ISSN 2500-3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 2019 4 (833)

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
2019

4

выпуск 833

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

The year of foundation – 1940

VESTNIK OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND PEDAGOGICAL STUDIES

Moscow
FSBEI HE MSLU
2019

4

Issue 833

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алиева Н. М., д-р филол. наук, проф.
Воронина Г. Б., канд. филол. наук, проф.
А. дель Валье Галвес, д-р юрид. наук, проф.
Голубина К. В., канд. филол. наук, проф.
Гомес М. К., проф. лингвистики
Дудик Н. А., канд. филол. наук
Имомзода М. С., д-р филол. наук, проф.
Ирисханова К. М., канд. филол. наук, проф.
Ирисханова О. К., д-р филол. наук, проф.
Краева И. А., канд. филол. наук, проф.
Красноженова Г. Ф., д-р социол. наук, проф.
Кунанбаева С. С., д-р филол. наук, проф.
Медведева Т. В., канд. филол. наук, проф.
Милитосян Л. Х., канд. пед. наук, доц.
Моисеенко Л. В., д-р филол. наук, проф.
Мусаев А. И., д-р филол. наук, проф.
Ноздрина Л. А., д-р филол. наук, проф.
Радченко О. А., д-р филол. наук, проф.
Русецкая М. Н., д-р пед. наук, проф.
Сорокина Т. С., д-р филол. наук, проф.
Убин И. И., д-р филол. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бекяшев К. А.
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
Гальскова Н. Д.
доктор педагогических наук, профессор
Денисенко С. И.
доктор педагогических наук, профессор
Казакова В. А.
доктор юридических наук, профессор
Калинина Н. В.
доктор психологических наук, доцент
Каменская Л. С.
кандидат филологических наук, доцент
Карпинский К. В.
доктор психологических наук, профессор
Лямзин М. А.
доктор педагогических наук, профессор
Мачинская Р. И.
доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент
Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук
Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент
Петручак Л. А.
доктор юридических наук, доцент
Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук
Румянцева И. М.
доктор психологических наук, доктор филологических наук, профессор
Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор
Середа Е. В.
доктор юридических наук, профессор
Соколова А. С.
доктор педагогических наук, доцент
Троицкая Е. А.
кандидат психологических наук
Фролова Г. М.
кандидат педагогических наук, профессор
Харламова Н. С.
кандидат педагогических наук, доцент
Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор
Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аверьянова С. В.
Деловая игра как средство оптимизации процесса обучения иностранному языку в высшей экономической школе 11

Бобунова А. С.
Особенности обучения переводу научного текста в условиях глобализации знаний 19

Буденная С. Ю.
К проблеме использования английского языка как *lingua franca* профессионального общения юристов в XXI веке 29

Денисенко С. И.
Национальное своеобразие современного российского воспитания 41

Дмитриева Ю. Г.
Формирование умений интерпретировать иноязычный политический дискурс у будущих политологов 53

Думина Е. В.
Интернет-дискурс как средство формирования умений иноязычной письменной речи у студентов нелингвистических специальностей (на примере деловой e-mail переписки юристов) 66

Иванкина Г. А.
Страноведческая значимость политических видеоматериалов 80

Ивина Л. В., Н. Ю. Мороз
Интернационализация рабочих программ по иностранному языку для нелингвистических специальностей как компонент внутренней интернационализации вуза 91

Комолова Е. С.
Особенности формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов-психологов 101

Комочкина Е. А.
Обучение научному выступлению с опорой на речевые стандартные конструкции: модульный подход (неязыковой вуз, магистратура) 109

Михайлова Т. В., Дуйсекова К. К.
Обучение иностранному языку:
лингвокультурологический подход 122

Павлова Е. Б., Лебедева И. С.
Определение интерактивности:
создание интерактивных моделей обучения 136

Распертова С. Ю.
О некоторых аспектах интернационализации образовательного
сотрудничества России и Китая 146

Струкова А. А.
Лингвострановедческие словари как средство формирования
социокультурной компетенции 159

Хулхачиева Ж. С., Грибанова Т. И.
Освоение киргизского языка как иностранного: обучение речевому
этикету с использованием мультимедийных средств 171

Шиманская А. С.
О роли преподавателя в образовательном процессе
и новых подходах к разработке учебных материалов
по японскому языку 180

Царегородцев А. В., Цацкина Е. П.
Влияние информационного общества на подготовку обучающихся
в сфере информационной безопасности 191

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Величковская С. Б.
Исследование роли когнитивного стиля личности в процессе
преподавания иностранного языка 200

Калинина Н. В.
Возможности моды в социальной адаптации молодежи 213

Карпинский К. В.
Соотношение личности и субъекта как проблема психологической
науки (общий, возрастной и дифференциальный аспекты) 228

Кошелева Ю. П.
Системы интенсивного обучения иностранным языкам
как предмет психологического анализа 245

И. В. Романов
Субъективная реальность как информационная модель сознания 262

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Иншаков С. М.
Глобализационные процессы в мире и их влияние на национальную безопасность 276

Казакова В. А.
Преподавание уголовного права в современных условиях 284

Кораблёва С. Ю.
Вина в Уголовном праве США: сравнительно-правовой анализ 295

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

Averyanova S. V.
Functional Roleplay as a Means of Improving the Foreign Language Teaching Process in Higher Economics School 11

Bobunova A. S.
Specific Features of Teaching Translation of Scientific Texts in the Context of Knowledge Globalization 19

Budennaya S. Y.
Using English as Lingua Franca of Lawyers' Professional Communication in the XXI Century: Revisiting the Problem 29

Denisenko S. I.
National Originality of Modern Russian Education 41

Dmitrieva U. G.
Developing Future Political Scientists' Skills of Foreign Political Discourse Interpretation 53

Dumina E. V.
Internet Discourse as a Means of Developing Foreign Language Writing Skills in Non-linguistics Students (with reference to lawyers' business e-mails) 66

Ivankina I. A.
Cultural Significance of Political Videos in the Classroom 80

Ivina L. V., Moroz N. Y.
Internationalization of Foreign Language Syllabi for Non-linguistic Students as Part of Universities Internationalization at Home 91

Komolova E. S.
Foreign Language Lexical Competence Development in the Process of Training Students for Professional Purposes in the Sphere of Psychology 101

Komochkina E. A.
Teaching Skills in Giving a Scientific Talk Using Universal Speech Patterns: Modular Approach (non-linguistics university, master's degree level) 109

Mikhailova T. V., Duisekova K. K.
Foreign Language Teaching: Linguocultural Approach 122

Pavlova E. B., Lebedeva I. S.
Definitions of Interactivity: Creating Interactive Learning Models 136

Raspertova S. Y.
Some Aspects of the Internationalization
of Educational Cooperation of Russia and China 146

Strukova A. A.
Linguocultural Glossaries as a Tool of Developing
Sociocultural Competence 159

Khulkhachieva Zh. S., Gribanova T. I.
Kyrghyz as a Second Language:
Using Multimedia Aids to Teach Speech Etiquette 171

Shimanskaya A. S.
The Teacher's Role in the Educational Process
and New Methods of Teaching Materials Development
in the Japanese Language 180

Tsaregorodtsev A. V., Tsatskina E. P.
The Influence of Information Society on Students' Education
in the Field of Information Security 191

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Velichkovskaya S. B.
The Role of Student's Personality Cognitive Style in Foreign Language
Learning Process 200

Kalinina N. V.
The Contribution of Fashion to Social Adaptation of Youth 213

Karpinski K. V.
The Interrelation of Personality and Agency as an Issue
of Psychological Science (general, age and differential aspects) 228

Kosheleva Yu. P.
Systems of Foreign Language Intensive Learning as the Subject
of Psychological Analysis 245

Romanov I. V.
Subjective Reality as an Information Model of Consciousness 262

Inshakov S. M.
Globalization Processes in the World and Their Impact on National Security 276

Kazakova V. A.
Criminal Law Teaching under Current Conditions 284

Korableva S. Yu.
The Doctrine of Mens Rea in American Criminal Law: a Comparative Analysis 295

УДК 378

С. В. Аверьянова

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

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме повышения качества иноязычной подготовки студентов неязыкового (экономического) вуза за счет тщательной разработки системы мер, обеспечивающих эффективное применение деловых игр в учебном процессе. Такой подход позволяет уже на этапе учебной деятельности целенаправленно формировать у студентов необходимые компетенции и профессиональные качества, готовя их к трудовой деятельности в современном обществе и обеспечивая таким образом их конкурентное преимущество на рынке труда. В этой связи отмечается, что деловая игра как один из примеров современных технологий обладает всеми преимуществами активных методов обучения, обеспечивая «погружение» учебной группы в целом и каждого студента в отдельности в проблематику актуального профессионального контекста и требуя создания интегративного продукта – результата освоения целого комплекса учебных дисциплин. Автор подчеркивает, что игровая деятельность значительно повышает мотивацию учебной деятельности, «вплетая» в нее профессиональные мотивы, развивая инициативу, гибкость мышления, творческую активность субъектов учения. Деловые игры имеют большой воспитательный эффект, готовя индивида к коллективной деятельности и способствуя усвоению не только профессиональных, но и социально-психологических, культурных, нравственных норм поведения.

Ключевые слова: иностранный язык; активные формы обучения; деловая игра; профессиональные качества; эффективная иноязычная коммуникация.

S. V. Averyanova

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

CC BY

FUNCTIONAL ROLEPLAY AS A MEANS OF IMPROVING THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN HIGHER ECONOMICS SCHOOL

The article is devoted to the problem of improving the quality of teaching a professional foreign language at a non-linguistics (economics) university using functional roleplay in the educational process. The author argues that a system of specially and carefully worked out measures definitely ensures the effective use of functional roleplay and helps develop students' professional competencies and qualities at the learning stage, preparing them for work and thus giving a competitive advantage in the labor market in the future. The article also indicates that functional roleplay, as one of the examples of modern technologies, has all the advantages of active teaching methods, providing an "immersion" of the entire learners' group and each student in particular into the topical professional context, and demanding creation of an integrative product – mastering the whole complex of academic disciplines. The author emphasizes that functional roleplay considerably increases motivation for learning, as this activity develops students' initiative, flexibility of thinking, creativity and professional qualities. Functional roleplay also has a great educational effect, preparing students for team work and allowing to acquire not only professional, but also socio-psychological, cultural and moral standards of behavior.

Key words: foreign language; active forms of teaching; functional roleplay; professional qualities; effective communication in a foreign language.

Введение

Формирование профессиональных качеств у студентов в процессе обучения в вузе является центральной задачей их подготовки к трудовой деятельности в современном обществе. В конкурентной борьбе на профессиональном поприще побеждает тот, кто использует самые передовые знания; соответственно, в сфере образования возрастает роль современных технологий обучения как средства повышения конкурентоспособности выпускников вуза.

В этой связи следует отметить особую роль активного обучения в целом, и игровых технологий в частности, так как, помимо знаний по профильным дисциплинам, студенты получают возможность развивать и совершенствовать такие необходимые профессиональные качества, как инициатива и решительность, самостоятельность и ответственность за принятые решения, умения определять и достигать поставленные цели, вести эффективную коммуникацию. Согласно одному из определений, принятых в методике, термин «игра» рассматривается

как «форма деятельности на занятиях по языку в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения» [Лингводидактический энциклопедический словарь 2007, с. 85]. Игровые технологии подразумевают командную деятельность и способствуют, таким образом, выработке у будущих специалистов умений плодотворного сотрудничества и взаимопонимания для совместного принятия успешных управленческих решений [Васильева 2009, с. 97].

Деловая игра, являясь одним из примеров игровых технологий, обладает всеми перечисленными выше преимуществами активных методов обучения, формирующих профессиональные качества специалиста методом погружения в конкретную ситуацию, предложенную преподавателем.

Как показывает опыт, организация образовательного процесса с привлечением деловых игр позволяет достичь высокого уровня профессиональной подготовки специалистов экономического профиля и обеспечить их конкурентоспособность на рынке труда. Игровая деятельность является важнейшим средством формирования профессиональных качеств будущих специалистов, она дает возможность студентам проявлять гибкость мышления, стимулирует инициативу и творческую активность. Признавая вышеперечисленные достоинства игровых технологий, преподаватели высшей школы, и в частности преподаватели английского языка Всероссийской академии внешней торговли (ВАВТ), регулярно используют их на своих занятиях. В процессе обучения было отмечено, что деловые игры, используемые для подготовки специалистов-международников, имеют ряд особенностей, связанных со спецификой их будущей профессии.

Деловая игра как фактор оптимизации процесса обучения профессиональному иноязычному общению

Деловые игры, предлагаемые студентам ВАВТ на занятиях по английскому языку, имеют профессиональную направленность и способствуют формированию необходимых специалисту-международнику качеств, психологической и практической готовности к выполнению своих трудовых обязанностей. Они также дают возможность студентам преодолеть коммуникационный разрыв и почувствовать себя в реальных профессиональных условиях [Аверьянова 2013, с. 80].

Выработка в процессе деловой игры умений вести полемику, убеждать, доказывать свою точку зрения делает эту форму обучения особенно актуальной. Учитывая данный факт, преподавателю необходимо понимать, что для достижения поставленных целей в основе любой деловой игры должна лежать либо проблемная ситуация, либо ситуация, в которой интересы партнеров являются противоположными и предполагают аргументированную полемику. Итогом таких игр должен быть взаимовыгодный результат – продуктивное разрешение противоречия.

При планировании деловой игры важно иметь в виду, что база, на которой будет строиться предполагаемая деятельность, закладывается задолго до игровой ситуации, актуализирующей компетенции, формируемые усилиями преподавателей как предметных кафедр, так и кафедры английского языка. По линии специальных кафедр – это лекции, семинары, практические занятия с разбором рабочих ситуаций, доклады и т. д. Сфера ответственности кафедры английского языка включает в себя работу студентов над тематическими профессиональными текстами, обучение студентов ведению деловой корреспонденции и тематических диалогов, разбор деловых ситуаций и дилемм, просмотр видео, имеющих е профессиональную направленность и т. п. Всесторонняя готовность участников к деловой игре как к активной форме обучения является залогом ее успеха или провала (если, например, студенты не смогут достичь поставленных перед ними целей вследствие недостатка либо языковых, либо профессиональных знаний).

Ключевым моментом в разработке деловой игры является создание *сценария*, содержащего описание всех существенных условий проблемной ситуации, включая ее предысторию и текущую обстановку: детализация содержания и последовательность действий участников зависит от степени напряженности самой игры. Сценарий игры должен представлять логическую и правдоподобную (но не единственно возможную) совокупность событий, происходящих одновременно или следующих друг за другом. Особое внимание в сценарии обращается на фактор времени и наличие связей между событиями. Игра может разбиваться на определенные этапы, представляющие собой отдельные сюжеты, взаимосвязанные друг с другом. Каждый этап имеет цель частично решить основную задачу и представляет собой фрагмент деловой игры.

Опорной базой для подготовки деловой игры служат сформулированные и закрепленные в учебных планах компетенции будущих специалистов, а сама игра состоит из фрагментов, подразумевающих активное и конструктивное общение ее участников с целью выработки и принятия успешного делового решения. Для каждого этапа четко определяются правила, обязанности и цели деятельности.

Как правило, в процессе игры возникает необходимость изучения определенных документов, например, специально созданной деловой корреспонденции, поскольку профессиональному устному общению обычно предшествует переписка, дающая представление об условиях, необходимых для достижения целей общения и определения моделей ведения беседы. При этом преподавателю важно учитывать, что игровая документация должна содержать информацию в пределах, необходимых для осознания участниками игры исходных условий и целей игры, но отнюдь не навязывать стратегии и тактики ведения игры. Помимо работы с уже имеющимися материалами, как правило, участникам предлагается создать и новые игровые документы, например письма, счета, договора, контракты и т. п.

В результате многолетней практической деятельности, преподавателями нашей кафедры был накоплен значительный опыт проведения подобных игр, что позволяет нам сформулировать ряд рекомендаций в этой области. В частности, считаем целесообразным обратить внимание коллег на следующие моменты:

1. игры должны быть органичным и значимым компонентом курса обучения, быть тесно связаны с задачами и целями учебной программы, но не перегружать учебный процесс;
2. игры должны соответствовать уровню развития как иноязычной компетенции, так и предметных знаний участников и в то же время активно способствовать их совершенствованию, стимулировать дальнейшее развитие компетенций;
3. правила игры (предметные и процедурные) должны быть четко сформулированы и понятны участникам ситуации;
4. каждый участник должен быть ознакомлен (в устной или письменной форме) со своими обязанностями;
5. игры должны быть реалистичными, что является одним из факторов, определяющих их ценность;
6. участники игры, получая всю необходимую информацию об исходной ситуации и задачах, которые предстоит решить,

должны иметь достаточный «проблемный зазор» для проявления собственной «активности» в поиске решения;

7. игра не должна быть слишком растянутой во времени, так как, если она продолжается слишком долго, интерес к ней снижается;
8. учебная деловая игра должна протекать в непринужденной и творческой обстановке.

Основные конструктивные этапы создания деловой игры:

I. Разработка игры. Здесь необходимо обозначить:

1) название деловой игры и ее цели;
2) контингент участников игры;
3) задачу / задачи, подлежащую / подлежащие решению;
4) исходную ситуацию;
5) предварительный перечень стадий игры и их сущность;
6) порядок проведения деловой игры;
7) перечень необходимых материалов, регламентирующих деятельность участников игры как членов имитируемой организации;
8) время, необходимое для проведения всей игры и ее стадий.

Практика показывает, что, помимо формирования этапов и их детальной проработки, следует также уделить внимание вопросам, касающимся непосредственно проведения деловой игры. В частности, необходимо проводить общий инструктаж участников процесса, т. е. предоставлять им возможность самостоятельного предварительного изучения исходных условий игры.

II. Разработка сценария деловой игры. Здесь, помимо общей канвы истории, должна быть прописана информация о ролях участников игры, а также обрисованы отношения между ними.

III. Составление заданий для деловой игры. Преподаватель должен знать и учитывать уровень владения участниками деловой игры иностранным языком, степень сложности предлагаемого языкового материала, на котором базируется игра, профессиональную компетентность участников игры и т. п.

IV. Описание процесса проведения деловой игры. Здесь предполагается разработка конкретной стратегии и тактики профессионального общения на иностранном языке в заданных условиях, соответственно, происходит планирование определенных действий на каждом этапе игры как для участников (определение набора тактик для каждого

фрагмента), так и для преподавателя (проведение и контроль каждого фрагмента игры).

V. Методические указания для проведения, контроля (в том числе, оценки) каждого фрагмента и игры в целом. Важным моментом этого этапа является учет следующего фактора: в игре всегда есть возможность изменить исход деятельности, например, отменить неправильно принятое решение, поэкспериментировать с различными альтернативами, возвратиться к ключевым моментам игры, проиграть их вновь, принимая при этом другие решения для определения их преимуществ и недостатков по сравнению с уже использованными и отработанными.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что деловые игры, как технология обучения, являются логическим продолжением предшествующих форм обучения, поскольку задействованные в них специальные и языковые знания, умения, навыки применяются в комплексе, а не разрозненно.

При проведении деловой игры на иностранном языке достигаются одновременно ряд учебных целей, в частности, углубление знаний лингвистического аспекта профессионального иностранного языка, совершенствование специальных предметных знаний, расширение кросс-культурных знаний, развитие личностных качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности выпускников. Игра стимулирует студентов к овладению иностранным языком, как средством делового общения: в ходе переговоров, они убеждаются, что качество и результат их работы зависят не только от их профессиональных знаний, но и от их коммуникативных возможностей [Панфилова 2012, с. 111].

Деловые игры имеют и воспитательный эффект, поскольку представляют собой коллективную деятельность и предполагают подчинение действий их участников не только профессиональным, но и социально-психологическим и нравственным нормам, и, следовательно, ведут к усвоению этих норм в ходе совместной деятельности [Яроцкая 2016].

Залогом успешного использования деловых игр как инструмента оптимизации процесса обучения иностранному языку являются

качественная подготовка к ее проведению, а также формирование и поддержание деловой и творческой атмосферы в ходе самой игры. Только в этом случае деловая игра будет способствовать формированию и закреплению у обучающихся соответствующих практических навыков и умений, необходимых для их будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / сост. А. Н. Щукин. М. : Астрель ; АСТ ; Хранитель, 2007. 746 с.

Аверьянова С. В. Коммуникативные стратегии при обучении устному деловому общению на занятиях по иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. М. : ВАВТ, 2013. Вып. 3. С.80–86.

Васильева М. А. Деловые игры при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 567. С. 88–98.

Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учеб. пособие. Изд-е 3-е. М. : Академия, 2012. 192 с.

Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковый вуз) [Текст] : монография / Л. В. Яроцкая. М. : Триумф, 2016. 256 с.

REFERENCES

Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar': boleye 2000 yedinits / sost. A. N. Shchukin. M. : Astrel'; AST; Khranitel', 2007. 746 s.

Aver'yanova S. V. Kommunikativnyye strategii pri obuchenii ustnomu delovomu obshcheniyu na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku // Rossiyskiy vneshneekonomicheskiy vestnik. M. : VAVT, 2013. Vyp. 3. S.80–86.

Vasil'yeva M. A. Delovyye igry pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2009. Vyp. 567. S. 88–98.

Panfilova A. P. Innovatsionnyye pedagogicheskiye tekhnologii. Aktivnoye obucheniye: ucheb. posobiye. Izd-ye 3-ye. M. : Akademiya, 2012. 192 s.

Yarotskaya L.V. Inostrannyy yazyk i stanovleniye professional'noy lichnosti (neyazykovyy vuz) [Tekst] : monografiya / L. V. Yarotskaya. M. : Triumf, 2016. 256 s.

УДК 372.881.1

А. С. Бобунова

ассистент кафедры иностранных языков
Аграрно-технологического института
Российского университета дружбы народов;
e-mail: bobunova_as@pfur.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ НАУЧНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

Происходящие процессы глобализации многих сфер человеческой деятельности увеличили спрос на специалистов-переводчиков в профессиональных сферах. Среди предметов языкового цикла программ-модулей перевод научной статьи является наиболее трудным, требующим от обучающихся хорошего уровня языковой подготовки, понимания структуры и языка научного текста, обширных знаний в профессиональной сфере. Целью данного исследования явилось выявление особенностей обучения переводу научного текста в условиях глобализации образовательного процесса.

В задачи исследования входило определение трудностей, возникающих у студентов при работе с академическим текстом, описание этапов формирования профессиональной компетенции перевода академической статьи и разработка ее критериев.

Для выполнения цели исследования нами проведено экспериментальное обучение группы студентов медицинского института Российского университета дружбы народов, состоящей из тридцати человек, обучающихся по модулю «Переводчик». Во время трёхмесячного обучения экспериментальной группы процесс перевода научных текстов сопровождался трехэтапной работой, направленной на развитие критического мышления, изучение языковых особенностей научного текста, понимание его структуры и терминологии, повышение мотивации к переводу академического языка.

Проведенное исследование позволило заключить, что успешность переводческой деятельности студентов в сфере академической литературы зависит от снятия трудностей, возникающих при работе с академическим текстом, и поэтапного формирования профессиональной компетенции чтения и перевода академической статьи с использованием дополнительных информационных и мультимедиаресурсов по теме исследования.

Ключевые слова: перевод научного текста; переводческая компетенция; концептуальные трудности перевода; лингвистические трудности; развитие критического мышления.

A. S. Bobunova

Foreign Language Department, Agrarian and Technological Institute,
Teaching Assistant, RUDN University; e-mail: bobunova_as@pfur.ru

CC BY

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING TRANSLATION OF SCIENTIFIC TEXTS IN THE CONTEXT OF KNOWLEDGE GLOBALIZATION

In many Russian educational institutions there are certification programs for translators that allow to get a second higher education in the field of translation for specific purposes. Among the language subjects reading and translation of a scientific article is the most difficult and requires a good level of language proficiency from students, understanding the structure and language of the scientific text, as well as extensive knowledge in the professional field.

The purpose of this study was to identify the features of teaching the translation of the scientific text in the context of globalization in the field of education.

The objectives of the study included the identification of difficulties encountered by students when working with academic texts; description of the stages of developing professional competence in reading an academic article and its criteria.

Experimental training course was conducted with 30 students of the Medical Institute of RUDN University, the "Translator" module. The experiment lasted 3 months, during which the translation of scientific texts was accompanied by three-stage work aimed at developing critical thinking, analysing language features of the scientific text, its structure and the relevant terminology, as well as raising motivation for translating academic language.

The experiment allowed to conclude that the success of students' translation activities in the field of academic literature depends eliminating difficulties encountered by students when working with academic texts and the gradual formation of professional competence in reading an academic article, including the use of additional information and multimedia resources on the research topic.

Key words: scientific text translation; translation competence; conceptual translation difficulties; linguistic difficulties; developing critical thinking.

Введение

Успешность в профессиональной деятельности современных специалистов определяет их способность искать, находить и использовать информацию о передовых идеях, тенденциях, открытиях, изобретениях, источником которой является чтение научной литературы как на родном, так и на иностранных языках.

Чтение научной литературы на иностранном языке, являющееся одним из основных видов иноязычного общения, имеет особую значимость в развитии профессиональных умений для бакалавров и магистров, поскольку от его успешности зависят поиск нужной профессиональной информации, её понимание и использование. Перспективное

развитие компетенций будущего специалиста-лингвиста во многом зависит от его способности не только читать и переводить научную литературу, но и от умения оперировать полученной информацией и использовать передовые идеи и тенденции в своей профессиональной деятельности. Развитие умений критического чтения научной литературы выступает одной из основных задач обучения студентов в условиях глобализирующегося мира.

Первым шагом к построению методических приемов, способствующих более продуктивному процессу чтения и перевода, является понимание причин, затрудняющих обучение студентов умениям чтения научной литературы на иностранном языке. Методисты подчеркивают, что академические учебники и научные тексты представляют наибольшую трудность для студентов неязыковых специальностей. Из анализа работ методистов-исследователей было выявлено, что трудность в восприятии и пониманиичитаемого текста зависит от связанных лингвистических, риторических и концептуальных переменных [Walsh 1982; Hung 2018]. Следствием возникновения этих трудностей является отсутствие мотивации к чтению научной литературы как образовательному процессу [Bradley 2018].

Нами был проведен опрос студентов, обучающихся по профилям «лечебное дело», «фармация» и «стоматология», для выявления причины незаинтересованности студентов в чтении научных статей по специальности. Большинство обучающихся в качестве основной причины непривлекательности академического чтения назвали сложность перевода терминологии и отсутствие понимания структуры текста, второй причиной являлась его «сухость» и «скучность».

По результатам опроса, нами сделан вывод, что задача педагога состоит не только в облегчении восприятия структуры текста и снятия лингвистических трудностей, но и в «оживлении восприятия самой концепции чтения академического языка». Целью нашего исследования явилось выявление особенностей обучения студентов неязыковых специальностей академическому переводу иноязычной литературы.

Дидактические особенности обучения академическому переводу

Успешность в привлечении студентов-лингвистов к чтению специальной научной литературы на иностранном языке как залогу успеха

их профессиональной компетентности и карьеры во многом зависит от степени их мотивации. Для повышения мотивации к чтению научной литературы нами было предложено увеличить применение в обучении переводу мультимедийного контента, связанного с тематикой научной статьи. Наше предложение было основано на признании педагогами эффективности использования мультимедийного контента для улучшения результатов обучения студентов в лингвистическом образовании (М. Ю. Бухаркина; М. Н. Евстигнеев; А. В. Зубов; М. В. Овчинникова; Е. С. Полат; С. И. Селиванов; П. В. Сысоев и др.).

Оперирование информацией из литературных научных источников невозможно без умений критического чтения. Развитое критическое мышление делает деятельность обучающихся направленной, осмысленной и нелинейной. Неотъемлемой частью критического чтения текста является одновременное получение новой информации и ответная реакция не нее, которая выражается в вопросе (выявлении проблематики), поиске ответа и выявлении еще нерешенных автором текста задач. Пройдя через три стадии работы над содержанием текста (вызов, осмысление, рефлексия), студенты уменьшают необходимость дополнительного объяснения материала преподавателем, находя альтернативные источники информации [Загашев, Заир-Бек 2003].

Этапы обучения академическому переводу

Для устранения возникающих лингвистических трудностей и подготовки критического осмысления прочитанного нам представляется целесообразным применение поэтапного подведения обучающегося к прочтению научного текста.

Первым этапом адаптации к чтению оригинального тематического текста является предварительное чтение масс-медиа статей в масс-медиа по нужной тематике. Переработанный и изложенный в более доступной и живой форме материал новостных информационных статей больше привлекает читателей к поднимаемой научной теме или проблеме, нежели сухая и скупая информация из первоисточника. Новостная статья дает возможность создать проблемную ситуацию при помощи проблемных задач, вопросов и проблемных заданий, решение которых кроится в тексте оригинальной статьи исследования.

Активизация уже полученных знаний студентов и возбуждение интереса к чтению происходит через ознакомление с новостной

статьей. Преподаватель вводит проблематику в процесс обсуждения прочитанной статьи посредством задаваемых им проблемных вопросов, группового обсуждения и выражения отношения студентов к научному событию. Здесь могут затрагиваться и актуальные вопросы этического и морального содержания. На этом этапе студент знакомится с ключевой лексикой и терминами исследования, основными лексическими особенностями научного стиля речи.

«Терминология – это система понятий данной науки, закрепленной в соответствующем словесном выражении» [Боришанская, Курбакова 2014, с. 166]. Значение термина в контексте исследования является достаточно ограниченным и однозначным. Перевод терминологии требует понимания предметной ситуации, и здесь должно быть исключено незнание значения термина на родном языке. Примеры терминов, которые могут вызвать ложное представление о своем значении: «family history», «negative culture», «physical findings», «manifestation», «false-positive», «radiographic appearance», «consolidation», «white matter», «case-control», «followed-up», «population-based», «sampling». Ознакомление с текстом масс-медиа статьи разграничивает область применения основных терминов исследования. Авторы, перерабатывающие научный материал в публицистический, обычно дают доступное толкование терминам, способным вызвать непонимание читателей. В этой связи, газетная статья на изучаемую тему является прекрасным материалом для первоначального ознакомления с областью исследования и снятия первостепенных лингвистических трудностей. Знакомясь с обобщенным изложением исследуемой темы и специальной терминологией через масс-медиа статью, переводчик постепенно и «безболезненно» подходит к предстоящим чтениюи переводу оригинального текста научного исследования.

Немаловажным фактором, способствующим «одушевлению» исследования, является непосредственное взаимодействие по изучаемой теме с ученым, восприятие его живой речи в формате видеолекции. В своем недавнем исследовании А. Лион подчеркивает, что взаимодействие между обучающимся и изображением лектора (не закадровым голосом)дает каждому студенту чувство комфорта в классе [Lyons 2012]. Из работы Дж. Д. Смайлека и Д. Ваммеса следует, что образовательные полезные видеолекции привлекают своей наглядностью, ясностью изложения и убедительностью [Smilek, Wammes 2017].

На втором этапе подготовки к переводу предлагаются к демонстрации видеоматериалы лекций и выступлений ученых на изучаемую тему. Нередко внимание студентов обращено и к персоне самого исследователя, фактам из его биографии, его образу оратора, внешнему виду и увлеченности своим исследованием. Студентам предлагается представить себя в роли соавтора данного ученого и предложить пути развития его идей, либо побыть в роли его оппонента и высказать иную точку зрения. Отдельное задание посвящено отработке терминологии из речи лектора, являющейся важной и необходимой для прочтения научного текста.

На этапе просмотра видеолекции могут возникнуть трудности в понимании речи лектора, для снятия которых возможно использование субтитров на иностранном языке. Во время просмотра лекции следует уделить внимание аспектам речи, содержащим ключевые моменты исследования: проблематику, цель, задачи, методы, результаты эксперимента.

Завершающим этапом является ознакомление с текстом исследуемой научной статьи, его перевод, анализ, аннотирование и реферирование научного текста, обзор других статей данного исследователя или группы исследователей и определение места данного исследования в научном мире (количество цитирований, количество публикаций на данную тематику).

Тексты научных медицинских исследований и их аннотации, в сравнении с масс-медиа текстами и видеолекциями написаны в научном стиле с применением профессиональной терминологии и фразеологии, использующей составные термины: «clinical trial», «cohort study», «logistic regression model», «longitudinal analysis», «scoring method», «cross-sectional design», а также различного рода клише: «be associated with…», «be based on…», «attribute to…», «result in…» и пр., с которыми необходимо ознакомить студентов в самом начале курса научного чтения и перевода [Семенчук 2011].

Взяв за основу трехэтапную структуру работы над академическим чтением и переводом, мы провели экспериментальное обучение студентов первых курсов медицинских специальностей Российского университета дружбы народов. В состав экспериментальной группы входили студенты медицинского института, обучающиеся по дополнительному модулю «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Обучение проводилось в период с февраля по май 2018 года на занятиях по переводу научных текстов. Тексты для перевода были выбраны с учетом наличиявидеолекций, аудиоподкастов, новостных статей, посвященных тематике актуальных исследований.

В ходе экспериментального обучения был проведен анализ критериев оценивания сформированностикритическогомышления. Данный анализ проводился по каждому студенту при помощи заданий, тестов и опросов. По завершению обучения студенты готовили обзорный проект по темам прочитанных статей, делились впечатлениями и рассуждали о перспективности и возможностях травматологии, хирургии, фармакологии, судебной медицины и трансплантологии.

В качестве учебного материала были использованы лекции и материалы с порталов Ted, Coursera, Khanacademy, Youtube. Материалы для новостных статей брались из интернет-ресурсов: BBCnews, Euronews, Medical news today. Оригинальные статьи были взяты из источников: CochraneLibrary, Sciencedirect, NCBI, Pubmed.

Результаты

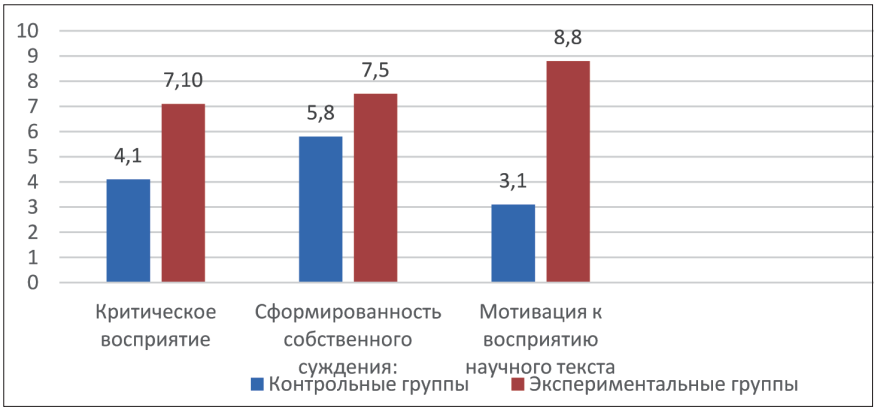
Сравнение результатов контрольного среза по исследуемым направлениям, проведенное по окончании обучения, между студентами экспериментальной и контрольной группы показали значительную разницу сравниваемых параметров в пользу первой (см. табл. 1, гистограмму 1).

Таблица 1

Результаты анализа данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

Группа	**Число обучающихся**	***t*-критерий Стьюдента**		
		Критическое восприятие	**Сформированность собственного суждения**	**Мотивация к восприятию научного текста**
Контрольная группа	26	4.1	5.8	3,1
Экспериментальная группа	30	7.1	7.5	8.8
p-значение		≥ 0,5	≥ 0,5	≥ 0,5

Гистограмма 1



Результаты контрольного среза
контрольных и экспериментальных групп

Наблюдался рост уровня критического восприятия материала в экспериментальной группе в полтора раза. Студенты экспериментальной группы показали в итоговой проверке сформированность критического мышления, умение обосновать свой выбор и позицию; возросли и показатели, отражающие мотивацию к обучению.

Заключение

Проведенное исследование привело нас к следующем заключению: успешность переводческой деятельности студентов в сфере академической литературы зависит от снятия трудностей, возникающих у студентов при работе с академическим текстом, и применения поэтапного формирования профессиональной компетенции в чтении академической статьи с использованием дополнительных информационных и мультимедийных ресурсов по теме исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Боришанская М. М., Курбакова М. А. Об особенностях перевода научного текста // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. № 4 (22), т. 5. С. 165–168.

Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. СПб. : Альянс-Дельта, 2003. 284 с.

Семенчук И. В. Учимся читать рефераты научных медицинских статей на английском языке : учебно-методическое пособие для студентов лечебного, педиатрического, медико-психологического и медико-диагностического факультетов / И. В. Семенчук, Н. В. Деревлёва, Ю. В. Князева. Гродно : ГрГМУ, 2011. 91 с.

Bergey B. W., ParrilaR. K., Deacon S. H. Understanding the Academic Motivations of Students with a History of Reading Difficulty: An Expectancy-Value-Cost Approach // Learning and Individual Difference. 2018. Vol. 67. P. 41–52. Retrieved from: doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.008.

Hung Ch., Kinshuk, Chen N. Embodied Interactive Video Lectures for Improving Learning Comprehension and Retention // Computers & Education. 2018. Vol. 117. P. 116–131. Retrieved from: doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.005.

Lyons A., Reysen S., Pierce L. Video Lecture Format, Student Technological Efficacy, and Social Presence in Online Courses // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28, no 1. P. 181–186. Retrieved from: doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.025.

Smilek J. D., Wammes D. Examining the Influence of Lecture Format on Degree of Mind Wandering // Journal of Applied Research in Memory and Cognition. 2017. Vol. 6, no. 2. P. 174–184. URL : www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211368116301413.

Walsh V. Reading Scientific Texts in English // System. 1982. Vol. 10, issue 3. P. 231–239. Retrieved from: doi.org/10.1016/0346-251X(82)90017-3.

REFERENCES

Borishanskaja M. M., Kurbakova M. A. Ob osobennostjah perevoda nauchnogo teksta // Izvestija MGTU «MAMI». 2014. № 4 (22), t. 5. S. 165–168.

Zagashev I. O. Kriticheskoe myshlenie: tehnologija razvitija / I. O. Zagashev, S. I. Zair-Bek. SPb. : Al'jans-Del'ta, 2003. 284 s.

Semenchuk I. V. Uchimsja chitat' referaty nauchnyh medicinskih statej na anglijskom jazyke : uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov lechebnogo, pediatricheskogo, mediko-psihologicheskogo i mediko-diagnosticheskogo fakul'tetov / I. V. Semenchuk, N. V. Derevljova, Ju. V. Knjazeva. Grodno : GrGMU, 2011. 91 s.

Bergey B. W., ParrilaR. K., Deacon S. H. Understanding the Academic Motivations of Students with a History of Reading Difficulty: An Expectancy-Value-Cost Approach // Learning and Individual Difference. 2018. Vol. 67. P. 41–52. Retrieved from: doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.008.

Hung Ch., Kinshuk, Chen N. Embodied Interactive Video Lectures for Improving Learning Comprehension and Retention // Computers & Education. 2018. Vol. 117. P. 116–131. Retrieved from: doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.005.

Lyons A., Reysen S., Pierce L. Video Lecture Format, Student Technological Efficacy, and Social Presence in Online Courses // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28, no 1. P. 181–186. Retrieved from: doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.025.

Smilek J. D., Wammes D. Examining the Influence of Lecture Format on Degree of Mind Wandering // Journal of Applied Research in Memory and Cognition. 2017. Vol. 6, no. 2. P. 174–184. URL : www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211368116301413.

Walsh V. Reading Scientific Texts in English // System. 1982. Vol. 10, issue 3. P. 231–239. Retrieved from: doi.org/10.1016/0346-251X(82)90017-3.

УДК 372.881.1

С. Ю. Буденная

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

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК *LINGUA FRANCA* ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЮРИСТОВ В XXI ВЕКЕ

Статья посвящена проблеме использования английского языка как *lingua franca* профессионального общения в области юриспруденции. Рассматриваются работы исследователей по данному вопросу; определяются проблемные аспекты и задачи, требующие предметного анализа. Проводится сравнение с китайским языком как потенциальным «конкурентом» английского языка в этой сфере. В качестве ключевых в статье освещаются следующие вопросы: «Что подразумевает использование термина *lingua franca* в данном контексте?», «Насколько обоснован такой статус английского языка для сферы юриспруденции, и стабильно ли его положение в этом отношении?», «Какие изменения должен претерпеть соответствующий методический аппарат в условиях XXI в.?». Автор приходит к выводу, что использование английского языка в качестве *lingua franca* профессионального юридического общения отражает существующий социальный запрос на подобный международный язык и сложившуюся практику применения юридического английского языка в межкультурном правовом пространстве. В то же время отмечается, что без ответа остается принципиальный вопрос: «Насколько такое заимствование средства общения возможно, если речь не идет о современном этапе рецепции права?». Важным аспектом правового суверенитета в этих условиях оказывается модель обучения будущих юристов межкультурному профессиональному общению с опорой на английский язык, в которой, несмотря на используемый иностранный язык, разным правовым культурам предоставляется равное право участника взаимодействия.

Ключевые слова: lingua franca; английский язык; международный язык; юридический язык; правовая культура; профессиональное общение.

S. Y. Budennaya

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

USING ENGLISH AS LINGUA FRANCA OF LAWYERS' PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE XXI CENTURY: REVISITING THE PROBLEM

The article is devoted to using the English language as *lingua franca* of professional communication in the sphere of jurisprudence. The author discusses

CC BY

researchers' viewpoints on the matter; determines problematic aspects and tasks to analyze; makes a comparison with the Chinese language as a potential competitor of English in this sphere. The article covers the following key issues: "What does the term lingua franca imply in this context?", "To what extent is that status of English justified for the field of law; and is its position steady in that respect?", "What changes should the existing language pedagogy instruments undergo in the context of the XXI century?" The author comes to the conclusion that using English as lingua franca of professional communication in the sphere of law reflects the current social demand for such an international language and the usual practice of applying English within international legal space. However, there is still a core question to answer: "To what extent is such a borrowing practicable if it is not meant to be connected with a new stage of law reception?" Under the circumstances, an important aspect of legal sovereignty proves to be a pattern of teaching English language intercultural professional communication to student-lawyers, where in spite of the language used, different legal cultures have equal rights as participants of intercultural legal interaction.

Key words: lingua franca; English language; international language; legal language; legal culture; professional communication.

Введение

В последние годы в литературе, посвященной обучению студентов-юристов профессиональному общению в межкультурном правовом пространстве, всё чаще поднимается вопрос о перспективах использования английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения и целесообразности разработки модели обучения иноязычной профессиональной коммуникации, адекватной сложившимся условиям [Акмаева 2015; Алейникова 2018; Кискина, Буденная 2018; Яроцкая 2018а; Яроцкая 2018б]. В этой связи прежде всего встают вопросы: «Что подразумевает использование термина *lingua franca* в данном контексте?», «Насколько обоснован такой статус английского языка для сферы юриспруденции, и стабильно ли его положение в этом отношении?», «Какие изменения должен претерпеть соответствующий методический аппарат в условиях XXI в.?».

В данной статье мы предпримем попытку ответить на поставленные вопросы, проанализировав и обобщив результаты исследований в этой области, а также оценить открывающиеся при этом лингводидактические возможности.

Lingua franca: этимологический аспект

На протяжении всей истории человечества появлялись языки с особым над-этническим статусом: их в своих целях устойчиво использовали отдельные группы людей, родными языками которых были другие языки. Происходило это по различным причинам, в основном по коммерческим (вспомним, к примеру, так называемые «торговые языки»), но также и религиозным, дипломатическим, культурным. Иногда они использовались и учеными, говорившими на разных языках, чтобы общаться и передавать знания друг другу.

В XI–XIII вв. Крестовые походы в Средиземноморье, идеологами и лидерами которых были, в основном, выходцы из Франции, в меньшей степени – из Италии и Англии, обусловили развитие средств общения, отвечавших потребностям как крестоносцев, представлявших европейские народы, так и мусульман, населявших в те времена район Средиземноморья. Постепенно сложился некий общий язык, который был понятен всем жителям Средиземноморья. Считается, что в его основе лежал итальянский язык, так как в эпоху Крестовых походов преимущественно итальянские купцы вели торговлю в этом регионе. Тем не менее присутствовали в нем также элементы испанского, французского, греческого, арабского и турецкого языков. Результат языковой интеграции получил название *lingua franca*.

Этимология термина *lingua franca* до настоящего времени вызывает споры среди исследователей. Так, австрийский лингвист Х. Шухардт определял *lingua franca* как «язык, зародившийся в Средние века в результате общения между говорящими на романских языках и на арабском (а позже также на турецком) и состоящий, главным образом, из романского лексического материала» [Кругосвет URL]. Большинство исследователей сходятся во мнении, что *lingua franca* представляет собой перевод с итальянского арабского словосочетания *Lisan al-ifrang*, что означает «язык франков». Арабское же название, в свою очередь, возникло из-за того, что со времени крестовых походов арабы имели обыкновение называть всех западноевропейцев «франками»; франкскими они называли и романские языки.

Средиземноморский *lingua franca* просуществовал вплоть до конца XIX в., а в Алжире, завоеванном французами примерно в середине XIX в., *lingua franca* употреблялся настолько широко, что специально

для французского экспедиционного корпуса был создан словарь языка *lingua franca*.

Lingua franca в современном мире

В настоящее время значение термина *lingua franca* нередко сближается со значением терминов *международный язык / язык международного общения*. Более того, обозначилась тенденция использовать их как синонимы, хотя в строгом смысле исторически *lingua franca* возник как результат смешения языков, а не вследствие повышения статуса конкретного языка, являющегося официальным государственным языком определенной страны / группы стран, как это происходит в современном мире. Сегодня *международный язык*, в отличие от *lingua franca* во времена возникновения этого понятия, отнюдь не ограничивается сферой профессионального общения; это средство коммуникации, в том числе письменной, значительного количества людей по всему миру в различных сферах и ситуациях общения, включая бытовое общение. Такие международные языки, получая глобальное распространение вне исконной для них культуры, испытывают воздействие со стороны его носителей уже не только как родного, но и как второго / третьего языка, что нельзя не принимать во внимание при исследовании этого вопроса.

В настоящее время, безусловно, лидирующее место по общему количеству пользователей занимает английский язык, оказавшийся востребованным повсюду. По существу, способность понимать и общаться более чем на одном языке стала уже реальностью для многих людей во всем мире и является необходимым умением для граждан разных стран. В этой связи британский лингвист Д. Кристалл называет английский язык «всеобщим языком, удивительным средством общения, предоставляющим уникальные возможности для взаимопонимания и, тем самым, позволяющим открыть новые пути для международного сотрудничества» [Кристалл 2001, с. 11]. Без сомнения, сегодня не только жители Европы, но и представители других частей света признают статус английского языка как глобального. В то же время нельзя не видеть, что у английского языка появляются серьезные конкуренты.

Так, например, в конце XX – начале XXI в. большую популярность среди изучающих иностранные языки (далее – ИЯ) приобрел

китайский язык, ведущий в дальневосточном регионе. Учитывая эту тенденцию, а также количество его носителей как родного, ученые-лингвисты заговорили о возможной приближающейся смене ведущего мирового языка. Однако с течением времени, несмотря на огромную, по-прежнему растущую популярность китайского языка среди изучающих ИЯ и возросшее количество его носителей как второго, стало очевидно, что китайский язык не только не заменяет английский как глобальный язык, но и всё большее количество носителей китайского языка как родного изучают именно английский язык, делая на него ставку в первую очередь как на язык международного профессионального общения. Таким образом, в ближайшее время, по мнению исследователей, участвующих в дискуссии по этому вопросу (Д. Кристалл 2014[1], К. Дьюб 2017[2] и др.), китайский язык не сможет заменить английский на этом поприще, и прежде всего в связи с тем, что он является одним из сложнейших языков мира; носителям китайского языка как родного гораздо легче овладеть английским языком, чем носителям других языков овладеть китайским языком на высоком уровне.

Потенциал английского языка как *lingua franca* в межкультурном правовом пространстве

Поскольку английский язык продолжает сохранять свои лидирующие позиции в межкультурном общении практически во всех сферах деятельности, рассмотрим перспективы его использования в качестве *lingua franca* профессионального общения в сфере юриспруденции.

Как известно, юридический язык является одним из самых сложных специальных языков. К отличительной особенности юридического языка можно отнести часто используемые устоявшиеся обороты со специфическим значением, терминологические сочетания, в рамках которых недопустимо изменять порядок слов или проводить лексические замены (например, «гражданское право» не может быть заменено на «право граждан») и т. п. Кроме того, в этом подъязыке существует практика обозначения юридических понятий лексикой

[1] URL: rg.ru/2014/06/10/RGGU-anons.html (дата обращения: 06.04.2019).

[2] URL: vokrugsveta.ua/interesting/zamenit-li-kitajskij-yazyk-anglijskij-20-04-2017 (дата обращения: 06.04.2019).

общеупотребительного языка (например, *to book smb*. означает «арестовать кого-л.», в то время как в общеупотребительном языке значение этого глагола – «забронировать, заказать, зарегистрировать»), а также использование одной и той же лексемы в разных значениях (например, *custody* – «опека», и *to be in custody* – «находиться под стражей»). Подобные особенности юридического английского языка делают его очень сложным для освоения не только иностранцами, но и носителями его как родного языка. В межкультурном контексте профессионального юридического общения добавляется также значительное количество безэквивалентной, фоновой лексики, а также наличие формальных коррелятов [Яроцкая 2018б], что, очевидно, затрудняет использование английского языка как полноценного *lingua franca* в сфере юриспруденции. Вместе с тем в условиях глобализированного информационно-коммуникационного пространства существует явный социальный запрос на появление *lingua franca* для решения юристами своих профессиональных задач в межкультурном измерении деятельности.

В контексте обсуждаемой проблемы нельзя пройти мимо тенденции последних лет к упрощению юридического английского. Она известна под названием *the plain English movement* и имеет целью упростить сложную юридическую терминосистему, заменив архаичные, двусмысленные и непонятные обычному человеку термины на простую лексику повседневного языка. Сторонники этого движения отмечают следующие «преимущества» такого подхода [Cohen 2009]:

- уход от двусмысленности;
- минимизирование чрезмерного количества юридических терминов;
- использование простых по структуре, коротких, легко воспринимаемых предложений;
- отказ от пассивного залога;
- избегание свойственных юридическому тексту повторений;
- последовательность в форме и содержании.

Большую популярность это движение получило в некоторых штатах США, где *plain English* попытались придать официальный статус; в то же время британские юристы настаивают, что полный отказ от классического юридического языка в правовой теории и практике невозможен, поскольку юридическая терминология вырабатывалась

веками и именно она позволяет обеспечить корректную интерпретацию юридических документов.

Таким образом, «подтягивание» юридического английского языка до статуса *lingua franca* профессионального юридического общения за счет упрощения подъязыка оказывается весьма проблематичным и требует дополнительного предметного исследования.

Другой вопрос, нуждающийся в освещении, заключается в следующем. При уже существующей очевидной распространенности английского языка как средства общения юристов, представляющих различные национально обусловленные правовые культуры, какой вариант английского языка – британский или американский – может быть взят за основу *lingua franca*? Ведь несмотря на общее англосаксонское происхождение, английская и американская правовые культуры имеют значительные различия, что нашло отражение в используемом по разные стороны Атлантического океана английском языке права.

Lingua franca: лингводидактический аспект

Сегодня ученые отмечают, что высокая распространенность во всем мире английского языка как второго / третьего имеет и оборотную сторону. В частности, отмечается негативное воздействие, оказываемое на этот язык носителями, для которых он не является родным: они привносят в него свои особенности произношения, грамматики и лексики, искажая их, что становится деструктивным фактором для самого языка и ограничивает его возможности как полноценного средства общения. В этой связи, например, О. К. Мжельская подчеркивает необходимость изучать английский язык в качестве языка международного общения на более высоком уровне, учитывая языковые тонкости. Если человек приложит усилия, чтобы научиться говорить правильно на английском языке, это становится очень удобным способом общения – без английского невозможно контактировать с представителями разных стран [Мжельская 2017]. Мы полагаем, что для сферы юриспруденции, в силу решаемых юристами задач, данный подход является оправданным и необходимым.

Как отмечают исследователи сферы межкультурной профессиональной коммуникации юристов, язык права значительно маркирован национально-культурным и социокультурным факторами, которые

при использовании английского языка как *lingua franca* не могут быть нивелированы. И даже если коммуниканты, представляющие различные правовые культуры, пользуются одним и тем же языковым кодом, необходимая мера взаимопонимания партнеров по коммуникации не может быть гарантирована в должной степени. При этом, по мере увеличения представленных в «диалоге правовых культур» сторон, степень неопределенности лишь усиливается, поскольку увеличивается количество факторов, требующих приведения к «общему знаменателю» [Алейникова 2018; Акмаева, Яроцкая 2011].

В качестве примера рассмотрим потенциал такого «диалога» (или, точнее, «полилога») с китайскими коллегами, поскольку сегодня Китай является «первостепенной величиной» международного сотрудничества во многих областях. Какие факторы могут оказаться значимыми?

С нашей точки зрения, в первую очередь необходимо учитывать специфику правовой системы КНР, которая, как известно, имеет ряд важных особенностей, а именно – она сочетает в себе черты не только традиционного китайского, но и социалистического, а также романо-германского права, что требует глубокого осознания при выстраивании конструктивного взаимодействия с китайскими партнерами. Во-вторых, китайский юридический язык имеет целый ряд отличительных черт. В частности, при сравнении с русским языком обнаруживаем:

а) наличие однословных терминов в русском языке и отсутствие терминов, которые передаются одним иероглифом в китайском языке;
б) наличие иноязычных терминов в русском языке и отсутствие иноязычных терминов в китайском языке.

При наложении уже только этих различий на канву английского языка в ситуации его использования как *lingua franca* получаем значительный диапазон различий, которые на лексическом уровне проиллюстрированы в приведенной ниже таблице 1 (см. табл. 1, с. 37).

Как видно из приведенных выше примеров, если в русском языке существует один термин, выражающий какое-либо понятие, то в других языках это понятие может быть выражено двумя и даже тремя терминами. Более того, юридический язык некоторых народов может вообще не содержать того или иного понятия, имеющегося в других языках (безэквивалентная лексика), как это видно на примере понятия «телесные повреждения», которое как таковое отсутствует

Таблица 1

Сравнительный анализ некоторых юридических понятий на материале русского, английского и китайского языков

Термин русского языка	Термин английского языка	Термин китайского языка
Пособник	Accomplice Accessory Abettor	同谋 帮凶
Телесные повреждения	Bodily harm	Отсутствует
Аморальность	amorality	Отсутствует
Отвод	challenge	回避

в китайском языке, представляя собой так называемую «языковую лакуну» [Кискина, Буденная 2018].

Третий фактор, требующий учета при поликультурном общении юристов, стороной участия которого являются представители китайской правовой культуры, – это весомый национально-культурный аспект, который в условиях контакта, например, с российским и англосаксонским национально-культурными компонентами профессионального общения (также ярко выраженными) не может быть нивелирован рамками английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения. Это, с нашей точки зрения, позволяет поставить вопрос о необходимости разработки такой лингводидактической модели обучения юристов межкультурному профессиональному общению с опорой на английский язык, в которой все перечисленные факторы будут учтены в должной степени. Отдельные попытки проектирования такой лингводидактической модели обучения ИЯ предпринимались некоторыми авторами, например Н. Г. Акмаевой и Л. В. Яроцкой [Акмаева, Яроцкая 2011], однако исследование носило предварительный характер и, к сожалению, не получило дальнейшего развития.

Заключение

Таким образом, использование английского языка в качестве *lingua franca* профессионального юридического общения отражает

существующий социальный запрос на подобный международный язык и сложившуюся практику применения юридического английского языка в межкультурном правовом пространстве. С другой стороны, без ответа остаются многие принципиальные вопросы, в частности: насколько такое заимствование средства общения вообще возможно, если речь не идет о современном этапе рецепции права? Важным аспектом правового суверенитета в этих условиях, на наш взгляд, оказывается модель обучения будущих юристов межкультурному профессиональному общению с опорой на английский язык, в которой, несмотря на используемый иностранный язык, разным правовым культурам предоставляется равное право участника взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акмаева Н. Г. К проблеме обучения студентов-юристов межкультурному профессиональному общению в поликультурном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 16 (727). С. 24–30. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest15-727z.pdf (дата обращения: 13.04.2019).

Акмаева Н. Г., Яроцкая Л. В. Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. 26 (632). С. 7–12.

Алейникова Д. В. Межкультурные аспекты современных техник коммуникации в юридической среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 96–101. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf (дата обращения: 19.04.2019).

Кискина М. В., Буденная С. Ю. Английский язык как язык межкультурного профессионального общения современного юриста // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2018. № 11 (51). С. 73–80.

Кристалл Д. Английский язык как глобальный : пер. с англ. М. : Весь мир, 2001. 240 с.

Мжельская О. К. Английский язык как Лингва Франка и специфика его изучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Филологические науки. 2017. № 2 (28). С. 58–62.

Кругосвет : универсальная научно-популярная энциклопедия. URL: www.krugosvet.ru/enc/lingvistika/lingva-franka (дата обращения: 06.04.2019).

Яроцкая Л. В. «Аутентичность» в контексте использования английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения // Вестник

Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018а. Вып. 6 (814). С. 171–177. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/6_814.pdf (дата обращения: 22.04.2019).

Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018б. Вып. 1 (790). С. 114–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf (дата обращения: 22.04.2019).

Cohen M. A Brief History of “Legalese” and the Plain English Movement. 2009. URL : www.cohenslaw.com (дата обращения: 22.04.2019).

REFERENCES

Akmaeva N. G. K probleme obuchenija studentov-juristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshheniju v polikul'turnom kontekste // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2015. Vyp. 16 (727). S. 24–30. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest15-727z.pdf (data obrashhenija: 13.04.2019).

Akmaeva N. G., Jarockaja L. V. Kontrol' gotovnosti k professional'nomu obshheniju v polikul'turnom kontekste // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2011. Vyp. 26 (632). S. 7–12.

Alejnikova D. V. Mezhkul'turnye aspekty sovremennyh tehnik kommunikacii v juridicheskoj srede // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 96–101. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf (data obrashhenija: 19.04.2019).

Kiskina M. V., Budennaja S. Ju. Anglijskij jazyk kak jazyk mezhkul'turnogo professional'nogo obshhenija sovremennogo jurista // Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina (MGJuA). 2018. № 11 (51). S. 73–80.

Kristall D. Anglijskij jazyk kak global'nyj : per. s angl. M. : Ves' mir, 2001. 240 s.

Mzhel'skaja O. K. Anglijskij jazyk kak Lingva Franka i specifika ego izuchenija // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija. Filologicheskie nauki. 2017. № 2 (28). S. 58–62.

Krugosvet : universal'naja nauchno-populjarnaja jenciklopedija. URL: www.krugosvet.ru/enc/lingvistika/lingva-franka (data obrashhenija: 06.04.2019).

Jarockaja L. V. «Autentichnost'» v kontekste ispol'zovanija anglijskogo jazyka kak lingua franca professional'nogo juridicheskogo obshhenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018a. Vyp. 6 (814). S. 171–177. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/6_814.pdf (data obrashhenija: 22.04.2019).

Jarockaja L. V. Lingvodidakticheskie osnovy formirovanija professional'noj lichnosti sovremennogo jurista // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018b. Vyp. 1 (790). S. 114–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf (data obrashhenija: 22.04.2019).

Cohen M. A Brief History of "Legalese" and the Plain English Movement. 2009. URL : www.cohenslaw.com (data obrashhenija: 22.04.2019).

УДК 37. 013

С. И. Денисенко

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: sergeydenis53@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье в рамках диалога культур идет речь об особенностях воспитания в России. Они обусловлены многонациональным составом российского государства, его особым геополитическим положением, мировыми глобализационными процессами. Классики отечественной и зарубежной педагогики не зря отмечали, что воспитание всегда носит конкретный характер, отражает национальное своеобразие морали, обычаев народов и стран. Российская история наглядно показывает, что всякие попытки осуществления воспитания в отрыве от национальных особенностей чреваты тяжелыми последствиями.

Специфика современного российского воспитания связана во многом и с образом жизни народов и этносов, населяющих нашу страну, и отражается в содержании, методах, средствах, приемах воспитания. Эти особенности представлены в этнопедагогике, выводы и рекомендации которой необходимо учитывать в современной образовательной практике. Актуальность проблемы усиливается в связи с существенным изменением национального состава учащихся, стремлением людей к национальной идентичности. Национальные, этнические, конфессиональные различия могут и должны преодолеваться за счет формирования у подрастающих поколений культуры межнационального общения, межнациональной толерантности. Особое место в этом процессе отводится образовательным организациям и, в том числе, высшим учебным заведениям.

Ключевые слова: воспитание; образ жизни; традиции; методы воспитания; этнопедагогика; культура межнационального общения; межнациональная толерантность.

S. I. Denisenko

doctor of pedagogical sciences, Professor,
Department of psychology and pedagogical Anthropology Professor,
Faculty of Humanities, Moscow State Linguistic University;
e-mail: sergeydenis53@mail.ru

NATIONAL ORIGINALITY OF MODERN RUSSIAN EDUCATION

The article, from the point of view of the dialogue of cultures, refers to the peculiarities of education in Russia. They are conditioned by the multinational composition of the Russian state, its special geopolitical situation, and the world's

CC BY

globalization processes. Classics of domestic and foreign pedagogy have not in vain noted that education always carries a specific harak ter, reflects the national originality of morality, customs of peoples and countries. Russian history clearly shows that any attempts to carry out education in isolation from national characteristics are fraught with grave consequences. The specifics of modern Russian education are connected in many ways with the way of life of the peoples and ethnic groups inhabiting our country and is reflected in the content, methodology, means and methods of education. And these features are presented in ethno-pedagogy, the conclusions and recommendations of which should be taken into account in modern educational practice. The urgency of the problem is reinforced by the significant change in the national composition.

Key words: education; lifestyle; traditions; methods of education; ethno-education; culture of interethnic communication; interethnic tolerance.

Введение

Анализ процесса воспитания в различных странах показывает, что он строится с учетом национальных, этнических и иных особенностей. Не является исключением и Россия, которую населяют различные народы и народности. Именно поэтому длительное время сближение и слияние наций было доминирующей тенденцией в нашем государстве. Результатом этого процесса стало утверждение о том, что в стране создана новая общность людей – «советский народ». Конечно, история распорядилась иначе, и на территории некогда огромного и единого Советского Союза появились независимые государства, отношения которых друг с другом складываются далеко не безоблачно.

Значит ли, что идея диалога культур в российской истории потерпела поражение, и поэтому все дальнейшее развитие нашего общества, воспитание в нем подрастающих поколений должно идти исключительно с позиций титульной нации, опорой на русскую историю, традиции и культуру?

Факторы и условия, обусловливающие национальное своеобразие российского воспитания

Анализ происходящих социальных, экономических, психолого-педагогических процессов показывает, что в самой сути русской души, особенностях национального менталитета всегда присутствовали такие аспекты, как «всечеловечность», «соборность», «боление»

всеми тревогами мира, распахнутость и открытость миру русской души. Следовательно, эти уникальные черты российского менталитета никуда не делись, не утрачены напрочь и, несмотря на усложнение межнациональных отношений, усиление этнической идентификации, есть основания утверждать, что стремление к диалогу культур сохраняется, усиливается, хотя и приобретает новый облик и черты.

Конец XX – начало XXI веков для России прошли под флагом упрочения связей с западной культурой, активного использования достижений европейской и американской науки и техники. И для определенной категории населения России такой вектор развития признается безальтернативным, единственно верным.

Однако многовековая история нашей страны напоминает нам о том, что в геополитическом отношении Россия – это государство, простирающееся как в Европе, так и в Азии, а посему крепкие связи и сотрудничество между народами, национальностями объективно неизбежны. В полной мере это касается и образования, где пересекаются различные культуры, а поэтому важно, чтобы в содержании, организации и методике обучения, воспитания учитывались как общегосударственные нормы, правила, традиции, так и специфические особенности отдельных народов.

Болонский процесс набирает обороты, налицо интеграция российского образования в европейские рамки, но это отнюдь не означает отказа от богатейших потенциалов, накопленных в глубинах азиатских цивилизаций. Следовательно, бережное отношение к сложившимся образовательным традициям, противостояние отдельным попыткам стать на позиции только западной европейской культуры – в этом видится важное условие сохранения системы отечественного воспитания, а также целостности и нерушимости Российского государства. Видимо, пророческими являются слова Л. Н. Гумилева о том, что «…если Россия будет спасена, то только как евразийская держава и только через евразийство» [Гумилев 2007].

Рассматривая воспитание в качестве составной части образовательного процесса, следует отметить, что оно всегда носит конкретный характер, отражает национальный менталитет, мораль, обычаи, традиции, нравы тех или иных народов. И здесь актуальными являются слова К. Д. Ушинского о том, что воспитание, созданное самим народом и имеющее неповторимые особенности, оказывает гораздо

большее воздействие на людей, чем то, которое заимствовано у других народов и кажется чем-то исключительным [Ушинский 1990].

Историко-педагогический анализ функционирования воспитательных систем в различных странах на разных исторических этапах наглядно показывает, что универсальной системы воспитания для всех народов не существует. Всякая национальная система воспитания будет более эффективной, результативной только в том случае, если в полном объеме учитываются ценностные ориентиры, уходящие в прошлое традиции, обычаи, образ жизни.

Образ жизни, рассматриваемый как совокупность типичных для конкретно-исторических социально-экономических отношений способов и форм индивидуальной и коллективной жизнедеятельности, отличается своей неповторимостью, специфичностью. Именно он формирует личность в соответствии с национальными традициями и обычаями, накладывает отпечаток на менталитет, привычки и поведение людей. И, конечно, образ жизни того или иного народа принципиально отличается от других. На него существенно влияют географические и климатические условия, история народа, религия, речь. В этих условиях человек вынужден усваивать, разделять ценности и культуру своего народа, соизмерять в соответствии с ними свои действия, поступки, поведение. Следовательно, воспитание может быть успешным только тогда, когда оно будет строиться с учетом национальной специфики и предусматривать знание педагогами различных особенностей образа жизни, традиций, обрядов, ритуалов и др.

Богатейшими возможностями обладает народная педагогика, оперирующая различными проверенными временем методами, формами и средствами воспитания. Именно через нее обеспечивается преемственность в использовании педагогического арсенала, разнообразных способов и приемов, технологий воспитательного воздействия. Уникальными возможностями обладают такие методы, как: показ, приучение, упражнение, благопожелание, моление, заклинание, благословение, насмешка, запрет, принуждение, порицание, презрение, клятва, наказание, устрашение, совет, просьба, укор и другие, которые выработаны и проверены вековой практикой народной педагогики. И было бы весьма не рационально в угоду современным подходам в образовании забывать об этих возможностях. Ведь если сегодня воспитательные воздействия и влияния во многом

опосредованы различными техническими и иными средствами, то народная педагогика преимущественно строит воспитательный процесс на межличностных контактах. По мнению К. Д. Ушинского, только из живой человеческой души изливается воспитательный эффект. Только межличностные контакты способны позитивно влиять на воспитанников.

Говоря о возможностях народной педагогики, следует указать на устное народное творчество. Именно в нем в художественной форме представлены взгляды народов на окружающий мир, общество. Особое место занимает в устном народном творчестве житейская мудрость, нравственные идеалы, обычаи и традиции, мечты о лучшем, совершенном.

С учетом богатейшего потенциала народной педагогики и ее возможностей в воспитании подрастающих поколений, современная педагогическая практика предпринимает усилия по возрождению национальной культуры регионов России, внедрению в деятельность педагогов приемов и средств, способов, зарекомендовавших себя в национальных республиках. Поэтому можно говорить о синтезе народной педагогики и этнопедагогики, которая выявляет закономерности и особенности народного, этнического воспитания, позволяет учитывать особенности подрастающих поколений.

Чтобы в полном объеме реализовать возможности народной педагогики и этнопедагогики, необходимо создавать воспитательные системы, обеспечивающие каждому этносу реальные права и свободы на проявление своей самобытности, оригинальности. Условиями этого могут являться:

- широкое использование русского языка в сочетании с родным;
- предоставление возможностей изучения различных иностранных языков при обеспечении высокого качества их преподавания;
- выделение в курсе всеобщей истории разделов, посвященных истории народов региона;
- оформление помещений образовательных организаций, прилегающих территорий с учетом национальной символики, сложившихся этнических традиций;
- предоставление возможностей для овладения детьми секретами народных промыслов и искусств;

– воспитание детей с опорой на традиционные способы и приемы воздействия, популяризации их среди учителей, учащихся и их родителей;
– активное использование национальной литературы в процесс формирования духовности у учащихся;
– необходимость рассмотрения фольклора в качестве самостоятельной дисциплины, благодаря которой учащиеся могут знакомиться с лучшими национальными традициями, этикетом (песни, сказки, пословицы, поговорки, загадки и т. д.);
– совершенствование практики обучения в средних и высших учебных заведениях на национальных языках;
– наполнение межнациональных связей идеями демократизма, гуманизма, толерантности, поиск точек соприкосновения общечеловеческих и национальных ценностей;
– предоставление малым народам права развиваться на основе своей самобытной культуры, отказ от насильственной ассимиляции;
– нетерпимость к шовинизму, теориям национальной исключительности;
– расширение практики научных исследований процессов обучения и воспитания подрастающих поколений в рамках этнопедагогической проблематики.

Педагогические условия осуществления воспитания с учетом национальных особенностей обучаемых

Осуществление воспитания с учетом национального своеобразия обучаемых предусматривает формирование у них культуры межнационального общения. Составными ее компонентами являются: когнитивный – знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманитарной этики (долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и др.), проблем теории и практики межнациональных отношений; мотивационный – желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов; интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей; эмоционально-коммуникативный – способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке; самокритичность, толерантность; поведенческо-деятельностный – владение

своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и вероисповедания.

Проведенные научные исследования выявили ряд условий успешного воспитания у школьников культуры межнационального общения. Таковыми являются:

– доведение до сознания учащихся информации о множестве народов, населяющих Землю и их праве на свое самобытное существование;
– формирование у них гражданского самосознания, чувства сопричастности к процессам, происходящим в мире, отдельных регионах;
– активные контакты учащихся с представителями других наций, рас, религиозных конфессий и формирование на этой основе позитивного опыта культуры межнационального общения;
– усиление потребности и мотивации учащихся в межличностном общении, установлении дружественных контактов.

Сравнительный анализ общечеловеческих и национальных аспектов показывает, что их единство проявляется именно в межнациональных отношениях и создает неповторимый колорит отношений людей, который складывается в тех или иных районах, регионах, государствах. История СССР демонстрирует нам прекрасные образцы межнационального общения в тогдашнем Баку, Одессе, на многих стройках крупных производственных и иных объектов. Конечно, культура межнационального общения во многом зависит от общей культуры людей. Но и в значительной мере она определяется их желанием строить хорошие отношения с представителями других народов, умением воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и правила морали, проявлять эмпатию. Следовательно, в основе воспитания у учащихся элементов культуры межнационального общения должны лежать проверенные практикой принципы гуманизма, доверия, равноправия и сотрудничества. Путь к этому лежит через формирование у учащихся определенных представлений о социально-политических и экономических реалиях в мире и своих странах.

Сегодня становится понятным, что не может быть полной деполитизации образовательного процесса. Учащиеся в ходе изучения различных дисциплин должны понять суть происходящих политических,

экономических, технических, хозяйственных, культурных процессов, происходящих в современном мире, российском обществе.

Не менее важны знания о роли и месте международных организаций в регулировании отношений между странами и народами, их вкладе в снижение международной напряженности, уменьшение угрозы войны и военных конфликтов.

Культура межнациональных отношений предусматривает и знание учащимися содержания ряда международных документов, регламентирующих права свободы людей, их обязанности, пути разрешения межэтнических конфликтов.

Весьма важны для учащихся и знания о специфике культур народов и государств мира, их многовековой связи и взаимовлиянии. Такого рода представления приводят к выводу о том, что народы мира объективно обречены на отыскание точек соприкосновения, установление контактов и соответствующих отношений.

Стремление к сотрудничеству и межнациональным отношениям диктуется и экономическими факторами. Прежде всего, это связано с международным разделением труда, кооперацией при решении конкретных производственных и научных задач, взаимопроникновением культур. И эти знания должны помочь учащимся определить правильную линию в понимании межнациональных отношений как на макро-, так и на микроуровне.

И, наконец, важным для формирования культуры межнациональных отношений у учащихся является представление о том, что нет народов продвинутых и отсталых, а есть условия эксплуатации, порабощения, дискриминации, которые и ведут в экономическому, социальному, национальному неравенству и отсталости. А поэтому актуальным остается стремление к борьбе с пережитками идеологии расизма, апартеида, национальной и религиозной исключительности.

В современных условиях глобализации для воспитания культуры межнациональных отношений, установления истинного диалога культур важное значение имеет так называемая кросскультурная грамотность, которая проявляется в способности сопереживать другим людям, чувствовать и понимать их проблемы, уважать и принимать культуру других народов. При этом особое внимание важно обращать на воспитание исторической памяти, доведение до учащихся реальной правды о становлении и развитии нашего многонационального

государства, особенностях отношений с соседними народами, что очень важно для установления объективной истины и формирования личной позиции. Сегодня, к сожалению, мы являемся свидетелями попыток переписать историю Второй мировой войны, обелить теорию и практику фашизма, национализма и переложить ответственность за развязывание войны на Советский Союз. Думается, что это не последние попытки такого рода, и, соответственно, подрастающие поколения должны быть готовы противостоять таким действиям. И в этом деле должна сказать свое веское слово именно школа.

Культура межнациональных отношений проявляется через культуру межличностных отношений. Только вступая в межличностные отношения, люди узнают об особенностях и специфике своих соседей, соучеников, жителей наших многонациональных городов и сел. И именно эти знания позволяют понять и признать некоторые необычные моменты в их поведении, манерах общения представителей других национальностей, умело выбрать способы взаимодействия, научиться жить в мире, дружбе и согласии.

Исследования показывают, что в условиях школы процесс межличностных отношений более управляемый, и здесь не последнюю роль играют педагоги, детские, молодежные общественные организации. Более сложно решаются эти вопросы на бытовом уровне. Дети черпают информацию, образцы для поведения и установления межличностных отношений со своими соседями – представителями других народов – не только из чистых источников, но могут ориентироваться и на худшие образцы. И здесь важна роль родителей, которые могут и должны корректировать действия свои детей, являть собой пример в межличностных отношениях.

В свою очередь школьные предметы, и в том числе история нашей страны, других стран позволяет учащимся уяснить для себя значимость дружбы, сплоченности людей в деле преодоления трудностей и проблем социально-исторического развития. От педагогов требуется воспитывать у учащихся уважение к чести и достоинству каждого народа и каждого человека, убедить их в том, что нет народов плохих или хороших, что главное – каков сам человек, а не к какой национальности он принадлежит.

При этом важно видеть особенности воспитания культуры межнационального общения на каждом из уровней общего образования.

Если говорить о начальных классах, то воспитание культуры межнационального общения должно осуществляться через проявление заботы старших о младших, дружелюбия к одноклассникам, своим сверстникам во дворе, на улице, в доме, вежливости в отношениях с людьми, сдержанности в демонстрации негативных чувств, нетерпимом отношении к насилию, злу, лживости.

В основной общеобразовательной школе задачи воспитания культуры межнационального общения усложняются. Для подростков весьма значимы нравственно-этические аспекты межличностных отношений. Они особенно ценят в других людях верность слову, надежность, следование определенным принципам. Поэтому особое внимание следует обращать на воспитание способности оказывать товарищескую взаимопомощь в трудную минуту, проявлять чуткость к горю и другим нуждам чужих людей, милосердия к больным, пожилым, всем нуждающимся в помощи, участии, нетерпимости к национальному чванству.

У учащихся средней школы важно формировать такие качества гражданина, как патриотизм, гордость за свою страну, сознательное участие в жизни общества, умение идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека независимо от его национальности. Эти качества воспитываются в процессе деятельности и общения, направленных на созидание, заботу о людях, вызывающих потребность взаимного обмена мыслями, идеями, способствующих проявлению внимания и сочувствия к людям.

Сложные задачи в этом плане стоят и перед высшей школой. Здесь готовятся профессионалы, которые должны быть в состоянии наладить работу различных по своему национальному составу производственных и иных коллективов, создать в них здоровый морально-психологический климат. Очевидно, что вузы России обладают мощным воспитательным потенциалом и способны решать задачи по формированию культуры межнационального общения. Они отличаются поликультурным образовательным пространством, в них преобладает смешанный национальный состав, как учащихся, так и преподавателей. Однако практика показывает, что в вузах успех решают не отдельные технологии, формы, методы, средства формирования культуры межнациональных отношений, а система, адекватная сущности

и содержанию реальной культуры межнациональных отношений студентов. Проведенные исследования показывают, что около 30% студентов имеют низкий уровень сформированности культуры межнациональных отношений и лишь у 2,1% студентов она находятся на высоком уровне.

Причин такой ситуации может быть множество. Но наиболее значимыми являются: наличие деструктивных элементов в межнациональных взаимодействиях, нетерпимость к чужому мнению, эгоизм, ярко выраженный индивидуализм, внутренняя неприязнь, амбициозность, категоричность суждений, неспособность идти на компромисс, отсутствие здравого смысла, наличие национальных предрассудков, недопонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире, отсутствие у студентов культуры понимания и культуры восприятия различий, утрата правильности восприятия себя (концепция «Я») и других (концепция «Они»), культуроцентризм [Маркова 2010].

Следует признать, что низкая культура межнациональных отношений студентов препятствует конструктивности межкультурного диалога, влияет на проявление толерантности в межнациональных отношениях. Под толерантностью понимается способность человека уважать других, принимать и правильно понимать многообразие форм самовыражения и человеческой индивидуальности, строить свои межличностные отношения без стремления к доминированию, манипуляции другими людьми. Это качество является составляющей гуманистической направленности личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим. Толерантность определяет установку человека на определенный тип отношений с другими людьми, в том числе и на межнациональном уровне. Вот почему в рамках образовательного процесса в вузах следует усилить воспитание межнациональной толерантности, обращать внимание на особенности межличностных отношений между представителями разных национальностей на занятиях и вне их, правильно комплектовать учебные группы и расселять студентов в общежитиях, учить их преодолевать трудности и конфликтные ситуации.

Заключение

Таким образом, сохраняющиеся проблемы в межнациональных отношениях в нашей стране требуют совершенствования процесса

воспитания и учета в нем национальных и этнических особенностей учащихся, признания принципа народности важнейшим инструментом образовательной политики. Существенным подспорьем в этом деле могут стать выводы народной педагогики и этнопедагогики, получившей развитие в последние годы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гумилев Л. Н. Ритмы Евразии: Эпохи и цивилизации. М. : АСТ, 2007. 528 с.

Маркова Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Казань, 2010. 38 с.

Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1990. Т. 1. С. 253.

REFERENCES

Gumilev L. N. Ritmy Evrazii: Jepohi i civilizacii. M. : AST, 2007. 528 c.

Markova N. G. Formirovanie kul'tury mezhnacional'nyh otnoshenij studentov v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve : avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk. Kazan', 2010. 38 s.

Ushinskij K. D. O narodnosti v obshhestvennom vospitanii // Pedagogicheskie sochinenija : v 6 t. / sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1990. T. 1. S. 253.

УДК 32.019.51

Ю. Г. Дмитриева

соискатель кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета; e-mail: dmitrievajulia@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ИНОЯЗЫЧНЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС У БУДУЩИХ ПОЛИТОЛОГОВ

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки студентов-политологов. В настоящее время формирование межкультурной коммуникативной компетенции имеет первостепенное значение для студентов политологических специальностей. Автор подчеркивает, что умения анализа и интерпретации иноязычных политических текстов являются важной частью межкультурной коммуникативной компетенции современных специалистов-политологов. Автор рассматривает такие понятия, как «дискурс», «иноязычный политический дискурс» с позиции когнитивного подхода. В статье особое внимание уделяется процессу интерпретации англоязычных политических текстов, который определяется как сложная когнитивная деятельность. В рамках статьи были проанализированы умения, необходимые для студентов – будущих политологов, интерпретировать иноязычные политические тексты. Обучение интерпретации иноязычного политического дискурса связано с формированием и развитием определенных умений, в частности, коммуникативных, когнитивных и метакогнитивных.

Ключевые слова: дискурс; иноязычный политический дискурс; интерпретация текстов СМИ; профессиональная подготовка будущих политологов; межкультурное общение.

U. G. Dmitrieva

Post-graduate student of Foreign Language
Teaching Department, Moscow State Linguistic University;
e-mail: dmitrievajulia@mail.ru

DEVELOPING FUTURE POLITICAL SCIENTISTS' SKILLS OF FOREIGN POLITICAL DISCOURSE INTERPRETATION

The article is devoted to professional training of future political scientists. Nowadays, developing intercultural communicative competence is of special interest for students in the sphere of politics. The author presents skills of analysis and interpretation of foreign political texts as an essential part of intercultural communicative competence of future political scientists. The author focuses on «discourse» and «foreign political discourse» from the cognitive point of view. Special attention is paid to the interpretation of political discourse, considered as a complex cognitive process. The author has analysed the skills needed for students in the

CC BY

sphere of politics to enable them to interpret foreign political texts. Teaching skills of interpreting of foreign political discourse deals with developing and mastering particular skills: communicative, cognitive and metacognitive.

Key words: discourse; foreign political discourse; interpretation of the media texts; professional training of future political scientists; intercultural communication.

Введение

Современный мир, расширение международных контактов, повышенная мобильность общества, развитие политических контактов выдвигают высокие требования к уровню владения иностранным языком студентами-политологами в области профессиональной деятельности. У специалистов-политологов широкий спектр работы во всех сферах деятельности в органах государственной власти, в аппаратах политических партий, средствах массовой информации; они ведут профессиональную деятельность на международном уровне, принимают участие в международных конференциях, проводят совместные научные исследования с коллегами из других стран. Современные условия определяют повышенные требования к будущим специалистам, особенно в сфере политики, которые должны быть не только компетентными в профессиональных вопросах, но и иметь высокий уровень владения иностранным языком, особенно важно знать культуру страны партнеров по общению и уметь адаптироваться к постоянно развивающемуся и изменяющемуся ритму современного общества, не теряя при этом конкурентоспособности в общественно-политической деятельности. То есть личность современного специалиста-политолога – это личность многогранная, которая должна обладать глубокими политическими знаниями, умениями межкультурного общения, должна развивать необходимые личностные качества, которые будут способствовать профессиональному росту, – к ним относятся, например, умение объективно оценивать ситуации и способность быть коммуникабельным.

Выпускники вуза, которые получают квалификацию по направлению подготовки «Политология», должны уметь проводить эффективное общение на иностранном языке устно и письменно; использовать аутентичные источники при составлении аналитических отчетов; оценивать политические события с учетом исторического контекста;

осуществлять политический анализ и интерпретировать полученную информацию; готовить публикации для различных изданий; составлять обзоры и отчеты; участвовать в политических проектах; проводить информационные и политические кампании; вести научно-исследовательскую деятельность [ФГОС ВО 2014].

Цель лингвистического образования состоит в подготовке специалистов, которые могут эффективно взаимодействовать в условиях межкультурного общения с помощью иностранного языка, которые могут адекватно интерпретировать иноязычный дискурс, включая и политический дискурс.

В языковых вузах одной из профессиональных дисциплин студентов – будущих политологов является анализ политического дискурса.

В настоящее время иностранный язык в лингвистической подготовке специалистов занимает лидирующую роль. Как отмечают специалисты, «владение иностранным языком (иностранными языками) становится обязательным показателем качественного образования, условием получения устойчивой социальной позиции в профессиональной сфере и в обществе и условием постоянного личностного развития» [Коряковцева 2018, с. 11]. Современному обществу нужны специалисты, которые владеют несколькими иностранными языками. Например, кафедра политологии Московского государственного лингвистического университета, которая существует с 2000 г., сегодня занимается подготовкой студентов в сфере политики со знанием двух и более иностранных языков.

Очевидно, что профессиональная деятельность будущих политологов неразрывна связана с формированием и развитием умений адекватно интерпретировать политические тексты, в том числе и на иностранных языках.

Цель данной статьи рассмотреть политический дискурс с позиции когнитивного подхода и определить умения, необходимые для интерпретации иноязычного политического дискурса.

Умения интерпретировать иноязычный политический дискурс

Необходимо отметить, что исследование дискурса тесно связано с такими науками, как, например, лингвистика, культурология, литературоведение, философия, социология, история, психология,

политология и др. В современных научных работах дискурс имеет различные интерпретации. Его трактовка определяется научной традицией, а также школами дискурсивного анализа. Дополняют теоретическое содержание дискурса те акценты, которые исследователи расставляют при его анализе [Чернявская 2006, с. 69].

Специалисты рассматривают дискурс как текст, который связан с ситуативным контекстом, с социальными, культурными, историческими, идеологическими, психологическими факторами, с коммуникативными и когнитивными намерениями автора [Чернявская 2006, с. 77]. Это означает, что анализируя политический текст, студенты-политологи должны рассматривать его с учетом политической ситуации, правильно прогнозировать дальнейшее влияние текста в политической жизни общества, учитывать политические взгляды, мотивы, личностные качества автора и цели, которые автор преследует.

Дискурс отождествляют со связной речью с учетом экстралингвистических факторов, которые включают в себя событийный контекст, социальные и психологические характеристики коммуникантов, т. е. под дискурсом подразумевается способ понимания окружающего мира [Михалева 2009, с. 13].

С одной стороны, политический дискурс определяется как институциональное общение, которое отличается от личностного, тем, что использует определенную профессиональную систему знаков, например, специальную лексику, фразеологию [Шейгал 2000, с. 24].

С другой стороны, политический дискурс рассматривается как вариант национального языка, который ориентирован на область политики. Основная цель политического дискурса – влияние на политическую ситуацию, воздействие на общество с помощью пропаганды, убеждение граждан в определенной политической позиции [Шапошников 2008, с. 57]. Политический текст может относиться к устному жанру, например, это может быть выступление на митинге, доклад на партийном собрании, в парламенте, интервью политического деятеля, или же к письменному жанру, т. е. политические статьи, листовки, программа политической партии, постановления, указы.

По мнению исследователей, отличительные характеристики политического дискурса заключаются в использовании особых политических терминов, специальной лексики, специальных стилистических приемов [Демьянков 2003].

В настоящее время все члены общества так или иначе оказываются вовлеченными в сферу политики. Но для ряда специалистов, например, таких как политологов, политика является объектом профессиональной деятельности. Поэтому важно понимать не только информацию, предоставляемую средствами массовой коммуникации, но и уметь определять истинный смысл сообщений, видеть способы манипуляции, которые используются политиками, разбирать речевые приемы воздействия и средства убеждения.

Например, эвфемизмы часто используются политиками для того, чтобы представить определенную ситуацию с выгодной для них позиции. Политологам необходимо обладать коммуникативными умениями, которые помогут понять и адекватно интерпретировать эвфемистические преобразования и правильно употреблять эвфемизмы, а также перефразировать высказывания, используя политкорректность, и уметь их замещать:

> The Bank of Japan downgraded its outlook for the world's second largest economy for a third consecutive month on Wednesday, saying spending and household incomes were falling. The future will not be much better, with the Bank reporting a continued period of economic adjustment in line with the slowdown in the global economy (*BBC "Japanese outlook poor"*).

Можно рассмотреть еще один пример, в котором используются параллельные конструкции. Повтором многих предложений автор добивается внимания, закрепления данного текста, и подчеркивает идею о том, что Великобритания остается надежным партнером в Европе:

> Brexit is disruptive to a process of building a scaffold we were building. And suddenly you know, one of the important members, the UK, decide that they were out. Now the UK will never go away. The UK will just always be just across the channel. The UK will always be a very important trading partner of Europe that the UK will always be a very important technology investment partner in Europe, so that will not go away (*Euronews "Disrupted US Relations a bigger risk to Europe's Economy than Brexit: OECD"*).

Анализируя политический дискурс, студенты-политологи должны быть осведомлены о тех культурных различиях, которые появляются в ходе межкультурного общения. Это предполагает знание исторического контекста, современных культурных феноменов. Необходимо

не только видеть и находить культурно значимую информацию, но и важно правильно ее интерпретировать.

Например, статья, которая называется «No known cases of deported “Windrush” residents say Britain» (*Euronews*), освещает изменения в иммиграционных правилах. Прежде всего, это касается поколения «Виндраш». «Windrush generation» – карибские иммигранты, которые прибыли на территорию Великобритании на корабле «Эмпайр Виндраш» после Второй мировой войны.

Важно отметить, что интерпретация иноязычного политического дискурса – это сложный анализ, который включает в себя текстуальный анализ, состоящий из следующих уровней: фонетического, морфологического, синтаксического, лексического, и контекстуальный анализ, который состоит из анализа места и времени события, социальных отношений коммуникантов [Шапочников 2012, с. 64]. Понимание политических текстов – многоэтапная деятельность студентов-политологов, которая требует определенных навыков логического мышления, знания психологии. Важно мгновенно и правильно оценить личность собеседника; более того, без изучения культурных нюансов страны невозможно полноценно провести анализ дискурса. Не менее важным является и распознавание «особого языка политики», выявление скрытой пропаганды, умение разгадывать манипуляции собеседника, навязывание его точки зрения, реальные мотивы, скрываемые в той или иной ситуации политиками. Необходимо отметить, что целостное восприятие собеседника также будет способствовать правильному формированию проведения переговоров, выстраиванию линии переговоров.

В современных исследованиях интерпретация предполагает всестороннее осмысление и понимание текста, его воспроизведение в устной и письменной формах [Колодина 2002, с. 18].

Интерпретация включает нескольких этапов:

1) первый этап – анализ текста, который называется интуитивным;
2) второй этап представляет собой осмысление текста. Он называется рефлексивным. На этом этапе происходит взаимодействие интуитивного и осмысленного понимания текста;
3) третий этап – это полное понимание и осмысление текста. Происходит сближение анализа текста и осмысления. На основании анализа и осмысления преподносится понимание самого текста;

4) и последующий этап, который называется интерпретацией, включает осмысление всех предыдущих этапов и выражение понимания в устной или письменной формах [Николаева 2008].

Понимание иноязычного политического дискурса требует формирования и развития определенных умений. Исследователи (С. В. Иванов, Т. И. Базарова, А. Ю. Куркина, Т. А. Павлишак) выделяют, в частности, умения:

- *когнитивные умения*, которые помогают понять скрытую информацию в тексте, например:
  1) умение понять скрытый смысл текста;
  2) умение определить главную идею текста, которая явно не выражается;
  3) умение сделать вывод из прочитанного;
  4) умение целостного восприятия текста;
  5) умение определить влияние текста;
- *организационные умения*, которые помогают более глубоко и осознанно понять текст, например:
  1) уметь правильно отбирать тексты, которые относятся к теме;
  2) умение реконструировать текст, то есть придать тексту более правильное и осмысленное выражение;
- *корректирующие умения*: они помогают быстро найти причины непонимания текста, понять источник и исправить процесс чтения:
  1) умение самостоятельно исправлять процесс чтения;
  2) умение правильно оценить и осмыслить результаты понимания собственного текста;
- *информационные умения*:
  1) умение по заголовку текста понять главную тему;
  2) умение понять основную и второстепенную информацию;
  3) умение выделить основную мысль текста;
  4) умение зафиксировать информацию с помощью конспекта;
  5) умение обзорно обобщать информацию;
  6) умение свободно ориентироваться в тексте с целью извлечения информации;
  7) умение понимать лингвистические средства выражения информации;
  8) умение четко определять важные факты текста;
  9) умение перерабатывать полученную информацию;

10) умение пользоваться справочной литературой;

- *технические умения* включают в себя:
  1) умение различать тексты по видам;
  2) умение выделять заголовок, вводную часть, основную часть и заключение;
  3) умение целостно и объективно воспринимать особенности текста;
- *речевые умения* представляют собой:
  1) умение выражать свою оценку;
  2) умение передать основное содержание текста;
  3) умение понимать композиционные особенности текста;
  4) умение излагать второстепенную информацию текста;
  5) умение логически обосновать и пояснить свою позицию;
- *учебные умения*:
  1) умение разделять текст на логические части;
  2) умение понимать каждую часть отдельно и также в совокупности с другими;
  3) умение прослеживать закономерности;
  4) умение правильно их понять;
  5) умение правильно понять смысл текста и выделить его основную часть;
  6) умение формулировать свои мысли и высказывать собственную точку зрения;
  7) умение теоретически проводить анализ явлений и фактов;
- *интеллектуальные умения*:
  1) умение анализировать схожие явления в разных языках;
  2) умение анализировать общие факты, которые свойственны разным культурам, но выражаются по-разному в разных языках;
  3) умение находить факты, которые присущи только определенной культуре и отсутствуют в другой;
- *ассимилятивные умения*:
  1) умение воспроизвести текст по определенной схеме;
  2) умение адаптировать новый текст при выбранной модели;
- *аккомодационные умения*:
  1) умение перенести выбранную модель на новый текст;
  2) умение адаптировать выбранную схему к новому тексту;

- *инновационные умения:*
  1) умение использовать собственные стратегии над текстом;
  2) умение преобразовывать модели над текстами;
- *учебно-организационные умения* предусматривают следующие:
  1) умение составлять собственный учебный план;
  2) умение планировать время;
  3) умение правильно оценивать свою работу;
- *коммуникативные умения*:
  1) умение правильно понимать культурно-историческую информацию;
  2) умение четко и осознанно объяснять явления культуры, выраженные в языке;
  3) умение находить и применять фразеологические выражения;
  4) умение находить культурные знаки в тексте;
  5) умение находить факты, связанные с культурой;
  6) умение выстраивать факты для изложения информации о культуре страны;
  7) умение выстраивать факты для опровержения информации о культуре страны;
  8) умение находить и выявлять информацию;
  9) умение применять новую информацию о культуре другой страны в собственном мировидении;
  10) умение оценить полученную информацию, ее точность и корректность;
  11) умение выразительно излагать содержание текста;
  12) умение излагать важные культурные факты;
  13) умение выявлять дополнительную информацию;
  14) умение собирать и раскрывать историю другой культуры.

Нам представляется, что данный реестр умений не является исчерпывающим. Учитывая опыт других исследований, опираясь на собственный опыт преподавания и наблюдения за попытками анализа студентами англоязычных политических текстов, необходимо расширить существующую номенклатуру умений интерпретации:

- *когнитивные умения*
  1) умение определить тему (топики) дискурса новостей с помощью заголовка;
  2) умение находить культурно-значимую информацию;

3) умение находить, анализировать, сопоставлять информацию о новых фактах;
4) умение определять воздействие текста на читателей;
5) умение анализировать текст со своим прошлым опытом;
6) умение находить взаимосвязь между частями текста;
7) умение выделить главную, вспомогательную часть текста;
8) умение четко и достоверно донести содержание текста;

- *коммуникативные умения*
  1) умение дать оценку произошедшим событиям;
  2) умение прогнозировать дальнейшие политическое развитие проблемы на основе полученной информации;
  3) умение объяснять факты;
  4) умение предвидеть развитие событий;
  5) умение характеризовать политические явления;
  6) умение представлять результаты анализа;
  7) умение дать оценку происходящих событий;
  8) умение точно и подробно излагать информацию;
  9) умение находить стилистические средства выдвижения главной информации;
  10) умение анализировать речевые приемы;
  11) умение находить стратегии аргументации;
  12) умение интерпретировать паралингвистические приемы;
  13) умение определять экспрессивные средства оценки;
  14) умение оценить актуальность сообщения;
  15) умение в каждом абзаце текста выделить тему, которая относится к главным событиям;
  16) умение определять хронологию событий;
- *метакогнитивные умения*
  1) умение оценивать результат своей интерпретационной деятельности;
  2) умение корректировать, уточнять, дополнять свою интерпретационную деятельность.

Заключение

На основании вышесказанного, можно отметить, что политический дискурс как вид институционального общения отличается множеством различных терминов, особой лексикой, специфическим

композиционным строем, структурой, речевыми приемами. Для осуществления интерпретации политических текстов требуется целенаправленное формирование и развитие определенных умений, в частности: когнитивных, коммуникативных и метакогнитивных, что в будущем позволит студентам-политологам совершенствовать коммуникативные навыки, профессиональные умения анализа англоязычных политических текстов в политической практике.

Учитывая профессиональную деятельность политологов, обучение пониманию и анализу иноязычного дискурса способствует повышению уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов политологических специальностей и позволит им стать равноправным участником с представителями изучаемого языка и культуры.

До настоящего времени вопросы обучения интерпретации англоязычного политического текста и формирования соответствующих умений студентов в сфере политологии языковых вузов не являлись объектом специального внимания в лингводидактических исследованиях. Из практики следует, что студенты не в полной мере владеют умениями адекватно анализировать политические тексты. Поэтому необходима разработка специальной эффективной методики формирования умений студентов-политологов интерпретировать англоязычный политический дискурс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Базарова Т. И. Методика обучения студентов-филологов интерпретации профессиональных текстов на занятиях по иностранному языку (немецкий язык как дополнительная специальность) : автореф. дис. … канд. пед. наук. Н.-Новгород, 2008. 20 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 41.03.04 «Политология» (уровень бакалавриата). URL : fgosvo.ru/news/1/455 (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 № 939).

Демьянков В. З. Когнитивные аспекты лексикографии. URL : www.infolex.ru/SMI1.htm#_ch2.

Иванов С. В. Методика обучения дискурсному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей (английский язык, старшие куры) : автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2011. 23 с.

Колодина Н. И. Теоретические аспекты понимания и интерпретации художественного текста (на материале русского и английского языков) : автореф. д-ра … филол. наук. Тамбов, 2002. 22 с.

Коряковцева Н. Ф. Основные положения современной концепции лингвистического образования // Современное лингвистическое образование: перспективы развития / Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова, И. А. Гусейнова : колл. монография. М., 2018. С. 10–34.

Куркина А. Ю. Методика формирования межкультурной компетенции при обучении пониманию инокультурного дискурса современной прессы (немецкий язык) : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2015. 19 с.

Михалева О. Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия : монография. М., 2009. 256 с.

Николаева М. В. Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2008. 19 с.

Павлишак Т.А. Обучение лингвокультурологической интерпретации в процессе профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Язык и текст langpsy.ru. 2014. № 2. URL : psyjournals.ru/files/69617/lang_text_2014_n_1_pavlishak.pdf.

Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2006. 134 с.

Шапочкин Д. В. Политический дискурс: когнитивный аспект : монография. Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. 260 с.

Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : дис. … д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 440 с.

REFERENCES

Bazarova T. I. Metodika obuchenija studentov-filologov interpretacii professional'nyh tekstov na zanjatijah po inostrannomu jazyku (nemeckij jazyk kak dopolnitel'naja special'nost') : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. N.-Novgorod, 2008. 20 s.

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart Vysshego obrazovanija (FGOS VO) po napravleniju podgotovki 41.03.04 «Politologija» (uroven' bakalavriata). URL : fgosvo.ru/news/1/455 (utv. Prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 7 avgusta 2014 № 939).

Dem'jankov V. Z. Kognitivnye aspekty leksikografii. URL : www.infolex.ru/SMI1.htm#_ch2.

Ivanov S. V. Metodika obuchenija diskursnomu chteniju na inostrannom jazyke studentov social'no-politicheskih special'nostej (anglijskij jazyk, starshie kury) : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. SPb., 2011. 23 s.

Kolodina N. I. Teoreticheskie aspekty ponimanija i interpretacii hudozhestvennogo teksta (na materiale russkogo i anglijskogo jazykov) : avtoref. d-ra … filol. nauk. Tambov, 2002. 22 s.

Korjakovceva N. F. Osnovnye polozhenija sovremennoj koncepcii lingvisticheskogo obrazovanija // Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitija / N. F. Korjakovceva, N. D. Gal'skova, I. A. Gusejnova : koll. monografija. M., 2018. S. 10–34.

Kurkina A. Ju. Metodika formirovanija mezhkul'turnoj kompetencii pri obuchenii ponimaniju inokul'turnogo diskursa sovremennoj pressy (nemeckij jazyk) : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2015. 19 s.

Mihaleva O. L. Politicheskij diskurs: specifika manipuljativnogo vozdejstvija : monografija. M., 2009. 256 s.

Nikolaeva M. V. Sovershenstvovanie interpretacionnoj dejatel'nosti studentov v processe chtenija hudozhestvennogo teksta : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2008. 19 s.

Pavlishak T. A. Obuchenie lingvokul'turologicheskoj interpretacii v processe professional'noj podgotovki prepodavatelja inostrannogo jazyka // Jazyk i tekst langpsy.ru. 2014. № 2. URL : psyjournals.ru/files/69617/lang_text_2014_n_1_pavlishak.pdf.

Chernjavskaja V. E. Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstvija : uchebnoe posobie. M. : Flinta : Nauka, 2006. 134 s.

Shapochkin D. V. Politicheskij diskurs: kognitivnyj aspekt : monografija. Izd-vo Tjumenskogo gos. un-ta, 2012. 260 s.

Shejgal E. I. Semiotika politicheskogo diskursa : dis. … d-ra filol. nauk. Volgograd, 2000. 440 s.

УДК 378.147

Е. В. Думина

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: dumina@list.ru

ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

(на примере деловой e-mail переписки юристов)

В статье рассматривается проблема обучения студентов нелингвистических специальностей, в частности будущих юристов, иноязычной письменной речи на основе деловой электронной переписки – одного из самых распространенных каналов, применяемых в последнее время юридическим сообществом для обмена разнообразными документами и актуальной информацией, так или иначе связанной с правовой сферой. Цель статьи заключается в определении своеобразия электронного письма как коммуникативной единицы и выявлении его потенциала в развитии умений иноязычной письменной речи. Автор анализирует дидактические возможности внедрения текстов электронных сообщений в учебный процесс и описывает методику поэтапного развития навыков и умений письменного общения в интернет-пространстве. Проведенное исследование позволяет утверждать, что использование текстовых сообщений электронной почты в качестве дидактического средства на занятиях иностранного языка на всех ступенях профессионального обучения создает оптимальные условия для одновременного формирования межкультурной и коммуникативной компетенций. Они помогают учащимся легче адаптироваться к аутентичной языковой среде, знакомиться со спецификой письменной деловой электронной переписки, принятой в юридическом сообществе, углублять фоновые знания, развивать практическую способность пользоваться иноязычным письмом как средством речевого общения в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: интернет-дискурс; e-mail; письменная речь; межкультурная компетенция; иноязычная коммуникативная компетенция; профессиональное общение; студенты юридической специальности.

E. V. Dumina

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

CC BY

INTERNET DISCOURSE AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS IN NON-LINGUISTICS STUDENTS

(with reference to lawyers' business e-mails)

The article deals with the problem of teaching non-linguistics students, in particular future lawyers, to produce foreign language written texts on the basis of business e-mails as one of the most common channels that has recently been used by the legal community to exchange various documents and information relevant to legal work. The purpose of the article is to determine the peculiarities of e-mail as a communicative unit and to discover its potential for developing foreign language writing skills. The author analyzes the language teaching potential of introducing electronic messages into the educational process and describes the technique of step-by-step development of written communication skills via the Internet. The study suggests that the use of e-mail messages as a language pedagogy tool in the foreign language classroom creates optimal conditions for the simultaneous formation of intercultural and professional communicative competences. They help students more easily adapt to the authentic language environment, get acquainted with the peculiarities of written business e-mail correspondence currently accepted in the legal community, deepen background knowledge, develop the ability to use foreign language writing skills in practice – as a means of speech communication in the context of future professional activities.

Key words: Internet discourse; e-mail; writing; intercultural competence; foreign language communicative competence; professional communication; law students.

Введение

С развитием информационных технологий, которые в деловом мире стали главным инструментом профессиональных контактов на международном уровне, и благодаря неограниченному доступу к источникам информации произошли существенные изменения в процессе обучения иностранному языку (далее ИЯ) в нелингвистическом вузе. Повсеместное внедрение таких современных средств коммуникации, как электронная почта и интернет, и связанное с этим стремительное увеличение объемов и темпов информационного обмена в интернет-среде способствовали появлению так называемого «электронного коммуникативного пространства», в котором постоянно возникают новые жанры интернет-дискурса.

Понятие «интернет-дискурс» вошло в лингвистическую науку сравнительно недавно. А. Н. Глущенко дает следующее определение:

«Интернет-дискурс – это речевая ситуация (текст), погруженный в ситуацию общения в пределах пространства всемирной паутины» [Глущенко 2015]. Согласно А. И. Самаричевой, интернет-дискурс – это «совокупность текстов, объединенных общей тематикой, связанной с современными информационными технологиями» [Самаричева 2001]. М. А. Ульянова утверждает, что под интернет-дискурсом следует понимать межличностное общение в интернете, представленное современными средствами коммуникации, к числу которых относятся электронная почта (e-mail), чат, веб-форум, блог, социальные сети [Ульянова 2011]. Основываясь на приведенных в научных трудах определениях, можно предположить, что интернет-дискурс обладает всеми присущими текстам признаками и должен быть истолкован именно как текст, бытующий в интернет-системе, в котором очевидны такие его особенности, как смысловая и структурная завершенность, коммуникативная направленность, композиционное оформление, информативная насыщенность.

Многие ученые, выделяя особенности интернет-дискурса на разных уровнях языковой системы, сходятся во мнении, что в лингвистическом плане онлайн-коммуникацию следует рассматривать как разновидность языка, совмещающую в себе признаки письменной и устной форм речи. Так, Л. А. Капанадзе пишет, что распространенные сейчас «электронные жанры» можно условно разделить на две категории: «жанры, тяготеющие к письменным текстам (интернет-конференция, электронная почта) и жанры, являющиеся своеобразным гибридом письменного и устного текста» (блоги, чаты, социальные сети, форумы) [Капанадзе 2001]. Таким образом, формируется особый тип дискурса – устно-письменный, в котором участники осуществляют коммуникативное взаимодействие в компьютерной сети вне временных и пространственных границ, а их общение обладает характеристиками устной и письменной речи. При этом представляется необходимым подчеркнуть, что речь как средство общения в Глобальной сети представлена преимущественно ее письменной формой [Прокофьева 2017, с. 89]. Такой же точки зрения придерживаются другие исследователи. Например, Н. А. Ахренова, указывая на появление нового стиля межличностного общения, в процессе которого происходит письменная фиксация разговорной устной речи, делает акцент на том, что основным способом хранения и передачи информации

в Интернете является письменный текст [Ахренова 2016, с. 7]. Собственно поэтому для обозначения ее особенности вводится термин «письменная разговорная речь» [Алтухова 2012; Виноградова 2004; Голев 2012; Кузнецов 2011; Ушаков 2010].

Мы приходим к выводу, что, рассматривая интернет-дискурс как стимул для формирования иноязычной письменной речи, мы открываем огромные возможности для повышения качества обучения профессиональному общению студентов нелингвистических специальностей. В процессе изучения ИЯ через электронную почту и сеть Интернет можно достичь параллельного овладения иноязычной культурой и интернет-языком, что важно для коммуникативного взаимодействия в профессионально-деловой среде и других близких сферах.

Логично предположить, что в связи с переходом большей части профессиональной коммуникации в Интернете в область письма меняется соотношении устной и письменной форм речи. Соответственно, в современных условиях знания в области письменной речи и компьютерно-опосредованные коммуникативные умения становятся важной частью реальной профессиональной деятельности будущих специалистов. Все это приводит к тому, что формирование навыков и умений письменного общения при обучении иностранному языку как письменному выражению мысли и как виду речевой деятельности (например, умению грамотно и оперативно вести деловую корреспонденцию с зарубежными коллегами) приобретает особую практическую значимость.

Поскольку в зону наших интересов входит деловая e-mail переписка на ИЯ, стоит также отметить, что в методической науке существует лишь незначительное количество исследований, посвященных развитию межкультурных умений учащихся именно посредством электронно-почтовой группы, когда общение между участниками международного телекоммуникационного проекта осуществлялось через обмен электронными посланиями [Апальков 2008].

Все эти факторы обусловливают, во-первых, необходимость разработки инновационной технологии преподавания ИЯ с целью формирования и развития у обучающихся необходимых навыков и умений в области иноязычной продуктивной письменной речи на основе их погружения в информационно-коммуникативное пространство с использованием ресурсов сети Интернет; во-вторых, поиск наиболее

эффективных подходов к процессу обучения деловому письму на ИЯ, основанных на реальных ситуациях профессионального общения с использованием современных средств коммуникации (в частности, посредством электронной почты).

Основная часть

Электронная почта, или *e-mail* (от electronic mail – электронная почта), представляет собой интернет-технологию, благодаря которой пользователи в асинхронном режиме могут обмениваться между собой текстовыми сообщениями без применения бумажных носителей – «электронными письмами». В настоящее время деловой оборот между иностранными и российскими юристами-партнерами трудно представить без использования электронной почты ввиду своей доступности и высокой скорости доставки корреспонденции. Электронное общение как в реальном времени – «online», так и с возможностью отложенного ответа позволяет достаточно оперативно решать многочисленные вопросы, возникающие в деятельности любых юридических фирм и в ходе взаимодействия между людьми. И именно поэтому электронная переписка как особый жанр интернет-дискурса становится одним из главных инструментов осуществления профессиональной письменной коммуникации на ИЯ и распространенной формой обмена информацией в сети внутри юридического сообщества.

Так, в связи с распространенностью письменного речевого общения и с возрастанием роли интернет-коммуникаций большой интерес представляет вопрос формирования и развития умений продуктивной письменной речи в профессиональной иноязычной подготовке современного специалиста юридического профиля, а также определения ее места и роли среди других видов речевой деятельности.

К проблеме обучения письму и письменной речи в разные годы обращались многие видные ученые: Ш. А. Амонашвили, П. К. Бабинская, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Я. М. Колкер, Л. Г. Кузьмина, О. В. Кудряшова, Р. П. Мильруд, Е. В. Мусницкая, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова и др. Л. С. Выготский называл письменную речь «алгеброй речи» и считал ее «наиболее трудной и сложной формой намеренной и сознательной речевой деятельности» [Выготский 1982, с. 240]. «Овладение устной речью плюс техника письма, – писал С. Л. Рубинштейн, – ещё не дают владения письменной речью. Это искусство, которому нужно

учиться» [Рубинштейн 2002, с. 490]. Действительно, нельзя не согласиться с тем, что овладение умениями письменной речи – процесс более сложный и долгий, по сравнению с говорением или слушанием, поэтому обучению именно этому аспекту следует уделять большое внимание. Ведь, как справедливо отмечает Р. П. Мильруд, в образовательном процессе обучению иноязычной письменной речи как самостоятельному виду речевой деятельности долгие годы отводилось лишь второстепенное значение, что привело к значительному отставанию письма от уровня сформированности других видов речевой деятельности – говорения, слушания и чтения [Мильруд 1997, с. 5]. Следует, однако, признать, что в последние годы отношение к письму изменилось в лучшую сторону: сегодня оно присутствует в учебном процессе разных видов учебных заведений как средство и как цель обучения ИЯ.

По нашему глубокому убеждению, основной целью обучения иноязычной продуктивной письменной речи будущих юристов является поэтапное овладение навыками письма и развитие умений продуцировать семантически самостоятельные высказывания и разножанровые произведения на ИЯ для осуществления эффективного письменного речевого общения в профессиональной деятельности и личных целях сообразно с коммуникативной стратегией и социолингвистической ситуацией. Основополагающей в этом смысле для нас является идея Р. П. Мильруда о том, что письменная речь – это вид речевой деятельности, направленный на формирование письменной коммуникативной компетенции. По мнению ученого, «письменная речь – творческое совершение мысли в письменном слове», она «позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание, чтение на ИЯ» [Мильруд 1997, с. 5, 11]. Из сказанного становится очевидным, что основой обучения иноязычной продуктивной письменной речи в неязыковом вузе должно стать развитие умений осуществлять письменное дистантное общение и с помощью языковых средств создавать собственный письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере, в соответствии с коммуникативной установкой. В контексте обсуждаемой проблемы владение иноязычной продуктивной письменной речью делает возможным создание различных типов или жанров письменной деловой корреспонденции и реальное использование

знаний иностранного языка вне языковой среды – в процессе общения с носителями языка с помощью различных интернет-сервисов, в частности через электронную почту.

На первый взгляд может показаться, что у обучающихся с достаточным уровнем сформированности лексическо-грамматических навыков и речевых умений не должно возникать сложностей с составлением электронного делового письма на иностранном языке. Однако на основании анализа деловой переписки посредством электронной почты будущих юристов, можно сделать вывод об их недостаточно высоком уровне владения продуктивной письменной речью, в особенности на начальном этапе обучения. Проверка письменных работ студентов I и II курсов показала, что в сфере оформления деловых документов и составления писем на ИЯ обучающиеся сталкиваются с похожими трудностями и в родном языке. К таким сложностям можно отнести:

- отсутствие сформированных навыков и умений составления делового письма, в том числе юридического (например, последовательно и детально изложить передаваемую информацию);
- бессвязность; недостаточный уровень логического мышления, необходимый для аргументированного высказывания своей точки зрения, анализа; умений обобщения и систематизации информации;
- незнание основных требований, предъявляемых к оформлению современной деловой корреспонденции;
- неточность при передаче запрашиваемой информации;
- некорректное применение орфографических и пунктуационных правил;
- отсутствие жанровой дифференциации деловой корреспонденции;
- ошибки при отборе языковых средств (клише, служебные слова, профессиональные термины и т. д.);
- неоправданно частое использование заимствованной лексики (интернационализмов).

Сообщения электронных деловых писем студентов-юристов старших курсов, которые мы рассматриваем как продукт речевой деятельности, наоборот, как правило, отличаются достаточно высоким качеством – краткостью, логичностью, последовательностью, корректностью и завершенностью. В официальной переписке ими учтены

стилистическая специфика юридического текста, речевые особенности данного жанра интернет-дискурса, кроме того, в них наглядно проявляются общая культура и эрудиция, грамотность, профессиональная квалификация, компетентность адресанта.

Наша оценка результатов иноязычной деловой коммуникации лишь подтверждает мнение известного методиста В. М. Филатова о том, что даже целенаправленное использование ИЯ и изучение культуры страны изучаемого языка через установление деловых контактов с помощью деловых писем недостаточны для развития продуктивной письменной речи [Филатов 2008].

Мы разделяем подобную точку зрения многих специалистов, настаивающих на том, что при формировании продуктивной письменной речи на ИЯ особое внимание следует обращать на культуру ведения деловой переписки. Чтобы серьезные электронные деловые письма ошибочно не принимались за спам и мгновенно не удалялись получателем, отправитель должен знать:

1) форму речевого этикета деловой переписки;
2) структуру делового письма;
3) виды деловых писем (сопроводительное письмо, информационное письмо, письмо-запрос, письмо-предложение, письмо-просьба, письмо-рекламация, письмо-подтверждение, гарантийное письмо и др.);
4) стандартные языковые клише;
5) специфику проведения письменного делового общения на родном / иностранном языке;
6) особенности электронной переписки.

Сегодня перед преподавателем стоит ответственная задача научить будущих юристов не только особенностям стиля электронного делового письма, формам обращения, вежливости, прощания, определенным клише в зависимости от вида письма, но и раскрыть характерные черты процесса письменного общения, которые исходят из национальных традиций. Несмотря на то, что обучение ИЯ в вузах в целом носит многоцелевой характер, тем не менее, мы считаем вполне правомерным определить формирование межкультурной и коммуникативной компетенции в продуктивной письменной речи в качестве ключевого компонента профессионального становления будущего специалиста юридического профиля.

Поэтому, признавая чрезвычайно важную роль письменного общения по электронной почте в аспекте формирования межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенции, мы должны учесть, что преподаватель осуществляет отбор содержания процесса обучения ИЯ и поиск наиболее эффективных путей реализации соответствующей методики развития и совершенствования продуктивной письменной речи.

Представленная А. С. Кобышевой методика обучения иноязычной продуктивной речи, направленная на создание собственного текста делового письма на ИЯ, кажется нам наиболее полной. Она включает в себя четыре этапа:

1) теоретический этап (предтекстовая работа: выявление и предупреждение проблем, которые могут возникнуть в ходе создания делового письма на ИЯ, планирование содержания письменного сообщения);
2) побудительно-мотивационный и аналитико-исследовательский (работа с текстом-образцом, обучение реализации замысла письменного высказывания: обучение структурированию письменного сообщения и овладение композицией текста);
3) реализующий этап (создание собственного текста);
4) этап контроля и самоконтроля (послетекстовая работа: редактирование написанного делового письма) [Кобышева 2009].

В итоге рассмотрения вопроса о формировании межкультурной и коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении ИЯ можно сказать, что для того, чтобы научиться писать электронное деловое письмо, необходимы специальные письменные тренировочные упражнения. Основным принципом отбора упражнений в продуцировании самостоятельных текстов электронных писем и работы с ними мы считаем принцип целесообразности, согласно которому содержание и объем упражнений в наибольшей степени соответствуют задаче развития соответствующих умений и навыков обучающихся. Чтобы избежать ошибок в деловой переписке с помощью связи по e-mail, мы считаем необходимым на занятиях по ИЯ уделить особое внимание языковым и письменно-речевым упражнениям. В практике мы отбираем такие типы заданий, которые призваны научить правильно и доходчиво формулировать основную мысль в письменной форме, структурно и логически связано оформлять текст электронного

делового письма, аргументировать свою точку зрения, делать вывод на основе всего текста. Выполнять эти упражнения следует начинать еще на начальном этапе обучения ИЯ. Например, ***языковые*** (тренировочные, подготовительные, мотивационные) упражнения предполагают овладение языковым материалом и подготовку к операциям, связанных с выражением мыслей в письменной форме, а также преодоление грамматических, лексических и лексико-грамматических трудностей. К основным видам языковых упражнений относятся имитативные, подстановочные, трансформационные. Это могут быть также задания, направленные на перевод, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение и т. д.

В основу ***письменно-речевых*** упражнений положено поэтапное формирование и развитие языковых и речемыслительных навыков и умений. К ним относятся все виды заданий, обучающие формулировать мысль в соответствии с письменным стилем, передаче смысловой информации в письменной форме, прогнозированию, анализу и осмыслению текста. Они обеспечивают учащихся речевой стратегией и тактикой письменного делового общения, актуализируют взаимоотношения участников общения, развивают речевую активность, способствуют структурному разнообразию высказываний, расширяют знания и кругозор, прививают общую культуру и формируют интеллектуальную готовность самостоятельно создавать письменное произведение речи и осуществлять контроль за своей деятельностью. Основные виды письменно-речевых упражнений, использованные нами на занятиях со студентами нелингвистического профиля: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные, дескриптивные, переводные.

При обучении иноязычной продуктивной письменной речи мы регулярно используем одно из наиболее распространенных упражнений, основанных на технологии креативного письма, – написание текста электронного делового письма с учетом интересов студентов, их социального опыта, а также сферы их будущей профессиональной деятельности.

Заключение

Современные интернет-технологии существенно расширили как межличностные, так и профессионально значимые контакты, а их

активное внедрение в образовательный процесс позволяет перейти на качественно новый уровень в обучении и преподавании ИЯ. Благодаря своим лингвистическим и экстралингвистическим особенностям интернет-дискурс становится эффективным средством формирования иноязычной продуктивной письменной речи у студентов нелингвистических специальностей.

Сегодня становится очевидным, что креативные задания подобно созданию письменных речевых произведений, свойственных только глобальной информационной среде, обладают огромным обучающим и творческо-развивающим потенциалом: они помогают формированию и совершенствованию навыков продуцирования иноязычных письменных высказываний, оказывают положительное эмоциональное воздействия на обучающихся, мотивируют к изучению ИЯ. Помимо изучения правил письма на ИЯ можно привить культуру письменной речи, расширить и углубить социокультурный и лингвострановедческий компонент, развить умения пользоваться письмом в разных ситуациях общения в области профессиональных и личностных интересов.

В заключение отметим, что сегодня на преподавателе лежит ответственность за создание целостной системы упражнений, направленной как на поэтапное закрепление и совершенствование лексическо-грамматических аспектов речи, так и на целенаправленное формирование коммуникативных умений продуктивного письма на всех уровнях владения ИЯ. Интегрирование большого количества разнообразных письменных заданий в процесс обучения ИЯ, на наш взгляд, способствует выработке и развитию навыков эффективной письменной интернет-коммуникации, а также их применению в деловой переписке и профессиональном общении с помощью электронных писем. Вполне обоснованно будет говорить о том, что продуктивные письменные задания, наполненные «профессиональным смыслом», могут быть рекомендованы к использованию как во время аудиторных занятий по ИЯ, так и в качестве домашней работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Алтухова Т. В. Соотношение элементов устной и письменной речи в виртуальной коммуникации // Сибирский филологический журнал. 2012. № 1. С. 150–155.

Апальков В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008.

Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как гипертекст. М. : Изд-во МГОУ, 2016. № 3. С. 1–12.

Виноградова Т. Ю. Специфика общения в интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань, 2004. С. 63–67.

Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. Проблемы общей психологии. 504 с.

Глущенко А. Н. Интернет-дискурс, его статус во Всемирной паутине и влияние на повседневную жизнь // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 1107–1109. URL : moluch.ru/archive/88/17286/.

Голев Н. Д. Письменная коммуникация Новейшего времени: основные векторы развития // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. № 2 (18). С. 5–17.

Капанадзе Л. А. Структура и тенденции развития электронных жанров // Жизнь языка : сб. ст. к 80-летию М. В. Панова / сост. Л. А. Капанадзе ; отв. ред. С. М. Кузьмина. М., 2001. С. 112–129.

Каплич Л. В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе : дис. … канд. пед. наук. М., 1996. 235 с.

Кобышева А. С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 24 с.

Кузнецов А. В. Письменная разговорная речь в онлайн-коммуникации // Молодой ученый. 2011. № 3. Т. 2. С. 24–26.

Мильруд Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. 1997. № 2. С. 5–11.

Попова Т. П. Современные подходы к обучению письменной речи на английском языке // Профессиональное лингвообразование : материалы Шестой междунар. науч.-практ. конф. Июль 2012 г. Н.-Новгород : НИУ РАНХиГС, 2012. С. 207–212.

Прокофьева А. В. Развитие дискурса интернет-пространства на современном этапе и особенности его языковой организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2017. № 5. С. 85–96. DOI: 10.18384/2310-712X-2017-5-85-96.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 720 с. (Серия «Мастера психологии»).

Самаричева А. И. Англоязычное влияние на немецкий компьютерный дискурс // Язык, коммуникация и социальная среда : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Кретова. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2001. Вып. 1. С. 71–74.

Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2006. № 7. С. 43–46.

Ульянова М. А. Интернет-дискурс как жанр электронной коммуникации // Наука и современность. 2011. № 11. С. 349–354. URL : elibrary.ru/download/84160134.pdf.

Ушаков А. А. Интернет-дискурс как особый тип речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2010. № 4. С. 170–174.

Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и средней общеобразовательной школе. Ростов-н/Д : Феникс, 2008. 416 с.

REFERENCES

Altuhova T. V. Sootnoshenie jelementov ustnoj i pis'mennoj rechi v virtual'noj kommunikacii // Sibirskij filologicheskij zhurnal. 2012. № 1. S. 150–155.

Apal'kov V. G. Metodika formirovanija mezhkul'turnoj kompetencii sredstvami jelektronno-pochtovoj gruppy (anglijskij jazyk, profil'nyj uroven') : dis. ... kand. ped. nauk. Tambov : TGU im. G. R. Derzhavina, 2008.

Ahrenova N. A. Internet-diskurs kak gipertekst. M. : Izd-vo MGOU, 2016. № 3. S. 1–12.

Vinogradova T. Ju. Specifika obshhenija v internete // Russkaja i sopostavitel'naja filologija: Lingvokul'turologicheskij aspekt. Kazan', 2004. S. 63–67.

Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij : v 6 t. / pod red. V. V. Davydova. M. : Pedagogika, 1982. T. 2. Problemy obshhej psihologii. 504 s.

Glushhenko A. N. Internet-diskurs, ego status vo Vsemirnoj pautine i vlijanie na povsednevnuju zhizn' // Molodoj uchenyj. 2015. № 8. S. 1107–1109. URL : moluch.ru/archive/88/17286/.

Golev N. D. Pis'mennaja kommunikacija Novejshego vremeni: osnovnye vektory razvitija // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. 2012. № 2 (18). S. 5–17.

Kapanadze L. A. Struktura i tendencii razvitija jelektronnyh zhanrov // Zhizn' jazyka : cb. st. k 80-letiju M. V. Panova / sost. L. A. Kapanadze ; otv. red. S. M. Kuz'mina. M., 2001. S. 112–129.

Kaplich L. V. Nachalo obuchenija produktivnoj pis'mennoj rechi v lingvisticheskom vuze : dis. … kand. ped. nauk. M., 1996. 235 s.

Kobysheva A. S. Metodika obuchenija pis'mennoj rechi kak komponentu mezhkul'turnoj kompetencii lingvista-prepodavatelja : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2009. 24 s.

Kuznecov A. V. Pis'mennaja razgovornaja rech' v onlajn-kommunikacii // Molodoj uchenyj. 2011. № 3. T. 2. S. 24–26.

Mil'rud R. P. Metodika obuchenija inojazychnoj pis'mennoj rechi // Inostrannye jazyki v shkole. 1997. № 2. S. 5–11.

Popova T. P. Sovremennye podhody k obucheniju pis'mennoj rechi na anglijskom jazyke // Professional'noe lingvoobrazovanie : materialy Shestoj mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ijul' 2012 g. N.-Novgorod : NIU RANHiGS, 2012. S. 207–212.

Prokof'eva A. V. Razvitie diskursa internet-prostranstva na sovremennom jetape i osobennosti ego jazykovoj organizacii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija «Lingvistika». 2017. № 5. S. 85–96. DOI: 10.18384/2310-712X-2017-5-85-96.

Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. 2-e izd. SPb. : Piter, 2002. 720 s. (Serija «Mastera psihologii»).

Samaricheva A. I. Anglojazychnoe vlijanie na nemeckij komp'juternyj diskurs // Jazyk, kommunikacija i social'naja sreda : mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Kretova. Voronezh : Izd-vo VGTU, 2001. Vyp. 1. S. 71–74.

Sysoeva E. Je. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v pis'mennoj rechi pri obuchenii inostrannym jazykam // Inostrannye jazyki v shkole. 2006. № 7. S. 43–46.

Ul'janova M. A. Internet-diskurs kak zhanr jelektronnoj kommunikacii // Nauka i sovremennost'. 2011. № 11. C. 349–354. URL : elibrary.ru/download/84160134.pdf.

Ushakov A. A. Internet-diskurs kak osobyj tip rechi // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2: Filologija i iskusstvovedenie. 2010. № 4. S. 170–174.

Filatov V. M. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v nachal'noj i srednej obshheobrazovatel'noj shkole. Rostov-n/D : Feniks, 2008. 416 s.

УДК 372.881.1

Г. А. Иванкина

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук ИМО и СПН
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: galina_ivan@mail.ru

СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКИХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Статья посвящена совершенствованию обучения профессионально ориентированному английскому языку по направлениям «Политология», «Международные отношения», «Регионоведение» Института международных отношений и социально-политических наук МГЛУ путем использования аутентичных политических видеоматериалов. Методические рекомендации приводятся на примере изучения раздела «Государственно-политическое устройство Великобритании».

Практический опыт работы автора статьи подтверждает эффективность методического потенциала политических видеоматериалов в обучении профессионально ориентированному иностранному языку, в особенности как богатого источника страноведческой информации.

Использование видеоматериалов является эффективным средством развития речемыслительной деятельности учащихся, позволяя решать одновременно несколько дидактических задач, что соответствует принципу комплексного подхода в обучении. Студенты получают наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях стран изучаемого региона. Использование видеозаписей способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации речевой деятельности студентов. Благодаря смене впечатлений и эмоционального воздействия видеозаписи формируется личностное отношение студентов к увиденному.

Создаются условия для развития различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти. Интенсивность внимания оказывает стимулирующее влияние на процесс запоминания. Во время обсуждения увиденного в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Использование аутентичных видеоматериалов способствуют интенсификации учебного процесса в целом.

Статья написана на основе анализа аутентичных видеоматериалов, заимствованных из свободных электронных ресурсов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; аутентичные видеоматериалы; страноведческая информация.

I. A. Ivankina

PhD, Associate Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in the Sphere of Political Sciences,
Moscow State Linguistic University; e-mail: galina_ivan@mail.ru

CC BY

CULTURAL SIGNIFICANCE OF POLITICAL VIDEOS IN THE CLASSROOM

The paper is devoted to the improvement of teaching professionally oriented English in the areas of "Political Science", International Relations", "Regional Studies" at the Department of International Relations and Socio-Political Sciences of Moscow State Linguistic University through the use of authentic political video materials. The author gives teaching advice and recommendations on the use of "State and Political Structure of Great Britain".

The author's teaching experience proves the effectiveness of using videos related to politics as a means of teaching professional English and especially as a source of relevant regional political information.

Video materials facilitate students' speaking and cognitive skills, which makes it possible for the teacher to achieve several didactic goals simultaneously. It also corresponds to the integrated approach to teaching. Students get exposed to the life, traditions, language variations of the regions under study. The technique also contributes to the individualization of learning and enhances students' motivation. The emotional potential of video materials has a positive impact on students' imagination and builds up their personal attitude towards the events they watch.

The technique also helps to improve students' attention and memory. The psychic processes are intensified, which produces a stimulating effect on the process of memorization.

Classroom discussions of video materials create an atmosphere of joint learning. The use of video materials tends to intensify the whole of the teaching and learning process.

The paper is based on the use of authentic video materials borrowed from free electronic resources.

Key words: professionally oriented teaching; authentic video materials; regional studies.

Введение

В Институте международных отношений и социально-политических наук МГЛУ на направлениях обучения «Политология», «Международные отношения», «Регионоведение» один из семестров посвящён изучению раздела «Государственно-политическое устройство Великобритании». Студенты осваивают большое количество серьезного страноведческого материала, в котором необходимо не только профессионально разбираться, но и компетентно использовать его в обсуждении любых вопросов, связанных с политической жизнью Великобритании. Однако тестирование остаточных знаний студентов в прошлые годы свидетельствовало о том, что несмотря на дидактически грамотно

организованную работу с регионоведческими и лингвострановедческими материалами учебников и учебных пособий, студенты с недостаточной уверенностью могли вести беседу о политических реалиях Великобритании, слабо владели базовой прецизионной информацией (географические наименования, даты, детали значимых событий, персоналии, страноведческие термины на английском языке), плохо ориентировались в актуальном политическом контексте.

Принимая во внимание особенности так называемого клипового мышления «поколения Y» и приходящего ему на смену «поколения Z» , а также их потребность в ярких, эмоционально окрашенных визуальных иллюстрациях, преподаватели ИМО и СПН МГЛУ начали регулярно аддитивно использовать аутентичные политические видеоматериалы из Интернета. Результаты были положительные, удалось одновременно решить ряд лингводидактических задач: возрастала мотивация речевой деятельности студентов, активизировались релевантные психические процессы (внимание, память), способствующие запоминанию сложной страноведческой информации. Внимание и интерес студентов повышались настолько, что они теперь не пропускали те вопросы, которые казались им малопонятными, трудными или незнакомыми, а по собственной инициативе искали разъяснения и дополнительные материалы. Наблюдалась интенсификация учебного процесса в целом.

Работая с аутентичными видеоматериалами постоянно, студенты от занятия к занятию приучались относиться к ним как к политическому дискурсу, требующему всестороннего аналитического обзора и экспертного комментария. И это существенно повышало их профессиональную компетентность по предмету изучения.

Теоретическое обоснование необходимости использования политических видеоматериалов для расширения страноведческих знаний студентов

Приобретение, расширение и углубление страноведческих знаний и соответствующих коммуникативных умений студентов связывают в современных стандартах и научно-педагогической литературе с такими терминами, как социокультурная компетенция, межкультурная компетенция, лингвострановедческая компетенция, предметная компетенция, др. В новейших программах, написанных на основе ФГОС

3++ на отделении ИМО и СПН МГЛУ, речь идёт о таких категориях компетенций, как УК-5 Межкультурное взаимодействие и ОПК-1 Профессиональная коммуникация на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). Все эти близкие по содержанию термины определяют сущность переосмысения структуры и содержания учебного предмета «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов в связи с возросшими потребностями овладения английским и другими иностранными языками будущими высококвалифицированными специалистами. Целесообразной и методически оправданной является профессионально и коммуникативно направленная подготовка по иностранному языку, предполагающая развитие у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных сферах и ситуациях. Несмотря на многообразие научных исследований, посвященных этому вопросу, проблема поиска наиболее эффективных путей и средств обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в сфере профессиональной коммуникации продолжает оставаться актуальной.

В рамках данной статьи предлагаются аутентичные видеоматериалы как средство развития перечисленных компетенций при профессионально направленном обучении английскому языку студентов политических и регионоведческих направлений. Под аутентичными видеоматериалами понимаются предназначенные для носителей языка видеозаписи (сочетающие в себе зрительный и звуковой ряд), которые содержат лингвистическую и экстралингвистическую информацию сфер жизни общества, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов, и показывают функционирование языка как средства профессиональной коммуникации в естественном окружении [Чикунова 2011].

Анализ отечественных и зарубежных источников, а также собственного опыта преподавания, позволил выявить значительный потенциал аутентичных видеоматериалов как многофункционального средства обучения. Так, им присущи:

– общеобразовательная ценность (наличие сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителей языка, содержащих в своем составе безэквивалентную лексику, фоновые знания, фразеологизмы, названия предметов и явлений традиционного и нового быта, при этом происходит воссоздание языковой

и культурной атмосферы, семантизация реалий, расширение кругозора студентов);

– профессиональная ценность (визуализация и семантизация иноязычных реалий в профессиональной сфере, наличие терминологии, профессиональных жаргонизмов, демонстрация особенностей поведения и этикета в ситуациях профессионального общения);

– воспитательная ценность (создание проблемных ситуаций, языковой и неязыковой наглядности, которая стимулирует иноязычное высказывание);

– практическая ценность (применение языковых средств в соответствии с целями, местом, временем и средствами общения адекватно социальному статусу партнера по общению, что способствует овладению иностранным языком как средством межличностного и профессионального общения);

– развивающий потенциал (формирование механизма языковой догадки и развитие мотивации) [Чикунова 2011].

Аутентичность источников информации позволяет студентам построить адекватный имидж страны изучаемого языка (совокупность рациональных и эмоциональных представлений о стране) и избавиться от стереотипизации. Способность выйти за пределы принятой нормы или стереотипа влечет за собой независимость суждений, развитие критического мышления и креативности личности.

Практика использования политических видеоматериалов для расширения страноведческих знаний студентов

Поскольку в данной статье нас интересует в основном прикладной аспект, а именно возможность эффективного использования аутентичных политических видеоматериалов как богатого источника страноведческой информации в контексте профессионально ориентированного преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, рассмотрим практический опыт автора статьи на примере одного занятия по теме: «PMQs: 12 December 2018» (Вопросы к премьер-министру 12 декабря 2018 года) со студентами III курса политических и регионоведческих направлений ИМО и СПН.

Студенты получили задание посмотреть запись и описать данное событие, проанализировать повестку дня, охарактеризовать участников и их вопросы, а также ответы премьер-министра.

Из материалов учебника им было известно, что премьер-министр подотчетен парламенту и еженедельно по средам отвечает на вопросы членов парламента. Первые вопросы преподавателя в начале занятия были об уточнении и дополнении этих сведений. Какова длительность мероприятия? Кто задает вопросы и в какой последовательности? Сколько вопросов может задать каждый? Известны ли премьер-министру вопросы заранее?

На все эти вопросы можно довольно быстро найти ответы в справочных материалах интернета, что и осуществляли студенты. Но интереснее всего оказалось то, что найденная официальная информация уточнялась и корректировалась материалами видео.

Так, было выяснено, что мероприятие PMQs проходит во время заседания палаты общин в течение получаса с 12:00 до 12:30. Однако, как убедились студенты, процедура может длиться и дольше, например, 40 с лишним минут, как было в этот день, т. е. время, отведенное для PMQs строго не регламентируется.

Судя по тому, что спикер вызывал задающих вопросы по списку, вопросы были известны заранее, а следовательно, премьер-министр имела возможность подготовить ответы. Действительно, существует процедура, называемая ***tabling*** (внесение вопросов на рассмотрение), когда члены палаты общин сдают свои вопросы в письменном виде заранее, не менее чем за три дня до даты соответствующего заседания. Затем эти вопросы заносятся в список, используемый спикером, называемый ***rota*** (очередность), который в день заседания печатается в газете '**Business Today**' под заголовком ***Order of Oral Questions*** (порядок устных вопросов) или ***Order Paper*** (повестка дня). Однако, как показывают видеоматериалы, другие парламентарии задают дополнительные вопросы (***untabled questions***), связанные с перечисленными, что позволяет заключить, что премьер-министр не может знать заранее все возможные вопросы, следовательно, на часть из них ответы даются спонтанно. Во избежание затруднений члены кабинета подробно информируют своего начальника перед заседанием, предвидя вероятные темы обсуждения.

Сам факт возможности дополнительных вопросов и комментариев был новым для студентов, да и способ их заявки был крайне специфическим. При просмотре видео студенты были озадачены непонятным поведением парламентариев, когда после каждого ответа

премьер-министра в разных концах зала с обеих сторон поднимались люди, стояли молча пару мгновений и садились на свое место. На официальных сайтах такое поведение нигде не описывалось. Тогда студенты стали активно высказывать свои предположения (brainstorming – мозговой штурм) и искать подтверждения / объяснения на форумах и в других источниках интернета. Ответ был найден: члены парламента, желающие задать дополнительный вопрос или дать комментарий по затронутой теме, встают со своих мест с целью привлечь внимание спикера, который может дать им слово. Следует заметить, что в числе предложенных студентами объяснений такой вариант присутствовал.

Члены парламента могут задать лишь по ***одному вопросу***, лидер оппозиции – до ***шести***. Судя по материалам видео, очередность вопросов устанавливается с учетом партийной принадлежности спрашивающих: члены ведущей партии должны чередоваться с оппозицией. Причем, премьер-министр обращается к ним по-разному: коллег из своей партии она называет ***My honourable Friend*** (мой досточтимый друг), а к членам оппозиции она обращается иначе: ***the*** (***right***) ***honourable Gentleman*** / ***Lady*** (почтенный джентльмен / дама), ***the Honourable Member for *constituency**** (уважаемый член парламента от такого-то избирательного округа). При этом говорящие никогда не обращаются прямо друг к другу через местоимение второго лица ***you*** или по имени. Они, по протоколу, употребляют только ***третье лицо*** (***he***, ***she***) и непосредственно обращаются только к спикеру (***Mr*** / ***Madame Speaker***). Подобное обращение воспринимается как грубое для русскоязычного слушателя, для которого неприемлемо с точки зрения этикета говорить о присутствующем человеке в третьем лице.

Студентов привлекло внимание неодинаковое отношение премьер-министра к своим сторонникам и к парламентариям из лагеря оппозиции. Они не подозревали, что британскому парламенту свойственна резко антагонистическая, конфронтационная природа (***adversarial nature***), столь необычная для них характеристика**.** Действительно, явно негативное отношение членов консервативной и лейбористской партии друг к другу во время заседания производит впечатление, близкое к «культурному шоку», ведь предполагается a priori, что британцы столь высокого ранга должны быть образцом дипломатичности и толерантности, чего явно не наблюдается.

Особенно же яростно-непримиримым и агрессивным поведением по отношению друг к другу отличаются лидеры обеих партий (в данном случае Тереза Мэй (***Theresa May***) и Джереми Корбин (***Jeremy Corbin***)), способные свести любой затронутый вопрос к поединку между партиями. Вот пример типичного высказывания Терезы Мэй о лейбористах на данной сессии:

> …all he wants to do is ***create chaos*** in our economy, ***division in our society*** and ***damage to our economy***! That's ***Labour***! That's ***Corbyn***! … ***The worst thing*** for this country would be a Labour Government. – «…всё, чего он добивается, это ***создать хаос*** в нашей экономике, ***разделить наше общество*** и ***навредить нашей экономике***! Таковы ***лейбористы***! Таков ***Корбин***! … ***Нет ничего хуже*** для этой страны, чем правительство лейбористов».

Джереми Корбин, в свою очередь, осыпает упреками премьер-министра:

> Her ***behaviour*** today is just contemptuous of this Parliament and this process. Her ***appalling behaviour*** needs to be held to account by the House. – «Ее ***поведение*** сегодня свидетельствует о ***пренебрежительном*** отношении к парламенту, к самому заседанию. Ее ***возмутительное поведение*** необходимо рассмотреть в Палате общин».

Содержание задаваемых вопросов со стороны обеих партий также явно разнится. Вопросы лейбористов направлены на критику деятельности премьера и правительства, на выявление недостатков и способы их устранения, консерваторы же по большей части комментируют достижения своего правительства и его лидера, благодарят их.

Следует заметить, что при анализе вопросов парламентариев и ответов на них студенты применяют не только самостоятельно созданную расшифровку звучащего аудиоряда, но и обучаются пользоваться официальным отчетом о заседаниях английского парламента (***Hansard***), где воспроизводятся полностью не только реплики выступавших, но и указываются их имена, регалии и тот избирательный округ (constituency), в котором они были избраны.

Заметно меняется речевое поведение Терезы Мэй в ответах разнопартийным представителям: консерваторам она улыбается, кивает, смягчает тон, говорит медленнее. На лейбористов смотрит с нескрываемой неприязнью, даже на женщин, говорит резко, напористо,

громко. Всё это создает устойчивое впечатление, что партийные интересы для руководителя страны являются более приоритетными, чем общегосударственные.

Сложность процедуры PMQs и обилие традиционных формальных условностей в ее проведении превращает подобное парламентское заседание в настоящее театрализованное действие, где все участники договорились исполнять определенные роли, издавать определенные звуки и вести себя строго условным образом.

Некоторые традиции могут показаться странными ***bizarre rules*** (невероятными, диковинными правилами). Так, например, согласие-несогласие парламентарии выражают дружным хором, скандируя что-то наподобие ***Yeaaaahsss!***. Как было выяснено из комментариев в Интернете, на самом деле они произносят ***Hear*** (слушайте). Такое речевое поведение, которое поначалу вызывает недоумение и смех студентов и кажется неприемлемым в других обстоятельствах, совершенно нормально в палате общин, является традицией и наблюдается не только в британском парламенте, но и в законодательных органах Шотландии, Северной Ирландии и Уэльса.

Еще более непривычным показалось студентам то, что членам парламента запрещено аплодировать в поддержку выступлений. Можно размахивать брошюрами, вскакивать со своих мест и кричать до хрипоты, выкрикивать обидные слова в сторону другой партии, присоединяться к неблагозвучному скандированию, напоминающему массовые стенания. Спикер лишь мягко попытается урезонить нарушителей порядка:

> Do not try to shout down. All you do is wear out your voices, and you will not succeed. – «Не пытайтесь перекричать друг друга. Вы только сорвете свой голос и не добьетесь желаемого».

Но если вы попытаетесь аплодировать, то сразу услышите грозный окрик спикера (***John Berkow***), призывающего вас ***уважать традиции палаты общин***.

Все эти и другие интересные особенности и традиции, конечно, проистекают из того факта, что британский парламент является одним из старейших в мире, британцы гордятся этим и всемерно сохраняют и популяризируют их.

Некоторые страноведческие особенности и характеристики вообще не описываются в официальных источниках, но могут быть

понятны внимательному наблюдателю при просмотре видеозаписи PMQs. Например, парламентарии-консерваторы сильно отличаются по внешнему виду и речевому поведению от лейбористов. Так, консерваторы практически все одеты в строгие синие или серо-синие костюмы и носят синие галстуки, что очень напоминает униформу. Можно предположить, что так и есть до некоторой степени, поскольку цвет консервативной партии – ***синий***. С другой стороны, подобной согласованности в одежде не наблюдается у лейбористов. Несмотря на то, что их цвет – ***красный***, мало кто надел красный галстук (в числе надевших – лидер партии, Jeremy Corbin). Более того, их одежда полихромна, пестра, подчас нарочито, что контрастирует с «дресс-кодом» консерваторов. В той половине зала, где заседают консерваторы, наблюдаются в основном мужские лица европейского типа, и выступают с вопросами практически одни мужчины. В стане лейбористов очень заметны многочисленные женщины, в том числе и темнокожие. В числе выступающих большинство – женщины. При сверке гендерного состава парламентариев на официальных сайтах наблюдения студентов подтвердились: у консерваторов женщин около трети (36 %), а у лейбористов – больше половины (52 %).

Речь консервативных представителей, как заметили студенты, больше соответствует стандарту RP, чем речь многих парламентариев-лейбористов, у которых очень заметны варианты диалектного произношения.

Один из выводов, которые сделали студенты, согласуется с довольно известным утверждением, что Великобритания обладает ***наихудшей вертикальной социальной мобильностью среди западных стран***, т. е. социальная градация сохраняется, и границы между классами остаются практически непреодолимыми. Что же касается политических партий, то они имеют разный социальный состав и выражают действительно разные интересы.

Заключение

В данном обзоре было проиллюстрировано, как много важной страноведческой информации открывается студентам при просмотре политических видеоматериалов. Еще больше релевантной информации они находят, когда при наличии затруднения или неясности обращаются к поисковым возможностям Интернета. Энтузиазм

и эмоциональность коллективной работы, соревновательность и возможность вместе радоваться полученному результату, несомненно, способствуют запоминанию и более глубокому осмыслению политического страноведческого материала.

Работая с аутентичными видеоматериалами постоянно, студенты от занятия к занятию научаются относиться к ним как к целостному политическому дискурсу, требующему всестороннего аналитического обзора (как аудиоряда, так и видеоряда) и экспертного комментария. И это существенно повышает не только их профессиональную компетентность по темам изучения, но и развивает их критическое мышление, умения во всех видах речевой деятельности, включая медиацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 23 с.

Prime Minister's Questions: 12 December 2018. URL : www.parliament.uk/business/news/2018/december/prime-ministers-questions-12-december-2018/.

Proportion of seats held by women in national parliaments (%). URL : data.worldbank.org/indicator/SG.GEN.PARL.ZS.

Question Times. URL : www.parliament.uk/about/how/business/questions/.

REFERENCES

Chikunova A. E. Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitija sociokul'turnoj kompetencii studentov jekonomicheskih special'nostej v processe obuchenija anglijskomu jazyku : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2011. 23 s.

Prime Minister's Questions: 12 December 2018. URL : www.parliament.uk/business/news/2018/december/prime-ministers-questions-12-december-2018/.

Proportion of seats held by women in national parliaments (%). URL : data.worldbank.org/indicator/SG.GEN.PARL.ZS.

Question Times. URL : www.parliament.uk/about/how/business/questions/.

УДК 378.14

Л. В. Ивина, Н. Ю. Мороз

Ивина Л. В., кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и профессиональной
коммуникации в области медиатехнологий
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: ivins@mail.ru

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

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ВНУТРЕННЕЙ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВУЗА

В статье рассматриваются основные принципы, лежащие в основе реализации внутренней интернационализации через рабочие программы по иностранному языку для студентов направлений подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Социология». Интернационализации уделяется пристальное внимание в связи тем, что она является одним из важнейших факторов повышения качества высшего образования. По мнению авторов статьи, единственным способом вовлечь в интернационализацию всех студентов и профессорско-преподавательский состав является осуществление внутренней (домашней) интернационализации, а оптимальным способом ее реализации является включение межкультурного и межнационального измерений в рабочие программы. В рамках реализации внутренней интернационализации вуза наиболее приемлемыми при разработке рабочих программ по иностранному языку для студентов нелингвистических специальностей являются принципы предметно-языкового интегрированного обучения, предполагающие использование иностранного языка как инструмента для изучения предметной области, а предметная область, в свою очередь, становится надежным средством изучения языка. На конкретных примерах проиллюстрированы четыре основных компонента, позволяющие на практике реализовывать модели внутренней интернационализации для направлений подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Социология»: аутентичные материалы, вовлечение в международную образовательную среду, использование стандартов «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком», подготовка к международным экзаменам по иностранному языку.

Ключевые слова: внутренняя интернационализация; интернационализация; интернационализация дома; предметно-языковое интегрированное обучение.

CC BY

L. V. Ivina, N. Y. Moroz

Ivina L. V., Ph.D., Associate Professor,
Department of Linguistics and Professional Communication
in the Sphere of Media Technologies, Moscow State Linguistic University;
e-mail: ivins@mail.ru

Moroz N. Y., Ph.D., Head of Department of Linguistic
and Professional Communication in the Sphere of Media Technologies,
Moscow State Linguistic University; e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

INTERNATIONALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE SYLLABI FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS AS PART OF UNIVERSITIES INTERNATIONALIZATION AT HOME

The article addresses basic principles underpinning the implementation of internationalization at home via foreign language syllabi designed for students of Journalism, Public Relations and Sociology. Internationalization attracts considerable interest due to its valuable contribution to enhancing higher education standards. It is highlighted that the only way to extend internationalization to all the students and faculty of a higher education institution is to rely on Internationalization at Home, which can be best delivered by integrating an intercultural and international dimensions into the syllabus. Content-based learning is suggested as the most appropriate approach to syllabus design for non-linguistic students as part of Internationalization at Home of a higher education institution. Content-based learning integrates subject and linguistic matter: a foreign language becomes the medium through which the subject is learned; the subject or content in its turn serves as a powerful stimulus for language instruction and learning. Examples are presented to reveal four major components of foreign language syllabi for students of Journalism, Public Relations and Sociology which facilitate a smooth implementation of the Internationalization at Home model: authentic language input; international digital education environment; assessment based on the Common European Framework of Reference for Languages; preparation for international language exams.

Key words: content and language integrated learning; internationalization; internationalization at home.

Введение

На современном этапе развития общества интернационализация является одним из важнейших факторов повышения качества высшего образования. Не случайно в последние годы этой проблеме уделяется все более пристальное внимание в отечественной и зарубежной литературе, а успешность интернационализации признана одним из ключевых критериев эффективности вузов Российской Федерации.

Интернационализация высшего образования оказывает серьезное влияние на содержание, форму и методику преподавания в высших учебных заведениях, что меняет сложившуюся на протяжении столетий привычную деятельность университетов.

Интернационализация представляет собой многокомпонентный процесс, в который учебное заведение стремится вовлечь всех студентов, профессорско-преподавательский состав и сотрудников вуза. При этом особое значение приобретает тот факт, что интернационализация может произвести ожидаемый эффект только в том случае, если будет распространяться на все осуществляемые вузом виды деятельности, в том числе научно-исследовательскую, предполагающую проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, и образовательную, направленную на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Традиционно важным компонентом интернационализации признается международная мобильность студентов и преподавателей, однако при всей несомненной значимости данного компонента интернационализации пока лишь незначительная часть лиц, вовлеченных в образовательный процесс, имеет возможность воспользоваться преимуществами интернационализации.

В условиях ограниченной академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава на первый план выходит внутренняя (домашняя) интернационализация (Internationalization at home), которая становится важным способом вовлечения в интернационализацию всех без исключения участников образовательного процесса. Безусловно, внутренняя интернационализация должна затрагивать как сам процесс обучения, так и научно-исследовательскую деятельность вуза на всех уровнях, а ее результаты должны находить широкое применение в том числе и в разрабатываемых и реализуемых вузом учебных программах.

Каждый участник интернационализации образования должен разработать собственную стратегию и оперативный план мероприятий, позволяющий обеспечить его конкурентоспособность в национальном и международном образовательном и научном пространстве. [Беленов 2013]. Таким образом, подходы к реализации внутренней интернационализации могут и должны отличаться в зависимости от стратегического плана развития высшего учебного заведения, его

реальной материально-технической базы, педагогического и научного потенциала, количества студентов, а также утвержденных и реализуемых образовательных программ.

Компененты внутренней интернационализации

«Главная задача государственного вуза заключается в подготовке кадрового резерва для всех отраслей экономики страны. В этом смысле Московский государственный лингвистический университет несет ответственность за качественную подготовку квалифицированных специалистов новой формации не только в области лингвистики, теории и практики межкультурной коммуникации, перевода и переводоведения, теории и методики преподавания иностранных языков и культур. Востребованной была и остается подготовка специалистов определенной отрасли знания, например, социологов, журналистов, специалистов по связям с общественностью, владеющих двумя и более иностранными языками» [Краева 2018, с. 10]. На данном этапе развития системы высшего образования РФ одним из важнейших компонентов внутренней интернационализации вуза является включение межкультурного и межнационального измерений в учебные планы и рабочие программы по иностранному языку для студентов нелингвистических специальностей.

В качестве наиболее перспективного направления реализации внутренней интернационализации вуза можно выделить использование предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning), в рамках которого иностранный язык рассматривается как ключевой инструмент для изучения предметной области, а освоение предметной области в свою очередь становится надежным средством изучения языка.

Иными словами, именно иностранный язык может рассматриваться как системообразующий предмет при профессиональной подготовке специалиста и средство формирования профессионального сознания [Яроцкая 2013]. Именно такое взаимное влияние иностранного языка и передаваемых с его помощью важных с профессиональной точки зрения знаний является решающим фактором успешности процесса внутренней интернационализации в процессе обучения будущих специалистов.

Опыт, накопленный кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий МГЛУ, свидетельствует о том, что при последовательной реализации предметно-языкового интегрированного обучения существенно повышается мотивация как к изучению языка, так и к освоению предметной области. Действительно, важным мотивирующим фактором для студентов является осознание того, что уровень владения языком позволяет им обсуждать профессиональные темы, а также читать учебники и статьи, предназначенные для носителей языка [Тропкина, Валиулина 2017].

Более того, обучение языку становится действительно профессионально ориентированным, поскольку язык изучается не в отрыве от будущей специальности, а в контексте предметной области, в которой специализируются студенты. Это приобретает особое значение, поскольку, несмотря на общие закономерности, процесс коммуникации специфичен для каждой конкретной области знания. Немаловажно и то, что в рамках предметно-языкового интегрированного обучения происходит комплексное обучение всем видам речевой деятельности (говорению, письму, аудированию, чтению), составляющим основу процесса коммуникации предметной области.

Следует отметить, что предметно-языковое интегрированное обучение как элемент внутренней интернационализации должен и находит выражение в рабочих программах по иностранному языку для нелингвистических специальностей.

Проиллюстрируем это положение на примере реализуемых кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий дополнительных образовательных программ по «Практикуму по профессиональной коммуникации» и «Практикуму по культуре речевой коммуникации» для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью» и «Журналистика». В разработанных рабочих программах по иностранному языку можно выделить четыре основных компонента, которые позволяют на практике реализовать модели внутренней интернационализации.

Во-первых, на практических занятиях и в самостоятельной работе используются аутентичные материалы на иностранном языке, ориентированные на студентов, изучающих данную предметную область, или профессионалов, уже работающих в этой области. Это позволяет

нам не просто провозгласить, но и на практике реализовать принцип интернационализации, выстраивая обучение на основе живого современного языка и выводя само содержание и проблематику на уровень мировых стандартов, поскольку рабочие программы охватывают основные предметные области, изучаемые в ведущих учебных заведениях мира при подготовке специалистов в области социологии, журналистики, рекламы и связей с общественностью.

Например, на занятиях со студентами, обучающимися по направлению «Журналистика», в рамках обсуждения темы «Законодательство в сфере СМИ» осуществляется не только изучение языкового материала, связанного с этой тематикой, но и сопоставление законодательной базы в этой области в России и странах изучаемого языка с предметным разбором самых известных в истории и недавних случаев судебного преследования журналистов на основе хорошо зарекомендовавшей себя методики case study. Причем разностороннее изучение данной темы происходит с привлечением всех видов речевой деятельности: говорения, письма, чтения, аудирования.

В программы по испанскому языку для студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» включены темы, изучаемые в испанских вузах в рамках вводных дисциплин по соответствующей специальности: антикризисное управление, отделы по связям с общественностью, управление репутацией и другие. Знания, умения и навыки, приобретаемые в ходе освоения программ по иностранному языку, способствуют формированию компетенций, необходимых для поступления на магистерские программы в лучшие вузы Испании и Латинской Америки [Пупышева, Харитонова 2017].

Таким образом, предметная область не просто стимулирует освоение языка, причем профессионально ориентированное, а, что еще важнее, иностранный язык служит средством освоения предметной области в том виде, в котором она на данный момент представлена в программах ведущих университетов, осуществляющих подготовку специалистов по этим направлениям.

Во-вторых, немаловажным компонентом реализации внутренней интернационализации является вовлечение студентов в международную цифровую образовательную среду посредством привлечения в качестве дополнительных источников интернет-ресурсов (соответствующий раздел включен во все рабочие программы

преподаваемых дисциплин), а также материалов образовательных платформ, например, Coursera, на которых многие специализированные программы или части программ по нашим направлениям подготовки доступны на бесплатной основе. Необходимые материалы находятся в свободном доступе и могут быть использованы при наличии ссылки на источник. Основная часть курсов представлена на английском языке, есть курсы на французском, испанском и немецком языках. Профессора ведущих университетов предлагают программы, разбитые на небольшие видеоуроки (5-7 минут), посвященные определенной тематике, например, источникам информации в журналистике, маркетинговым кампаниям, конфликту интересов, журналистской этике. Некоторые студенты в дальнейшем самостоятельно проходят курсы на этой и других образовательных платформах по интересующим их тематикам и даже получают сертификаты, таким образом приобщаясь к мировым достижениям в разных предметных областях.

В-третьих, для оценки уровня владения иностранным языком используется «Европейский языковой портфель», а также стандарты «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference), в рамках которых выделяется шесть уровней: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Четвертым немаловажным компонентом внутренней интернационализации является приобретение на занятиях по иностранному языку навыков, необходимых для сдачи экзаменов, позволяющих получить международные сертификаты. Например, одно из письменных заданий в академическом модуле экзамена IELTS предполагает описание графика, круговой диаграммы или сравнение графиков. Разработанные и реализуемые кафедрой рабочие программы всех направлений подготовки предполагают формирование данных умений, что позволяет студентам справиться с требованиями, предъявляемыми на экзамене.

Концепция предметно-языкового интегрированного обучения, применяемая нами при реализации программ, предполагает определенные особенности в зависимости от направления подготовки. Так, с социологами графики детально описываются именно с точки зрения социологической науки, более подробно разбираются методы социологического анализа. Для направления подготовки «Реклама и связи

с общественностью» большее внимание уделяется использованию иллюстративного материала для проведения презентаций, а также при планировании рекламных и маркетинговых кампаний. Будущим журналистам описание графиков, безусловно, понадобится при подготовке статей и репортажей.

Заключение

Резюмируя сказанное, считаем возможным сформулировать следующие положения, имеющее как теоретическое, так и практическое значение.

1. Рабочие программы по иностранному языку для нелингвистических специальностей могут быть использованы в качестве инструмента внутренней интернационализации вуза.

2. Интернационализация рабочих программ по иностранному языку обогащает их межкультурным измерением и позволяет формировать на занятиях по иностранному языку многие общепрофессиональные и профессиональные компетенции специалиста.

3. Основными компонентами интернационализации программ по иностранному языку являются вовлечение обучающихся в международную образовательную среду, использование стандартов «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком», привлечение современных аутентичных материалов, подготовка к международным экзаменам по иностранному языку.

4. Предметно-языковое интегрированное обучение является важным направлением реализации внутренней интернационализации вуза.

5. Интернационализация не может становиться самоцелью, а должна быть действенным инструментом повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов.

6. При внедрении моделей интернационализации важно избегать слепого копирования иностранных программ и моделей образования, поскольку не все они могут быть адекватно реализованы в нашем культурном контексте. На данном этапе актуальной задачей является рациональное внедрение и адаптация наиболее приемлемых для нашей специфики достижений образовательных технологий и программ, разработанных как отечественными, так и зарубежными специалистами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Беленов О. Н. Интернационализация российских вузов: поиск общих решений // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: «Проблемы высшего образования». Воронеж, 2018. № 3. С. 7–12.

Валиулина Т. А., Тропкина А. О. Влияние различных видов печатных учебных материалов на мотивацию обучающихся и эффективность преподавания аспекта «Практикум по профессиональной коммуникации» студентам неязыковых специальностей (на примере студентов, изучающих английский язык на направлениях подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 773. С. 9–14. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf.

Краева И. А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 9–17. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf.

Пупышева М. В., Харитонова М. А. Область применения профессионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 4 (808). С. 112–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_808.pdf.

Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2013. 41 с.

REFERENCES

Belenov O. N. Internacionalizacija rossijskih vuzov: poisk obshhih reshenij // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: «Problemy vysshego obrazovanija». Voronezh, 2018. № 3. S. 7–12.

Valiulina T. A., Tropkina A. O. Vlijanie razlichnyh vidov pechatnyh uchebnyh materialov na motivaciju obuchajushhihsja i jeffektivnost’ prepodavanija aspekta «Praktikum po professional’noj kommunikacii» studentam nejazykovyh special’nostej (na primere studentov, izuchajushhih anglijskij jazyk na napravlenijah podgotovki «Sociologija» i «Reklama i svjazi s obshhestvennost’ju») // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 773. S. 9–14. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf.

Kraeva I. A. Politika MGLU v obespechenii kachestvennogo lingvisticheskogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 9–17. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf.

Pupysheva M. V., Haritonova M. A. Oblast' primenenija professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii bakalavrov, obuchajushhihsja po napravleniju podgotovki «Reklama i svjazi s obshhestvennost'ju» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 4 (808). S. 112–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_808.pdf.

Jarockaja L. V. Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2013. 41 s.

УДК 378.147

Е. С. Комолова

старший преподаватель кафедры иностранного языка
и перевода для иностранных граждан
института международных образовательных программ
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена специфике языковой подготовки кросс-культурных психологов в неязыковом вузе в рамках компетентностного подхода. Автор обосновывает ключевую роль лексической компетенции в обучении иноязычной коммуникации специалиста, способного эффективно выполнять профессиональную деятельность в поликультурной среде, и приводит факторы, затрудняющие формирование иноязычной лексической компетенции у будущих специалистов-международников. В статье также приведены детерминанты модели формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов-психологов и поставлен вопрос о поиске путей оптимизации процесса освоения лексики подъязыка психологии.

Ключевые слова: иноязычная лексическая компетенция; коммуникативная компетенция; кросс-культурный психолог; подъязык психологии.

E. S. Komolova

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Translation and Interpreting for International Students
at the Institute of International Academic Program,
Moscow State Linguistic University;
e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TRAINING STUDENTS FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN THE SPHERE OF PSYCHOLOGY

The article dwells on the language training peculiarities in Psychology departments, focusing on the characteristics of the sublanguage of Psychology, job factors, and learning environment, thorough examination of which contributes to the effective vocational education and training in terms of cross-cultural communication in the professional sphere. The author emphasises the core role of lexical competence in preparing students for professional communication in polycultural context. The main difficulties of developing lexical competence in cross-cultural psychologists studies

CC BY

are listed, the main aspects of the vocational foreign language lexical competence model are given, and the issue of the necessity of language training facilitation and improvement is brought about.

Key words: foreign language lexical competence; communicative competence; cross-cultural psychologist; sublanguage of Psychology.

Введение

Сегодня особый интерес для исследователей представляет языковая подготовка специалистов-нефилологов, так как экономические, культурные и политические связи России носят межкультурный характер, что требует соответствующей подготовки профессиональных кадров.

Начиная с конца XX века профессиональное педагогическое сообщество связывает разрешение этой проблемы с реализацией компетентностного подхода в образовании, в рамках которого подготовка будущего специалиста-международника рассматривается как формирование у него определенного набора компетенций, обеспечивающих высокое качество профессиональной деятельности на уровне мировых стандартов. И иноязычная компетенция в этом ряду занимает особое место. В то же время ее базовая составляющая – лексическая компетенция – по-прежнему остается проблемным аспектом, поскольку образовательный результат далеко не всегда соответствует планам педагогов и «ожиданиям» самих обучающихся. Полученные в студенческой аудитории знания нередко оказываются неактуальными и потому невостребованными выпускниками вузов.

Лексическая компетенция как основа обучения иноязычной коммуникации специалиста-международника

Лексическая компетенция сегодня представляет интерес не только для специалистов в области методики обучения иностранным языкам, но и является объектом междисциплинарных исследований. Однако, интерес современных российских и зарубежных исследователей к лексической компетенции обусловлен не только ее междисциплинарным характером, но и приоритетным положением, по мнению ряда ученых [Позднякова 2013; Стародубцева 2013], среди других составляющих иноязычной языковой компетенции как первостепенной

и необходимой для эффективного формирования у студентов (как языковых, так и нелингвистических факультетов) профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. «Их можно рассматривать как динамическое единство: лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности обучающихся, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере становления лексической компетенции» [Стародубцева 2013, с. 128]. Таким образом, вопрос формирования лексической компетенции в высшей школе является одним из ключевых факторов подготовки специалиста-международника.

Специфика формирования иноязычной лексической компетенции у студента-психолога

Необходимо отметить, что трудность формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов-психологов обусловлена рядом факторов, среди которых называют специфику подъязыка психологии и *специфику профессиональной деятельности кросс-культурного психолога* (термин И. В. Султановой [Султанова 2007]). В условиях расширения межкультурных контактов требования к языковой подготовке специалистов в области психологии обусловлены необходимостью плодотворного взаимодействия с представителями другой культуры, с учетом разницы языковой картины мира. Более того, сферы профессиональной деятельности выпускников психологических факультетов настолько разнообразны, что трудно выделить лексический минимум, необходимый и достаточный для формирования языковой базы специалиста-психолога. Способность применять знания в области психологии (psychological literacy) наделяется рядом авторов мета-метакогнитивными функциями, схожими по своей природе с трансдисциплинарностью [Coulson, Homewood 2016], что отличает психологию от других дисциплин и требует разработки отдельных методик обучения будущих специалистов-психологов.

Особенности терминосистемы подъязыка психологии стали предметом исследования ряда авторов. Так, например, Л. В. Яроцкая, Е. Ю. Трещева обращают внимание на активное использование распространенных общеупотребительных лексических единиц в подъязыке психологии. Это объясняется тем, что зарождение психологии как научной дисциплины произошло достаточно поздно, только

в XIX в. К этому времени уже оформились понятия, которыми оперировала новорожденная наука, и, таким образом, в специальной психологической литературе сегодня используются как термины подъязыка других наук, так и общеупотребительные слова. Вместе с тем наблюдается обратный процесс перехода терминов из подъязыка психологии в обыденную коммуникацию и подъязыки многих других наук. [Яроцкая 2007]. Более того, нередки случаи, когда в рамках одного текста слова употребляются и в общеупотребительном, и терминологическом значении.

Таким образом, основополагающими процессами, определяющими современное состояние и векторы развития рассматриваемой терминосистемы, можно считать *терминологизацию*, *терминирование*, *ассоциирование* (как следствие – образование терминов-метафор [Трещева 2011]).

В результате описанных выше процессов в подъязыке психологии в фокусе лингводидактического исследования можно выделить следующие объекты освоения:

1) многозначные термины;
2) термины-синонимы (и в английском, и в русском языках);
3) термины, имеющие несколько коррелятов в сопоставляемом языке;
4) термины с различным лексическим фоном в русском и английском языках;
5) термины, не зафиксированные в специализированных словарях вследствие заимствования их из подъязыков смежных наук или других факторов, что затрудняет их классификацию и усвоение [Комолова 2012].

Все вышеперечисленные особенности не могут не учитываться при разработке методики формирования иноязычной лексической компетенции у студентов психологических факультетов, поскольку они оказывают значительное влияние на эффективность профессионального взаимодействия межкультурных коммуникантов, особенно, когда речь идет о психологической сфере.

Наряду с узкоспециальными особенностями обучения студентов-психологов межкультурной коммуникации, иноязычная подготовка будущих специалистов-международников затрудняется и факторами, носящими общий для неязыковых специальностей характер. К ним

можно отнести дефицит часов, отведенных на изучение иностранного языка в неязыковых вузах / на нефилологических факультетах, нарушение принципа актуализации результатов, несоответствие получаемых знаний реальным требованиям рынка труда, неподготовленность преподавателя в методическом плане, разный уровень владения иностранным языком у студентов первого курса неязыкового факультета [Яроцкая 2015]. Все перечисленные условия требуют системного учета при разработке эффективной модели развития лексической компетенции у студентов-психологов, включая использование потенциала современных средств обучения.

Информационные технологии в обучении иноязычной коммуникации студентов-психологов

В настоящее время в целях повышения эффективности и качества образования, интенсификации процесса обучения в высших учебных заведениях при реализации образовательных программ всё активнее применяются электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, призванные нивелировать многие из вышеперечисленных трудностей. Можно говорить о том, что *электронное обучение* сегодня не только поощряется различными учебными заведениями, но и носит обязательный характер. Трудно представить себе образовательную деятельность, например, в современном лингвистическом вузе без использования интернета и других информационных и электронных технологий, обогащающих как аудиторную работу студента, так и самостоятельное обучение. Нужно отметить, что при этом электронное обучение не требует взаимодействия обучающихся и педагогов. Под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников [Приказ об утверждении Положения … 2016]. Однако, применение информационных технологий приводит к тому, что образовательный процесс отличается от традиционного взаимодействия преподавателя и студента в аудитории и претерпевает некоторые изменения. Например, может видоизменяться формат контроля обученности, больший акцент делается на самостоятельность и ответственность непосредственно студента.

Современные исследователи в области языковой подготовки специалистов-международников считают перспективным также использование он-лайн словарей, таких как *Мультитран*, различные версии *Lingvo, Webster English Dictionary On-line, Oxford English Dictionary On-line* ввиду возможности ознакомления с примерами употребления общенаучных терминов и терминов делового общения в аутентичных англоязычных текстах; то же касается работы с этимологией слова, значением слова и семантическими долями, различными областями применения рассматриваемых лексических единиц [Панышева 2013]. Очевидно, подобные ресурсы оказывают оперативную и значительную помощь в процессе обучения лексическому аспекту межкультурной профессиональной коммуникации. Вместе с тем новые возможности могут вызвать и новые «осложнения» в образовательном процессе. Так, в условиях легкого доступа к онлайн-словарям студенты прикладывают минимальные усилия к запоминанию лексических единиц – в надежде на то, что при необходимости всегда смогут проконсультироваться со словарем. При этом они забывают, что в ходе реального общения такое обращение к словарю не всегда оказывается возможным и / или уместным.

Заключение

Таким образом, к важнейшим детерминантам модели формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов-психологов можно отнести:

1) особенности профессиональной деятельности психолога-международника;
2) специфику терминосистемы подъязыка психологии;
3) актуальность осваиваемого материала, возможность его оперативного применения в реальной коммуникации;
4) условия обучения (количество аудиторных часов, интенсивность учебного процесса);
5) использование современных средств обучения и новых образовательных технологий.

Очевидно, существует необходимость проектирования новых моделей интенсивного обучения рассматриваемого контингента лексическому аспекту коммуникации на базе интеграции современных технологий, с учетом открывающихся технических возможностей, актуальных потребностей обучающихся, актуального социального запроса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Комолова Е. С. Актуальные вопросы обучения студентов-психологов межкультурному общению в профессиональной среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 26 (659). С. 53–61.

Панышева Т. Ю. Использование интернет-ресурсов при формировании иноязычной деловой и профессиональной лексической компетенции в неязыковых вузах // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2013. № 196. С. 129–133.

Позднякова Е. М. Методологические основы когнитивнодискурсивной парадигмы в формировании лексической компетенции // Вестник МГИМО. 2013. № 6 (33). С. 101–105.

Приказ об утверждении Положения о применении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ в ФГБОУ ВО МГЛУ. URL : linguanet.ru/upload/medialibrary/41b/41b567fcd2a85a88567a265094665205.pdf.

Стародубцева О. Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Бюллетень сибирской медицины. 2013. № 3. С. 127–131.

Султанова И. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов: на материале английского языка : дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2007. 238 с.

Трещева Е. Ю. Лингвокультурная концептосфера психологической науки : дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2011. 193 с.

Яроцкая Л. В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 14 (725). С. 48–55. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/vest-725.pdf.

Яроцкая Л. В. Специфика английских терминов подъязыка психологии (лингводидактический аспект) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. Вып. 532. С. 260–364.

Coulson D. and Homewood J. Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice? // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2016. Vol. 13. Issue 2. URL : ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss2/5.

REFERENCES

Komolova E. S. Aktual'nye voprosy obuchenija studentov-psihologov mezhkul'turnomu obshheniju v professional'noj srede // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012. Vyp. 26 (659). S. 53–61.

Panysheva T. Ju. Ispol'zovanie internet-resursov pri formirovanii inojazychnoj delovoj i professional'noj leksicheskoj kompetencii v nejazykovyh vuzah // Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2013. № 196. S. 129–133.

Pozdnjakova E. M. Metodologicheskie osnovy kognitivnodiskursivnoj paradigmy v formirovanii leksicheskoj kompetencii // Vestnik MGIMO. 2013. № 6 (33). S. 101–105.

Prikaz ob utverzhdenii Polozhenija o primenenii jelektronnogo obuchenija i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm v FGBOU VO MGLU. URL : linguanet.ru/upload/medialibrary/41b/41b567fcd2a85a88567a265094665205.pdf.

Starodubceva O. G. Leksicheskaja kompetencija kak jazykovaja osnova professional'no-kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovogo vuza // Bjulleten' sibirskoj mediciny. 2013. № 3. S. 127–131.

Sultanova I. V. Formirovanie inojazychnoj sociokul'turnoj kompetencii u studentov-psihologov: na materiale anglijskogo jazyka : dis. … kand. ped. nauk. Volgograd, 2007. 238 s.

Treshheva E. Ju. Lingvokul'turnaja konceptosfera psihologicheskoj nauki : dis. … kand. filol. nauk. Volgograd, 2011. 193 s.

Jarockaja L. V. Disciplina «Inostrannyj jazyk» i professional'noe razvitie lichnosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2015. Vyp. 14 (725). S. 48–55. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/vest-725.pdf.

Jarockaja L. V. Specifika anglijskih terminov pod#jazyka psihologii (lingvodidakticheskij aspekt) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2007. Vyp. 532. S. 260–364.

Coulson D. and Homewood J. Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice? // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2016. Vol. 13. Issue 2. URL : ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss2/5.

УДК 378:811.111

Е. А. Комочкина

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

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ С ОПОРОЙ НА РЕЧЕВЫЕ СТАНДАРТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ: МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД

(неязыковой вуз, магистратура)

В работе проанализированы особенности обучения иностранному языку магистрантов физико-математических специальностей. В ходе специально проведенного исследования выявлена общая черта различных модулей обучения, основанная на существовании единого математического языка у данной категории обучающихся; с учетом полученных результатов предложена система упражнений, направленная на развитие умений создания научного доклада. Ключевым положением стратегии является использование в учебном процессе и будущей профессиональной деятельности так называемых речевых стандартных конструкций – речевых шаблонов, подчиненных определенным правилам нотации, классификации, сочетания, преобразования и применения. Такой подход позволяет значительно повысить мотивацию учебной деятельности, достичь высоких практических результатов в условиях дефицита учебного времени, создает надежную базу для последующей самостоятельной работы профессиональной личности.

Ключевые слова: речевые стандартные конструкции; модульное обучение; научное выступление; язык математики; неязыковой вуз.

E. A. Komochkina

PhD in Pedagogy, Assistant Professor,
Department of Linguodidactics, Faculty of Romano-Germanic Languages,
Moscow Region State University (MGOU), Moscow, Russian Federation;
National Research Nuclear University MEPhI;
E-mail: Komochkina2010@yandex.ru

TEACHING SKILLS IN GIVING A SCIENTIFIC TALK USING UNIVERSAL SPEECH PATTERNS: MODULAR APPROACH

(non-linguistics university, Master's degree level)

The article discusses peculiarities of teaching a foreign language to physics and mathematics master students. A specially prepared study has revealed a common feature of various learning modules, that is based on a universal language of mathematics with which the students are familiarized; in view of the results

CC BY

obtained, a set of exercises has been proposed aimed at developing the skills of giving a scientific talk. The key idea of the strategy is integrating the so-called universal speech patterns into the masters' degree programme and their future professional activity, which are speech clichés subject to certain rules of notation, classification, combination, transformation and application. The suggested approach can significantly increase the students' learning motivation, allow achieving better results under severe time constraints, as well as develop a solid foundation for would-be professionals' independent study.

Key words: universal speech patterns; modular education; scientific report; language of mathematics; non-linguistics university.

Введение

В физико-математическом сообществе на родном языке протекает мыслительная деятельность, рождаются теории, формулируются новые идеи и происходит рождение и обработка информации, ее обсуждение и совместная деятельность различных индивидуумов. На иностранном же языке эти результаты доносятся до иноязычного круга заинтересованных лиц, и осуществляется, координируется и регламентируется деятельность более широких социальных групп. Кроме того, нередко специалистам приходится работать по избранной специальности в иноязычном окружении. В данной связи изучение иностранного языка (далее – ИЯ) выступает не только как способ общечеловеческой коммуникации, но и как средство решения профессиональных задач. Требования к обучению ИЯ адаптируются к быстро меняющимся в современном мире внешним условиям. Внутренние запросы обучающихся и зрелых членов социума также отражают происходящие изменения и часто выходят за рамки существующих образовательных схем и методик обучения. К тому же в настоящее время происходит взрывное развитие электронных средств получения информации, ее представления и обработки. На первый взгляд, различные технологии обучения это учитывают (онлайн-занятия, программы-тьютеры, различные компьютерные программы и электронные устройства перевода и т. п.). Перспективы, открывающиеся вслед за прогрессом в анализе больших данных, то, что принято называть «глубоким обучением», как многим представляется, могут полностью решить вопрос о переводе с одного языка на другой в реальном времени. Однако на фоне развития электронных средств

перевода особенно ощущается недостаток современных методик обучения, или, вернее, недостаточная методическая сфокусированность / акцентированность на приоритетных концепциях обучения ИЯ, на которые можно было бы опереться для решения задач профессиональной коммуникации. При этом приоритетные идеи должны интегрироваться в современные компьютерные технологии, а также отвечать требованиям мобильности образования и непрерывности самообразования.

Исходные основания педагогического взаимодействия в учебном процессе

Основу мобильности образования в современных условиях составляют модульность и интернет-ресурсы, а непрерывность самообразования состоит в активизации личностных мотивов обучающихся. Подробнее рассмотрим эти вопросы на примере обучения ИЯ в неязыковом техническом вузе, акцентируя внимание на необходимых изменениях в методике обучения ИЯ магистрантов физико-математических специальностей. Понятно, что цели обучения разных групп обучающихся могут существенно различаться, но в случае магистрантов физико-математических специальностей модульность обучения обусловлена как решаемыми магистрантами и выпускниками профессиональными задачами, так и наличием общих наднациональных особенностей этих задач: профессионального языка общения – языка математики; логики научного исследования и представления его результатов. В данном контексте модульность выражается тремя блоками. Первый – традиционный анализ текстов научных статей. Относительно новые блоки – подготовка грамматического и лексического материала для иноязычного изложения научного текста (второй блок) и подготовка и продуцирование иноязычного научного доклада и написание статьи на ИЯ (третий блок). Опыт работы в разноуровневых группах магистрантов показывает, что успешно продуцировать научный доклад могут и обучающиеся со слабой языковой подготовкой, но при условии, что шаблонные выражения, используемые в профессиональной речевой практике, будут представлены как значения *функций* (математическое понятие) при некоторых значениях *аргументов* (математическое понятие). Первые идеи о возможности такого подхода были высказаны в работе А. Б. Сосинского [Сосинский

1998]. Магистрантам физико-математических специальностей, в силу используемого ими профессионального языка (языка математики), такое представление кажется таким же естественным, как и форма записи шаблонов и их структура. Вследствие этого основные стандартные выражения, которые охватывают большую часть необходимых высказываний, можно построить на базе небольшого набора речевых стандартных конструкций (далее – РСК) при помощи использования разных значений аргументов в одной конструкции. Введенный нами термин «РСК» подчеркивает его существенные отличия от общепринятых шаблонов [Комочкина 2018].

К задачам, решаемым при помощи РСК, относятся активация творческого потенциала и развитие у обучающихся осознанного подхода к освоению ИЯ для профессиональных целей. Методы, основанные на РСК, дают эффективный способ продуцирования иноязычного устного научного выступления в условиях слабой подготовки по ИЯ и создают надежную базу для дальнейшего самообразования. РСК позволяют овладеть простой технологией как представления научного доклада, так и грамотного написания научных статей не только с точки зрения языка, но и с точки зрения структурирования результатов научного исследования. В результате использование РСК в методиках обучения ИЯ способствует адекватному научному изложению, структурированию научной лексики и научному позиционированию обучающегося как специалиста в выбранной им научной области [Комочкина 2018].

Теоретическая база разработки технологии обучения на основе РСК представляет собой «триаду», основанную на мониторинге «внешних» и «внутренних» социальных факторов, современной интерпретации конструктивизма в методике преподавания, а также психолого-педагогическом анализе выявленных трудностей, с которыми сталкиваются магистранты в процессе изучения ИЯ и собственно продуцирования иноязычного научного высказывания.

С практической точки зрения, технология алгоритмизирована и подчинена иерархии представления учебного материала. Модульная система обучения, в которой представлен синтез трех учебных компонентов (модулей), характеризуется, с одной стороны, взаимосвязанностью, а, с другой стороны, автономностью использования в образовательном процессе за счет «мобильности» модулей. Подчиняясь идеям

конструктивизма в образовании, содержательный учебный контент (текстовый и аудио/видеоматериал) обладает аутентичностью, актуальностью, релевантностью, доступностью [Шаталова 2016].

С точки зрения учебного тренировочного контента модульность проявляется в виде особой иерархии («от целого к частному») заданий, нацеленных на обучение рецептивным видам речевой деятельности (чтение, аудирование), закрепление лексико-грамматических единиц в этих видах, а также системы упражнений по обучению продуктивной устной речи (упражнения с опорой / без опоры, где опорой является слайд реального научного доклада [Комочкина 2018]).

Связующим звеном при обучении рецепции и продукции является постоянное фокусирование внимания обучающихся на особую форму записи и изложения профессиональных речевых интенций в форме РСК, выявленных в аутентичном тексте, проанализированных с точки зрения лексико-грамматических трудностей и подчиненных решению задач данного этапа обучения. Конечной же целью технологии является формирование у обучающихся умения продуцировать собственное иноязычное высказывание по профессиональной тематике.

«Внешние» и «внутренние» факторы в обучении ИЯ магистрантов физико-математических специальностей

Основные «внешние» факторы:

1. Требования к уровню подготовленности выпускника к иноязычному общению в поликультурной профессиональной среде. ФГОС нового поколения ставят перед преподавателем ИЯ задачу формирования общепрофессиональной компетенции «владения хотя бы одним иностранным языком в объеме, необходимом для осуществления профессиональной коммуникации», что подразумевает под собой широкий спектр умений, а именно – чтение научно-технической литературы, написание статей по специальности, участие в международных конференциях, выступление с научными докладами и др.

2. Присоединение России к Болонской конвенции в 2003 г. Аттестация студентов по ИЯ стала проходить в рамках международных норм оценки полученных умений и навыков. В соответствии с Европейской шкалой языковой компетенции, например, для овладения «пороговым» продвинутым уровнем (B2) обучающемуся необходимо

«набрать» около 540 академических часов, что практически невозможно в условиях перегруженности предметами по профилю подготовки студента.

«Внутренние» факторы, в отличие от «внешних», характеризуются более долговременными установками, к числу которых можно отнести потребность в самореализации в профессиональном сообществе, стремление получить признание в своей профессиональной среде, т. е. к «профессиональному позиционированию» молодого ученого. Важным внутренним фактором является естественная «пытливость ума» специалистов в области физико-математических наук, состоящая в желании анализировать, классифицировать и строить теории тех явлений и процессов, с которыми они сталкиваются в процессе обучения.

Д. С. МакКлелланд считает, что *мотивация достижений* зависит от условий воспитания и социума. Применительно к методике обучения ИЯ можно говорить о правильной расстановке акцентов при изучении того или иного материала, создании благоприятного обучающего пространства на занятии, поощрении стремления обучающихся самостоятельно ставить и достигать цели. Обучающиеся, мотивированные на успех, ставят такие цели, достижение которых может быть расценено как успех, активно включаются в работу по изучению новых явлений, теорий, решению сложных задач. Позитивной характеристикой таких обучающихся является мобилизация всех своих ресурсов, концентрация внимания на предмете изучения [McClelland 1988].

«Внутренние» факторы служат основой для создания теорий обучения ИЯ в техническом вузе. В данной связи главным представляется положение, что детальное изучение точных наук уже сформировало у обучающихся склонность к анализу изучаемого материала, отбору, классификации данных, извлечению профессионально важной информации из первоисточников, дифференциации понятий «факт» и «знание», «закономерность» и «исключение».

«Внешние» и «внутренние» факторы определяют алгоритмы обучения продуктивным видам речевой деятельности, использующие как традиционные, так и продвинутые методы и приемы, причем последние также обусловлены парадигмой, базовой идеей которой является система непрерывного образования (life-long learning) исходя из

функциональной целесообразности и практической реализованности той или иной области знаний, умений, навыков.

В настоящее время основными целевыми функциями системы образования являются познавательная, воспитательная и конструктурирующая (развивающая, творческая, деятельностная). Причем последней должно уделяться особое внимание в курсе обучения профессиональному ИЯ в неязыковом вузе. Идея конструктивизма в образовании заключается в том, что обучающийся воспринимает любую информацию, факты как личностно значимый для него учебный материал, преломляемый сквозь призму его личного опыта и коммуникации с окружающим миром. В контексте данной идеи обучающийся как бы становится полноправным участником учебного процесса, поскольку знания не могут быть переданы обучающемуся в готовом виде, необходимо создать педагогические условия для того, чтобы он мог сам критически оценивать действительность, принимать конструктивные решения и самостоятельно овладевать необходимыми ему профессиональными навыками [Шаталова 2016].

Данные положения конструктивизма в образовании являются одной из теоретических основ курса по обучению студентов магистратуры продуктивным видам речевой деятельности на основе РСК.

Однако нельзя не упомянуть, с какими трудностями сталкиваются преподаватели ИЯ неязыкового технического вуза, а именно:

1) недостаточность контактных часов;
2) перегруженность студентов профильными дисциплинами;
3) явное отставание содержания учебного контента от современных реалий в области физико-математических наук;
4) разноуровневый состав групп обучающихся;
5) когнитивный конфликт между основными участниками учебного процесса: преподавателями-гуманитариями и обучающимися-технарями, а также между преподавателями с традиционной точкой зрения на обучение и студентов, относящихся к поколению так называемых «цифровых туземцев», или «онлайн жителей», и преподавателями-новаторами.

Модульность обучения в РСК-технологии

Теоретическое осмысление вышеперечисленных факторов и анализ трудностей привели к созданию модульной технологии обучения,

состоящей из трех взаимосвязанных модулей: аналитического, подготовительного и репродуктивно-продуктивного. Методическая взаимосвязь этих модулей обусловлена как целеполаганием рассматриваемого курса обучения, так и хронологически выстроенной системой предъявления релевантного учебного контента, т. е. поэтапному введению материала, исходя из современных дидактических принципов: интегративность обучения, учет межпредметных связей и связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности. Однако, несмотря на взаимосвязанность трех модулей, каждый из них в отдельности может вполне рассматриваться как самодостаточная единица в целостном комплексе. Поэтому любой модуль может применяться вполне автономно в учебном процессе, если в качестве связующего звена рассматривать РСК.

Теоретические основы курса обучения

Аналитический модуль ориентирован на изучение структуры научного текста и выступления по физико-математической тематике, овладение теоретическими основами подготовки выступления. С этой целью изучаются формат научной статьи и ее базовые разделы, дается характеристика каждого из них и описываются особенности их лексико-грамматического и композиционного состава на примерах из аутентичных материалов международных конференций. Упражнения нацелены на изучение структуры статьи, анализ ее элементов и составление глоссария из типичных речевых стандартных фраз. Данный модуль, например, включает в себя такие задания как: «Расшифруйте акроним IMRAD и соотнесите данные предложения раздела с их функциональной нагрузкой»; «Назовите основные части научной статьи»; «Прочитайте отрывок и найдите абзацы, соответствующие разделам научной статьи (Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion)» и др. Данный вид учебной работы подкреплен примерами аутентичных статей физико-математической тематики, выложенных на Arhiv.org. Анализ отобранных примеров с точки зрения изученных форматов IMRAD и IRDAM сопровождается заданиями по поиску фраз, выражающих формы представления научного результата, как, например: «Find phrases expressing general remarks, stating a problem,introducing methods of investigation, describing and explaining experimental data" и др.

Другие задания связаны с работой над аудио-/видеоматериалами лекций по учебным физико-математическим темам, например: «Кратко суммируйте содержание лекции»; «Прокомментируйте утверждения»; «Прослушайте лекцию и выпишите фразы, необходимые для передачи тех или иных составляющих физико-математического высказывания» и др.

На основе проведенного анализа научного текста / доклада предлагается составить свой «словарик» вводных фраз и фраз-связок для изложения основных составляющих научного текста. Используются также стандартные упражнения, например: «Соотнесите фразы с функцией в предложении, которые они выполняют»; «Восстановите правильную последовательность предложений текста аннотации» и т. п.

Наряду с ознакомлением со структурой статьи, студенты активно вовлекаются в работу, предусматривающую анализ лексико-грамматических особенностей ее разделов, и знакомятся с языковыми средствами, служащими для передачи информации, содержащейся на рисунках и в таблицах, описания актуальности и важности проводимого исследования.

Эффективным заданием для магистрантов физико-математических специальностей считается анализ общих черт рассмотренных примеров научных высказываний с точки зрения их структуры. Магистранты с готовностью принимают участие в обсуждении таких вопросов, как: «Можно ли говорить о структуре научного высказывания, и что она собой представляет?», «Можно ли представлять научные высказывания как функции (математическое понятие) некоторых аргументов?», «Какие характерные аргументы можно выделить у подобной функции?», «Какие возможны преобразования таких функций?», «Какую адекватную форму записи таких функций можно предложить?», «Каким образом можно классифицировать функции?» и др. Таким образом, очевидно, что познания в области физико-математических наук становятся основой для разработки формы записи РСК и последующего обсуждения данного понятия и связанных с ним вопросов.

На данном этапе подготовки к иноязычному выступлению большую роль играет подборка современной профессионально значимой и актуальной литературы для чтения, библиографические

ссылки и реферативная база. Необходимо также отметить, что физико-математические науки отличаются от других областей знаний самой большой открытой базой данных англоязычных научных статей.

Речевые стандартные конструкции как основа научного выступления

Хотя *аналитический* модуль является очень важным для обучения студентов выступлению по профессиональной тематике, тем не менее он считается подготовительным, базовым, поскольку его целью является заложить теоретические основы понимания современной научной статьи и создать учебную базу для последующих модулей – *подготовительного* и собственно *репродуктивно-продуктивного*.

Второй модуль – *подготовительный* – нацелен на изучение РСК, их применение в речи, отработку и активизацию учебного материала, поиск и конструирование РСК в аутентичной литературе, построение стандартных фраз, необходимых для донесения важного профессионального материала, на основе уже изученных РСК и конструирования новых.

Данные цели достигаются за счет выполнения широкого спектра заданий по разным видам речевой деятельности. На этом этапе дается большое количество подстановочных и трансформационных упражнений, типа: «Составить предложения из заданных РСК»; «Выделить аргументы в данных стандартных фразах»; «Проанализировать высказывания и представить их как последовательность РСК с выделенными аргументами»; «Сгруппировать предложения так, чтобы получился связный рассказ о предпосылках разработки теории»; «Прослушать диалог, воспроизвести его с помощью данных РСК и аргументов»; «Рассказать о своей научной работе, используя образец-подсказку из РСК»; «Выразить мысль, высказанную в тексте, другими языковыми средствами, используя предложенные РСК» и др. На данном этапе подготовки важной опорой-подсказкой выступают слайды презентаций, в которых написанный текст представляет собой аргументы используемых РСК [Комочкина 2018].

Приведем примеры упражнений, в которых продемонстрируем систему нотации, структуру РСК и ее аргументы.

Упражнение 1. Составьте возможные предложения, используя подсказки (термины).

РСК 1: <The aim |goal |objective\of the/present| current\/investigation |research| report |study>/is |was\to /see |show |determine |analyze | estimate |study | elaborate| examine| develop| obtain | consider |discuss | define | summarize | find| prove| measure| compare\ <термин>.

В нотации РСК используются угловые скобки для выделения аргументов. Вариативные взаимозаменяемые слова (словосочетания) отделяются друг от друга вертикальной чертой, а область взаимозаменяемости указывается косыми черточками: / – начало области, \ – ее окончание. Если аргумент состоит только из взаимозаменяемых слов и словосочетаний, то косые черточки опускаются, и их роль выполняют угловые скобки. Можно указывать только наиболее распространенные взаимозаменяемые слова и словосочетания, опуская другие варианты.

Для составления собственного высказывания на основе РСК используются подсказки, взятые из текста, типа: «effectiveness of the method; the effect that light intensity has on the rate of photosynthesis» и т. п.

Нотация РСК позволяет задавать / называть ее структуры по целевым критериям. Например, РСК 2:

<Ссылка на ранее полученный (результат(ы)>/was|were\/obtained | derived\by<ссылка на /имя учёного |метод\ > /<ссылка на цель>|<ссылка на дату открытия>\.

Могут также использоваться подсказки в виде примеров различных значений аргументов. Например, «<Ссылка на ранее полученный результат(ы)>» может быть представлена такими выражениями, как «The results»; «These expansions»; «This formula»; «Similar formulae» и др.

Остальные упражнения довольно стандартны, а именно: «Составить предложения по предложенному образцу, в котором даются различные РСК»; «Прослушать отрывок и выполнить следующие задания, используя готовые РСК: «Answer the questions»; «Complete the sentences»; «Listen to the extract again and write down useful phrases and words».

Из представленных выше примеров упражнений *подготовительного* модуля ясно, что они в некоторой степени предвосхищают *репродуктивно-продуктивный* модуль обучения.

Моделирование реальных ситуаций профессионального общения

Третий модуль – *репродуктивно-продуктивный* – ориентирован на моделирование на занятии ситуаций, условно приближенных к реальным условиям коммуникации, и направлен на обучение структурной и смысловой составляющей речи с опорой и без опоры на готовые фразы, подсказки и слайды доклада с выписанными аргументами РСК.

Н.Д. Гальскова утверждает, что, «организуя устно-речевое общение на уроке, следует иметь в виду, что оно может быть *имитирующим* реальное речевое общение (например, составление и разыгрывание диалогов по аналогии, по ключевым словам и др.), *«симулирующим»* общение в ситуациях естественной коммуникации (например, ролевая или деловая игра) и *аутентичным* (высказывание от своего собственного лица)» [Гальскова 2003]. Поэтому в курс обучения включены ситуативные, дискутивные задания, упражнения на комментирование высказывания и др., связанные с языковой формой выражения результатов и методов исследований, условий исследований и других составляющих научной работы. Вполне очевидно, что овладение навыками работы с РСК, способами их манипулирования, отбора и классификации в конечном счете приведет к формированию профессиональной «вторичной языковой личности».

Заключение

Интеграция описанной технологии в традиционный учебный процесс в НИЯУ МИФИ, как показало специальное исследование, стала удачной попыткой реализации основных целей иноязычной образовательной политики неязыкового вуза – формирование полноценной личности выпускника, способного осуществлять иноязычную профессиональную коммуникацию и представлять свою страну, выступая с научными докладами на международных конференциях, симпозиумах и научных семинарах и участвуя в работе международных групп над совместными проектами. Использование общепринятых приемов и технологий обучения (см., например: [Яроцкая 1993]) подкрепляется опорой на технологию РСК, которая отражает профессиональные умения, интересы и цели магистрантов физико-математических специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.

Комочкина Е. А. Обучение будущих магистров физико-математических специальностей устному выступлению в сфере профессионального общения (английский язык) : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2018. 25 с.

Сосинский А. Б. Как написать математическую статью по-английски. М. : Факториал, 1998. 112 с.

Шаталова Н. П. Конструктивный подход в педагогике как ведущий принцип науки // Педагогический журнал. 2016. № 1. С. 62–70.

Яроцкая Л. В. Экспериментальное исследование учебной ценности алгоритмов при обучении пассивной грамматике : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1993. 20 с.

McClelland D. C. Human Motivation. Cambridge University Press, 1988. 690 p.

REFERENCES

Gal'skova N. D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam. Posobie dlja uchitelja. M. : ARKTI, 2003. 192 s.

Komochkina E. A. Obuchenie budushhih magistrov fiziko-matematicheskih special'nostej ustnomu vystupleniju v sfere professional'nogo obshhenija (anglijskij jazyk) : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2018. 25 s.

Sosinskij A. B. Kak napisat' matematicheskuju stat'ju po-anglijski. M. : Faktorial, 1998. 112 s.

Shatalova N. P. Konstruktivnyj podhod v pedagogike kak vedushhij princip nauki // Pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 1. S. 62–70.

Jarockaja L. V. Jeksperimental'noe issledovanie uchebnoj cennosti algoritmov pri obuchenii passivnoj grammatike : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 1993. 20 s.

McClelland D. C. Human Motivation. Cambridge University Press, 1988. 690 p.

УДК 378.1.147

Т. В. Михайлова, К. К. Дуйсекова

Михайлова Т. В., докторант кафедры английского языка
и методики преподавания факультета филологии и педагогики
Кокшетауского государственного университета
им. Ш.Уалиханова, Кокшетау, Республика Казахстан;
e-mail: tanyamikh25@mail.ru

Дуйсекова К. К., доктор филологических наук,
профессор Евразийского Национального Университета
им. Л. Н. Гумилёва, Нур-Султан, Республика Казахстан;
e-mail: kuliash@yahoo.fr

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Сегодня мировое высшее образование занимается не только профессиональной подготовкой выпускников вузов. Формирование личности студента, его подготовка к постоянно меняющимся условиям жизни, развитие компетенций, позволяющих осваивать новую информацию и принимать эффективные решения, являются важными задачами современного образования. В условиях интенсивных процессов глобализации успешность и востребованность современных выпускников вузов зависит от их личностных качеств, уровня сформированности их профессиональных компетенций, профессиональных умений осуществлять межкультурную и профессиональную коммуникацию.

Новые условия жизни значительно изменили и всю направленность языковой подготовки специалистов нового времени. Актуальной тенденцией современности, призванной разрешить проблему согласия и взаимопонимания между людьми, является полиязычное и поликультурное образование. В процессе такого образования формируется личность, способная не только сохранить свою культурную идентичность, но и понять и принять ценности представителей других культур. Владение одним или несколькими иностранными языками наряду со знанием иноязычной культуры специалистом любой отрасли является важнейшим аспектом, необходимым условием для построения диалога в межкультурной коммуникации в рамках своей профессиональной деятельности.

В данной статье речь идет об особенностях разработки лингвокультурологического подхода при обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей педагогических вузов РК в рамках когнитивно-лингвокультурологической методологии, признанной в Казахстане в качестве концептуального базиса современной теории иноязычного и полиязычного образования.

Авторы статьи подчеркивают, что в иноязычном образовании особое внимание отводится не только иностранному языку, но и иноязычной культуре, лингвокультурному аспекту в обучении языку, что находит соответствующее отражение в содержании образовательных программ в вузах Казахстана и используемых методах обучения.

CC BY

Как отмечают ученые, в современной лингвистической науке важнейшим направлением лингвистических исследований является лингвокультурология, а использование лингвокультурологического подхода в иноязычном обучении способствует более эффективному формированию межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; межкультурная профессионально-коммуникативная компетенция; лингвокультурология; лингвокультурологический подход; когнитивно-лингвокультурологическая методология.

T. V. Mikhailova, K. K. Duisekova

Mikhailova T. V., PhD student, Department of the English language and methodology of teaching, the faculty of philology and pedagogics, Sh.Ualikhanov Kokshetau state university, Kokshetau, Republic of Kazakhstan; e-mail: tanyamikh25@mail.ru

Duisekova K. K., Doctor of philology, professor, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan; e-mail: kuliash@yahoo.fr

FOREIGN LANGUAGE TEACHING: LINGUOCULTURAL APPROACH

Nowadays the world higher education is concerned not only with professional training of university graduates. The formation of the student's personality, a person ready for life in a rapidly changing world, the development of competences that allow students to learn new information and make effective decisions are crucial tasks of modern education. In the context of intensive globalization processes the employment success of contemporary university graduates will depend on their personal qualities and the level of professional competence, their skills of intercultural professional communication.

Modern life and new standards have significantly changed the entire focus of language education and professional language training of future specialists today. The ongoing trend of our time, which aims to solve the problem of harmony and mutual understanding between people, is multilingual and multicultural education. The result of this educational policy is the formation of a personality able not only to preserve their cultural identity, but also to understand and accept values of other cultures and ethnic groups. Proficiency in one or more foreign languages and foreign culture awareness tend to be the most important and essential criteria for specialists in any field for building a successful intercultural professional dialogue.

The article highlights peculiar features and aspects of developing the linguocultural approach in Foreign Language Teaching (FLT) to students of non-linguistic specialties of pedagogical universities in the framework of the cognitive-linguocultural methodology which serves as the universal conceptual basis for the theory of modern Foreign Language Education (FLE) and multilingual education in the Republic of Kazakhstan.

The authors of the article emphasize that in FLE special attention is paid not only to the target language, but to the target culture and linguocultural aspects in language teaching. And this is reflected in the content of the educational programs of Kazakhstan universities and in the applied methods of teaching.

According to researchers, one of the major areas of linguistic research today is linguocultural studies: the use of the linguocultural approach in FLT contributes to a more effective formation of students' intercultural and professional communicative competence.

Key words: intercultural communication; intercultural and professional communicative competence; linguocultural studies; linguocultural approach; cognitive linguocultural methodology.

Введение

В условиях интенсивного развития глобализационных и интеграционных процессов, роста профессиональных и академических обменов иноязычное образование способствует интеллектуальному становлению общества в молодом суверенном государстве, каким является Казахстан сегодня. Современное общество испытывает острую потребность в квалифицированных специалистах, подготовленных к осуществлению эффективной межкультурной и профессиональной коммуникации с представителями иного лингвокультурного сообщества на международной арене, а исследователи-лингводидакты всё чаще указывают на возрастающую роль межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции, обеспечивающей формирование не только полиязыковой, но и поликультурной языковой личности в условиях глобализации и роста профессиональных коммуникаций. Любое дидактическое мышление, ориентированное на иноязычное образование, стремится учитывать аксиому, согласно которой язык и культура подразумевают отношения взаимной принадлежности.

Постановка проблемы

Отметим, что вопросы включения культуры в обучение иностранным языкам, теоретический анализ различных аспектов данной проблемы привлекают внимание многих исследователей в области иноязычного образования. О необходимости изучения данного вопроса говорится в исследованиях И. И. Халеевой, Н. И. Гез, В. П. Фурмановой, С. Г. Тер-Минасовой, В. В. Сафоновой, Е. И. Пассова, Н. Д. Гальсковой, О. А. Корнилова, С. С. Кунанбаевой, А. Т. Чакликовой,

а также в трудах ученых дальнего зарубежья (M. Byram, M. Fleming, K. Cushner и др.).

Названных ученых объединяет мнение, согласно которому наряду с изучением иностранного языка следует изучать мир и культуру народа, говорящего на этом языке. Согласимся с Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, доказывающих важность овладения навыками взаимодействия в межкультурной среде, а также подчеркивающих, что в противном случае «коммуниканты как бы заранее «запрограммированы» на конфликт непонимания» [Гальскова, Гез 2006, с. 56].

Необходимо отметить, что опора на теоретическую базу лингвокультурологии, внедрение данных этой науки в учебный процесс способствовали формированию лингвокультурологического подхода в лингводидактике. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры, выражающий особую ментальность и менталитет, что позволяет ему [языку] выступать одновременно в качестве условия, основы и продукта культуры [Воробьев 1997].

Цель исследования

Авторы рассматривают перспективы и особенности разработки лингвокультурологического подхода при обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в рамках когнитивно-лингвокультурологической методологии, призванной стать концептуальной основой современной теории иноязычного образования в Казахстане.

Методы исследования

При подготовке статьи, главным образом, использовались теоретические методы, а именно: критический анализ педагогической и методической литературы по теме исследования.

Лингвокультурологический подход в современном иноязычном образовании

Сегодня лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам (далее – ИЯ) отражает основную тенденцию сферы иноязычного образования, главным образом, перемещение целевых акцентов, переключение интереса с формирования ЗУНов на освоение

ИЯ как приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным контентом.

Всё чаще в трактовке моделей современного специалиста акцент делается не только на овладение выпускником иностранным языком, но и на формирование способности у такого специалиста к осмыслению, а также принятию культурных ценностей, отличающихся от его собственных. Поэтому наряду с лингвистическими знаниями, формированием речевых умений и навыков, необходимо определить комплекс культурологических знаний, которые позволят будущему специалисту любой сферы использовать иностранный язык с целью осуществления межкультурной и профессиональной коммуникации с носителями изучаемого иностранного языка.

Эффективность лингвокультурологического подхода для максимально полноценного изучения иностранного языка и формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей не вызывает сомнений в дидактической научной среде. По мнению М. Байрама, обучение культуре в процессе обучения языку расширяет горизонты учащихся, что в целом представляет огромное воспитательное и образовательное значение [Byram 1989, с. 4].

Концепция языкового образования в Казахстане

Согласно приоритетным направлениям, языковое и иноязычное образование в Казахстане строится на лингвокультурном плюрализме и направлено на подготовку и воспитание полиязыковой и поликультурной личности, способной не только реализоваться в профессиональной деятельности, но и сохранить свое этническое самоопределение в поликультурном обществе. Основой формирования такой полиязыковой и поликультурной личности является проводимая в Республике Казахстан политика обязательного трехъязычия.

Разработанная авторским коллективом, в который входит и соавтор настоящей статьи профессор К. К. Дуйсекова, «Концепция языкового образования в Республике Казахстан» ставит целью обеспечить универсализацию языкового образования по всем языкам Триединства на основе единой научно-теоретической платформы и гармонизации отечественных и современных международных образовательных моделей [Концепция … 2010].

Реализация трехъязычного образования в Казахстане осуществляется в соответствии с государственным общеобязательным стандартом образования «Языки Триединства» [ГОСО РК. Языки Триединства 2010].

В данном ГОСО определены требования к содержанию, объему учебной нагрузки, уровню подготовки выпускников вузов по трем целевым языкам (казахскому, русскому, английскому), что соответствует первоочередной цели его разработки – обеспечение нормативно-правовой базы государственного культурного проекта «Триединство языков». Концепция изучения целевых языков в системе высшей школы Казахстана в рамках реализации триединства языков базируется на следующих научно-дидактических платформах:

– когнитивно-лингвокультурологической методологии, определяемой в качестве концептуального базиса современной теории иноязычного и полиязычного образования, разработанной академиком С. С. Кунанбаевой;
– теории межкультурной коммуникации, которая выступает в качестве реализующей теории обучения;
– компетентностном моделировании иноязычного образования;
– моделировании и отборе содержания в когнитивно-лингвокультурологические комплексы (далее – КЛК), отражающие преемственность формирования речевых типов и типологий коммуникаций в преемственности содержания, преломленных через три системы: систему языка, систему речи и систему коммуникаций.

Современное иноязычное образование в РК

Согласно методологии С. С. Кунанбаевой предметная область «иностранный язык» расширена до уровня «иноязычного образования». Объектом научного и дидактического изучения определяется не просто язык, а категория «лингвокультура», что объясняется как сменой целевых установок в обучении иностранным языкам, так и нацеленностью на другой конечный результат в иноязычном образовании – формирование межкультурной компетенции, а вместе с ней способности к межкультурной коммуникации у личности, выступающей в контексте такого взаимодействия субъектом межкультурной коммуникации [Кунанбаева 2005, с. 54].

В соответствии с социальным заказом в образовательной области «Иностранный язык» разнопрофильные неязыковые вузы в РК должны подготовить специалистов, не просто владеющих иностранным языком на уровне функциональной грамотности, но готовых к установлению межкультурных и профессиональных контактов с представителями других культур и носителями изучаемого языка. Иноязычная подготовка таких специалистов призвана содействовать развитию профессиональных контактов, обмену опытом в практической профессиональной деятельности на международном уровне.

В Типовой учебной программе по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» для организаций высшего образования в качестве целей программы прописано сформировать межкультурно-коммуникативную компетенцию (далее – МКК) у обучающихся в процессе иноязычного образования на достаточном уровне (уровень А2) и уровне базовой достаточности (уровень В1). В ходе выполнения задач программы у студента, определяемого в рамках иноязычного образования в качестве субъекта межкультурной коммуникации, должны быть сформированы:

– коммуникативно-функциональная компетенция и межкультурная компетенция, реализующая его способность к межкультурной коммуникации;
– навыки аргументации на ИЯ, а также понимание языковых и культурных особенностей страны изучаемого языка [Типовая учебная программа … 2018].

Как отмечает профессор С. С. Кунанбаева, структура МКК – это сложный личностный конструкт, включающий: знания о родной и другой культуре; умения и навыки практического применения имеющихся знаний; совокупность качеств личности, способствующих реализации накопленных знаний, умений и навыков; практический опыт использования данных знаний и навыков в ходе взаимодействия с представителями иной культуры.

В состав компонентов МКК входит лингво-культурологическая субкомпетенция, которая на базе своей культуры формирует у языковой личности с первичной «концептуальной картиной мира» лингвокультурное отражение национального языкового сознания и менталитета [Кунанбаева 2015, с. 113].

Реализация лингвокультурологического подхода в обучении ИЯ студентов неязыковых специальностей

По опыту работы со студентами неязыковых специальностей можем сказать, что обучение ИЯ как аспекту иноязычной культуры на неязыковых факультетах в вузах РК разработано в недостаточной степени. Несмотря на понимание необходимости включения иноязычной культуры в процесс обучения ИЯ, в большинстве случаев студентов знакомят с отдельными фрагментами страноведческого и культурологического плана. С другой стороны, остро стоит проблема целенаправленного выбора наиболее подходящего учебного материала и работа с текстами профессиональной направленности. Постоянные изменения, важность отслеживания своевременного отражения в учебных материалах инноваций в выбранной профессиональной сфере требуют не только сформированного вторичного языкового, но и когнитивного сознания, как от преподавателя, так и от студента. И хотя разработанность казахстанской методологии иноязычного образования не вызывает сомнений, в настоящее время необходимо разработать, теоретически обосновать и практически апробировать методику, которая бы способствовала приобщению обучаемого к иноязычной картине мира.

В процессе иноязычного обучения студенты должны усвоить заданный объем фоновых знаний, определяемый в современной методике как «фреймовая пресуппозиция» [Фурманова 1993]. И. И. Халеева рассматривает фреймовые пресуппозиции как необходимое условие, которое формирует когнитивное сознание вторичной языковой личности. Автор также считает, что при отсутствии сформированной национально-культурно окрашенной сети фреймов понимание иноязычных текстов становится невозможным [Халеева 1989]. О. Л. Дигина отмечает, что для исследования систем лингвокультурологических единиц следует прибегнуть к методу лингвокультурологического поля, который в методическом плане реализуется через рассмотрение сквозных культурологических тем. «При использовании лингвокультурологического поля акцент делается на отражение в языке некоторого репрезентативного блока национальной культуры, устанавливая иерархические предметные связи между понятиями внутри этого блока и между блоками» [Дигина 2009, с. 100–101]. Как далее отмечает автор, процесс обучения должен строиться на

специально отобранных текстах, содержащих фреймовые пресуппозиции [Дигина 2009].

Как видим, фреймовые пресуппозиции определяются российскими учеными как важные, накопленные фоновые знания, позволяющие сформировать у студентов наиболее полную инофонную картину мира. При этом так называемый «фон знаний» при восприятии текстов учащимся (потенциальной вторичной языковой личностью) должен обеспечиваться целенаправленной системой учебных задач.

Нам близка позиция С. Г. Тер-Минасовой, которая утверждает, что обучение иностранному языку специалистов любой специальности не должно быть узко направленным и иметь только прикладную задачу. В интерпретации автора «Вузовский специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку» [Тер-Минасова 2000, с. 26].

Таким образом, реализация лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей вузов РК должна осуществляться через предметное содержание дисциплины «Иностранный язык», которое на каждом уровне обучения представлено в виде КЛК (или, когнитивно-лингвокультурологических комплексов). Компонентный состав таких КЛК представлен коммуникативной сферой, отражающей содержание этого уровня обучения; набором речевых тем и субтем общения, реализующих каждую из представленных сфер; типовыми ситуациями общения [Типовая учебная программа ... 2018].

Так, например, на уровне В2 (уровень базовой стандартности) реализуются следующие КЛК и темы:

I В социально-бытовой сфере общения

Речевые темы:

1. «Человек и природа, экологические проблемы»;
2. «Новости, СМИ, реклама».

Субтемы общения:

«Окружающая среда, загрязнение», «Научно-технический прогресс», «Возобновляемые ресурсы РК и СИЯ»; «Мировые средства массовой информации».

II В социокультурной сфере общения

Речевые темы:

1. «Культурно-исторический фон, Духовное Возрождение»;
2. «Государственное устройство, правовые институты РК и СИЯ»;
3. «Праздники РК и СИЯ»;
4. «Искусство, музыка, литература РК и СИЯ»;
5. «Выдающиеся деятели РК и СИЯ».

Субтемы общения:

«История, становление государства», «Памятные дни в РК и СИЯ, их историческое значение», «Культурные проекты».

III В учебно-профессиональной сфере общения

Речевые темы:

1. «Система образования в РК и СИЯ»;
2. «Выбор университета»;
3. «Профессиональные компетенции»;
4. «Востребованность выбранной профессии на рынке труда».

Субтемы общения:

«Профессиональные качества специалиста», «Преимущества и недостатки будущей профессии», «Риск развития депрессии и стрессов».

Считаем, что представленность предметного содержания дисциплины «Иностранный язык» в вузах РК в виде КЛК должна позволить разработать и применять в обучении студентов неязыковых специальностей лингвокультурологический подход с опорой на специально отобранные тексты, содержащие те же фреймовые пресуппозиции.

Основные принципы отбора лингвокультурологического материала для учебных целей, методы его реализации

На наш взгляд, выбор фрагмента культуры для изучения студентами, а также сам отбор культурологических знаний следует проводить в соответствии с принципом культуросообразности, предложенным В. В. Сафоновой. То есть отбор лингвокультурологического

материала для учебных целей может выполняться с учетом следующих положений:

- определение ценностного смысла и значимости отбираемого материала. Используемый лингвокультурологический материал должен формировать неискаженные представления об инокультурной действительности;
- определение, в какой мере используемый материал стимулирует обучающихся получить знания о ключевых понятиях культуры, таких как: «культурное наследие», «культурное многообразие», «диалог культур», «культурная агрессия», «поликультурная личность» и др.;
- учет возрастных и интеллектуальных способностей студентов при подборе лингвокультурологического материала [Сафонова 2001].

Приходим к выводу, что при подборе или разработке учебных материалов в первую очередь необходимо проверить их соответствие заявленным целям обучения, и, во-вторых, насколько полно в них представлен лингвокультурологический аспект.

Следующий вопрос, требующий решения, – это разработка конкретных методов, приемов и форм реализации данного подхода на практике. Обучение лингвокультурологическому аспекту в иноязычном профессиональном образовании должно осуществляться посредством применения самых разнообразных видов работы коммуникативного и исследовательского характера, к которым предлагаем отнести:

- использование аутентичных материалов (небольших репортажей, коротких выпусков новостей, видеоблогов, микроблогов из «Твиттера»);
- современные информационные технологии (обучающие компьютерные программы и видеоигры); мобильное обучение; участие в чатах, видеоконференциях, конкурсах, проводимых в сети Интернет;
- знакомство с фольклором, фразеологией, литературой СИЯ;
- контекстное обучение; проблемные диалоговые ситуации, приближенные к реальным и характерным для культуры СИЯ;
- решение лингвокультурологических и социокультурных задач, вживание в роль носителя изучаемого иностранного языка;

– технологии ситуационного анализа (метод case-study);
– выделение в учебных текстах лингвокультурем, составление к ним комментариев, определение культурного содержания лингвокультурем.

Заключение

Следует отметить, что в большинстве существующих исследований проблема обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей вузов рассматривается с позиций методики преподавания ИЯ. В то же время проектирование иноязычного профессионального образования требует комплексного изучения, учета специфики дисциплины «Иностранный язык», анализа особенностей профподготовки будущего специалиста. В настоящей работе лингвокультурологический подход исследуется как основа моделирования иноязычного образования неязыковых специалистов. В рамках иноязычного образования студентов неязыковых специальностей целесообразно выделить *лингвокультурологическую компетенцию* (термин В. В. Воробьева – *Т. М., К. Д.*) как систему знаний о культуре, воплощенную в определенном национальном языке, а также ряд умений по оперированию данными знаниями.

Удачное межкультурное общение возможно при адекватном взаимопонимании собеседников, носителей разных языков, которые принадлежат к разным лингвокультурам. В идеале в межкультурном общении носители одного или более иностранных языков должны не только лингвистически грамотно декодировать полученное в устном или письменном виде сообщение, но и оперативно актуализировать запас знаний об иноязычной культуре, что предполагает овладение познаниями о языковой картине мира носителей того или иного национального языка.

Значимость лингвокультурологии и лингвокультурологического подхода при обучении иностранным языкам в РК связана с обновлением методологии иноязычного образования, с усилением внимания к языкам и культурам. Реализация лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей вузов должна существенно поменять практику организации образовательного процесса и требует четкого моделирования языкового образовательного процесса.

Перспективным направлением в этой области исследований станет разработка моделей иноязычного профессионального образования, формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов Республики Казахстан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 1997. 331 с.

ГОСО РК 6.08.085-2010. Государственный общеобязательный стандарт образования РК. Высшее образование. Языки триединства (казахский, русский и иностранный языки). Астана, 2010.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Дигина О. Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // Lingua mobilis. № 4 (18). 2009. С. 99–105.

Кунанбаева С. С., Иванова А. М., Чакликова А. Т., Дуйсекова К. К. Концепция языкового образования Республики Казахстан (произведение науки): объект интеллектуальной собственности. №1565 от 15.10.2010 до 28 мая 2060.

Кунанбаева С. С. Современное иноязычное образование: методология и теории. Алматы : Эдельвейс, 2005. 264 с.

Кунанбаева С. С. Стратегические ориентиры высшего иноязычного образования. Алматы, 2015. 208 с.

Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 146 с.

Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования). Алматы, 2018.

Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Ижевск, 1993.

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : монография. М. : Высшая школа, 1989. 238 с.

Byram M. Cultural Studies in Foreign Language Education. Toronto : Multilingual Matters, 1989. 135 p. (Multilingual Matters, No 46).

REFERENCES

Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologija (teorija i metody). M. : Izd-vo Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 1997. 331 s.

GOSO RK 6.08.085-2010. Gosudarstvennyj obshheobjazatel'nyj standart obrazovanija RK. Vysshee obrazovanie. Jazyki triedinstva (kazahskij, russkij i inostrannyj jazyki). Astana, 2010.

Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. 336 s.

Digina O. L. Vlijanie lingvokul'turologicheskogo podhoda na formirovanie mezhkul'turnoj kommunikacii v obuchenii inostrannomu jazyku // Lingua mobilis. № 4 (18). 2009. S.99–105.

Kunanbaeva S. S., Ivanova A. M., Chaklikova A. T., Dujsekova K. K. Koncepcija jazykovogo obrazovanija Respubliki Kazahstan (proizvedenie nauki): ob#ekt intellektual'noj sobstvennosti. №1565 ot 15.10.2010 do 28 maja 2060.

Kunanbaeva S. S. Sovremennoe inojazychnoe obrazovanie: metodologija i teorii. Almaty : Jedel'vejs, 2005. 264 s.

Kunanbaeva S. S. Strategicheskie orientiry vysshego inojazychnogo obrazovanija. Almaty, 2015. 208 s.

Safonova V. V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo jazykovogo obrazovanija // Inostrannye jazyki v shkole. 2001. № 3. S. 17–24.

Ter-Minasova S. G. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija. M. : Slovo, 2000. 146 s.

Tipovaja uchebnaja programma obshheobrazovatel'noj discipliny «Inostrannyj jazyk» dlja organizacij vysshego i (ili) poslevuzovskogo obrazovanija). Almaty, 2018.

Furmanova V. P. Mezhkul'turnaja kommunikacija i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obuchenija inostrannym jazykam. Izhevsk, 1993.

Haleeva I. I. Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inojazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov) : monografija. M. : Vysshaja shkola, 1989. 238 s.

Byram M. Cultural Studies in Foreign Language Education. Toronto : Multilingual Matters, 1989. 135 p. (Multilingual Matters, No 46).

УДК 371.67:004

Е. Б. Павлова, И. С. Лебедева

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

Лебедева И. С., кандидат филологических наук,
доцент кафедры грамматики и истории английского языка
факультета английского языка Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: Lebedeva_Irina_68@yahoo.com

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОСТИ: СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается интерактивность как эффективное средство повышения качества образования. В век информационных компьютерных технологий интерактивность является методологической базой для разработки моделей обучения иностранному языку. Многосторонний характер интерактивности раскрывается в определениях данного понятия, основанных на разных принципах. В статье представлена классификация типов компьютеризированного обучения языку (КОЯ), которая базируется на различных теориях обучения, описываются основные принципы создания интерактивных обучающих моделей и анализируются комплексные мультимедийные обучающие программы.

Ключевые слова: интерактивность; интерактивные средства коммуникации; компьютеризированное обучение языку; индивидуализированное обучение; интерактивные обучающие модели.

E. B. Pavlova, I. S. Lebedeva

Pavlova E. B., Ph. D., Ass. Prof., Department of English Grammar
and the History of the English Language, Faculty of English,
Moscow State Linguistic University; e-mail: lena.pavlova@live.ru

Lebedeva I. S., Ph. D., Ass. Prof., Department of English Grammar
and the History of the English Language, Faculty of English,
Moscow State Linguistic University, e-mail: Lebedeva_Irina_68@yahoo.com

DEFINITIONS OF INTERACTIVITY: CREATING INTERACTIVE LEARNING MODELS

The article focuses on interactivity which is viewed as an effective tool of enhancing the quality of educational materials to facilitate learning. Since the introduction of computers as educational tools, interactivity has been regarded as the feature of this technology that holds the strongest promise for educational use, expectations of interactivity and new interactive media have become very high. In the

CC BY

article different definitions of interactivity are provided to reveal its multi-dimensional character. The authors present a classification of computer-assisted language learning methods based on different principles, discuss various patterns of creating interactive environments and analyze multi-media teaching programs.

Key words: interactivity; computerized instruction; computer-assisted language learning (CALL); individualized learning; interactive models.

Введение

Большинство ученых сходятся во мнении, что понятие «интерактивность» восходит к понятию «взаимодействие», которое обозначает: обмен, взаимное влияние [Bax 2003; Goertz 1995; Jensen 1998; Jensen 2008; Feldman 1991; Heeter 1989]. Понятие «взаимодействие» относится к действиям двух или более взаимозависимых индивидов, в то время как понятие «интерактивность» имеет отношение к использованию средств массовой информации и опосредованной коммуникации [McMillan 2002]. Интерактивность, безусловно, имеет значительное количество преимуществ в сфере образования. Однако значение интерактивности и интерактивных средств коммуникации представляется неоднозначным.

Определение интерактивности

Все определения интерактивности, представленные в медиаисследованиях и информатике, делятся на три основных способа определения понятия: 1) как прототипические примеры; 2) как критерии, т. е. как заданный признак или характеристика, которые должны быть выполнены; 3) как континуум, т. е. как качество, которое может присутствовать в той или иной степени [Jensen 1998].

Интерактивность как прототип

Дж. Дурлак предлагает определение интерактивности на основе прототипических примеров. Согласно автору, «интерактивные медиасистемы включают в себя телефон, «two-way» телевидение, системы аудиоконференций, компьютеры, электронную почту, видеотекст и различные технологии, которые используются для обмена информацией в виде неподвижных изображений, линейных чертежей и данных» [Durlak 1987, с. 743]. При данном подходе к интерактивным средствам

коммуникации относятся такие средства, как телефон, электронная почта и т. д., которые используются для межличностного общения. В ряде академических традиций подобные средства не считаются собственно интерактивными [Jensen 1998]. Дж. Дурлак полагает, что при общении лицом к лицу «отправитель и получатель используют все свои чувства, ответ является немедленным, общение обычно замкнуто, а содержание в основном неформально...» [Durlak 1987, с. 744], поэтому подобное общение является по-настоящему интерактивным.

Интерактивность как критерий

Согласно этому подходу, интерактивность представляет собой «критерий, т. е. определенный признак или признак, который должен быть выполнен» [Feldman 1991]. Интерактивность определяется как диалог, который происходит между пользователем и системой; как система, которая обменивается информацией с пользователем и обрабатывает его входные данные для того, чтобы генерировать ответ. «Интерактивные средства коммуникации» – средства, которые предполагают наличие данных о пользователе для определения содержания сообщения.

Интерактивность как континуум

Согласно С. Хитеру [Heeter 1989], интерактивность является многомерной. В зависимости от количества измерений, которые она включает, интерактивность может быть одномерной, двухмерной, трехмерной ... и *n*-мерной. С. Хитер [Heeter 1989] предлагает шестимерную модель, однако попытки применить это определение на практике не имели успеха [Massey & Levy 1999]. Э. М. Роджерс рассматривает интерактивность в рамках только одного измерения. Интерактивность – «способность новых систем связи (обычно содержащих компьютер в качестве одного из компонентов) «отвечать» пользователю, почти как человек, участвующий в разговоре» [Rogers 1986, с. 34]. Концепция интерактивности С. Рафаэли [Rafaeli 1988] основана на понятии «отзывчивость», которое определяется как степень способности средств коммуникации учитывать данные пользователя или степени зависимости одного сообщения от предыдущих сообщений. «Отзывчивость» предполагает, что носитель регистрирует информацию о действиях пользователя и реагирует на

его потребности. В концепции Дж. Стоера интерактивность определяется как «степень, в которой пользователи могут влиять на форму опосредованной среды или ее содержание» [Steuer 1995, с. 41]. Согласно двухмерной концепции Б. О. Шупровича, интерактивность «определяется типом мультимедийных информационных потоков» [Szuprowicz 1995, с. 14], при этом автор различает три типа данных потоков: 1) интерактивность «пользователь-документы» [Szuprowicz 1995, с. 14]; 2) интерактивность «пользователь-компьютер» и 3) интерактивность «пользователь-пользователь» [Szuprowicz 1995, с. 14]. Первое измерение в матрице включает вышеперечисленные информационные потоки, второе – другие параметры, влияющие на потоки: «доступ, распространение и использование мультимедийного контента» [Szuprowicz 1995, с. 15]. По мнению Б. Лорела интерактивность зависит от трех переменных: 1) «частота» взаимодействия; 2) «диапазон» – количество доступных вариантов и 3) «значимость» – «насколько выбор действительно повлиял на вопросы» [Laurel 1991, с. 20]. Л. Гоертс [Goertz 1995], который разработал четырехмерную концепцию интерактивности, выделяет четыре измерения: 1) «диапазон доступных вариантов», 2) «степень модифицируемости», 3) «количество доступных выборок и модификаций», 4) «степень линейности / нелинейности». Согласно Дж. Дженсен, существуют различные виды интерактивности, которые не могут быть охвачены одной и той же формулой. При этом интерактивность может быть определена как «мера потенциальной способности средств коммуникации разрешить пользователю оказывать влияние на содержание и/или форму опосредованной коммуникации» [Jensen 2008, с. 201].

С момента внедрения компьютеров в качестве образовательных инструментов интерактивность рассматривается как особенность информационных компьютерных технологий, которая имеет огромные перспективы для использования в образовании. М. Дж. Ханнафин и К. Л. Пек, например, утверждали, что «возможно, самое большое преимущество компьютеризированного обучения над линейными средствами – потенциал взаимодействия во время урока» [Hannafin & Peck 1988, с. 17]. Дж. Брэнсфорд, А. Браун и Р. Кокинг обсуждали важность интерактивности в контексте видео- и компьютерного обучения, предполагая, что «интерактивность позволяет студентам легко пересматривать те или иные части среды, чтобы исследовать их более

полно, проверять на практике свои идеи и получать обратную связь» [Bransford, Brown & Cocking 1999, с. 209]. Дж. Брансфорд и соавторы утверждают, что «неинтерактивные среды, такие как линейные видеокассеты, гораздо менее эффективны для создания контекстов, которые студенты могут исследовать и пересматривать как индивидуально, так и совместно» [Bransford, Brown & Cocking 1999, с. 209].

Создание интерактивных моделей обучения

Без сомнения, информационные компьютерные технологии внесли кардинальные изменения в сферу образования и успешно используются в различных областях изучения языка. Их преимущества как для преподавателей, так и для учащихся, очевидны: информационные компьютерные технологии индивидуализируют обучение, обеспечивают мгновенную обратную связь, способствуют погружению в целевой язык и культуру. За последние десятилетия разработано огромное количество обучающих компьютерных программ, электронных словарей; изучающим иностранные языки доступны электронная почта и чаты, которые обеспечивают аутентичную языковую среду.

Компьютеризированное обучение языку (КОЯ) определяется как поиск и изучение способов использования компьютера в обучении и изучении языка. Для обучающих компьютерных программ характерна интеграция грамматики, лексики и иногда речевого производства, позволяющая студентам взаимодействовать с моделируемым миром [Kaplan 1982]. КОЯ включает в себя различные способы использования информационно-коммуникационных технологий для обучения иностранным языкам, от традиционных обучающих программ до современных способов изучения языка на основе Интернета.

Классификация КОЯ основана на различных теориях обучения:

1) бихевиористское (структурное) КОЯ: разработанное в 1950-х и реализованное в 1960–1980-х гг.;
2) коммуникативное КОЯ: 1980–1990-е гг.;
3) интегративное КОЯ: после 2000 г.

В бихевиористских программах КОЯ компьютер анализировал входные данные студентов и предоставлял обратную связь. Основным недостатком подобных обучающих программ являлось отсутствие интерактивности. В коммуникативном КОЯ [Underwood 1986] основное внимание уделяется использованию языка, а не его анализу.

С появлением ПК в этот период было разработано огромное количество обучающих компьютерных программ, которые предоставляли учащимся контекст для использования языка. Недостатки коммуникативного КОЯ состоят в его низком интерактивном потенциале, в бессистемном использовании компьютера для второстепенных целей. При этом программное обеспечение не было специально разработано для обучения языку, а компьютерные программы играли пассивную роль, не обладали способностью адаптироваться к индивидуальным особенностям учащихся [Kaplan 1982; Graesser 2001]. Интегративное КОЯ, начиная с 1990-х гг., пыталось преодолеть недостатки коммуникативного подхода с помощью интегрирования обучения языковым навыкам в конкретные задачи или проекты. Основными достоинствами интегративного КОЯ являются принципы интерактивного и индивидуализированного обучения, при которых среда обучения моделирует реальность, пробуждая творческие способности учащихся. Важнейшие принципы интерактивного обучения языку, являющегося неотъемлемой частью интегративного КОЯ, сводятся к следующим:

1) изучение и преподавание языка зависит от потребностей и целей учащихся в конкретных обстоятельствах;
2) отношения в классе основаны на взаимном уважении, что позволяет как личности преподавателя, так и личности студента реализоваться в доброжелательной атмосфере совместного обучения;
3) языковой контроль осуществляется через творчество, которое формируется совместными действиями;
4) для содействия обучению используются все возможные средства и способы;
5) тестирование – помощь в обучении;
6) изучение языка – проникновение в другую культуру;
7) изучение языка происходит в классе и вне его [Wilga 1989].

При индивидуализированном обучении преподаватель определяет исходные знания студента, отслеживает успехи в обучении каждого студента, помогает ему выбрать индивидуальный путь обучения и помогает в обучении. Использование обучающих компьютерных моделей позволяет студентам продвигаться в обучении с собственной скоростью, в соответствии с пробелами, которые им необходимо заполнить.

Возникновение интегративного КОЯ, которое охватывает интерактивные модели обучения с использованием виртуальных сред, моделирующих реальные ситуации, совпало с развитием мультимедийных технологий. Одним из первых примеров подобных обучающих моделей стал интерактивный лазерный видеодиск Montevidisco [Schneider & Bennion 1984].

Компьютерная интерактивная программа Montevidisco моделирует реальные ситуации, при этом студент может выбирать, как поступить дальше. Данная программа имитирует визит студента в мексиканский город, в котором местные жители говорят с ним на испанском языке. В зависимости от решений, принимаемых в критические моменты, и в результате его слов со студентом могут произойти неожиданные вещи – он может оказаться в местной больнице или в тюрьме. Интерактивный элемент программы состоит в том, что студент имеет возможность отвечать на поставленные вопросы различными способами, включая возможность сделать так, чтобы человек повторил то, что он только что сказал. Слова студента записываются на кассету для будущей оценки. При этом он может заставить компьютер произнести или смоделировать фразу, а также перезаписать свою фразу. Монтевидиско располагает более 1 100 вариантами ответов, что позволяет студенту использовать Монтевидиско несколько раз, каждый раз выбирая новый сценарий.

«Who is Oscar Lake» – это первая компьютерная обучающая программа, созданная в формате приключенческой игры. В программе есть упражнения и базовый словарь, но ее главным достоинством является развитие навыков разговорной речи. Каждый разговор может развиваться по-разному, поэтому студент располагает возможностью выбора из нескольких вариантов продолжения разговора. Этот интерактивный компонент дает программе явное преимущество над статичными системами.

В настоящее время создана техническая база для разработки комплексных мультимедийных обучающих программ. Примером подобной интерактивной программы является модель Face to Face [Zhang 2003]. Она основана на современных теориях изучения языка [O'Grady & Archibald 1996] и информационных компьютерных технологиях. Обучающая программа моделирует среду обучения, близкую к реальности, которая направлена на формирование базовых языковых

навыков. Программа, в частности, доступна для языка Мандарин. Рассматриваемая интерактивная обучающая модель располагает набором виртуальных сред, таких как «аэропорт», «книжный магазин» или «больница», в которых осуществляются непринужденное общение и практика языка. Возможность выбора виртуальной среды способствует повышению интереса к учебе. Моделирование реальных жизненных ситуаций и выбор сред осуществляется с помощью пользовательского интерфейса, ориентированного на естественный язык. В основе интерактивного пользовательского интерфейса лежит набор интеллектуальных программ машинного обучения:

1) распознавание китайских предложений;
2) распознавание и генерация китайской речи;
3) распознавание лиц учащихся;
4) виртуальные преподаватели;
5) динамическая база знаний;
6) оценка результатов.

Роли виртуальных преподавателей в различных средах выбирают студенты. Если студент допускает ошибку, виртуальный преподаватель, который выступает в роли одного из выбранных студентом персонажей, пытается исправить его. Регистрация и анализ ошибок и успехов отдельных студентов усиливают интерактивный компонент модели.

Заключение

Понятие «интерактивность» многогранно и имеет ряд конкретных проявлений, что обусловливает большое количество различных определений интерактивности. В век информационных компьютерных технологий интерактивность, являющаяся эффективным средством повышения качества образования, представляет собой основополагающий принцип создания обучающих моделей. Для усиления интерактивного компонента обучающих компьютерных программ и обеспечения активного взаимодействия между преподавателем и студентом задачи виртуального преподавателя определяются для каждого студента в соответствии с его успеваемостью и необходимостью заполнить пробелы в знаниях. Компьютерная программа, которая лежит в основе виртуального преподавателя, должна обладать автоматическим элементом обучения, имеющим возможность обновлять свою базу знаний для дальнейшего совершенствования системы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Bax S. CALL – past, present and future // System. 2003. № 31 (1). P. 13–28.

Bransford J. D., Brown A. L., & Cocking R. R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC : National Academy Press, 1999. 346 p.

Durlak J. T. A Typology for Interactive Media // Communication Yearbook 10 / M. L. McLaughlin (ed.). Newbury Park: Sage publications, 1987. P. 743–758.

Feldman T. Multimedia in the 90s. Further developments of the electronic book: an update to BNBRF report 46. London : British National Bibliography Research Fund, 1991. 39 p.

Goertz L. Wie interaktiv sind Medien? Auf dem Weg zu einer Definition von Interaktivität // Rundfunk und Fernsehen. 1995. № 4. P. 477–493.

Graesser A. C., Rose VanLehn K., Jordan C. P. & Harter D. P. W. Intelligent tutoring systems with conversational dialogues // AI Magazine. 2001. № 22 (4). P. 39–51.

Hannafin M. J., & Peck K. L. The design, development and evaluation of instructional software. New York : McMillan Publishing, 1988. 412 p.

Heeter C. Implications of New Interactive Technologies for Conceptualizing Communication // Media Use in the Information Age: Emerging Patterns of Adoption and Computer Use / J. L. Salvaggio & J. Bryant (Eds.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1989. P. 217–235.

Jensen J. F. 'Interactivity'. Tracking a New Concept in Media and Communication Studies, 1998. URL : www.organicode.net/jenson.pdf.

Jensen J. F. The concept of interactivity revisited: Four new typologies for a new media landscape. UXTV '08 // Proceedings of the 1st International conference on Designing interactive user experiences for TV and video. NY : ACM New York 2008. P. 129–132.

Kaplan J. D., Sabol M. A., Wisher R. A. and Seidel R. J. The military language tutor (milt) program: An advanced authoring system // Computer Assisted Language Learning. 1998. № 11 (33). P. 265–287.

Laurel B. Computers as Theatre. Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1991. 211 p.

Massey B. & Levy M. Interactivity, online journalism and English-language web newspapers in Asia // Journalism and Mass Communication Quarterly. 1999. № 76 (1). P. 138–151.

McMillan S. Exploring models of interactivity from multiple research traditions: Users, documents, and systems. Technology design and development // Handbook of New Media / L. Lievrouw & S. Livingstone (eds.). London : Sage, 2002. P. 162–182.

O'Grady W., Archibald J. Contemporary Linguistic Analysis: An Introduction. 8th ed. Toronto : Pearson, 2016. 576 p.

Rafaeli S. Interactivity. From New Media to communication // Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes / R. P. Hawkins, J. M. Wiemann & S. Pingree (eds.). Newbury Park, 1988. P. 110–134.

Rogers, E. M. Communication Technology. The New Media in Society. New York : The Free Press, a division of McMillan, Inc., 1986. 273 p.

Schneider E. W. & Bennion J. L. Veni, vidi, vici, via videodisc: a simulator for instructional courseware // Computer-assisted language instruction / D. H. Wyatt (ed.). Oxford: Pergamon, 1984. P. 41–46.

Steuer, J. Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence // Communication in the Age of Virtual Reality / F. Biocca & M. R. Levy (eds.). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 401 p.

Szuprowicz B. O. Multimedia Networking. New York : McGraw-Hill, 1995. 261 p.

Underwood J. Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach // Canadian Journal of Linguistics = Revue canadienne de linguistique. 1986. № 31(2). P. 160–163.

Wilga M. Ten Principles of Interactive Language Learning and Teaching. NFLC Occasional Papers, 1989. 11 p.

Zhang J. Introducing IVSA: A new concept learning algorithm // Computers and Mathematics with Applications. 2002. № 43 (6/7). P. 821–832.

УДК 378.4+378.095+811.581.11

С. Ю. Распертова

кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: guangmei@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И КИТАЯ

В статье рассматриваются направления развития взаимодействия РФ и КНР в гуманитарной сфере, принципы взаимодействия с иностранными учащимися в вузах КНР, а также тенденция осуществления совместных учебно-образовательных проектов России и Китая, в частности, учреждение совместного Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, созданного на базе МГУ им. М. В. Ломоносова и Пекинского политехнического института.

Ключевой задачей проекта совместного Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне является подготовка в Китае на основе лучших российских образовательных программ молодых высококвалифицированных специалистов, которые будут востребованы не только в России и Китае, но и во всем мире. В статье подчеркивается, что реализация таких совместных проектов в сфере образования, как открытие совместных учебных заведений, создание совместных научно-исследовательских центров, откроет РФ и КНР доступ к интеллектуальным ресурсам и современным инновационным методикам в области образования, позволит осуществлять обмен передовым опытом и новейшими достижениями в данной сфере. Будучи ярким примером интернационализации образования, совместные проекты будут способствовать «погружению» китайских студентов в русскую культуру, а русских студентов — в китайской культуру, что в будущем позволит им стать более подготовленными к профессиональной коммуникации в разных форматах на площадках международного взаимодействия.

Анализ проекта в формате «совместный университет» позволяет сделать вывод о том, что сегодня на фоне мировых процессов интернационализации образования создание совместного российско-китайского университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне является значимой вехой в истории российско-китайского образовательного сотрудничества. Для Российской Федерации данный проект может стать эффективным инструментом продвижения российских образовательных стандартов на мировом рынке образовательных услуг, для Китайской Народной Республики создание совместного университета представляется еще одним проявлением политики «мягкой силы» государства на платформе образовательных обменов.

Ключевые слова: китайский язык; высшее образование; совместные университеты; гуманитарное сотрудничество; российско-китайские отношения.

CC BY

S. Y. Raspertova

Ph.D. (Philosophy), Associate Professor,
Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Political Studies, Institute of International Relations
and Social-Political Studies, MSLU; e-mail: guangmei@mail.ru

SOME ASPECTS OF THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL COOPERATION OF RUSSIA AND CHINA

The article looks at areas of cooperation development between the Russian Federation and the People's Republic of China in the humanitarian sphere, the principles of interaction with foreign students in universities of China and tendency to implement joint educational projects by Russia and China, in particular the establishment of a joint MSU-PPI University in Shenzhen, established on the basis of Moscow State University and the Beijing Polytechnic Institute.

The key objective of the project of the joint MSU-PPI University in Shenzhen is to train young highly-qualified specialists in China on the basis of the best Russian educational programs, which can be in demand not only in Russia and China, but also around the world. The article emphasizes that the implementation of such joint projects in the field of education as the opening of joint educational institutions, the creation of joint research centers will give Russia and China access to intellectual resources and modern innovative methods in the field of education, will stimulate the exchange of best practices and the latest achievements in this field. The internationalization of education and joint projects will contribute to the "immersion" of Chinese students in the Russian culture, and Russian students in the Chinese culture, which in the future will make it possible for them to become more prepared for professional communication and international cooperation.

An analysis of the project in the format of "Joint University" allows the author to conclude that today, against the background of the global processes of internationalization of education, the creation of a joint Russian-Chinese University MSU-PPI University in Shenzhen is a milestone in the history of Russian-Chinese educational cooperation. For the Russian Federation, this project can become an effective tool for promoting Russian educational programs in the world market of educational services, for the People's Republic of China, the creation of a joint University is another manifestation of the state policy of «soft power» through educational exchanges.

Key words: the Chinese language; higher education; joint universities; humanitarian cooperation; Russian-Chinese relations.

Введение

Россию и Китай, в силу геополитического положения, связывают давние и разноплановые взаимоотношения. На данный момент российско-китайские отношения характеризуются высокой

динамикой развития, устойчивой правовой базой, разветвленной организационной структурой и активными связями на всех уровнях [О российско-китайских отношениях стратегического партнерства URL]. Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой официально определяет современные российско-китайские отношения как отношения всеобъемлющего равноправного доверительного партнерства и стратегического взаимодействия [Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой URL]. На основе принципов стратегического партнерства и взаимодействия реализуется сотрудничество, в том числе в гуманитарной сфере. Между странами ведется давнее и плодотворное сотрудничество в области образования.

Российско-Китайская комиссия по сотрудничеству в гуманитарной сфере, возглавляемая Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации с российской стороны, и Заместителем Премьера Государственного Совета Китайской Народной Республики с китайской стороны, является одним из основных инструментов в интенсификации развития отношений сотрудничества двух государств.

Россия и Китай высоко оценивают состояние сотрудничества между странами в сфере образования в XXI веке, что отражено в Протоколе восемнадцатого заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, подписанному 1 ноября 2017 года в Пекине. Как отмечают заместители глав правительств РФ и КНР, сегодня сохраняется тесное взаимодействие между компетентными образовательными органами двух стран, в течение года министры образования России и Китая совершили официальные визиты в страну-партнера, детально обсудили направление развития двустороннего сотрудничества в сфере образования [Протокол восемнадцатого заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству URL].

На протяжении ряда лет развивается двустороннее сотрудничество между высшими учебными заведениями и другими образовательными учреждениями. Россия и Китай уже подписали около 950 соглашений о сотрудничестве, которые затрагивают более 150 российских и 600 китайских образовательных учреждений. В них определяется сотрудничество десяти ассоциаций профильных вузов: технических, экономических, педагогических, транспортных, медицинских,

художественных, культурных, журналистских и ассоциации университетов Дальнего Востока и Сибири и Северо-Востока КНР, а также сотрудничество между университетами Приволжского федерального округа и региона среднего и верхнего течения Янцзы, которое достигло очевидных результатов. Стороны поддерживают учреждение Московским университетом и Пекинским университетом Ассоциации классических университетов России и Китая, а также сообщают о намерениях оказывать содействие дальнейшей деятельности Ассоциации [Протокол восемнадцатого заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству URL].

Направления развития взаимодействия РФ и КНР в гуманитарной сфере

Согласно Плану действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере до 2020 года, сотрудничество Российской Федерации и Китайской Народной Республики включает: разработку образовательных и научно-исследовательских программ совместной подготовки специалистов по программам высшего и послевузовского образования; углубление и активизацию молодежных обменов в сфере образования, в частности обменов студентами и школьниками; возможность обучения в России китайских учащихся и российских учащихся в Китае; обмен опытом в сфере методологии преподавания русского и китайского языков, а также осуществление поддержки правительствами двух стран центров русского языка в Китае и центров китайского языка в России; организацию различных культурных мероприятий (выставок, фестивалей, конкурсов, детских лагерей и языковых курсов); создание единой информационной сети для дальнейшего взаимодействия в гуманитарной сфере; функционирование механизма сотрудничества учебных заведений двух стран на регулярной основе на всех уровнях [Меморандум о реализации Плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере URL].

Среди основных приоритетов китайского правительства в области образования – формирование ряда университетов передового по международным меркам уровня, превращение их в площадки для разработки наиболее важных и приоритетных научных дисциплин и инновационных исследований, обеспечение их повышенным

финансированием за счет реализации серии специализированных проектов. Наиболее известными до последнего времени являлись проекты «211» и «985». «Проект 211» [«Проект 211» URL], запущенный в 1995 г., направлен на создание сотни лучших университетов страны (сейчас их 112). Цель начатого в мае 1998 г. «Проекта 985» [«Проект 985» URL], охватывающего 39 вузов, – вывести ряд университетов КНР в первую сотню по мировым рейтингам.

Принципы взаимодействия с иностранными учащимися в вузах КНР

Для реализации поставленной цели правительством КНР были определены следующие основные направления дальнейшей работы в сфере образования для иностранных учащихся:

1. Придерживаться стратегии кадрового развития для обучения в Китае иностранных студентов, реализовать дипломатическое общение руководителей, осуществлять проекты стипендий китайского правительства. При помощи инициативы «Один пояс, один путь» повышать ведущую роль образования и обеспечивать кадровую поддержку образовательным организациям, осуществлять политическую координацию в сфере образования, развивать обмены и сотрудничество в гуманитарной области таким образом, чтобы сотрудничество было более инклюзивным, укреплять духовную близость между народами стран «Одного пояса, одного пути». Таким образом, образование может играть «беззвучную» роль в выполнении «великих задач малыми усилиями», содействовать взаимопониманию, взаимоуважению и взаимодоверию народов стран «Одного пояса, одного пути» и укреплению дружбы между ними [Образовательные обмены возводят «мост между чувствами народов» стран «Одного пояса, одного пути» URL].

2. Прилагать все усилия для дальнейшего совершенствования и развития системы обучения иностранцев в Китае: усиливать создание системы стандартизации образования и механизмов обеспечения оценки качества обучения в Китае иностранных студентов, поощряя образовательные структуры разрабатывать образовательные стандарты, критерии сертификации преподавателей, нормативы вступительных экзаменов и стандарты специальной подготовки кадров.

3. Повышать уровень нормативного управления. На базе принятых «Положения о приеме и воспитании иностранных студентов»

и «Извещения о разрешении занятости зарубежных выпускников вузов в Китае», опубликованных Министерством образования вместе с Министерством трудовых ресурсов и социального обеспечения и Министерством иностранных дел, способствовать своевременной публикации соответствующей документации о продвижении политики помощи студентам, совмещающим учебу с работой, и в дальнейшем совершенствовать стандарты и условия обучения иностранцев в Китае.

4. Усиливать пропагандистскую работу с целью помочь молодежи из других стран понять Китай: с помощью механизмов гуманитарных обменов на высоком уровне, создания многовекторной пропагандисткой сети и других интегрированных платформ двусторонних и многосторонних форматов расширять каналы международного сотрудничества для создания совместных университетов, популяризации китайского языка и культуры Китая; усиливать интеграцию обучающихся в Китае иностранных студентов в китайское сообщество путем поддержки культурных мероприятий, организованных Государственным комитетом по управлению фондом для обучающихся за границей [Ань Янь 2017].

Совместные университеты

В последнее время особое внимание уделяется проектам по созданию совместных университетов, например, создание совместного вуза на базе СПбГУ и Харбинского политехнического университета. 9 февраля 2018 г. в Харбине делегация СПбГУ провела переговоры с губернатором провинции Хэйлунцзян Лу Хао о перспективах создания совместного вуза на базе СПбГУ и Харбинского политехнического университета. В настоящее время проект находится на стадии обсуждения, но в ХПУ уже открылись Представительство СПбГУ, Российско-Китайский центр юриспруденции и Клуб иностранных выпускников СПбГУ в Харбине. В Хэйлунцзянском университете в Харбине заработал Центр тестирования СПбГУ по русскому языку как иностранному, на церемонии открытия которого прошла презентация «Альманаха современной российской прозы», изданного на китайском языке.

Примером реализации с государственной поддержкой крупных межвузовских проектов, направленных на продвижение российского образования в Китае, стало учреждение совместного Университета

МГУ-ППИ в Шэньчжэне, созданного на базе МГУ им. М.В. Ломоносова и Пекинского политехнического института при финансовой поддержке муниципального народного правительства города Шэньчжэня. Церемония открытия первого учебного года состоялась 13 сентября 2017 года в рамках программы мероприятий восемнадцатого заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству. Развитие совместного университета предполагает постоянное рабочее взаимодействие с Министерством образования КНР и другими ведомствами, которое осуществляется МГУ при поддержке Министерства образования и науки России и Посольства России в Китае.

Пользующийся поддержкой на высшем уровне, проект МГУ является инструментом продвижения в КНР российского высшего образования в целом. Юридическая, организационная, финансовая модели данного проекта частично могут быть использованы и другими российскими вузами в процессе создания совместных образовательных учреждений в Китае.

Ключевой задачей проекта стала подготовка в Китае на основе лучших российских образовательных программ молодых высококвалифицированных специалистов, которые будут востребованы не только в России и Китае, но и во всем мире. Для китайской стороны проект, несомненно, представляет большой интерес, так как весь учебный процесс будет проходить по образовательным программам и стандартам МГУ имени М. В. Ломоносова. К преподавательской деятельности будут привлекаться лучшие российские и иностранные специалисты, а по окончании обучения выпускники получат два диплома: диплом МГУ имени М.В. Ломоносова и диплом совместного российско-китайского университета [Садовничий URL].

На данный момент в МГУ-ППИ продолжают функционировать следующие факультеты и программы [Генеральное консульство Российской Федерации в Гуанчжоу, (КНР) URL]:

Бакалавриат:

1) филологический факультет (программа «Русский язык и литература»);
2) факультет вычислительной математики и кибернетики (программа «Прикладная математика и информатика»);
3) факультет наук о материалах (программа «Химия, физика и механика материалов»);

4) экономический факультет (программа «Экономика»).

Магистратура:

1) филологический факультет (программа «Русский язык и культура в современном мире»);
2) биологический факультет (программы «Нанобиотехнология» и «Фундаментальная системная экология»).

В будущем также планируется открытие новых факультетов и программ. На базе МГУ-ППИ планируется создание нескольких научно-исследовательских центров (НИЦ), не являющихся факультетами, но работающих по проектному принципу: для реализации поставленной научной цели будут формироваться коллективы ведущих ученых. Финансирование также осуществляется по проектному принципу. В этих НИЦ осуществляется целевая подготовка магистрантов и докторантов, получение второго высшего образования.

В соответствии с планом Стратегии в первую очередь планируется создать:

1) Научно-исследовательский центр математических и компьютерных наук. Данный центр будет заниматься вопросами систем больших данных (Big Data), информационной безопасностью, цифровой экономикой, индикаторами и показателями прогресса, а также социальными рейтингами личности.

2) Научно-исследовательский центр экологии и охраны окружающей среды. В этом центре планируется исследовать проблемы природных и техногенных катастроф и вопросы страхования экологических рисков, будут разрабатываться системы предотвращения катастроф и оповещения населения об угрозах их возникновения, также планируется исследовать проблемы восстановления здоровой окружающей среды.

3) Российско-китайский научно-исследовательский медицинский центр. В его структуре будут объединены собственно НИЦ, лечебная клиника и медицинский факультет совместного Университета с магистратурой, докторантурой и системой повышения квалификации медицинских работников.

Совместный университет, будучи первым подобным совместным проектом между двумя странами, в будущем сможет стать ключевым высшим учебным заведением, готовящим профессиональные кадры для всей системы российско-китайских отношений.

Заключение

В XXI в. Китай стоит перед лицом многочисленных угроз и вызовов. По мнению Ван Бэньчжуна, члена государственного консультативного комитета по образованию и государственного руководящего комитета по разработке системы экзаменов КНР, чтобы противостоять вызовам интернационализации образования, Китай должен строго придерживаться трех важных составляющих [Ван Бэньчжун URL]:

1. Быть в курсе мировых тенденций развития образования.

Вне зависимости от национальной специфики и особенностей системы образования, правительства всех стран волнует два вопроса: качество образования и беспристрастность в сфере образования. Именно поэтому все государства должны учиться друг у друга и заимствовать опыт, тем самым закладывая общемировые тенденции развития образования. Например, воспитывать критическое мышление учащихся, уделять особое внимание интеграции интернет-технологий и методик преподавания, воспитывать в учащихся как способность к самостоятельному обучению, так и умение работать в команде, содействовать профессиональному росту профессорско-преподавательского состава, совершенствовать систему мониторинга и оценки качества образования и преподавания, повышать уровень действующих образовательных учреждений.

2. Укреплять стратегическое мышление.

Необходимо расширять кругозор в сфере образования, повышать осведомленность преподавателей и студентов в области конкуренции на рынке образования, делать акцент на формировании у преподавателей и студентов понимания многообразия культур, необходимости и важности международных контактов, обменов, сотрудничества в сфере образования; повышать уровень и качество учебных заведений Китая и их международную привлекательность.

3. Проводить адаптацию международного опыта.

Необходимо внедрять в практику учебных заведений КНР концепции интернационализации образования, предоставлять всем учащимся, а не «избранным» (тем, кто выезжает на стажировку за рубеж) больше возможностей для развития, обучения и самосовершенствования.

Необходимо четко понимать, как повысить квалификацию и уровень подготовки преподавательского состава, как учителю определить вектор в изучении предмета студентами или планировании карьеры.

Таким образом, с одной стороны, следует заимствовать успешный передовой опыт и эффективные зарубежные методики в сфере образования, с другой стороны, необходимо способствовать международному развития лучших образовательных ресурсов Китая.

Как отмечают в докладе о результатах анализа состояния российско-китайских отношений в 2017 г. и I квартале 2018 г. ведущие российские и китайские эксперты-международники, активное сотрудничество России и Китая в сфере образования, в частности в формате двустороннего сотрудничества между учебными заведениями и совместных образовательных форумов, в 2018–2019 гг. может быть стимулировано в рамках Годов межрегионального сотрудничества. В будущем необходимо также в полной мере использовать потенциал образовательного сотрудничества на главных межрегиональных направлениях, в том числе в рамках Ассоциации вузов Дальнего Востока и Сибири России, Северо-Восточных регионов Китая и Ассоциации университетов в формате Волга-Янцзы [Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой URL].

Согласно протоколу восемнадцатого заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, стороны считают, что необходимо расширять масштаб академической мобильности. На данный момент в России обучается 30 233 китайских учащихся, в КНР – 17 971 российских учащихся. Кроме того, около 30 000 человек приняли участие в долгосрочных и краткосрочных образовательных программах обмена. Стороны приложат совместные усилия с целью расширения масштаба академической мобильности до 100 000 человек к 2020 г.

Принимая во внимание ключевые перспективные направления практического сотрудничества между Россией и Китаем, университеты двух государств в будущем могут добиться конкретных успехов в создании совместных лабораторий, проведении совместных исследований в разных областях, например, в энергетике, сельском хозяйстве, информационных технологиях, биоинженерии, аэрокосмической промышленности, концентрируясь на достижении конкретных результатов, а также издавать совместные научные публикации международного уровня, заниматься разработкой и патентованием совместных изобретений.

Сегодня на фоне мировых процессов интернационализации образования создание совместного российско-китайского университета МГУ им. М. В. Ломоносова и Пекинского политехнического института (МГУ-ППИ) в Шэньчжэне является значимой вехой в истории российско-китайского образовательного сотрудничества. С одной стороны, для России данный проект станет эффективным инструментом продвижения российских образовательных стандартов на мировом рынке образовательных услуг, с другой стороны, для Китая создание совместного университета представляется еще одним проявлением политики «мягкой силы» государства на платформе образовательных обменов.

Реализация таких совместных проектов в сфере образования как открытие совместных учебных заведений, создание совместных научно-исследовательских центров откроет России и Китаю доступ к интеллектуальным ресурсам и современным инновационным методикам в области образования, позволит осуществлять обмен передовым опытом и новейшими достижениями в данной сфере.

Будучи ярким примером интернационализации образования, совместные проекты будут способствовать «погружению» китайских студентов в русскую культуру, а русских студентов – в китайской культуру, что в будущем позволит им стать более подготовленными к профессиональной коммуникации в разных форматах на площадках международного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ань Янь. Об обучении в Китае зарубежных студентов// Журнал Институт Конфуция. 2017. Вып. 04. Июль. С. 9–10.

Ван Бэньчжун. Цзяоюй гоцзихуа ши цзяоюй цянгочжи лу дэ бижань сюаньцзе (Интернационализация образования – неизбежный выбор сильной державы). URL : baijiahao.baidu.com/s?id=1601872251550769217&wfr=spider&for=pc (дата обращения: 26.10.2018).

Генеральное консульство Российской Федерации в Гуанчжоу (КНР). URL : guangzhou.mid.ru/ (дата обращения: 07.10.2018).

Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL : www.mid.ru/ru/maps/cn/-/asset_publisher/WhKWb5DVBqKA/content/id/576870 (дата обращения: 01.10.2018).

Меморандум о реализации Плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере / Российско-китайская комиссия по гуманитарному сотрудничеству. URL : docs.cntd.ru/document/499014828 (дата обращения: 15.10.2018).

Образовательные обмены возводят «мост между чувствами народов» стран «Одного пояса, одного пути» // Китайский информационный интернет-центр. URL : russian.china.org.cn/exclusive/txt/2017-06/05/content_40965669.htm (дата обращения: 11.10.2018).

О российско-китайских отношениях стратегического партнерства // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL : mid.ru/strategiceskoe-partnerstvo-s-kitaem (дата обращения: 05.10.2018).

«Проект 211» // Энциклопедия он-лайн. URL : baike.baidu.com/item/211%E5%B7%A5%E7%A8%8B/203547?fr=Aladdin (дата обращения: 01.10.2018).

«Проект 985» // Энциклопедия он-лайн. URL : baike.baidu.com/item/985%E5%B7%A5%E7%A8%8B/1077915?fromtitle=985&fromid=7809859 (дата обращения: 01.10.2018).

Протокол восемнадцатого заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL : минобрнауки.рф (дата обращения: 01.10.2018).

Садовничий В. А. МГУ – курс на глобализацию // Университетская книга : информационно-аналитический журнал. 2014. URL : unkniga.ru/face/3471-viktor-sadovnichiy-mgukurs0na-globalizatsiyu.html (дата обращения: 01.10.2018).

REFERENCES

An' Jan'. Ob obuchenii v Kitae zarubezhnyh studentov// Zhurnal Institut Konfucija. 2017. Vyp. 04. Ijul'. S. 9–10.

Van Bjen'chzhun. Czjaojuj goczihua shi czjaojuj cjangochzhi lu dje bizhan' sjuan'cze (Internacionalizacija obrazovanija – neizbezhnyj vybor sil'noj derzhavy). URL : baijiahao.baidu.com/s?id=1601872251550769217&wfr=spider&for=pc (data obrashhenija: 26.10.2018).

General'noe konsul'stvo Rossijskoj Federacii v Guanchzhou (KNR). URL : guangzhou.mid.ru/ (data obrashhenija: 07.10.2018).

Dogovor o dobrososedstve, druzhbe i sotrudnichestve mezhdu Rossijskoj Federaciej i Kitajskoj Narodnoj Respublikoj // Ministerstvo inostrannyh del Rossijskoj Federacii. URL : www.mid.ru/ru/maps/cn/-/asset_publisher/WhKWb5DVBqKA/content/id/576870 (data obrashhenija: 01.10.2018).

Memorandum o realizacii Plana dejstvij po razvitiju rossijsko-kitajskogo vzaimodejstvija v gumanitarnoj sfere / Rossijsko-kitajskaja komissija po

gumanitarnomu sotrudnichestvu. URL : docs.cntd.ru/document/499014828 (data obrashhenija: 15.10.2018).

Obrazovatel'nye obmeny vozvodjat «most mezhdu chuvstvami narodov» stran «Odnogo pojasa, odnogo puti» // Kitajskij informacionnyj internet-centr. URL: russian.china.org.cn/exclusive/txt/2017-06/05/content_40965669.htm (data obrashhenija: 11.10.2018).

O rossijsko-kitajskih otnoshenijah strategicheskogo partnerstva // Ministerstvo inostrannyh del Rossijskoj Federacii. URL: mid.ru/strategiceskoe-partnerstvo-s-kitaem (data obrashhenija: 05.10.2018).

«Proekt 211» // Jenciklopedija on-lajn. URL : baike.baidu.com/item/211%E5%B7%A5%E7%A8%8B/203547?fr=Aladdin (data obrashhenija: 01.10.2018).

«Proekt 985» // Jenciklopedija on-lajn. URL : baike.baidu.com/item/985%E5%B7%A5%E7%A8%8B/1077915?fromtitle=985&fromid=7809859 (data obrashhenija: 01.10.2018).

Protokol vosemnadcatogo zasedanija Rossijsko-Kitajskoj komissii po gumanitarnomu sotrudnichestvu // Ministerstvo nauki i vysshego obrazovanija Rossijskoj Federacii. URL : minobrnauki.rf (data obrashhenija: 01.10.2018).

Sadovnichij V. A. MGU – kurs na globalizaciju // Universitetskaja kniga : informacionno-analiticheskij zhurnal. 2014. URL : unkniga.ru/face/3471-viktor-sadovnichiy-mgukurs0na-globalizatsiyu.html (data obrashhenija: 01.10.2018).

УДК 372.881.1

А. А. Струкова

аспирант кафедры лингводидактики
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: anastrand14@yandex.ru

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается возможное применение лингвострановедческих словарей как средства формирования социокультурной компетенции. В отличие от большинства исследований, в которых различные способы формирования социокультурной компетенции изучаются на примере английского языка, в данной статье внимание сосредоточено на итальянском языке. В статье проанализированы современные тенденции в преподавании иностранных языков, а также место лингвострановедческих словарей в системе средств обучения. Проанализирован процесс создания краткого лингвострановедческого словаря на основе произведения итальянской литературы, изучаемого на старших курсах университета. Разработанная модель словаря может быть использована для создания подобного словаря для школьников и позволяет сделать выводы о достоинствах лингвострановедческих словарей как средства формирования социокультурной компетенции и их роли в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: итальянский язык; социокультурная компетенция; лингвострановедческие словари.

A. A. Strukova

Post-graduate student of Foreign Language Teaching Department,
Moscow State Linguistic University; e-mail: anastrand14@yandex.ru

LINGUOCULTURAL GLOSSARIES AS A TOOL OF DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The article looks at the possible use of linguocultural dictionaries and glossaries as a means of developing sociocultural competence. The ways of building up students' sociocultural competence, which is an integral part of their intercultural communicative competence, have already been studied by quite a number of foreign and Russian experts mostly on the basis of the English language. The present article shifts the focus to the Italian language and deals with one particular means of sharing and acquiring the knowledge of social conventions and cultural peculiarities of the community where the target language is spoken. The article describes current trends in foreign language teaching and considers linguocultural dictionaries as tools in foreign language teaching and learning. The article provides a model which can be used to

CC BY

compile a short linguocultural glossary on the basis of particular reading matter, in particular, for secondary school children. The model was elaborated while compiling a linguocultural glossary on the basis of a sample of Italian fiction studied by future bachelors' of linguistics. The compilation of the glossary revealed the advantages of this type of dictionaries, which makes them a useful tool for developing students' sociocultural competence.

Key words: the Italian language; sociocultural competence; linguocultural dictionaries.

Introduction

It is common knowledge that the role of foreign languages in the modern world is emphasized by the ongoing process of globalization and the process of integration in all spheres of social life. Besides, when the value of knowledge and information is increasing, the importance of learning foreign languages cannot be overestimated.

To achieve success in today's multicultural society a person should be *an intercultural speaker* whose knowledge of foreign languages enables him or her to: a) develop mutual understanding with representatives of other cultures; b) have access to various sources of information, in particular, to get the information necessary to develop professional skills.

Foreign languages are now learnt at different stages of education. The present article is based mostly on the experience of teaching the Italian language to secondary school students.

An intercultural speaker: current trends in FLT methodology

It is noteworthy that the 'knowledge of a foreign language' does not mean merely the knowledge of the language itself, its structure, grammar, vocabulary etc., but it also presupposes a particular degree of the speaker's intercultural awareness and the development of a number of intercultural skills.

Intercultural awareness is produced by the "knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the 'world of origin' and the 'world of the target community" (CEFRL[1]) as well as by the realization of the social and regional diversity

[1] Common European Framework of Reference for Languages.

in both worlds and the “awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner's L1 and L2. This wider awareness helps to place both in context” [CEFRL, p. 103]. Intercultural awareness is also believed to govern the perception of the members of one speech community by the representatives of another speech community, which may be distorted by the existing stereotypes due to a lack of background knowledge about a foreign culture.

The enhancement of intercultural awareness requires the development of particular intercultural skills. According to the ‘Common European Framework of Reference for Languages’, such skills include:

- The ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
- Cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;
- The capacity to fulfill the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations;
- The ability to overcome stereotyped relationships [CEFRL, p. 105].

Moreover, the notion of an intercultural speaker is closely connected with the notion of *second language identity* [Haleeva 1989], which is considered to be the objective and the result of linguistic education.

The second language identity is understood as a cross-cultural personality whose skills and competences enable him or her to communicate adequately with representatives of a foreign culture, and guarantee successful intercultural interaction.

The development of a second language identity involves the acquisition of the semantic code which constructs the ‘linguistic worldview’ of the speakers of the target language as well as the acquisition of the ‘global (conceptual) worldview’ which provides the necessary background information and experience to be able to understand a new culture and social reality [Galskova 2006].

Thus, foreign language teaching is not only about developing the students’ ability to use the language accurately and adequately in various real-life social situations, but it is also about introducing them to another culture-specific worldview and way of thinking, which is necessary to become an intercultural speaker and to develop a second language identity.

Many students nowadays study more than one foreign language. In such cases students have to analyze, compare and contrast at least three worldviews and be ready to take into account their similarities and peculiarities while communicating [Фролова 2009, p. 11–12]. In particular, the present article is based on the experience of teaching Italian as a second foreign language. To communicate successfully, students have to be well aware of sociocultural peculiarities of their own worldview and the worldviews of native speakers of the first and the second foreign languages.

The aim of foreign language learning is one of the factors which constantly modify foreign language teaching methodology. As Susanne Niemeier puts it, the current trends in foreign language teaching include:

a) building language awareness;
b) focus-on-form approach, that is the combination of formal instruction and communicative language use in the classroom;
c) action-oriented approach, that is ‘learning by doing' in order to develop competences to be able to act in the foreign language;
d) multi-channel learning, that is providing different sorts of information with the help of various means taking into account the differences between students. “Learners are not a homogeneous group; everybody has their own ways and strategies of how to construct knowledge” [Archard, Niemeier 2004, p. 98];
e) objective of intercultural competence, that is providing knowledge about the target culture. In particular, as from cognitive-linguistic prospective the language itself contains culture, students should make use of language analysis and language work to develop their intercultural competence.

The suggested trends are in line with Whorf's hypotheses which concern the interrelation and interdependence of culture, language and thought, though they are not connected to it explicitly.

Some educationalists distinguish four categories of modern foreign language teaching objectives, in particular:

1) the objectives which concern practical communication skills;
2) the objectives which concern the ways how students may learn the languages and the building of awareness of language;
3) the objectives which encourage students to develop a positive attitude towards the speakers of foreign languages and, in general,

to understand the speakers of foreign languages and their way of life;

4) the general objectives shared by different subjects in the curriculum, the objectives concerning the development of learning skills. [Byram, Fleming 1998, p. 3]

Modern foreign language teaching is also *learner-centered* due to the recently introduced objective concerning the development of the students' understanding of themselves, their own culture and their own way of life. [Byram, Fleming 1998, p. 4]

It is noteworthy that the objectives mentioned above interact. For instance, "detecting and analyzing intercultural differences via the foreign language can even provide learners with a different, more distanced view of their own culture and thus initiate very helpful processes of a change in their self-image and of more empathy toward the foreign culture or foreign cultures in general" [Archard, Niemeier 2004, p. 97].

The same idea of learner-centered teaching is put forward by Russian linguists as well. In particular, they suggest creating a dialogue of cultures in the foreign language classroom to guarantee the integration of cultural values in the course of intercultural communication rather than suppressing the student's cultural identity for the sake of developing a second language identity. [Гальскова, Гез 2006, p. 15–16] As a result, the dialogue of cultures enables the students to increase their awareness of their own culture and to get rid of 'prejudiced L1 views' [Archard, Niemeier 2004, p. 99], and it also enables them to realize that representatives of different cultures experience and perceive the world in different ways, which is reflected in their languages and value systems conceptualized in these languages.

Moreover, the predominant postmodern philosophy, which is characterized by anthropocentrism and the focus on the importance of power relationships, gave rise to new anthropological approaches. Such approaches emphasize the necessity to understand the ways in which cultural practices and discourses become predominant in a given society and the ways in which the social behavior of different groups of people "is constructed out of the relationships of power. These approaches also illuminate the process of travelling between two 'cultures', of understanding one and of belonging to another" [Byram, Fleming 1998, p. 79].

In other words, the general trend in modern foreign language teaching is to develop students' ability to act in the language in the course of

intercultural communication not only taking into consideration cultural peculiarities and value systems of their foreign interlocutors, but preserving their own cultural identity as well.

Consequently, reaching a high level of foreign language proficiency requires, among other things, the building of students' sociocultural competence, which is usually viewed as part of their intercultural communicative competence and generally refers to their knowledge of social conventions and cultural peculiarities of the community where the target language is spoken.

Linguocultural dictionaries as tools in foreign language teaching and learning

The ways of developing students' sociocultural competence have already been studied by quite a number of foreign and Russian experts in such fields as linguistics, pedagogy, and foreign language teaching. The methods and ways are usually worked out on the basis of the English language, the most widely studied language in the world. However, it seems quite relevant to shift the focus to other languages, including the Italian language.

Since this research area is quite broad, we decided to concentrate on one of its aspects, that is the use of linguocultural dictionaries and glossaries in second language learning.

The target audience of our study were future bachelors of linguistics who have to deal with a lot of text material and use it for developing various skills which include the skill of assessing the cultural potential of an authentic Italian text and understanding *culture-specific lexis*.

The latter refers to lexical items that incorporate a cultural component in their semantics and have partial or no direct equivalents in other languages. Students tend to resort to monolingual explanatory or bilingual translation dictionaries that contain the definition and linguistic characteristics of a word or its equivalent in their native tongue correspondingly. Yet, in such cases a purely linguistic definition is not enough to understand the shades of meaning, connotations and the possible use of the lexical item under consideration. The explanation of culture-specific lexical items should contain both linguistic and encyclopedic definitions, that is information about the realia the word refers to or the cultural, social and historic context the lexical item can occur in. The type of dictionary that combines the

two sorts of definition is a *linguocultural dictionary*. The problem is that the number of linguocultural dictionaries and glossaries at the student's disposal is not large enough.

This leads to the necessity of elaborating a model which could help to compile a linguocultural glossary on the basis of specific reading matter. Therefore, one of the key objectives of the study was to compile a brief linguocultural glossary on the basis of a sample of Italian fiction.

A glossary usually has three types of structure: *megastructure*, *macrostructure* and *microstructure* [Берков 2004, p. 15–16].

The term *megastructure* refers to the general arrangement of a dictionary or glossary, including the arrangement of its sections.

The term *macrostructure* refers to the arrangement of lexical entries or lemmas within a section of the glossary.

The term *microstructure* refers to the arrangement of the lexical entry, the way the information about the lexical item is presented.

There are few bilingual Italian-Russian linguocultural dictionaries. One of the few is *Dizionario italiano-russo della civiltà italiana* by Aldo Canestri (2012) which is not based on any particular reading matter and includes culture-specific lexis related to different aspects of Italian culture.

Our first attempt to create a linguocultural glossary, which could serve as a model for future glossaries for secondary school students, was based on the first part of the book '*Il Gattopardo*' by *Tomasi di Lampedusa.* This novel is usually studied during the 4th or 5th year at the university by students of quite a high level of language proficiency, which determined the monolingual character of the glossary.

The megastructure of the dictionary compiled by Aldo Canestri is quite simple. It does not have any topic-related sections. On the contrary, in the present study the selected culture-specific items were grouped by referent following *the principle of semantic fields* (see Table 1) to guide the user of the glossary.

The range of referents reflects the key aspects of culture which a successful intercultural speaker should be aware of, though not all of the lexical items are crucial for understanding separately.

24 % of words and phrases refer to colours and their specific shades and mythology while 7.5 % of the selected lexical items are foreign expressions (mostly French). These items were not included in the glossary since they

Table 1

Lexical items by referent

Type of referent	Percentage (%)
Titles	8,8
History	11,2
Religion	28
Geography	12,8
Art	3,2
Cuisine	4,8
Colours	15,2
Mythology	8,8
Foreign expressions	7,2

are not culture-specific as separate words, yet they generally foreground the cultural aspects significant for the Italians or are used to emphasize that the main events in the story revolve around aristocracy. This was mentioned in the introductory commentary to the glossary.

Thus, the glossary consisted of six sections: *Titles* (*Titoli*), *Religion* (*Religione*), *Cuisine* (*Cucina*), *History* (*Storia*), *Geography* (*Geografia*), and *Art* (*Arte*).

Another principle of classification applied to the lexical items selected for the glossary was *the principle of frequency of occurrence*, which reflects the significance of each aspect of culture. It made it possible to determine the final order of the sections. Each of the sections received an individual colour to facilitate the navigation through the glossary.

The final megastructure looks like that:

Religione
Geografia
Storia
Titoli
Cucina
Arte

As for the macrostructure, in Aldo Canestri's dictionary the lexical items are arranged in alphabetical order to facilitate the search for words, which is quite typical of glossaries of any kind. The same principle of arranging lexical items was applied to the compiled glossary based on '*Il Gattopardo*'.

For instance, the *Titoli* section was structured in the following way:

Duca
Eccellenza
Padre
Principe
Principessa
Re
Soprastante
Sovrano
Sua Maestà
Voscenza
Vostra Eccellenza

Turning to the microstructure, a lexical entry in the bilingual Italian-Russian linguocultural dictionary by Aldo Canestri (*Dizionario italiano-russo della civiltà italiana, 2012*) incorporates the following information (see Fig. 1):

a) the word itself, the *lemma* (1)
b) *linguistic definition*: grammatical features of the word, such as gender (2), possible translations of the word, its equivalents in the target language (3) and an example of its use in an authentic context (5)
c) *encyclopedic definition*: cultural information about the lexical item (4)

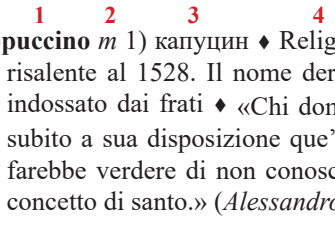


Fig. 1. An entry from Aldo Canestri's dictionary

Each lexical entry of the glossary based on 'Il Gattopardo' consists of several components as well (see Fig. 2), though some of the components are predetermined by the fact that the glossary is related to a particular sample of Italian fiction.

a) Compulsory components:
   - **1** *Lemma* – the lexical item itself, the selected culture-specific word or phrase that needs explanation.
   - **2** *Page number* – the number of the page where the lexical item is mentioned for the first time.
   - **3** *Explanation* – a brief commentary or some cultural information about the lexical item.
   - **4** *Context* – a quotation from the novel, the context in which the word or phrase was used.

b) Optional components (not required for all lemmas):
   - **5** *Illustration* – an image or a quote that illustrates the lexical item to make it clearer or to extend the cultural information presented in the commentary.

When dealing with a huge number of authentic texts students need a source of information that would be time-saving and user-friendly. A lexical entry like that provides relevant linguistic and cultural information about the word in a concise form, which enables future linguists to use it either in class or during individual work.

TITOLI

1 **2** **3**

Duca (p. 24) È uno dei titoli nobiliari più elevati nella gerarchia araldica. È superiore al titolo di marchese e inferiore solo a quello di principe.

Le insegne del duca includono la corona "cimatat da otto fioroni d'oro (cinque visibili) sostenuti da punte" [4] oppure "bottonati da una perla o chiuse col velluto del manto disposto a guisa di tocco" [4], il manto di velluto porpora e l'elmo d'oro arabescato.

5 →

4 → Contesto: *...il primogenito, l'erede, il duca Paolo...*

Fig. 2. Example of an entry from the glossary

The suggested arrangement of the glossary may enable teachers and students to obtain the necessary information about culture-specific words and phrases in a concise form.

The compilation of the glossary helped to explore linguocultural dictionaries and glossaries as a teaching and learning tool and a way of developing sociocultural competence. It foregrounded the advantages of this type of dictionaries and glossaries in terms of foreign language teaching. They are as follows:

- in case of time-limit, which is familiar to secondary school students', a linguocultural glossary is a quick and convenient way to obtain the necessary information since culture-specific lexical items can hinder the perception of information in a foreign language;
- linguocultural dictionaries and glossaries contain a wide range of culture-specific items referring to various cultural aspects ranging from forms of address and titles to historic events and national cuisine. This information contributes to the knowledge essential to become a successful intercultural speaker, which is the final goal of learning a foreign language;
- the information in this type of dictionaries is presented in the form of a brief linguocultural commentary, which makes it possible to use them in the classroom, especially when dealing with authentic texts.

Conclusion

To sum up, as the aim of linguistic education is to create a successful intercultural speaker ready to participate in the dialogue of cultures and to develop a second-language identity, promoting sociocultural competence is viewed as a crucial part of foreign language teaching and learning.

The development of students' intercultural communicative competence involves acquisition both of the target language and its culture. The knowledge of both linguistic and culture-related features of words enables future intercultural speakers to use the target language accurately and appropriately. A linguocultural dictionary or glossary is a type of dictionary that provides both relevant linguistic and cultural information in a concise, convenient and user-friendly way, thus becoming an efficient learning tool.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Берков В. П. Двуязычная лексикография : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», ООО «Издательство Транзиткнига», 2004. 236 с.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стереотип. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.

Фролова Г. М. Формирование социолингвистической компетенции на занятиях по второму иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 574. С. 9–16.

Achard M. and Niemeier S. Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. Berlin, 2004. 283 p.

Byram M. and Fleming M. Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge University Press, 1998. 310 p.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 260 p.

Tomasi di Lampedusa, G. Il Gattopardo. Milano : Feltrinelli, 1999. 251 p.

REFERENCES

Berkov V. P. Dvujazychnaja leksikografija : uchebnik. 2-e izd., pererab. i dop. M. : OOO «Izdatel'stvo Astrel'», OOO «Izdatel'stvo AST», OOO «Izdatel'stvo Tranzitkniga», 2004. 236 s.

Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika. 3-e izd., stereotip. M. : Izd. centr «Akademija», 2006. 336 s.

Frolova G. M. Formirovanie sociolingvisticheskoj kompetencii na zanjatijah po vtoromu inostrannomu jazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2009. Vyp. 574. S. 9–16.

Achard M. and Niemeier S. Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. Berlin, 2004. 283 p.

Byram M. and Fleming M. Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge University Press, 1998. 310 p.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 260 p.

Tomasi di Lampedusa, G. Il Gattopardo. Milano : Feltrinelli, 1999. 251 p.

УДК 811.512.154

Ж. С. Хулхачиева, Т. И. Грибанова

Хулхачиева Ж. С., кандидат филологических наук,
заведующая кафедрой языков и культур стран СНГ
и ближнего зарубежья Московского государственного
лингвистического университета;
e-mail: nuradil95@mail.ru

Грибанова Т. И., доцент кафедры грамматики
и истории английского языка факультета английского языка
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: tigribanova65@yandex.ru

ОСВОЕНИЕ КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ

Данная статья посвящена вопросу речевого этикета как части межкультурной коммуникативной компетенции в ходе преподавания киргизского языка русскоязычной аудитории. Успешное общение с представителями другой культуры невозможно без создания вторичной языковой личности. Задача формирования подобных компетенций обуславливает необходимость обучения такому аспекту, как речевой этикет.

Речевой этикет охватывает языковые единицы, отражающие лингвокультурные ценности конкретного народа для неконфликтного общения с собеседником. Использование соответствующих речевых формул обучающимся способствует формированию у него положительного, эмоционально заряженного коммуникативного пространства.

Овладевая правилами этикета, изучающий новый язык и культуру знакомится с культурно-речевыми эталонами, характерными для данного социума. Однако умения в области речевого этикета, как и любые другие навыки, не формируются сами собой.

Решение такой задачи зависит от качества учебных материалов, используемых при обучении иностранному языку и культуре. Авторы представляют результаты использования лингвострановедческого учебно-методического пособия с мультимедийной поддержкой и наглядные доказательства его эффективности для обучения киргизскому языку как иностранному русскоязычных студентов лингвистических специальностей.

Данное мультимедийное пособие успешно зарекомендовало себя в процессе обучения культуре речевого общения, в том числе речевому этикету.

В результате процесс овладения киргизским языком и культурой становится более творческим, и следовательно, более эффективным.

Ключевые слова: речевой этикет; мультимедийные средства; язык и культура; формирование компетенций; эффективность обучения.

CC BY

Zh. S. Khulkhachieva, T. I. Gribanova

Khulkhachieva Zh. S., PhD in Philological sciences,
Head of the Department of CIS languages and cultures;
e-mail: nuradil95@mail.ru

Gribanova T. S., Associate Professor of MSLU, Faculty of English,
Department of English grammar and language history;
e-mail: tigribanova65@yandex.ru

KYRGHYZ AS A SECOND LANGUAGE: USING MULTIMEDIA AIDS TO TEACH SPEECH ETIQUETTE

The present article deals with teachng kyrghyz speech etiquette to the Russian-speaking audience as part of cross-cultural communicative competence. Communication with speakers of a different linguocultural community can't be effective without forming both bilingual and bicultural language personality, which is impossible without knowing speech etiquette rules.

Speech etiquette comprises a wide range of language and speech units reflecting the cultural experience developed in society to tensure non-conflict interpersonal communication. Learning the etiquette rules, one gets aguainted with the experience of the people, their most significant culture-specific communicative patterns. Thus, the introduction of speech etiquette formulas into the teaching process contributes to a more comfortable and emotionally positive communicative atmosphere. The success of this process depends on the quality of materials used for teaching the foreign language and culture.

The authors of the article share their experience of using lingvocultural multimedia aids to teach Kyrghyz to Russian-speaking students majoring in linguistics.

The materials have prove of be very effective for teaching Kyrghyz speech etiquette, making the process of language and culture acquisition more creative and personified.

Key words: speech etiquette; multimedia aids; language and culture; competence; development; effective teaching.

Введение

Вот уже более десяти лет преподавание языков (в том числе языков Содружества Независимых Государств) в Московском государственном лингвистическом университете ориентировано на формирование устойчивой межкультурной коммуникативной компетенции, что предполагает знание правил общения языковых личностей, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам. Успешность такого общения во многом определяется тем, насколько сформированной оказывается не только двуязычная, но и бикультурная языковая личность коммуниканта. Задача формирования подобных компетенций

делает неотъемлемой частью процесса обучения такой аспект, как речевой этикет.

Целью данной публикации является определение роли мультимедийных средств как способа освоения речевого этикета в ходе изучения киргизского языка как иностранного.

В ходе работы над данной публикации были использованы следующие методы: метод статистического анализа, сбор эмпирических данных, сопоставительный анализ, индуктивный метод обобщения материала.

Понятие речевого этикета

Под речевым этикетом в данной статье понимается «система устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [Формановская 1989, с. 32].

Соответственно, этикет в широком смысле является устоявшимся в обществе набором правил, которые определяют поведение индивида в соответствии с социальными установками. В свою очередь, речевой этикет регулирует речевое поведение, устанавливает языковые средства, в наибольшей степени соответствующие национально-культурным особенностям народа.

В связи с этим хочется привести цитату известного советского, российского писателя, поэта и общественного деятеля С. Михалкова: «Вежливость имеет свои законы, которые нужно знать, а не открывать всякий раз заново. Каждое поколение не изобретает заново алфавит, цифры... Точно так же, думается, не лишним будет научиться несложной, но каждому нужной науке повседневных человеческих отношений».

Реализация речевого этикета

Речевой этикет как система определенных правил и их верное сочетание реализуется в рамках речевой ситуации – непосредственного коммуникативного контекста, ограниченного прагматическими координатами: «Я – ТЫ – ЗДЕСЬ – СЕЙЧАС», которые организуют ядро поля языковых единиц речевого этикета [Лингвистический энциклопедический словарь 1990, с. 413]. В практических целях обучения

иностранному языку предлагаются стереотипные ситуации речевого этикета, каждая из которых обслуживается набором устойчивых формул и выражений, объединенных в незамкнутый ряд тематических групп, например: «Приветствие», «Знакомство», «Прощание», «Извинение», «Одобрение» и пр.

Изучая правила этикета, обучающийся присваивает часть социального речевого опыта народа, овладевает его культурно-речевыми эталонами. Введение словесных формул речевого этикета в систему речевого взаимодействия обучающегося с окружающими способствует формированию комфортного, эмоционально позитивно заряженного коммуникативного поля, оказывает безусловное положительное влияние на его духовный мир.

Как подчеркивал Е. И. Пассов, целью обучения речевому этикету на уроке иностранного языка является формирование таких речевых навыков, которые позволили бы учащемуся использовать их в неучебной речевой практике на уровне общепринятого бытового общения [Пассов 2004, с. 153].

Адекватное использование формул речевого этикета предполагает уважение к собеседнику, признание его права на собственную точку зрения. Обучение этим моделям выступает как эффективное средство личностного развития учащихся, целью которого должно стать гуманное, терпимое отношение к людям иной культуры, а также способам его выражения.

Отражение культурных особенностей и менталитета в речевом этикете как компоненте обучения киргизскому языку

В речевом поведении языка, в устойчивых формулах общения отражен богатый народный опыт, складывавшийся веками. Для многих народов, в том числе киргизов – традиции и обычаи всегда являлись этической нормой и даже законом. При этом знание культуры, традиций, обычаев позволяет адекватно интерпретировать речевое поведение носителей языка и правильность их использования обучающимися.

В киргизской культуре существенную роль играют три основных социолингвистических фактора, а именно: *возраст, пол, социальный статус.* В связи с этим, одной из наиболее значимых моделей является приветствие, которое в чаще всего реализуется посредством использования общепринятого среди мусульман выражения «*ассалам алейкум*» (*букв.*

‘Мир над Вами’). Ожидаемым ответом на данную речевую формулу является *алейкум ассалам.* Среди дополнительных вариантов приветствия можно выделить следующие: *саламатсызбы, амансызбы*, ответ на которые служат фразы *саламатчылык, аманчылык.* При этом младший всегда первым приветствует старшего (независимо от пола), пеший – всадника, один – двоих / группу, идущий – стоящего, вошедший – сидящего (причем сидящий должен быстро встать и ответить на приветствие). Исключение составляют ситуации с участием пожилых людей, которым из-за почтительного возраста позволительно не вставать.

В киргизской культуре возрастной фактор проявляется как на вербальном, так и на невербальном уровнях: в частности, младшие не имеют право сидеть, пока не сели старшие по возрасту.

Киргизский и русский речевой этикет: сходства и различия

В русской культуре предусмотрена схожая очередность приветствия: первыми приветствуют мужчина – женщину; младший – старшего; младшая по возрасту женщина – мужчину, который значительно старше ее; младший по должности – старшего; посетитель, входя в помещение, первым приветствует тех, кто в нем находится. Пренебрежение подобными правилами указывает на отсутствие у говорящего необходимых компетенций в области речевого этикета, что препятствует установлению необходимых для коммуникации отношений.

Национально-культурные формулы речевого этикета неразрывно связаны с речевым поведением, стереотипные модели которого находят свое отражение в выборе лексико-грамматических средств. Сравним лексико-грамматические средства выражения категории вежливости в киргизском и русском языках. Так, в киргизском это местоимения «сиз», «сиздер», «сиздин», «сиздердин» (*Сиз билесизби? Сиздер айтыңыздар. Сиздин кызыңыз келдиби?*) и окончания вежливой формы: *-сыз*; *-сыздар* (*Амансызбы? Амансыздарбы?*); *-ңыз*; *-ңыздар* (*Жүрүңүз, ал жакка баралы! Жүрүңүздөр, анда баралы!*). В русском языке в этом случае используются местоимения «Вы», «Ваш», «Ваши» (*Вы узнали? Как Ваше настроение?*) и окончание *-те* вежливой формы глагола: (*Здравствуйте! Подождите*! *Проходите, пожалуйста, сюда*). При этом данные окончание несет в себе также и значение множественности (*Ребята, заходите в зал*).

Широко распространенное в обоих языках местоимение «Вы» типично для официального стиля общения. В неофициальной речи его употребление подчеркивает возрастную иерархию, родственный статус, а также возможно при поверхностном знакомстве собеседников. Так, на «Вы» принято обращаться к незнакомому или малознакомому человеку, обращение на «ты» свидетельствует о равных, близких отношениях собеседников, а также о том, что обратившийся старше по возрасту. Данную модель речевого поведения можно считать общей как для русской, так и для киргизской культуры.

Однако, стоит заметить, что поскольку в системе моральных ценностей киргизов почитание старших занимает самую верхнюю ступень, правила речевого этикета, обусловленные возрастным фактором, соблюдаются более жестко, чем в русском речевом поведении. Так, недопустимыми считаются обращение к пожилому человеку просто по имени, беседа с ним в свободной позе, повернувшись к нему спиной. Дети, согласно киргизским нормам речевого этикета, в общении с родителями должны обращаться к ним на «Вы».

Если для киргизского речевого этикета обращение на «ты» к родителям является однозначно недопустимым, в русском речевом этикете, наоборот, по отношению к родителям принято употреблять обращение на «ты», что трактуется не как признак неуважения, а как близость родства.

Таким образом, особое место в процессе овладения иноязычной культурой принадлежит речевому этикету. Решение этой задачи напрямую зависит от выбора учебно-методических материалов. Особая роль при этом принадлежит мультимедийным средствам обучения, существенно расширяющим возможности как преподавателя, так и обучающегося.

Обучение киргизскому речевому этикету с использованием мультимедийных средств

Рассмотрим в этой связи опыт использования пособия «Упражнения по развитию навыков устной речи для работы в мультимедийной аудитории «Лингвапарк»» (для студентов МГЛУ, изучающих киргизский язык как иностранный).

Пособие основано на материале видеофильма «Поговорим по-киргизски» (*Култаева З. Б. Бишкек, 2004*).

Видеофильм состоит из тринадцати фрагментов, где сюжетная история раскрывается с помощью разных ситуаций речевого этикета, в частности: «Приветствие», «Знакомство», «Представления», «Прощание», «Извинение», «Одобрение» и пр.

Задания к каждому конкретному фрагменту носят пошаговый характер. Они направлены на закрепление изучаемых в основном курсе фонологических, грамматических и лексических явлений в совокупности с усвоением национально-культурных особенностей киргизского языка.

Контроль понимания и усвоения может осуществляться по-разному: задания могут подаваться преподавателю для проверки в письменной форме на бумажном или электроном носителе; тесты, выполнемые в устной форме, комментируются преподавателем при непосредственном общении со студентом во время занятия.

Значимость данного пособия обусловлена учетом речевого и учебного опыта на родном языке, а также возможностью сопоставления русского и киргизского языков и культур. Также немаловажным является то, что пособие личностно ориентированно. Обучение предусматривает самовыражение обучающегося, мотивирует применение усвоенных знаний, навыков и умений в новом социально-культурном контексте. Возможность автономной реализации процесса обучения способствует развитию творческого потенциала обучающегося.

К каждому видеофрагменту предлагаются различные задания: непосредственно связанные с просмотренным видеоматериалом, а также носящие творческий характер. В первом случае количество просмотров зависит от длительности и сложности видеофрагмента. При каждом просмотре студент ориентирован на определенный тип задания: от общего к более частному, от невербального к вербальному, от рецептивного через репродуктивное к продуктивному. В свою очередь, задания второго типа предполагают проектную работу (индивидуальную, групповую) с последующим обсуждением в аудитории с использованием необходимых мультимедийных средств. Если материал записывается на электронный носитель, то его можно предварительно обсудить с членами учебной группы в Интернете.

Актуальность пособия обусловлена преимуществами, предоставляемыми преподавателю и студентам мультимедийными средствами обучения:

1) формирование лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций в условиях реальных коммуникативных ситуаций;
2) оптимизация учебного процесса (экономия времени на занятии, автономизации обучения);
3) учет личностных характеристик обучающегося, позволяющий сформировать у него коммуникативные, экзистенциальные и эвристические компетенции.

Заключение

Следует отметить, что межличностная и межкультурная коммуникации играют существенную роль в жизни любого общества, позволяет заявить о себе, установить общественные связи, добиться поставленных целей.

На формирование этического поведения киргизов и русских большое влияние оказали религия, традиции, а также социально-политические изменения в обществе. При этом этические нормы поведения киргизов отличаются большей ритуализованностью: фактор вежливости отражает традиционные взгляды народа и проявляется как на поведенческом, так на речевом уровнях.

Включение в процесс обучения киргизскому языку как иностранному пособий с мультимедийной поддержкой создает положительную атмосферу в аудитории, обеспечивает ситуацию реального общения. Мультимедийное пособие «Упражнения по развитию навыков устной речи для работы в мультимедийной аудитории “Лингвапарк”» (для студентов МГЛУ, изучающих киргизский язык как иностранный) для обучения культуре речевого общения и речевому этикету прошло многолетнюю апробацию в ходе работы с русскоязычной аудиторией. Как показывает опыт, данные материалы помогают студентам научиться «думать» по-киргизски, в результате чего обучения киргизскому языку и культуре становится более творческим, а значит, более эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. 688 с.

Култаева З. Б. Поговорим по-киргизски : учебное пособие. Бишкек, 2004. 126 с.

Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М. : Просвещение, 2004. 324 с.

Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М. : Высшая школа, 1989. 159 с.

REFERENCES

Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'. M. : Sovetskaja jenciklopedija, 1990. 688 s.

Kultaeva 3. B. Pogovorim po-kirgizski : uchebnoe posobie. Bishkek, 2004. 126 s.

Passov E. I. Urok inostrannogo jazyka v srednej shkole. M. : Prosveshhenie, 2004. 324 s.

Formanovskaja N. I. Rechevoj jetiket i kul'tura obshhenija. M. : Vysshaja shkola, 1989. 159 s.

УДК 811.521

А.С. Шиманская

кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: gladkina@mail.ru

О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И НОВЫХ ПОДХОДАХ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье описывается сложившаяся на сегодняшний момент ситуация, связанная с преподаванием японского языка в современной России. Дается подробная характеристика существующих целей обучения японскому языку, а также приводятся некоторые методы преподавания японского языка в высших учебных заведениях. Детально рассматриваются роль преподавателя в образовательном процессе, основные аспекты и вопросы, на которые должен обратить внимание преподаватель для выстраивания не только интересного и эффективного занятия, но и всего курса обучения. Так как роль преподавателя напрямую связана с переработкой и созданием учебных материалов и пособий, в статье приводятся принципы и методы, используемые для разработки учебных материалов по японскому языку. Подчеркивается необходимость продуманного подхода к анализу, структурированию и наполнению каждого урока с акцентом на привлечение внимания обучающихся и мотивирование их к дальнейшему изучению иностранного языка, постановку и выполнение целей каждого отдельного блока и всего пособия в целом, а также эффективное закрепление полученных знаний и объективную оценку их использования на практике.

Ключевые слова: преподавание японского языка; роль преподавателя; образовательный процесс; методика преподавания; разработка учебных материалов и пособий; педагогический дизайн; компетенции и умения.

A. S. Shimanskaya

Ph.D., Assistant Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in Political Sciences,
Institute of International Relations and Social and Political Sciences,
Moscow State Linguistic University; e-mail: gladkina@mail.ru

THE TEACHER'S ROLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND NEW METHODS OF TEACHING MATERIALS DEVELOPMENT IN THE JAPANESE LANGUAGE

The article describes the current situation concerning teaching Japanese in modern Russia. A detailed description of the existing goals of teaching the Japanese

CC BY

language is given, as well as some methods of teaching the Japanese language in higher education institutions. Further, the teacher's role in the educational process is considered in more detail, the key aspects and issues are indicated, to which the teacher should pay attention in order to organize not only interesting and effective lessons but also the whole course. Since the teacher's role is directly related to the development and creation of teaching materials and educational supplies, the article describes the principles and methods used to develop teaching materials for learning the Japanese language. The need for a thoughtful approach to the analysis, structuring and completion of each lesson is underlined, with the emphasis on focusing students' attention and their motivation on further study of the foreign language, on setting and fulfilling the goals of each individual module and the entire course, and on the effective mastery of the acquired knowledge and the objective assessing of its practical use.

Key words: teaching the Japanese language; the teacher' role; educational process; methods of teaching; development of teaching materials and educational supplies; instructional design; competences and skills.

Введение

Российская японистика имеет давнюю и стабильную школу не только теоретических исследований в области японского языка, но и практического преподавания этого языка [Современное российское японоведение 2015, с. 188].

Можно сказать, что в настоящее время в большинстве вузов России японский язык изучается как прикладная дисциплина. Обучение японскому языку проводится в тесной связи с изучаемыми профилирующими дисциплинами, а также с учетом будущей профессиональной деятельности выпускников.

С начала 90-х гг. XX в. в российском японоведении стали разрабатываться и апробироваться на практике концепции межкультурного обучения, распределяющегося по следующим стадиям, которые рассматриваются как цели обучения японскому языку:

1) межкультурное обучение в смысле приобретения ориентировочных знаний: при этом изучается специфика культурной среды, формы социального поведения, разнообразные обычаи и традиции, имеющие значение в повседневной жизни;

2) межкультурное обучение в смысле знакомства с отличными от собственной культуры системами ориентации: нормами, оценками, межличностными отношениями и убеждениями. Другими

словами, понимание японского социального пространства, его иерархической структуры и коллективного менталитета, отличного от российского;

3) межкультурное обучение в смысле координации различных схем поведения и поступков в соответствии с культурными традициями. Существующие в обеих культурах правила и формы поведения должны правильно истолковываться и использоваться в различных ситуациях;

4) межкультурное обучение в смысле обобщающего понимания и знания культуры страны изучаемого языка. Предполагается постепенная выработка подтвержденного опытом и практикой набора общих правил, стратегий и техник, необходимых для быстрого и беглого усвоения культуры и умения реагировать в реальном японском жизненном контексте. Что касается наполнения дидактическим материалом каждой из вышеперечисленных ступеней межкультурного обучения, то это является задачей преподавателей японского языка непосредственно в каждом конкретном учебном заведении, где этот язык преподается [Современное российское японоведение 2015, с. 192–193].

Основная часть

Какие же глобальные задачи и цели стоят перед преподавателями японского языка на сегодняшний момент? Что нужно для того, чтобы провести насыщенное интересное занятие и в полной мере осуществить возложенную на преподавателя важную миссию? В первую очередь необходимо составить план занятия, который будет включать в себя восемь основных моментов:

1) характеристика обучающихся (уровень знаний, возможность подготовки и повторения, отношение к игровой форме занятия, желание говорить на изучаемом языке, наличие планов посещения Японии);
2) направление обучения (например, к выпуску из университета обучающиеся намереваются сдать третий уровень японского профессионального экзамена по определению навыков владения японского языка Нихонго но:рёку сикэн);
3) содержание (знание грамматики, лексики и т. д., включая сложные моменты, т. е. то, на что необходимо обратить внимание);

4) методика преподавания (акцент на то, что объясняется в самом начале, присутствуют ли в процессе обучения упражнения на разговорную речь, идет ли занятие только на японском языке и т. д.);
5) цели курса и расписание (цели занятий и отведенное на это время);
6) оценка обучающихся (использование промежуточной тестовой аттестации, наличие письменных итоговых контрольных или тестов и т. д.);
7) учебные материалы и оборудование (выбор основных и дополнительных учебных материалов, наличие аудио- и видеоаппаратуры в аудитории и др.);
8) характеристика преподавателя (наличие одного или двух преподавателей у группы, кооперация носителя языка с русскоговорящим преподавателем и др.) [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 1, 2015, с. 5–7].

Обозначенные выше пункты необходимо учитывать преподавателю не только при составлении плана каждого занятия, но и при формировании целого курса обучения. Далее предлагается более подробно остановиться на каждом из них.

Для того, чтобы составить план занятия или целый курс обучения, преподаватель должен, в первую очередь, понять и оценить, с какой аудиторией ему предстоит работать. Обучающиеся могут быть охарактеризованы двумя понятиями: готовностью, т. е. тем, насколько ситуация и опыт позволяют им осваивать иностранный язык, и потребностью, т. е. желанием и необходимостью изучения языка [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 1, 2015, с. 9].

Готовность обучающихся, в свою очередь, характеризуется следующими пунктами:

1) личной информацией (возраст, национальность, родной язык и др.);
2) навыками и опытом (наличие начальных знаний японского языка, наличие знаний другого языка, уровень этих навыков);
3) окружающей средой обучающегося (время и период обучения, оборудование, присутствие в процессе обучения носителей языка и др.);
4) предпочтениями обучающегося (предпочтение обучающегося с точки зрения методов обучения: акцент на грамматику,

разговорный язык, игровую форму, презентации и выступления и др.);

5) отношением к изучаемому языку (восприятие изучаемого языка как трудного или легкого для освоения, желание получать максимум или минимум новых знаний во время занятий и др.) [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 1, 2015, с. 9–11].

Потребность обучающегося может быть охарактеризована поставленными перед изучающим иностранный язык целями, необходимостью использования иностранного языка в будущем, желанием освоения языка до определенного уровня и в строго ограниченные сроки. Таким образом, знание и понимание преподавателем степени готовности обучающегося и его намерений является необходимым условием не только для выбора методики преподавания и учебных материалов, но и составления общего курса обучения [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 1, 2015, с. 15–16].

Характеристика самого преподавателя и пересмотр его роли в учебном процессе напрямую связаны с такими понятиями, как видение или выбор методики преподавания, а также тем фактом, является ли преподаватель носителем языка (в данном случае японского) или русскоговорящим. Выбор методики, в свою очередь, зависит от того, на что делается акцент в процессе преподавания: грамматику, лексику, аудирование или разговорный язык; дается ли обучающимся культурологическая информация помимо лингвистических навыков; сразу ли исправляются ошибки во время устных выступлений; много ли дополнительной работы возложено на обучающихся или все основные знания они получают на занятии, и многое другое [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 1, 2015, с. 16–18]. Что касается присутствия или отсутствия носителя языка в учебном процессе, то здесь важно обратить внимание на возможное разделение аспектов в преподавании языка для достижения более эффективной работы. Другими словами, носитель языка, например, может вести занятия по профессиональной коммуникации в то время, как русскоговорящий преподаватель будет делать акцент на детальное и более глубокое объяснение грамматических правил обучающимся на родном языке (в первую очередь это актуально для начинающего уровня).

Если говорить о наполнении преподносимого материала, то это в первую очередь грамотно выстроенное содержание, причем не

отдельно взятых занятий, но и всего курса в целом. Содержание может быть выстроено исходя из очередности изучения грамматических конструкций, например начиная с указательных местоимений и заканчивая страдательным залогом, или исходя из функциональных особенностей тех или иных выражений. В таком случае может быть выбрано назначение урока, например «Приглашение», а далее подробно представлены все возможные выражения и грамматические конструкции, помогающие выразить приглашение к действию, которые существуют в японском языке. По такому же принципу можно выстраивать содержание курса по темам, например: *семья, досуг, школа* и др., ситуациям: *заказ еды в ресторане, отправление посылки на почте* и т. д., а также навыкам, например, такой навык, как *чтение*, может быть подробно разобран следующим образом: *чтение табличек и вывесок, чтение меню в ресторане, чтение писем, чтение статей в газетах и журналах, чтение рекламы* и др. Исходя из данной классификации преподаватель может легко определить характер содержания учебника по его оглавлению, а также составить свое учебное пособие, предназначенное для освоения определенных компетенций. Довольно часто на занятиях могу быть использованы сразу несколько из указанных принципов, например, за основу берется поэтапный разбор грамматических конструкций, который дополняется ситуационными уроками для того, чтобы обучающиеся могли использовать полученные грамматические знания в повседневной жизни. Кроме того, содержание курса может быть выстроено исходя из поставленных перед обучающимися задач, например, необходимо спланировать путешествие, сходить с другом в музей или кино и др. Такой принцип охватывает большое количество языковых компетенций: умение правильно выбрать подходящие грамматические конструкции, лексику, функциональные выражения, а также грамотно использовать их с учетом культурологических особенностей изучаемого языка [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 1, 2015, с. 20–30].

Переходя к целям обучения, следует отметить, что имеются в виду не только цели одного урока, но и цели семестра, а также всего курса. Чтобы наиболее точно поставить и выполнить определенные задачи при обучении иностранному языку, необходимо, в первую очередь, отталкиваться от готовности и потребностей обучающихся, а также

опираться на систему стандартов преподавания японского языка (JF стандарт), созданную на основе системы (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) CEFR – общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка, используемой в европейской методике преподавания иностранных языков [JF Нихонго кё:ику сутанда:до 2017, с. 5].

Методика преподавания иностранного языка должна напрямую зависеть от поставленных преподавателем и обучающимися целей, поэтому в процессе обучения преподавателю необходимо всегда задавать себе вопрос, для чего или с какой целью выполняются определенные упражнения или задания. В случае, если меняются цели, методика также должна быть актуализирована. В качестве основных методов обучения можно выделить следующие:

1) метод перевода грамматических конструкций и выражений (заучивание слов и грамматических правил с помощью перевода на родной язык);

2) непосредственное или прямое заучивание (метод, при котором слова и грамматические конструкции не переводятся на родной язык, а запоминаются благодаря пониманию их использования в реальных ситуациях на иностранном языке);

3) аудиоречевой или аудиолингвальный метод (овладение языковым материалом строится на подражании, аналогии, тренировке, но не на основе теории языка; обучение звуковой стороне языка, при которой используются не только имитация, но и показ, объяснение, контрастирование без перевода на родной язык);

4) метод полного физического реагирования (запоминание новых слов или фраз с помощью жестов или выполнения команд преподавателя);

5) коммуникативный подход (формирование коммуникативной компетенции обучающихся, которая включает знание употребления на практике, т. е. то, каким образом, кем и когда язык используется для различных целей и функций; знание того, как меняется язык в зависимости от той или иной коммуникативной ситуации и самих участников этой ситуации (например, понимание отличий формальной речи от неформальной, устной от письменной); умение создавать, читать и понимать тексты различного типа и характера (например, рассказы,

интервью, диалоги, доклады); умение поддерживать разговор даже при ограниченной лексической и грамматической базе [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 1, 2015, с. 38–47].

Для того чтобы приступить к созданию собственного учебного пособия, необходимо ответить на ряд вопросов. Во-первых, стоит сразу определиться, будет ли создаваться пособие под уже существующий курс или предмет или под только планируемую дисциплину. Далее, если курс или дисциплина уже существует, важно определиться и собрать необходимую для него информацию. Более того, надо точно понимать, создается ли новое учебное пособие как дополнение к уже существующему основному, но имеющему некоторые недостатки пособию, или планируется издать отдельный самостоятельный учебный материал [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 14, 2016, с. 2–9].

Далее предлагается обратиться к термину педагогический дизайн (Instructional design, ID) – это практика создания учебных навыков, которые делают приобретение знаний и умений более эффективными и привлекательными. В основе педагогического дизайна лежат следующие задачи:

1) анализ потребностей целевой аудитории, ее компетенций и ожидаемых результатов обучения, а также структурирование материалов в соответствии с целями – See;
2) составление плана с учетом понимания этапов преподнесения и объяснения материала (планирование или проектирование) – Plan;
3) разработка необходимых материалов (выполнение или разработка) – Do;
4) оценка эффективности учебного пособия или курса (оценка или эффективность) – See.

Процесс педагогического дизайна, таким образом, заключается в непрерывном или круговом движении от анализа к оценке, что может быть представлено простой для понимания схемой: See, Plan, Do, See [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 14, 2016, с. 13–14]. Остановимся более подробно на каждом из указанных пунктов. На этапе «анализа» выделяются ключевые элементы, изучаются потребности учеников и задача педагога, формулируются измеримые и понятные цели обучения, оценивается целевая аудитория и формы работы с ней, а также составляется список ожидаемых результатов. В процессе

«проектирования» необходимо учесть все выводы стадии анализа и выработать общий план и структуру материала, оформить схему упражнений и оценок, визуальный ряд, общий вид и дизайн, согласовать между собой большое количество различающихся компонентов. На данном этапе создается некий прототип, сценарий всего проекта (возможно первых уроков учебника), определяющий влияние каждого элемента на задачи, выявленные на первой стадии, а также осуществляется его предварительная оценка. «Разработка» учебного материала включает в себя, в первую очередь, создание пробного издания с учетом авторских прав, иллюстраций, аудиозаписей, руководства для преподавателя и других важных моментов, а также практическое использование в аудитории, оценка (коллегами преподавателями; на практике в аудитории) и работа по улучшению тестового учебного пособия. И наконец, на этапе оценки уже изданного окончательного варианта учебного материала происходит его практическое применение и исправление (пересмотр) отдельно взятых частей или глав (уроков) с учетом обратной связи (реакции или отклика) аудитории [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 14, 2016, с. 14–19].

Кроме всего вышеперечисленного, для составления эффективного учебного пособия предлагается также обратить внимание на работы Роберта Ганье – американского психолога, автора книг по теории обучения. Принципы его наиболее известной книги «Условия обучения» – «The Conditions of Learning», в которой автор выделяет девять типов учебы, могут быть положены в основу разрабатываемого учебного материала [Gagne 1965]. Остановимся более подробно на каждом из них:

1) привлечение внимания обучающегося (это могут быть видео, фотографии, картинки, нестандартное объяснение и т. д.);
2) информирование обучающихся о целях урока (чему обучающиеся смогут научиться в конкретном уроке и как это возможно использовать на практике);
3) напоминание о предыдущих уроках (повторение уже изученного материала);
4) эффективное представление новых тем или грамматических конструкций (использование для этого аудио, видео и примеров приветствуется);
5) выбор и предложение метода преподнесения информации (использование аналогии, метафор и других эффективных

методов, способствующих запоминанию изложенной информации);
6) предоставление возможности для упражнений (использование полученных навыков на практике);
7) обратная связь (исправление ошибок и объяснение их природы);
8) оценка результатов (проведение письменного или устного теста, возможно контроль в игровой форме);
9) удержание в памяти или обобщение (упражнения или проектная работа, включающие повторение и воспроизведение всего полученного материала) [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 14, 2016, с. 25–27].

Заключение

Учитывая все вышеперечисленные принципы и методы, используемые для разработки учебных материалов по японскому языку, хочется подчеркнуть необходимость продуманного подхода к анализу, структурированию и наполнению каждого урока с акцентом на привлечение внимания обучающихся и их мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка, постановку и выполнение целей каждого отдельного блока и всего пособия в целом, а также эффективное закрепление полученных знаний и объективную оценку их использования на практике. Подбор и создание любого учебного материала или пособия напрямую связаны с ролью преподавателя, которая заключается не только в постоянной оценке и анализе образовательного пространства и обучающихся, но также непрерывном самосовершенствовании собственных компетенций и навыков, создании эффективных и интересных занятий и программ по обучению иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Современное российское японоведение: оглядываясь на путь длиною в четверть века / под ред. проф. Д. В. Стрельцова. М. : АИРО-XXI, 2015. 448 с.

Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу (= Серия книг по методике преподавания японского языка) / Японский фонд. Токио : Хицудзи сёбо:, 2015. Т. 1. Нихонго кё:си-но якувари/ко:судэзайн (=Роль преподавателя японского языка/составление программы (курса) обучения). 67 с. ; 2016. Т. 14. Кё:дзай кайхацу (Разработка учебных материалов). 109 с.

JF Нихонго кё:ику сутанда:до (= Образовательные стандарты японского языка Японского фонда) / Японский фонд. Сайтама : The Japan Foundation, 2017. 85 с.

Gagne R. The Conditions of Learning. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1965. 308 p.

REFERENCES

Sovremennoe rossijskoe japonovedenie: ogljadyvajas' na put' dlinoju v chetvert' veka / pod red. prof. D. V. Strel'cova. M. : AIRO-HHI, 2015. 448 s.

Nihongo kë:dzjuho: siri:dzu (= Serija knig po metodike prepodavanija japonskogo jazyka) / Japonskij fond. Tokio : Hicudzi sëbo:, 2015. T. 1. Nihongo kjo:si-no jakuvari/ko:sudjezajn (=Rol' prepodavatelja japonskogo jazyka/sostavlenie programmy (kursa) obuchenija). 67 s. ; 2016. T. 14. Kjo:dzaj kajhacu (Razrabotka uchebnyh materialov). 109 s.

JF Nihongo kë:iku sutanda:do (= Obrazovatel'nye standarty japonskogo jazyka Japonskogo fonda) / Japonskij fond. Sajtama : The Japan Foundation, 2017. 85 s.

Gagne R. The Conditions of Learning. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1965. 308 p.

УДК 378

А. В. Царегородцев, Е. П. Цацкина

Царегородцев А. В., доктор технических наук, профессор,
профессор кафедры международной информационной безопасности
Института информационных наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: academic_tsar@mail.ru;

Цацкина Е. П., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры международной информационной безопасности
Института информационных наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: elena-tsatskina@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА НА ПОДГОТОВКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Статья посвящена вопросам подготовки студентов российских вузов в области информационной безопасности на современном этапе формирования информационного общества, который характеризуется интеграцией информационных технологий во все сферы деятельности и жизнь людей. Авторы видят актуальной проблему подготовки кадров в области информационной безопасности в развитии системы непрерывного образования, а также с выходом на проблемы информационной безопасности в гуманитарной сфере (на стыке гуманитарных, технических и естественно-научных направлений). В настоящее время люди остаются самым слабым звеном в человекомашинных системах, они могут стать самым вероятным источником утечки информации, объектом информационно-психологического воздействия, участником киберпреступления, приобрести различные виды зависимостей и т. д. В связи с этим еще одной важной задачей подготовки специалистов в области информационной безопасности является формирование нравственных качеств личности и высокого уровня информационной культуры.

Ключевые слова: информационная безопасность; профессиональные компетенции; общепрофессиональные компетенции; информационное общество; информационная культура.

A. V. Tsaregorodtsev, E. P. Tsatskina

Tsaregorodtsev A. V., Doctor of Technical Sciences, Professor,
Professor of the Department of International Information Security,
Institute of the Information Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: academic_tsar@mail.ru;

Tsatskina E. P., Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor of the Department of International Information Security,
Institute of the Information Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: elena-tsatskina@yandex.ru.

CC BY

THE INFLUENCE OF INFORMATION SOCIETY ON STUDENTS' EDUCATION IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY

The article is dedicated to the issue of educating students at Russian universities in the field of information security in context of contemporary information society. Nowadays information society is characterized by integration of information technologies in all spheres of life. The authors argue that the problem of educating students in the field of information security within the framework of lifelong education is topical nowadays, as well as the presence of information security in the field of humanities (at the junction of humanitarian, technical and scientific fields). Today people remain to be the weakest link within human-machine systems as far as one can become a leaker, an object for brainwashing, a participant in a cybercrime, can possibly be dependent to maneg things, etc. From this point of view another important task of educating specialists in information security is the development of moral qualities and high level of information culture.

Key words: information security; professional competences; general professional competences; information culture; information society.

Введение

В настоящее время трансформация рынка труда и образования происходит под влиянием процессов всемирной глобализации. Становление информационного общества, создание транснациональных информационных ресурсов и технологий, интеграция национальных систем образования в международное образовательное пространство, превращение системы образования в сферу услуг, усиление конкуренции стран за качество знаний приводят к возникновению новых тенденций в развитии высшего образования. Авторами современных исследований выделяются положительные и отрицательные последствия возникновения новых тенденций в условиях реформирования российской высшей школы в течение двух десятилетий [Малюк 2014].

К числу положительных последствий они относят:

- расширение спектра образовательных услуг и более широкий доступ к ним учащихся;
- усиление сопоставимости квалификаций;
- экономические выгоды для провайдеров образовательных услуг;
- доступ к удаленным информационным ресурсам;
- создание новых условий для работы академических учреждений.

Отрицательными последствиями названных тенденций являются:

- превращение системы высшего образования в одну из ведущих отраслей экономики;
- увеличение количества образовательных программ, ориентированных на рыночные условия (в том числе и в области информационных технологий);
- ухудшение качества предоставляемых услуг (навязывание формализованных и бюрократических методов и форм работы);
- снижение доступности образования (из-за коммерциализации);
- усиливающаяся проблема последствий оттока квалифицированных кадров в 90-е гг. (отсутствие средневозрастной группы специалистов).

Анализ подготовки кадров в области обеспечения информационной безопасности

Быстрые темпы развития глобализации и интернационализации образования создают ряд угроз для национальной безопасности [Малюк 2014]. К числу важнейших угроз национальной безопасности в научно-образовательной сфере относятся:

1. Дефицит научно-технического кадрового потенциала страны. По экспертным оценкам специалистов Центрального экономико-математического института РАН, в 90-е гг. число выехавших за рубеж российских ученых и специалистов из оборонных научно-исследовательских институтов и предприятий военно-промышленного комплекса составило не менее 70 тыс. человек. Из-за этого экономические потери союза превысили 75 млрд долл. США. Это было в разы больше совокупного притока экономической помощи из-за рубежа.

2. Сокращение числа специальностей, потеря некоторых научных направлений в связи с переходом на Европейскую образовательную систему, особенно в наукоемких областях (нанотехнологии, атомная энергетика, ракетно-космические технологии и др.). Замена пятилетнего образования на четырехлетнее привела к снижению уровня образовательных и научных знаний, качественных показателей системы образования. К ним относят:

– количество полученных новых результатов, степень их новизны и достоверности;

– содержание получаемого образования и величина остаточных знаний у учащихся;
– квалификация задействованных научно-педагогических кадров и мотивация их деятельности.

3. Зависимость российской системы образования от научно-образовательных систем других государств (использование импортного программного обеспечения, технологий, оборудования, привлечение иностранных специалистов) [Царегородцев, Малюк 2014].

Таким образом, в настоящее время высшая школа функционирует в условиях положительных и отрицательных последствий глобализации. Образование и наука являются движущими силами укрепления национальной безопасности, а недостаточное внимание к решению проблем в системе образования может в перспективе привести к возникновению серьезных угроз для национальной безопасности страны.

Как уже было отмечено выше, экономический подход значительно деформирует реальную образовательную политику, является препятствием на пути адекватного осознания ценности образования, его приоритетного положения в стратегических целях становления информационного общества. Повышение конкурентоспособности России в условиях мировой глобализации, обеспечение безопасности от внешних и внутренних угроз зависят от уровня развития образовательного потенциала, особенно в сфере информационных технологий и информационной безопасности.

Организация электронного документооборота, развитие и использование информационных систем, интеграция IT-технологий во все сферы профессиональной деятельности людей требуют увеличения численности профессионалов с интегрированными знаниями:

– знания в предметной области;
– знания в сфере IT-технологий и информационной безопасности;
– владение международным языком коммуникации.

Теория и практика защиты информационных ресурсов интенсивно развивается. Особые требования к подбору персонала выдвигаются со стороны малого и среднего бизнеса, поскольку их деятельность базируется на процессах сбора, обработки и анализа рыночной информации.

Проанализируем организацию учебного процесса студентов направления подготовки «Информационная безопасность». Организация

обучения осуществляется на четырех уровнях – методологическом, теоретическом, уровне учебных материалов и учебного процесса.

На методологическом уровне определяются основные понятия, терминология, цели и задачи в сфере информационной безопасности.

На теоретическом уровне разрабатываются профстандарт по обеспечению безопасности информации в автоматизированных системах и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по всем уровням направления подготовки «Информационная безопасность». Оба документа утверждаются уполномоченными органами власти в сфере регулирования образовательной политики. ФГОС нового третьего поколения включает три вида требований: к структуре, к условиям реализации и к результатам освоения образовательных программ.

Все требования находят отражение в учебных планах на уровне организации учебного процесса. Выполняя требования соотношения обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса, можно заметить парадоксальную вещь, что количество зачетных единиц на практику в разы меньше зачетных единиц, отведенных на теоретическое обучение. Знаниями по теоретическим курсам студент обременен, а реализовать их на практике он не может, хотя переход на уровневую систему высшего образования ориентирован на массовую подготовку практико-ориентированных кадров. Кроме того, к моменту трудоустройства многие полученные теоретические знания устаревают. Есть и еще одна проблема, с которой сталкиваются российские вузы, осуществляющие подготовку кадров в сфере информационной безопасности. Согласно стандарту «лабораторная база вуза должна быть оснащена современными стендами и оборудованием». На самом деле лаборатории оснащены устаревшим оборудованием. Дело не только в недостаточном внимании государства к решению этой проблемы. Большая часть компаний являются разработчиками программ и средств защиты, распространение которых идет на коммерческой основе. Решение этой проблемы видится только в тесном сотрудничестве вузов с этими компаниями, чтобы студенты имели доступ к различным видам оборудования и программ, наблюдали, а может быть, сами участвовали в их разработке. Однако на это могут рассчитывать только обучающиеся, которые демонстрируют высокий

уровень профессиональных компетенций в учебном процессе, рекомендованные вузом и допущенные работодателем к выполнению профессиональной деятельности во время учебы.

На уровне учебных материалов нерешенной остается проблема обеспечения направления подготовки учебно-методическими пособиями. Учебники, выпущенные за последние годы преподавателями ведущих российских вузов и рекомендованные по соответствующему направлению подготовки, устаревают каждые 1-2 года, это ровно то время, которое уходит на написание и публикацию подобных изданий. Зачастую в них уделяется внимание изучению теоретических вопросов, например алгоритмам шифрования или изучению ГОСТ, знание которых лишь расширяют кругозор студента.

Таким образом, возникает противоречие между потребностями современного общества в высококвалицированных кадрах в сфере информационной безопасности и реальным уровнем выпускника вуза, овладевшего профессиональными и общепрофессиональными компетенциями (имеющего хорошую теоретическую подготовку, без опыта применения их на практике). Разрешением этого противоречия мы видим в развитии системы непрерывного образования в вузе по тем направлениям подготовки, которые реализуются в вузе, в том числе и по информационной безопасности. Необходимость развития этого направления в обучении обусловлена прогрессом науки, техники и постоянной адаптацией к применению инновационных технологий работающего персонала всех сфер занятости. Правильная организация системы непрерывного образования на коммерческой основе в вузе может стать экономически выгодной для него.

К преимуществам обучения студентов направления подготовки «Информационная безопасность» в лингвистическом вузе, несомненно, относится изучения двух (и более, по желанию студента) иностранных языков. Практикум в сфере профкоммуникации на иностранном языке формирует навыки устной и письменной речи языка будущей профессиональной деятельности [Ляхова, Мороз, Цацкина 2019]. Владение ими является обязательным требованием для молодого специалиста и повышает его конкурентоспособность на рынке вакансий в области информационной безопасности.

Как уже было отмечено выше, интеграция IT-технологий во все сферы профессиональной деятельности людей требует увеличения

численности профессионалов с интегрированными знаниями в сфере высоких технологий (к которым относятся ИКТ и ИБ). Обозначенная в ФГОС общепрофессиональная компетенция, направленная на формирование способности «решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности», определяет содержание учебных дисциплин

«Информатика», «Информационные технологии», «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и др. на непрофильных направлениях подготовки.

В научных работах современных ученых обосновывается важность формирования у студентов высокого уровня информационной культуры. Одни отмечают, что «в процессе работы с информационными источниками в сложных условиях нарастания информационной войны в мире, когда ориентироваться в информационном потоке, отличая истинные факты от вымысла или намеренной дезинформации, становится чрезвычайно сложно, необходимо обучать студентов критическому мышлению как компоненту информационной культуры» [Иванкина 2019]. Другие одним из важнейших условий повышения уровня подготовки студентов в вузах выделяют формирование высоких нравственных качеств личности, которые позволят человеку не стать:

- объектом информационно-психологического воздействия, в условиях всеобщей доступности информации;
- вероятным источником утечки информации;
- участником киберпреступления;
- приобрести различные виды зависимостей и т. д. [Царегородцев, Малюк 2014].

Заключение

Проведенный анализ подготовки кадров для сферы информационной безопасности позволяет сделать некоторые выводы.

1. На уровне организации учебного процесса необходимо привлечение ведущих и практикующих специалистов отрасли к процессу преподавания. При составлении учебных планов приоритетными должны быть лабораторные работы и практические занятия.

2. На уровне учебных материалов со стороны профессорско-преподавательского состава должна поддерживаться:
   – высокая мобильность содержания читаемых курсов, изучение конкретных продуктов и правил их эксплуатации;
   – быстрая реакция на новые технологии защиты информации.
3. Развитие системы непрерывного образования на базе вузов позволит:
   – работающему персоналу всех сферах занятости систематически совершенствовать знания и навыки в области обеспечения информационной безопасности;
   – удовлетворить потребность современного общества в высококвалифицированных кадрах в области обеспечения информационной безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Иванкина Г. А. Обучение критическому мышлению студентов политических направлений обучения в условиях нарастания информационной войны // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. Вып. 3 (832). С. 85–93.

Ляхова Е. Г., Мороз Н. Ю., Цацкина Е. П. Профессионально ориентированное обучение будущих специалистов по связям с общественностью иностранному языку // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. Вып. 47. С. 207–214.

Малюк А. А. Подготовка кадров в области обеспечения информационной безопасности для отрасли ИКТ в Российской Федерации // Документальная электросвязь. 2014. № 24. С. 48–54.

Царегородцев А. В., Малюк А. А. Новые вызовы современного информационного общества процессу подготовки специалистов для отрасли ИКТ // Документальная электросвязь. 2014. № 24. С. 102–104.

REFERENCES

Ivankina G. A. Obuchenie kriticheskomu mishleniyu studentov politicheskich napravleniy obecheniya v usloviyah narastaniya informatsionnoi voini // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2019. Vyp. 3 (832). S. 85–93.

Lyakhova E. G., Moroz N. Yu., Tsatskina E. P. Professionalno orientirovannoe obuchenie buduschchich spetsialistov po svyazyam s obschchestvennostyu

inostrannomu yaziku // Vestnik Kemrovskogo gosudarstvennogo universiteta kulturi I iskusstv. 2019. Vyp. 47. S. 207–214.

Malyuk A. A. Podgotovka kadrov obespecheniya informatsionnoi bezopasnosti dlya otrasli IKT v Rossiiskoy Federatsii // Dokumentalnaya elektrosvyaz. 2014. № 24. S. 48–54.

Tsaregorotsev A. V., Malyuk A. A. Novye vyzovy sovremennogo informatsionnogo obschchestva prozessu podgotovki spetsialistov dlya otrasli IKT // Dokumentalnaya elektrosvyaz. 2014. № 24. S. 102–104.

УДК 159.96

С. Б. Величковская

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: velichkovskaya@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена исследованию сложной и многогранной проблемы роли когнитивного стиля личности в обучении. Данная проблематика является актуальной для уточнения условий оптимизации учебной деятельности в высшей школе. Кроме того, в условиях индивидуализации процесса обучения иностранным языкам возрастает актуальность проведения конкретных эмпирических исследований, направленных на выявление эффективности и оценку конкретных методик обучения ИЯ. В статье рассматриваются результаты изучения основных когнитивных стилей студентов лингвистических специальностей, которые способствуют усвоению иностранных языков. Центральным вопросом является также исследование возможности развития тех когнитивных стилей, которые, по результатам исследований, способствуют успешному усвоению иностранных языков в высшей школе. Данные такого рода могут быть полезны при составлении учебных планов, разработке новых учебных пособий, а также создании инновационных способов контроля знаний.

Ключевые слова: иностранный язык; когнитивный стиль личности; лингвистические специальности; образование в высшей школе; обучение иностранным языкам; успешное усвоение; учебная деятельность.

S. B. Velichkovskaya

PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, Institute of the Humanities and applied Science,
Moscow State Linguistic University; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

THE ROLE OF STUDENT'S PERSONALITY COGNITIVE STYLE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS

The article is devoted to the research on a complex and multifaceted issue of a personality's cognitive style in learning. This issue is relevant for clarifying the

CC BY

conditions of academic activity at higher education institutions. Moreover, in the framework of foreign language learning process individuation the relevance of conducting precise empirical research, aimed at defining the efficiency and estimating precise foreign language learning techniques, increases. The article contemplates on the results of a study on basic cognitive styles among linguistic students that contribute to foreign language acquisition. The central issue is also referred to a study on the opportunities of developing those cognitive styles that in accordance with the data gathered were defined as facilitating successful foreign language acquisition at higher education institutions. These data can be useful while compiling curricula, devising new study guides and trailblazing assessment methods.

Key words: foreign language; personality's cognitive style; linguistic specialties; higher education; foreign language learning; successful acquisition; academic activity.

Введение

Создание эффективной образовательной среды, влияющей на успешность деятельности участников педагогического процесса, повышение качества высшего образования является приоритетной задачей, широко обсуждаемой в современном российском обществе. Решение данной проблемы видится сегодня в разработке целенаправленного, системного, комплексного подхода к организации процесса обучения в целом, в выявлении условий, необходимых для оптимизации данного процесса как на институциональном уровне (Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы»), со стороны высшего менеджмента образовательных учреждений, так и в рамках конкретного психолого-педагогического содействия профессиональному становлению и развитию личности [Величковская 2018; Гусейнова 2018; Краева 2018]. Востребованными представляются многочисленные современные психологические исследования, направленные на изучение взаимовлияния различных сфер и свойств личности и эффективности обучения в высшей школе, указывающих на то, что формирование успешного, активного, здорового будущего профессионала связано с целым рядом объективных и субъективных факторов. В условиях глобализации современного мира и рынка труда неотъемлемым требованием к качествам конкурентоспособного компетентного специалиста любого направления подготовки является знание не только родного, но и иностранных языков. Особую актуальность в этой связи приобретают научные работы, посвященные

проблематике эффективного обучения и усвоения ИЯ [Копошилко 2018; Кошелева 2019]. Одним из перспективных направлений в данной области можно считать появление конкретных эмпирических исследований оценки влияния когнитивного стиля личности в процессе преподавания на результат обучения ИЯ на разных уровнях современного образования [Мартынович 2018; Ehrman at al. 2003].

Современные подходы к исследованию понятия и роли когнитивного стиля личности в овладении различными видами деятельности

Подходы в отечественной и зарубежной традиции к пониманию понятия когнитивный стиль (КС) в рамках русских и западных школ, тем не менее, весьма различны. В рамках концепции В. С. Мерлина российские исследователи с 1960-х гг. развивают понятие индивидуального стиля деятельности, в основе которого лежат компенсаторные механизмы, помогающие индивиду уравновесить тип нервной системы с требованиями внешней среды. В этом смысле понятие КС отражает больше результат взаимодействия внутреннего плана человека с внешним миром. В западной традиции понятие стиля было трансформировано в «когнитивный стиль» в 1950–1970-е гг. в теориях Г. Виткина, С. Е. Аша, Г. Кляйна и др. Понятие КС включает в себя комплекс индивидуальных способов получения и обработки информации. В отличие от индивидуального стиля деятельности, когнитивный стиль личности описывает не столько конечный результат, сколько сам процесс когнитивной деятельности индивида. В дальнейшем такое понимание термина КС было поддержано и в России М. А. Холодной, И. П. Шкуратовой, В. А. Колгой и другими исследователями [Мартынович 2018].

Несмотря на некоторую размытость самого понятия когнитивного стиля (КС), в последнее время всё больше внимания уделяется изучению взаимосвязи КС человека и эффективности его деятельности в той или иной сфере. В своих работах И.П. Шкуратова подчеркивает, что способ, форма деятельности (а КС – это индивидуальный способ получения и обработки информации) неразрывно связан с результатом конкретного вида деятельности, в том числе, и академической. В исследованиях последних лет находит своё подтверждение гипотеза об устойчивой взаимосвязи таких когнитивных стилей,

как рефлективность, поленезависимость, пластичность мышления с успешностью в учебной деятельности [Мартынович 2018]. По мнению Е. С. Алешиной, рефлексирующие личности способны к более четкому восприятию данных, лучшей концентрации и переключению внимания, которая приводит к высокой успеваемости. М. А. Холодная, в свою очередь, говорит о том, что для них характерно также наличие так называемой метапамяти, что позволяет контролировать свою деятельность на глубинном, личностном уровне и быть продуктивными в ней [Мартынович 2018].

Во многих исследованиях указывается на устойчивую взаимосвязь между использованием поленезависимого когнитивного стиля и высокими академическими результатами. Изучению влияния данного когнитивного стиля на успешность обучения сегодня также посвящено большое количество отдельных эмпирических работ. М. Найес отмечает, например, что поленезависимые личности именно с мобильным КС, сохраняющие основные характеристики своего стиля, в зависимости от ситуации меняют его на другой (противоположный) и являются наиболее успешными в обучении. В исследованиях ученых также отмечается и взаимосвязь такого когнитивного стиля, как ригидность мышления с результатами в обучении, при котором полюс гибкого мышления соотносится с высокой результативностью. Обучающиеся, обладающие данным когнитивным стилем, лучше выполняют когнитивные задания в затрудненных условиях, что легко объяснить природой данного полюса КС. В отличие от них, учащиеся с ригидным стилем мышления отличаются низкой академической успеваемостью [Мартынович 2018].

Крайне важным является вопрос о влиянии соответствия когнитивного стиля преподавателя и когнитивного стиля обучающегося на процесс обучения. На сегодняшний день уже существуют данные, подтверждающие, что чем чаще КС обучающегося совпадает с КС педагога, тем эффективнее процесс обучения в целом [Мартынович 2018; Cohen, Weaver 2005].

В области психологии обучения иностранным языкам содержание понятия КС трактуется с точки зрения роли когнитивного стиля личности в успешности обучении иностранным языкам. В работе Е. В. Мартынович указывается, что экспериментально-психологическая концепция обучения иностранным языкам В. А. Артемова, психолого-

методическая концепция обучения иностранным языкам Б. В. Беляева и личностно-деятельностная концепция обучения иностранным языкам И. А. Зимней являются основными психологическими концепциями обучения иностранным языкам [Мартынович 2018]. Несмотря на различия в подходах, эти концепции подчеркивают важность тенденции к индивидуализации процесса обучения ИЯ и создания таких психологических условий обучения, которые не просто являются попыткой оправдать используемые методические приемы с помощью психологических знаний, а используют такие способы обучения, которые будут изначально построены на психологии усвоения и применения иностранных языков в реальной коммуникации. В этом случае психологической особенностью, на которой может быть построен весь процесс обучения ИЯ, является и тот факт, что овладение ИЯ есть не только приобретение определённых знаний, навыков и умений, как в случае с другими учебными предметами, сколько формирование у обучающихся способности к мышлению на иностранном языке [Мартынович 2018; Кошелева 2019; Ehrman, Leaver 2003].

Эмпирическое исследование роли когнитивного стиля личности в обучении иностранным языкам в высшей школе

Для представляемого исследования теоретической установкой послужило предположение о существовании когнитивных стилей, способствующих успешному обучению иностранным языкам в высшей школе. Второй исследовательской проблемой стало доказательство положительного влияния совпадения КС личности преподавателя с когнитивным стилем обучающегося на успешность овладения ИЯ в вузе. Таким образом, целью данного исследования являлось выявление когнитивных стилей, характерных для студентов лингвистических специальностей, успешных в обучении.

В исследовании приняли участие 127 человек: 3 преподавателя и 124 студента лингвистических направлений подготовки. Исследование проводилось в двух московских университетах среди студентов II–IV курсов, изучающих английский и немецкий языки. Исследование было проведено с применением современных средств и методов статистической обработки данных.

В ходе работы был разработан и использован комплекс методических средств для оценки когнитивных стилевых предпочтений

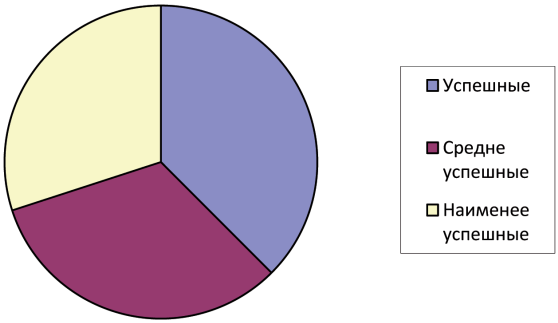


Рис. 1. Группы студентов по успешности овладения ИЯ

обучающихся, а также опросный метод, позволивший получить представление об успеваемости студентов, участвовавших в исследовании [Мартынович 2018]:

1. Опрос преподавателей об успешности студентов, изучающих иностранный язык
2. Психодиагностические методики:
   - анкета стилей учения» А. Коэна, Р. Оксфорд и Дж. Чи;
   - тест «Гибкости мышления» А. Лачинса;
   - НОТИН–Новыйопросниктолерантности-интолерантности к неопределенности (в адаптации Т. В. Корниловой).

Успешность овладения иностранными языками (ИЯ) складывалась из традиционных оценок, данных преподавателем студенту в таких категориях, как «5 баллов», «4 балла» и «3 балла». На данном основании обучающиеся были разделены на три группы по успешности овладения ИЯ (см. рис. 1).

Основываясь на эмпирических результатах, полученных в ходе обработки данных психодиагностических методик, был сделан общий вывод о том, что обучающимся по лингвистическим направлениям подготовки присущи синтетический, дедуктивный, поленезависимый когнитивные стили (см. рис. 2). Для них также характерна толерантность к неопределенности и преобладание гибкого стиля мышления.

Наименее выраженные когнитивные стили у обучающихся иностранным языкам в высшей школе представлены аналитическим,

Рис. 2. Когнитивные стили личности
у обучающихся иностранным языкам в высшей школе

сглаживающим, индуктивным и полезависимым КС. Дальнейшая интерпретация данных позволила уточнить, что *синтетический, дедуктивный*, а также *рефлективный когнитивный стили* в группах студентов по успешности овладения иностранными языками различаются. У успешных и средне успешных студентов степень выраженности данных когнитивных стилей выше.

В результате проведенного сравнения было установлено, что «успешные», «средне успешные» и «неуспешные» студенты различаются по рефлективности мышления ($p<0,01$), произвольности мышления ($p<0,04$), синтетичности мышления ($p<0,04$) и дедуктивности мышления ($p<0,05$), причем эти различия статистически значимы.

Полученные далее результаты помогли сделать вывод о том, что когнитивные стили оказывают положительное влияние на усвоение иностранных языков в высшей школе, что подтверждает первую гипотезу, которая указывает на существование таких когнитивных стилей, которые способствуют обучению иностранным языкам в высшей школе (см. рис. 3). Интересным кажется тот факт, что по мере возрастания показателей успешности растёт и степень выраженности отдельных когнитивных стилевых предпочтений.

На основе сравнения выраженности стилевых предпочтений в разных группах обучающихся, выделенных по признаку успешности в овладении иностранными языками, было отмечено сходство

когнитивных стилей у студентов, обладающих высокими и средними результатами при изучении ИЯ.

На основе результатов, полученных с помощью использования статистических методов обработки данных, при обобщении был сделан вывод о том, что для студентов, имеющих высокие результаты в овладении ИЯ, характерно тщательное обдумывание различных вариантов ответа (рефлективный КС), а также стремление объединять полученные отдельные блоки информации в единое целое (синтетический КС). Им также свойственно двигаться от общего к частному при решении задач, опираясь при этом на правило или теоретические знания (дедуктивный КС). В свою очередь, это отсылает к трудам Б. В. Беляева, к его идее о том, что наиболее результативным методом изучения ИЯ является методика не механического заучивания (опора на теорию) или же, наоборот, погружения, сколько именно развитие знания от теории к практике, которое позволяет присвоить осознанный материал, предлагаемый преподавателем в виде системы правил (прив. по: [Мартынович 2018]).

Для уточнения второй эмпирической гипотезы был использован непараметрический критерий Н-Краскала-Уоллиса ($p<0,05$), с помощью которого можно было бы проверить предположение о том, что существуют значимые различия КС у испытуемых в группах успешных, средне успешных и неуспешных в овладении ИЯ обучающихся. Результаты статистического и описательного анализа на основе

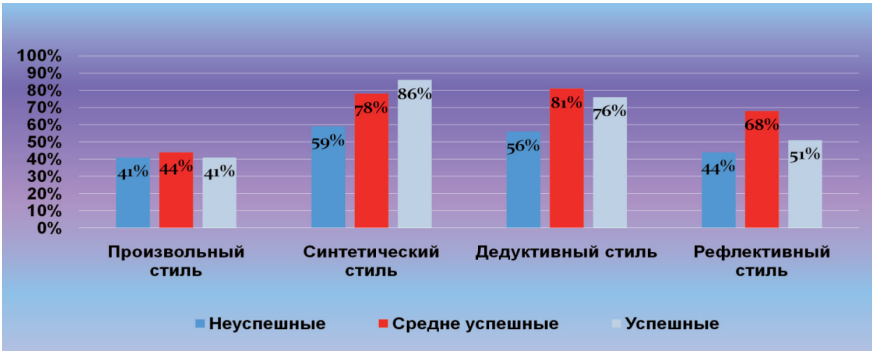


Рис. 3. Стилевые предпочтения студентов, успешных в усвоении ИЯ

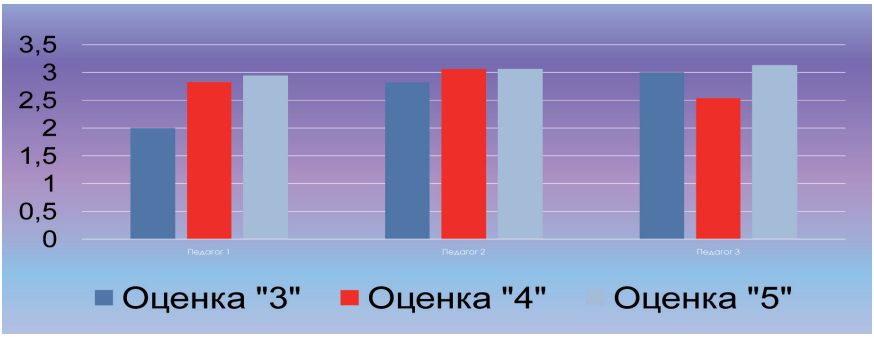


Рис. 4. Влияние совпадения КС преподавателя и КС студента на успешность обучения иностранным языкам в высшей школе

данных о количестве совпадений когнитивных полюсов студентов с полюсами когнитивных стилей их педагогов представлены на рисунке 4 и в таблице 1.

Таблица 1

Влияние совпадения КС преподавателя и КС студента на успешность обучения иностранным языкам в высшей школе

Показатели		Наименее успешные (оценка «3»)	Средне успешные (оценка «4»)	Успешные (оценка «5»)
Педагог 1	Среднее значение совпадения КС педагога и студента	2	2,83	2,94
Педагог 2		2,82	3,06	3,06
Педагог 3		3	2,54	3,13

На данном этапе работы были получены противоречивые и интересные результаты, которые требуют дальнейшего исследования, несмотря на отсутствие значимых статистических различий в группах студентов с разным количеством совпадений в КС преподавателя и КС студента ($p>0,05$). В таблице 1 наглядно продемонстрировано увеличение коэффициента среднего значения совпадений полюсов КС у студента и преподавателя в соответствии с уровнем успешности

студентов в группах Педагога 1 и Педагога 2 (см. табл. 1). В группе Педагога 3 такая закономерность установлена не была, хотя количество совпадений когнитивных стилей студента и преподавателя является в группе «успешных студентов» самым большим.

В результате обобщения большого количества эмпирических данных, обсуждаемых в работе, были сделаны выводы, касающиеся определения роли когнитивного стиля личности в процессе преподавания иностранного языка в высшей школе. Была подтверждена эмпирическая гипотеза, согласно которой когнитивными стилями, характерными для успешных в обучении иностранным языкам студентов, являются: *синтетический, дедуктивный и рефлективный когнитивные стили.* Степень выраженности *произвольного когнитивного стиля* является одинаковой для трех групп студентов, что не позволяет сделать однозначный вывод о его роли в обучении ИЯ в высшей школе. Полученные статистические данные свидетельствуют также об отсутствии значимых различий в группах студентов с разной успешностью овладения ИЯ по количеству совпадения полюсов КС личности с полюсами КС преподавателей. Однако материалы описательной статистики дают возможность полагать, что существует положительная тенденция влияния совпадения когнитивного стиля личности студентов лингвистических специальностей и их преподавателей на обучение ИЯ.

Заключение

Данная работа посвящена проблеме поиска наиболее благоприятных психологических условий для обучения иностранным языкам в высшей школе. В исследовании внимание было сконцентрировано на изучении роли когнитивного стиля личности иностранным языкам в процессе преподавания ИЯ в высшей школе.

С помощью статистических и описательных методов были выделены когнитивные предпочтения групп обучающихся, установлены характерные для успешных студентов когнитивные стили личности, которыми являются синтетический, дедуктивный и рефлективный когнитивные стили. Было подтверждено первое эмпирическое предположение о существовании таких стилей мышления, которые предпочтительны для более успешного обучения иностранным языкам в высшей школе. Сведения, полученные в ходе проверки гипотезы

о влиянии совпадения когнитивных стилей преподавателя и студента на обучение иностранным языкам в высшей школе, показали, что существует взаимосвязь между успешностью обучающихся и наличием совпадения когнитивного стиля обучающегося с когнитивным стилем преподавателя, однако тенденция прослеживается не во всех группах, принявших участие в исследовании, и требует дальнейшего уточнения.

Полученные выводы позволяют наметить пути дальнейшей теоретической и экспериментальной работы. К ее перспективным направлениям относятся вопросы уточнения и расширения самого понятия когнитивного стиля личности, проблемы поиска и развития когнитивных стилей мышления, характерных для успешного овладения ИЯ, изучение специфики успешного взаимодействия между обучающимися и преподавателем. Интересной и малоизученной темой остается исследование особенностей когнитивного стиля личности носителей языка, которая могла бы лечь в основу разработки новых методов эффективного воздействия на обучающихся в процессе преподавания иностранного языка на разных уровнях современной образовательной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Величковская С. Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 212–224. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Гусейнова И. А. Эффективный менеджмент в современном научно-образовательном пространстве // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 18–28. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Копошилко С. Б. Личностно ориентированное обучение иностранным языкам: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2018. Вып. 2 (796). С. 29–42. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Кошелева Ю. П. Организация образовательной среды при интенсивном обучении иностранным языкам // Психологические проблемы смысла жизни и акме : электронный сб. материалов XIX симпозиума / под ред.

Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой. М. : ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2019. С. 133–136. URL : http://elibrary.ru/download/elibrary_38018215_19000222.pdf.

Краева И. А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 9–17. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Мартынович Е. В. Роль когнитивного стиля личности в обучении иностранным языкам в высшей школе : выпускная квалификационная работа. М. : МГЛУ, 2018. 60 с.

Cohen A., Weaver S. Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide. Minnesota : Center for Advanced Research on Language Acquisition Working Paper Series, 2005. 177 p.

Ehrman M., Leaver B. L. Cognitive styles in the service of language learning // Pergamon. Elsevier Ltd, 2003. System 31. P. 393–415.

REFERENCES

Velichkovskaja S. B. Psihologicheskie trudnosti studentov v uchebnom processe i vozmozhnosti ih preodolenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 212–224. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Gusejnova I. A. Jeffektivnyj menedzhment v sovremennom nauchno-obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 18–28. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Koposhilko S. B. Lichnostno orientirovannoe obuchenie inostrannym jazykam: problemy i reshenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki, 2018. Vyp. 2 (796). S. 29–42. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Kosheleva Ju. P. Organizacija obrazovatel'noj sredy pri intensivnom obuchenii inostrannym jazykam // Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme : jelektronnyj sb. materialov XIX simpoziuma / pod red. G. A. Vajzer, N. V. Kisel'nikovoj, T. A. Popovoj. M. : FGBNU «Psihologicheskij institut RAO», 2019. S. 133–136. URL : http://elibrary.ru/download/elibrary_38018215_19000222.pdf.

Kraeva I. A. Politika MGLU v obespechenii kachestvennogo lingvisticheskogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 9–17. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2018/2_796.indd.pdf.

Martynovich E. V. Rol' kognitivnogo stilja lichnosti v obuchenii inostrannym jazykam v vysshej shkole : vypusknaja kvalifikacionnaja rabota. M. : MGLU, 2018. 60 s.

Cohen A., Weaver S. Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide. Minnesota : Center for Advanced Research on Language Acquisition Working Paper Series, 2005. 177 p.

Ehrman M., Leaver B. L. Cognitive styles in the service of language learning // Pergamon. Elsevier Ltd, 2003. System 31. P. 393–415.

УДК 159.9.923.2

Н. В. Калинина

доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой психологии Института социальной
инженерии ФГБОУ ВО «Российский государственный
университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»;
e-mail: kalinina-nv@rguk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МОДЫ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЕЖИ

В статье анализируется роль моды в социальной адаптации молодежи. Показано, что социальные функции моды позволяют молодым людям решать значимые с точки зрения адаптации задачи, связанные с выбором социальных ориентиров, усвоением имеющихся и продуцированием новых норм и правил, вхождением в референтную группу и проявлением своей индивидуальности и креативности. Следование моде создает предпосылки возникновения рассогласований требований среды или социальной группы и возможностей личности, стимулирует личностные изменения, способствует самореализации.

Результаты эмпирического исследования с участием 186 школьников и студентов в возрасте от 16 до 23 лет показывают, что молодые люди, придающие моде большое значение, признающие моду значимым элементом своей жизни, стремящиеся следовать моде, более удовлетворены своей жизнью и имеют более высокие показатели социально-психологической адаптации. В свою очередь, у молодых людей с высоким уровнем социально-психологической адаптации выражено стремление следовать ей, и оно связано преимущественно с эстетическими мотивами и мотивами развития творческих способностей. Занятия спортом, включенность в творческую деятельность, общение со сверстниками в реальном времени и пространстве выступают у молодых людей с высоким уровнем социально-психологической адаптации в качестве ведущих модных объектов. Молодежь, включенная в модные направления творческой деятельности и выраженно следующая моде во внешнем облике, отдавая предпочтение экстравагантному стилю, демонстрирует преобладание конструктивных копинг-стратегий в преодолении трудных ситуаций.

Ключевые слова: мода; отношение к моде; мотивы модного поведения; социальная адаптация; социально-психологическая адаптация; удовлетворенность жизнью; стратегии поведения в трудных ситуациях.

N. V. Kalinina

Doctor of Psychology,
professor Department of Psychology,
Institute of Social Engineering, The Kosygin State University of Russia;
e-mail: kalinina-nv@rguk.ru

CC BY

THE CONTRIBUTION OF FASHION TO SOCIAL ADAPTATION OF YOUTH

The article analyzes the role of fashion in the social adaptation of youth. It is shown that the social functions of fashion allow young people to solve tasks that are significant from the adaptation point of view, related to the choice of social guides, the assimilation of existing norms and rules and the production of new ones, joining a reference group and the manifestation of their individuality and creativity. Following the fashion creates the prerequisites for the occurrence of discrepancies between the requirements of the environment or social group and the possibilities of an individual, stimulates personal changes, and promotes self-realization.

The results of an empirical study with 186 schoolchildren and students aged 16–23 show that young people who pay more attention and importance to fashion, recognize fashion as an important element of their life, strive to follow fashion, are more satisfied with their lives and have higher indicators of social-psychological adaptation. In turn, among young people with a high level of social-psychological adaptation, the desire to follow fashion is significantly expressed, it is mainly associated with aesthetic motives and motives for the development of creative abilities. Among young people with a high level of socio-psychological adaptation, sports, involvement in creative activities and communication with peers in real time and space are as leading fashion objects. Young people, included in fashionable directions of creative activity and prominently following fashion in appearance, giving preference to an extravagant style, demonstrate the predominance of constructive coping strategies in overcoming difficult situations.

Key words: fashion; attitude to fashion; motives of fashionable behavior; social adaptation; social-psychological adaptation; life satisfaction; strategies for dealing with difficult situations.

Введение

На современном этапе развития нашего общества, по словам академика А. Г. Асмолова, «мы оказались в мире массового спроса на индивидуальность» (*Психологическая газета. 26.09.2019*). Рост внимания к отдельной личности стимулирует запрос на самореализацию, предъявление себя миру и проявление своей индивидуальности, что создает предпосылки для повышения роли моды как социально-психологического феномена в социальной адаптации молодежи.

Роль моды в социальной адаптации связана с ее социально-психологическими функциями. Мода выступает средством приобщения индивида к социальному и культурному опыту, интерес к ней связан с освоением определенных социальных норм и ценностей [Гофман

2010; Зиммель 1996]. Мода дает возможность личности определиться с ориентирами, найти свою социальную группу и подчеркнуть свою принадлежность к ней, выделить себя из социальной группы и выразить свою собственную индивидуальность, проявить себя во взаимодействии с предметным миром, другими людьми и самим собой [Килошенко 2014; Килошенко 2016; Парыгин 1999; Шубин 1987], создает основу для регулирования взаимоотношений и поведения [Антоненко, Карицкий 2015], может выполнять функции эмоциональной разрядки и имеет психотерапевтические эффекты [Morton 1964, с. 23].

Обеспечивая молодым людям возможности для поиска своей идентичности, проявления индивидуальности, достижения статуса, модное поведение способствует также реализации стремления молодежи к новизне, к чему-то необычному, к экспериментированию. В данном аспекте наряду с возможностями, предлагаемыми модой для реализации этих стремлений, следование модным трендам содержит в себе и определенные риски социальной адаптации. Так в молодежной среде нередко модными становятся такие явления, как самоповреждающее поведение (например, шрамирование, татуаж), занятия, связанные с риском для жизни и рисковые увлечения, участие в интернет-группах и сообществах, склоняющих к насилию, суицидальному поведению, вовлекающих в незаконную деятельность и т. п. [Калинина 2017; Kalinina et al. 2017].

Выступая регулятором социального поведения, средством освоения норм и правил, способом познания и установления общественных отношений, мода оказывается значимым фактором социальной адаптации молодежи. На сегодняшний день возможности моды в данном аспекте изучены явно недостаточно, хотя потребность в ее активном использовании в целях психологического содействия социальной адаптации молодых людей и управления рисками объективно созрела.

Основная часть

Изучение возможностей моды в социальной адаптации молодежи мы строили, исходя из ее социально-психологических функций и задач, решаемых молодыми людьми в процессе адаптации. Учитывая, что мода призвана способствовать самоопределению, вхождению в референтные группы, принятию норм и ценностей этих групп, самопроявлению и самореализации, демонстрированию индивидуальности

и социального статуса, а также принимая во внимание, что выработка собственной системы ценностей, личностное самоопределение, формирование эгоидентичности, вхождение в референтные группы и поиск места в жизни активно осуществляются в подростковом и юношеском возрасте, к участию в исследовании мы привлекали школьников и студентов от 16 до 23 лет, 186 человек (88 школьников и 98 студентов). Были изучены отношение к моде, удовлетворенность жизнью, социально-психологическая адаптация молодых людей; особенности восприятия моды, регуляторы модного поведения, значимые сферы моды для молодежи с различным уровнем социальной адаптации; а также стратегии поведения в трудных ситуациях субъектов с разной включенностью в «модное» поведение.

В исследовании были использованы следующие методики: «Шкала отношения к моде (ШОМ)» Н. Г. Артёмцевой и Т. Н. Грековой; опросный лист изучения модных предпочтений Н. В. Калининой; «Шкала удовлетворенности жизнью» Е. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана.

Изучение отношения молодых людей к моде показало, что большинство участников выделили моду в качестве значимого фактора для собственной социальной адаптации. В ответ на прямой вопрос о роли моды в социальной адаптации для них более 50% отметили, что следование моде значимо и крайне необходимо в их жизни. 69% участников опроса отмечают, что мода задает стандарты, которым они считают необходимым следовать. Еще 45% участников выделяют моду как важный источник норм и требований общества к личности и ее поведению.

Далее был проведен сравнительный анализ отношений к моде респондентов по критериям удовлетворенности жизнью и социально-психологической адаптацией. Для этого среди участников исследования были выделены две условные группы – с высокими показателями по шкале отношения к моде (считающие моду значимым фактором, стремящиеся следовать моде) и с низкими показателями (не придающие моде важного значения в жизни, не стремящиеся следовать моде). Сравнение этих групп с использованием U-критерия Манна – Уитни позволило констатировать, что молодые люди, стремящиеся следовать

моде, имеют значимо более высокий уровень удовлетворенности жизнью по сравнению с молодыми людьми, не следующими модным тенденциям (средние баллы – 25,51 и 21,35, соответственно). В группе стремящихся следовать моде значительно чаще представлены молодые люди с высокими и выше среднего показателями социально-психологической адаптации.

С целью определения возможностей моды в социально-психологической адаптации молодых людей мы провели сравнение отношения к моде, мотивов модного поведения, модные предпочтения участников исследования с различным уровнем адаптации. С помощью методики диагностики социально-психологической адаптации сравнивались две группы испытуемых: в первую группу вошли молодые люди с высокими показателями адаптации, во вторую группу вошли испытуемые с низкими и сниженными показателями адаптации. Результаты представлены в таблице 1. Значения различий изучались на основе U-критерия Манна – Уитни.

Таблица 1

Сравнительный анализ групп молодых людей с различным уровнем социальной адаптации по отношению к моде и модным предпочтениям

Сравниваемые параметры	Количество испытуемых в % от числа членов группы		p
	Группа с высоким уровнем социальной адаптации	Группа с низким уровнем социальной адаптации	
Значимость следования моде для социальной адаптации:			
значимо	75	58	0,004
не имеет значения	25	42	0,003
Мотивы модного поведения:			
эстетические	66	19	0,002
престиж	32	48	0,027
стремление соответствовать нормам группы	43	56	0,037

Продолжение таблицы 1

Сравниваемые параметры	Количество испытуемых в % от числа членов группы		p
	Группа с высоким уровнем социальной адаптации	Группа с низким уровнем социальной адаптации	
стремление к принятию в группу	8	72	0,000
стремление выделиться и обратить на себя внимание	21	44	0,008
проявление творческих способностей	57	9	0,000
интерес	73	41	0,008
Сферы проявления модных предпочтений			
одежда	36	44	0,037
прическа	38	72	0,008
занятия и увлечения	73	48	0,004
вещи и принадлежности	56	72	0,008
привычки и поведение	15	25	0,012
Модные занятия			
спорт	77	56	0,008
иностранные языки	21	19	0,037
просмотр телепередач	11	25	0,013
прослушивание музыки	36	56	0,008
занятие творчеством	37	19	0,004
общение в социальных сетях	56	64	0,038

Продолжение таблицы 1

Сравниваемые параметры	Количество испытуемых в % от числа членов группы		p
	Группа с высоким уровнем социальной адаптации	Группа с низким уровнем социальной адаптации	
общение в реальном времени и пространстве	54	30	0,008
размещение своих фото и видео для получения «лайков»	66	68	0,038
просмотр и оценка фото и видео других пользователей сетей	62	64	0,037
Регуляторы модного поведения			
родители	16	0	0,027
друзья, сверстники	66	64	0,037
реклама	14	34	0,013
фото, видео и сообщения в социальных сетях	54	72	0,013

Как видно, мода имеет большое значение для представителей группы высокоадаптированных молодых людей. Следование моде занимает в их жизни большее место, нежели у представителей группы молодежи с низкими показателями социально-психологической адаптации.

Мотивация следования моде в обеих группах связана с мотивами престижа, нормативными мотивами следования правилам групп, мотивами интереса. Это объяснимо с позиций возрастных особенностей респондентов. Для молодых людей значимо вхождение в группу, нахождение в ней своего места, стремление к новизне. Вместе с тем отмечаются и значительные различия в мотивации модного поведения. В группе высокоадаптированных преобладают эстетические мотивы следования моде, стремление проявлять творческие способности и интерес. В группе со сниженной адаптацией ведущее место

занимают мотивы стремления быть принятыми в группу, обратить на себя внимание, выделиться.

Модные предпочтения у представителей сравниваемых групп также различаются. Для молодежи с высоким уровнем адаптации следование моде имеет значение при выборе занятий и увлечений. Для молодых людей со сниженным уровнем адаптации важнее следовать моде во внешнем виде, прическе, одежде, вещах, особенно гаджетах. В качестве модных занятий представители обеих групп выделяют общение в социальных сетях. При этом в группе с высоким уровнем адаптации в моде значительно чаще спортивные занятия. Представители группы со сниженным уровнем адаптации более склонны к прослушиванию музыки.

В качестве регуляторов модного поведения отмечаются сверстники, друзья, окружающие люди, а также фото и видео, размещаемые в социальных сетях. Молодежь со сниженным уровнем адаптации в качестве регулятора модного поведения определяет рекламу.

Таким образом, представители группы с высоким уровнем адаптации считают следование моде значимым фактором для нахождения своего места в жизни; следование моде для них связано с эстетическими мотивами, с интересом; они рассматривают следование моде как возможность проявить себя, свои творческие способности; в качестве ведущих сфер проявления моды они выделяют занятия и увлечения; в качестве модных занятий выделяют спорт, творчество и общение (включая общение в социальных сетях и в реальном времени и пространстве). Представители группы с низким уровнем адаптации проявляют меньший интерес к модному поведению; следование моде для них в большей степени связано с желанием быть принятым в группу и стремлением обратить на себя внимание; проявление модности они связывают с внешним видом, а также вещами и объектами; модными они преимущественно считают занятия, связанные с общением в социальных сетях, размещением фото и видео в Интернете, просмотром фото и видео других людей.

Результаты дают основания констатировать, что возможности моды по-разному используются молодежью в процессе социальной адаптации. Для молодых людей с высоким уровнем адаптации мода служит для самореализации в обществе, в общении и взаимодействии с другими людьми. Молодые люди со сниженным уровнем адаптации

сужают круг сфер проявления моды, используют модное поведение как средство вхождения в группу и выделения себя, ориентируясь при этом на виртуальное взаимодействие. Это показывает возможности моды в содействии социальной адаптации, в частности, расширять представления о моде и сферах ее проявления, вовлекать в следование моде в занятиях, связанных с общением и взаимодействием с людьми в реальном времени и пространстве.

Социальная адаптация рассматривается как активный с точки зрения субъекта процесс, осуществляемый во взаимодействии со средой. Смысловым центром психологического содержания адаптации является достижение оптимального для жизни и деятельности человека равновесия его возможностей и требований социальной среды с точки зрения внутренних и внешних критериев [Реан, Кудашев, Баранов 2006]. В этой связи, адаптация не может рассматриваться вне контекста преодоления трудных ситуаций [Калинина, Калинин 2016; Психолого-педагогические аспекты… 2018]. В ходе исследования мы поставили задачу изучить стратегии поведения молодежи с различным отношением к моде в трудных ситуациях. Анализу подвергались копинг-стратегии молодых людей с различной включенностью в «модное» поведение.

Сначала на основе опроса были выделены две группы испытуемых: в первую группу отнесены молодые люди, активно включенные в модные направления творческой деятельности (сочинение и исполнение рэп-музыки, импровизацию, изготовление «hand mend»), – 22 человека; во вторую группу отнесены молодые люди, не включенные в модные направления творческой деятельности, – 23 человека. Сравнение осуществлялось с использованием U-критерия Манна – Уитни. Результаты представлены в таблице 2.

Полученные данные показывают, что в группе испытуемых, включенных в модные направления творческой деятельности, преобладают конструктивные стратегии преодоления трудностей: стратегия разрешения проблем и поиска социальной поддержки. Неконструктивная стратегия избегания у большинства в данной группе выражена на очень низком уровне. В то время как в группе участников, не включенных в творческую деятельность, наряду с стратегией разрешения выражена стратегия избегания проблем, при этом она выражена значимо выше, чем в группе испытуемых, включенных в творческую деятельность. Результаты свидетельствуют о том, что включенность

Таблица 2

Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий в группах испытуемых, включенных и не включенных в модные направления творческой деятельности (в % от количества участников в группе)

Стратегии поведения	Участники, включенные в модные направления творческой деятельности				Участники, не включенные в творческую деятельность			
	Очень низк.	Низк.	Сред.	Высок.	Очень низк.	Низк.	Сред.	Высок.
Разрешение проблем	0	5	25	70	0	20	25	55
Поиск социальной поддержки	0	10	50	40	5	25	60	10
Избегание проблем	70	25	5	0	0	0	35	65

в модные направления творческой деятельности расширяет возможности по преодолению трудных ситуаций.

Далее было проведено сравнение стратегий поведения в трудных ситуациях молодых людей, следующих и не следующих моде во внешнем облике.

Наиболее наглядно следование моде во внешнем облике показывает предпочтение экстравагантного стиля [Перелыгина 2002]. Экстравагантный стиль характеризуется смелой цветовой гаммой, оригинальными фасонами, незаурядными, экзотическими дополнениями. В этом стиле встречаются украшения из нестандартных материалов, головные уборы, галстуки, бабочки, очки необычных форм. Волосы чаще всего прямые или выпрямлены, стрижки гладкие и четкой формы, яркий цвет волос и пряди [Рубцова 2005].

Мы сравнили используемые копинг-стратегии у молодых людей, предпочитающих и не признающих экстравагантный стиль во внешнем облике. Участникам исследования предлагалось описание экстравагантного стиля и иллюстрация его использования на модели. Их просили выразить свое отношение к экстравагантному стилю: отдаю предпочтение; отношусь нейтрально; не признаю для себя

возможность использования. Среди участников исследования были выделены молодые люди, предпочитающие экстравагантный стиль во внешнем облике (24 человека) и не признающие для себя возможность его использования (20 человек). Далее были проанализированы копинг-стратегии. Сравнение осуществлялось с использованием U- критерия Манна Уитни. Данные представлены в таблице 3.

Результаты показывают, что представители группы молодых людей, предпочитающих экстравагантный стиль во внешнем облике, значительно чаще выбирают стратегию разрешения проблем и склонны более конструктивно вести себя в трудных ситуациях. В группе, считающих экстравагантный стиль для себя неприемлемым, в равной степени используются стратегии разрешения проблем и стратегии поиска социальной поддержки. Избегание проблем в качестве предпочитаемой стратегии поведения используется достаточно редко в обеих группах. Данные свидетельствуют о том, что молодые люди, активно следующие модным тенденциям во внешнем виде, более ориентированы на самостоятельное разрешение проблемных ситуаций. Это может быть связано с тем, что их яркая и незаурядная внешность способствует созданию трудных ситуаций во взаимодействии, и они учатся их конструктивно разрешать. Это умение играет существенную роль в социальной адаптации.

Таблица 3

Сравнительный анализ копинг-стратегий в группах испытуемых, предпочитающих и отвергающих возможность использования экстравагантного стиля во внешнем облике (в % от количества участников группы)

Стратегии поведения	Выраженность в группе		p
	Участники, предпочитающие экстравагантный стиль	Участники, отвергающие экстравагантный стиль	
Разрешение проблем	63	45	0,000
Поиск социальной поддержки	33	45	0,008
Избегание проблем	4	10	0,017

Заключение

Результаты проведенного исследования показывают, что мода играет важную роль в социальной адаптации современной молодежи. Социальные функции моды позволяют молодым людям решать значимые с точки зрения адаптации задачи, связанные с выбором социальных ориентиров, усвоением имеющихся и продуцированием новых норм и правил, вхождением в референтную группу и проявлением своей индивидуальности и креативности. Следование моде создает предпосылки возникновения рассогласований требований среды или социальной группы и возможностей личности, стимулирует личностные изменения, способствует самореализации.

Молодые люди, придающие моде большее значение, признающие моду важным элементом своей жизни, стремящиеся следовать моде, более удовлетворены своей жизнью и имеют более высокие показатели социально-психологической адаптации.

В свою очередь, у молодых людей с высоким уровнем социально-психологической адаптации очевидно выражено стремление следовать моде, оно связано преимущественно с эстетическими мотивами и мотивами развития творческих способностей. Занятия спортом, включенность в творческую деятельность, общение со сверстниками в реальном времени и пространстве выступают у молодых людей с высоким уровнем социально-психологической адаптации в качестве ведущих модных объектов.

Молодежь, включенная в «модные» направления творческой деятельности и выраженно следующая моде во внешнем облике, отдавая предпочтение экстравагантному стилю, показывает преобладание конструктивных копинг-стратегий в преодолении трудных ситуаций.

Полученные в исследовании данные дают основания для целенаправленного использования возможностей моды в психологическом содействии социальной адаптации молодых людей. Эти возможности связаны со стимулированием эстетических и творческих мотивов, интересов в следовании моде, пропагандой среди молодежи спорта, творческой деятельностью и общением в реальном времени и пространстве в качестве модных занятий, повышением значимости моды в качестве регулятора социального поведения, с активной включенностью молодежи в занятия модными направлениями творческой

деятельности и включенностью в экспериментирование с внешним обликом на основе использования экстравагантных стилей.

Полученные в исследовании результаты позволяют подчеркнуть значимость моды в социальной адаптации современной молодежи, а также определить зоны внимания для использования моды в содействии этой адаптации. Такими зонами внимания являются информирование молодежи о механизмах моды в распространении как ее ценностей, так и рисков, стимулирование возможностей самореализации личности через следование моде, управление процессами продвижения модных объектов в Интернете, целенаправленная пропаганда конструктивных модных ценностей, развитие у молодых людей рефлексивных механизмов следования моде, устойчивости личности к рискам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Антоненко И. В., Карицкий И. Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник университета Российской академии образования. 2015. № 3. С. 44–50.

Гофман А. Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. 4-е изд., испр. и доп. М. : КДУ, 2010. 228 с.

Зиммель Г. Мода // Избранное. Т. 2. Созерцание жизни / гл. ред. С. Я. Левит. М. : Юристъ, 1996. С. 266–291.

Калинина Н. В., Калинин И. В. Социальная адаптация школьников в инклюзивной школе: ресурсы и возможности // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. URL : dom-hors.ru/vipusk-5-2016-obshchestvo-sociologiya-psihologiya-pedagogika.

Калинина Н. В. Мода в социализации современных подростков: тенденции и риски. // Перспективы психологической науки и практики : сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кащеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкого. М. : РГУ им. А. Н. Косыгина, 2017. С. 558–561.

Килошенко М. И. Психология моды. СПб. : Питер, 2014. 318 с.

Килошенко М. И. Модная установка в межличностном общении // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность : сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. : в 8 ч. / под ред. В. С. Белгородского и др. М. : МГУДТ, 2016. Ч. 2. С. 162–168.

Парыгин Б. Д. Мода как самый динамичный феномен и механизм человеческого общения // Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999.

Перелыгина Е. Б. Психология имиджа. М. : Аспект Пресс, 2002. 223 с.

Психолого-педагогические аспекты эффективного общения в образовательной среде : коллективная монография / ред. Е. А. Буслаева, Т. И. Пашукова. М. : МГЛУ, 2018. 220 с.

Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб. : Прайм ЕВРО-ЗНАК, 2006. 479 с.

Рубцова Т. И. Немного слов о моде, стиле, цвете // Российский внешнеэкономический вестник. 2005. Вып. 10. С. 67–79.

Шубин Г. Г. Мода и эстетическая культура. М. : Знание, 1987.

Kalinina N. V. et al. Psychological Prevention Mechanisms of Minors' Deviant Behavior / N. V. Kalinina, V. B. Salakhova, E. G. Artamonova, O. I. Efimova, Kalinin I. V. // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. 12 (Special Issue). P. 663–672. DOI 10.12973/ejac.2017.00200a.

Morton G. M. The Arts of Costume and Personal Appearance. U. of Nebraska, 1964. P. 23.

REFERENCES

Antonenko I. V., Karickij I. N. Social'naja psihologija odezhdy i mody // Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija. 2015. № 3. S. 44–50.

Gofman A. B. Moda i ljudi. Novaja teorija mody i modnogo povedenija. 4-e izd., ispr. i dop. M. : KDU, 2010. 228 s.

Zimmel' G. Moda // Izbrannoe. T. 2. Sozercanie zhizni / gl. red. S. Ja. Levit. M. : Jurist#, 1996. S. 266–291.

Kalinina N. V., Kalinin I. V. Social'naja adaptacija shkol'nikov v inkljuzivnoj shkole: resursy i vozmozhnosti // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2016. № 5. URL : dom-hors.ru/vipusk-5-2016-obshchestvo-sociologiya-psihologiya-pedagogika.

Kalinina N. V. Moda v socializacii sovremennyh podrostkov: tendencii i riski. // Perspektivy psihologicheskoj nauki i praktiki : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. RGU im. A. N. Kosygina, 16 ijunja 2017 g. / pod red. V. S. Belgorodskogo, O. V. Kashheeva, I. V. Antonenko, I. N. Karickogo. M. : RGU im. A. N. Kosygina, 2017. S. 558–561.

Kiloshenko M. I. Psihologija mody. SPb. : Piter, 2014. 318 s.

Kiloshenko M. I. Modnaja ustanovka v mezhlichnostnom obshhenii // Gumanitarnye osnovanija social'nogo progressa: Rossija i sovremennost' : sb. statej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 8 ch. / pod red. V. S. Belgorodskogo i dr. M. : MGUDT, 2016. Ch. 2. S. 162–168.

Parygin B. D. Moda kak samyj dinamichnyj fenomen i mehanizm chelovecheskogo obshhenija // Social'naja psihologija. Problemy metodologii, istorii i teorii. SPb. : IGUP, 1999.

Perelygina E. B. Psihologija imidzha. M. : Aspekt Press, 2002. 223 s.

Psihologo-pedagogicheskie aspekty jeffektivnogo obshhenija v obrazovatel'noj srede : kollektivnaja monografija / red. E. A. Buslaeva, T. I. Pashukova. M. : MGLU, 2018. 220 s.

Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. SPb. : Prajm EVRO-ZNAK, 2006. 479 s.

Rubcova T. I. Nemnogo slov o mode, stile, cvete // Rossijskij vneshnejekonomicheskij vestnik. 2005. Vyp. 10. S. 67–79.

Shubin G. G. Moda i jesteticheskaja kul'tura. M. : Znanie, 1987.

Kalinina N. V. et al. Psychological Prevention Mechanisms of Minors' Deviant Behavior / N. V. Kalinina, V. B. Salakhova, E. G. Artamonova, O. I. Efimova, Kalinin I. V. // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. 12 (Special Issue). P. 663–672. DOI 10.12973/ejac.2017.00200a.

Morton G. M. The Arts of Costume and Personal Appearance. U. of Nebraska, 1964. P. 23.

УДК 159.9.923

К. В. Карпинский

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой экспериментальной
и прикладной психологии Гродненского государственного
университета им. Янки Купалы (Республика Беларусь);
e-mail: karpkostia@tut.by

СООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
(общий, возрастной и дифференциальный аспекты)

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы соотношения личности и субъекта в контексте психического развития и деятельности человека. В первой части публикации (Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 3 (832)) были выделены и последовательно рассмотрены исторические предпосылки данной проблемы и три теоретические традиции в ее решении, сложившиеся в научных школах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского – Л. И. Божович. Во второй части исследования на основе систематизации и обобщения различных концептуальных позиций по вопросу соотношения личности и субъекта предложены обоснованные решения данной проблемы на уровне общей психологии и психологии личности, психологии развития и дифференциальной психологии. В общепсихологическом и персонологическом аспекте субъектность трактуется как функциональное (регуляторное) проявление личности в конкретном виде произвольной человеческой активности; в возрастно-психологическом аспекте – как общее онтогенетическое измерение личностного развития и функциональный критерий личностной зрелости человека; в дифференциально-психологическом аспекте – как интегральный параметр межличностных различий.

Ключевые слова: личность; личностная регуляция; саморегуляция; самодетерминация; субъект; субъектность; субъектогенез.

K. V. Karpinski

Doctor of Psychological Sciences; Professor,
Head of the Experimental and Applied Psychology Department,
Yanka Kupala State University of Grodno; e-mail: karpkostia@tut.by

THE INTERRELATION OF PERSONALITY AND AGENCY AS AN ISSUE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE
(general, age and differential aspects)

The article presents the results of theoretical analysis of the relationship between the personality and the agent in terms of human development and activity. Three theoretical traditions to the solution of the problem, formed in the scientific schools

CC BY

of S. L. Rubinstein, B. G. Ananiev, L. S. Vygotsky, and L. I. Bozhovich are singled out and consistently considered following the first part of this publication. On the basis of systematization and generalization of various conceptual positions on the issue of the relationship of the personality and the agent, reasonable solutions to this problem within general psychology and psychology of personality, developmental psychology and differential psychology are proposed. In general and personality psychology subjectivity is treated as a functional (regulatory) manifestation of personality in a specific form of human activity; in the context of developmental psychology – as a general ontogenetic dimension of personality development and functional criterion of its maturity; in the differential psychological aspect – as an integral parameter of interpersonal differences.

Key words: personality; personality regulation; self-regulation; self-determination; agent; agency; agency genesis.

Введение

В первой части статьи[1] были выделены и проанализированы три варианта концептуального решения проблемы соотношения личности и субъекта (антропологический, субстанциональный и функциональный), опирающиеся на теоретические традиции крупных научных школ в истории отечественной психологии (С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского – Л. И. Божович). В настоящей статье в продолжение проведенного анализа будет подробно развернута и обоснована функциональная трактовка, к которой всё больше тяготеют современные теоретические и эмпирические исследования в психологии. Эвристичность данной трактовки обусловлена тем, что она позволяет непротиворечиво объяснить соотношение личности и субъекта как в общепсихологическом плане, так и во множестве отраслевых аспектов данной проблемы (возрастном, дифференциальном, клиническом и т. д.).

Основная часть

В общепсихологическом аспекте соотношение личности и субъекта правомерно приравнивать к соотношению сущности и проявления. Под сущностью обычно понимается совокупность внутренних

[1] См.: *Карпинский К. В.* Соотношение личности и субъекта как проблема психологической науки. Исторические предпосылки и теоретические традиции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 3 (832). С. 243–255.

структур и процессов, механизмов и закономерностей, определяющих основные отличительные черты, внешние проявления и тенденции развития любой системы. Проявлениями же полагают конкретные внешние события, свойства или процессы, являющиеся формой выражения и реализации системой своей сущности. Внутренняя сущность системы всегда едина, а ее внешние проявления многочисленны [Философский словарь 2001]. Личность в этом соотношении совпадает с сущностью, а субъектность – с проявлением данной сущности в различных видах произвольной внешней и внутренней активности человека. Человек участвует в регуляции этих видов активности в качестве их субъекта, но при этом по своей внутренней психологической сущности остается личностью. Какие бы формы произвольной человеческой активности мы ни взяли, главное и неизменное в их субъекте то, что он всегда более или менее развитая, сложившаяся личность. В этой связи можно утверждать, что субъект представляет собой качественно своеобразный способ, или модус существования личности, специфическую форму ее проявления и осуществления. Сущностью же человека как субъекта различных форм произвольной активности инвариантно сохраняется личность, без которой субъект не имеет своей собственной психической определенности [Салихова 2013]. Итак, личность совпадает с устойчивой, константной, перманентной сущностью, а субъектность – с временным, преходящим проявлением личности в пределах конкретного вида деятельности, «сворачивающимся», или «отмирающим», по ее завершению.

Личность продолжает существовать вне деятельности, в периоды бездействия и независимо от актуально разворачивающейся деятельности, тогда как существование субъекта жестко квантовано и терминировано дискретными циклами деятельности. Он существует во времени от актуализации очередной внутренней интенции личности до ее реализации и исчерпания в деятельности: можно сказать, что срок жизни субъекта ограничен периодом актуализации и реализации конкретной личностной интенции. В этой связи личность самодостаточная характеристика, не нуждающаяся в дополнительных атрибуциях, субъект же немыслим без ссылки на конкретный вид активности человека (субъект – это всегда субъект чего-то). В соответствии с функциональным пониманием субъекта В. А. Петровский выделяет также моменты бессубъектности, которые возникают при переходах личности

от одной интенции к другой, когда «доживает свой срок автор завершающейся деятельности … и нарождается автор деятельности предстоящей» [Петровский 1996, с. 61]. В этих зазорах между интенциями личности субъект «рождается заново, на основе возникающих в деятельности предпосылок для постановки новых целей» [Петровский 1996, с. 61].

Основываясь на изложенном, можно далее утверждать, что соотношение личности и субъекта вписывается в диалектику общего и конкретного. Субъект – это всегда субъект какой-либо произвольной человеческой активности, являющейся пространством и временем его существования. Совершенно некорректно вести речь о субъекте безотносительно к конкретному виду или определенной форме внешней и внутренней активности. В то же время о личности можно рассуждать в общем плане даже тогда, когда человек бездействует. Бездействующий человек не прекращает быть личностью, хотя субъектом в специфическом смысле этого термина и не является.

Субъект актуализируется объективной необходимостью личности привести и поддерживать свои жизненные отношения с миром в оптимальном состоянии, благоприятном для ее существования и развития. Этот момент совпадает с оформлением субъективной интенции, выражающей стремление и готовность личности преобразовывать обстоятельства наличного бытия соответственно с собственной внутренней смысловой необходимостью. У личности нет иного способа добиться смыслового соответствия (смыслосообразности) бытия, кроме собственной преобразующей деятельности, и в этой связи она принимает на себя функциональную роль субъекта, инициирующего, организующего, контролирующего, оптимизирующего – одним словом, регулирующего деятельность на всем ее протяжении. В этом ракурсе субъект совершенно точно определяется А. В. Брушлинским как качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности [Брушлинский 2003]. Так понимаемая субъектность проявляется (а, по сути, порождается всякий раз заново), когда личности необходимо инициировать, выстроить и продуктивно реализовать определенное жизненное отношение к миру, мобилизовав для этого всю совокупность внешних

и внутренних ресурсов, в первую очередь, соответствующие содержанию данного отношения виды внешней и внутренней деятельности.

Каждая смысловая необходимость и субъективно значимая интенция личности потенциально тяготеет к превращению в функциональную задачу субъекта. Субъект, в свою очередь, является функциональным образованием личности, которое призвано обслуживать и обеспечивать деятельностную реализацию ее интенций. Это основное отношение в связке «личность-субъект» четко схватывается формулой Е. А. Сергиенко: «Личность – это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект – его реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект» [Сергиенко 2010, с. 43].

С этой точки зрения психологическим основанием для вычленения и обособления разновидностей субъекта должна выступать даже не отдельная деятельность, а соответствующая ей внутренняя смысловая необходимость личности. Выполняя внешне одну и ту же деятельность, люди могут осуществлять в ней качественно различные жизненные отношения и смысловые необходимости, и, следовательно, будут фигурировать в роли совершенно разных субъектов (например, трудящийся человек в зависимости от его ведущего мотива может являться субъектом не столько труда, сколько познания, общения и т. д.). В этом месте субъектный подход непротиворечиво состыковывается с психологической теорией деятельности, где деятельностью считается такая форма активности, которая отвечает отдельному жизненному отношению и побуждается собственным мотивом. Как деятельность среди других деятельностей, так и субъекта в ряду прочих форм субъектности обособляет качественно определенное жизненное (субъект-объектное) отношение и релевантная этому отношению внутренняя необходимость личности.

Конечное функциональное предназначение субъекта сводится к тому, чтобы с максимальной продуктивностью реализовать внутреннюю необходимость личности, преобразовав ради этого наличную

действительность. Продуктивность созидающей и преобразующей деятельности и успешность самореализации личности – самый главный и общий критерий эффективности субъекта. Эта идея является краеугольной в субъектно-бытийном подходе, развиваемом З. И. Рябикиной: «Субъектно-бытийный подход к личности призван подчеркнуть направленность человека на переустройство бытия в соответствии со структурой сложившихся личностных смыслов, т.е. на преобразование реальности внешнего мира таким образом, что мир становится следствием объективирования субъективного и продолжением личности, следствием ее экспансии» [Рябикина 2013, с. 7–8]. Тем самым субъектность выступает в качестве предельно общей, универсальной способности личности к продуктивному построению и поддержанию самых разнообразных жизненных отношений и успешной реализации отвечающих этим отношениям внутренних смысловых необходимостей. Мера развитости и эффективность применения этой способности измеряется именно продуктивностью самореализации личности в различных сферах жизни и видах деятельности.

Далее следует заострить внимание на том, что соотношение личности и субъекта воспроизводит хорошо известное соотношение субстрата и свойства. Личность при этом надлежит понимать как устойчивый «субстрат», а субъектность – как изменчивое свойство личности, обусловленное ее субстратными характеристиками. Личность является «субстратом» субъектности, поскольку за ней скрывается целый пласт специфических по своей природе структур и процессов, конституирующих собственно личностный уровень психического отражения и регуляции. Личность в данном случае ассоциируется с системой регуляторных структур, процессов и механизмов, на основе которых возможна эффективная саморегуляция и самодетерминация деятельности, обеспечивающей продуктивное осуществление любых внутренних необходимостей и интенций – удовлетворение потребностей, воплощение ценностей, реализацию мотивов, достижение целей, решение задач и т. д. И так как субъектность потенцируется сугубо личностной регуляцией, на нижележащих уровнях регуляции – доличностных, субличностных – феномен субъектности не прослеживается. В свою очередь, субъект не обладает свойством субстанциональности, т. е. он не является особой психической инстанцией, сконструированной из психических структур

и процессов определенного рода. Схожих взглядов придерживается Ш. Н. Чхартишвили: «У психологического субъекта поведения нет субстанциональной природы и, являясь функциональным образованием, он выступает на том уровне организации психофизических возможностей живого существа, который обусловлен активизацией в индивиде потребности и который вместе с удовлетворением этой потребности возвращается к своему исходному состоянию или уступает место другому субъекту поведения…» [Чхартишвили 1986, с. 363–364]. Личность, таким образом, является субстанциальным центром и источником субъектности. В человеческой психике она представлена специфическими отражательно-регуляторными структурами и процессами, составляющих ее особую психическую «ткань», «субстрат» или «субстанцию», в то время как субъект есть чистая функция личности, не имеющая самостоятельного субстанционального статуса.

В философии считается, что субстрат фигурирует как основа единства и однородности различных свойств одной и той же системы [Философский словарь 2001]. Вследствие данного обстоятельства личность следует признать единой и неделимой интегративной основой, на которой выстраиваются множественные проявления субъектности. Субъект множится пропорционально количеству видов и форм произвольной активности, которые осуществляет человек. Личность во всех этих видах активности едина и целостна; она выступает как системное единство субъектов различных видов деятельности. Н. И. Сарджвеладзе совершенно справедливо указывает, что «субъект деятельности в каждый конкретный момент – преходящее явление; фактически, сколько видов деятельности, столько и субъектов деятельности. Но за этим преходящим субъектом стоит относительно устойчивое и перманентное образование, именуемое личностью. Личность как относительно устойчивая и перманентная система имеет множество своих преходящих проявлений в виде субъекта деятельности» [Сарджвеладзе 1982, с. 199]. Всякая личность характеризуется своеобразным субъектным «репертуаром» и выступает как интегрирующее начало для сосуществования некоторого числа субъектов – своего рода «полисубъект», «мультисубъект» [Карпинский 2017], «единомножие субъектов» [Петровский 1996], «интегральная субъектность» [Барабанщиков 2009]. В потоке сменяющихся видов деятельности личность остается единой, целостной и неделимой, т. е. сохраняет свою психологическую

определенность и тождественность, тогда как субъект мультиплицируется кратно числу выполняемых ею видов деятельности.

В свете изложенного представляется необходимым разграничивать *актуальную и потенциальную субъектность* [Карпинский 2006; Салихова 2013]. *Актуальная субъектность* – проявленная и реализованная в деятельности – прослеживается тогда, когда личность осознанно берет управление деятельностью на себя: санкционирует ее начало, контролирует ее ход, отвечает за ее промежуточные и конечные результаты. Любая разновидность внешней и внутренней активности, которая опосредована личностной регуляцией, субъективируется, т. е. превращается в произвольный, подконтрольный личности процесс, направленный на реализацию ее смысловой необходимости. Актуальная субъектность всегда предполагает опосредование личностной регуляцией «здесь и сейчас» протекающей деятельности и совпадает с *субъектным режимом функционирования личности*.

Потенциальная субъектность представляет собой возможность личностной регуляции, которую человек по тем или иным причинам не актуализирует в текущей деятельности. Даже зрелая полноценная личность не всегда, не везде и не во всем воплощает свою субъектность. Она относительно свободна в выборе своей позиции по отношению к актуально протекающему или планируемому виду активности – быть или не быть ее субъектом. Если субъект – непременно личность вне зависимости от вида деятельности, то личность не обязана быть субъектом, функционировать в субъектном «формате» в каждой отдельной деятельности. Бывают ситуации, когда функционирование в качестве субъекта является избыточным и даже контрпродуктивным для реализации смысловой необходимости личности. В этом случае, имея потенциальную возможность взять регуляцию деятельности на себя, личность намеренно не пользуется ею, потому что это невыгодно с точки зрения исхода деятельности и продуктивности самореализации.

Помимо добровольного отказа и воздержания от роли субъекта, встречается также вынужденное, принудительное, насильственное лишение личности ее субъектной позиции. Личность может «сложить с себя полномочия» субъекта, например, в угоду нормативным требованиям ситуации, в которой необходима беспрекословная субординация чужому приказу, распоряжению. В этой и других подобных

ситуациях личность сохраняет потенциальную субъектность, но под давлением других людей или под нажимом обстоятельств субъектом своей актуальной деятельности не является, так как эта деятельность детерминируется внешними обстоятельствами или регламентируется другими людьми, но не самой личностью.

Если актуальная субъектность полностью эквивалентна субъектному режиму, то потенциальная субъектность составляет только один из двух возможных вариантов *бессубъектного режима функционирования личности*. Наряду с добровольным воздержанием или принудительным отказом личности от роли субъекта деятельности при условии, что у нее есть необходимый и достаточный потенциал саморегуляции, данный функциональный режим может быть также обусловлен недостатком регуляторного потенциала личности. Это тот вариант, когда при всем желании личность неспособна занять позицию субъекта из-за недостаточно развитой саморегуляции либо избыточной сложности внешних обстоятельств, подавляющих и блокирующих любые попытки проявления даже высокоразвитой субъектности. А вообще на определенном этапе личность приобретает способность гибко и произвольно переходить от субъектного к бессубъектному режиму функционирования, руководствуясь соображениями оптимизации деятельности и повышения ее продуктивности. С этого момента, как справедливо замечает Д. А. Леонтьев, «человек может переживать себя и как субъекта, и как пассивный объект, переключаясь с одного состояния на другое» [Леонтьев 2010, с. 147].

Определяя соотношение личности и субъекта *в возрастно-психологическом аспекте*, первоначально следует указать, что *человек становится субъектом по мере своего личностного развития.* В этом тезисе сосредоточено кардинальное отличие функционального понимания субъекта от других подходов, которые утверждают онтогенетическую первичность субъекта по отношению к личности как вторичному образованию либо же относительную автономность, параллельность рядов субъектного и личностного развития человека. Итак, субъектогенез есть функция от развития личности: *субъектом не рождаются, им становятся по мере становления сознательной деятельной личностью*.

Субъектное развитие личности имеет количественные и качественные проявления (метафорически можно говорить о развитии субъекта

«вширь» и «вглубь» или о «горизонтальном» и «вертикальном» измерениях субъектогенеза). *Количественная сторона субъектогенеза* выражается в умножении *форм саморегуляции*, которые составляют функциональную основу субъектности. Под формами саморегуляции в данном контексте подразумеваются относительно автономные системы (контуры) психических структур и процессов, специализированных на регуляции конкретного вида произвольной человеческой активности. Онтогенетическая эволюция субъекта происходит в направлении овладения прогрессивно укрупняющимися «единицами» человеческой активности – от отдельного предметного действия до целой жизни, чему сопутствует возникновение форм саморегуляции возрастающей сложности. Овладеть той или иной активностью – значит научиться ее исполнять на основе психической саморегуляции. Обычно в структуре личностного развития сопрягается некоторое количество генетических линий, соответствующих вызреванию функциональных предпосылок для отдельных форм произвольной активности человека. Вслед за появлением у личности новых форм саморегуляции совершается «рождение» субъектов новых видов активности.

Количественный аспект субъектогенеза выражается, таким образом, в расширении каталога форм активности, которые субъективированы и присвоены личностью, а также в увеличении индивидуальных форм ее субъектности. При нормальном течении субъектогенеза личность проходит фазы объекта, вовлекаемого в чужую деятельность другими субъектами; субъекта отдельных операций и действий в составе совместной с другими субъектами деятельности; самостоятельного субъекта частных видов деятельности; наконец, субъекта целостной жизнедеятельности как системы всех индивидуально доступных видов деятельности. Внешним показателем прогрессии развития служит постепенное укрупнение пространственно-временного масштаба активности, которая опосредуется саморегуляцией и субъективируется личностью. Субъектное развитие личности увенчивается ее созреванием в качестве субъекта жизни, представляющей предельный масштаб индивидуальной активности. С этих позиций субъект жизни квалифицируется как онтогенетически высшая форма субъектности и формальный (функциональный) критерий личностной зрелости человека [Карпинский 2014].

Качественная сторона субъектогенеза выражается в качественных перестройках и прогрессивном повышении *уровня саморегуляции*. Под уровнем саморегуляции имеется в виду характеристика развитости конкретной формы саморегуляции, определяемая тем, в какой степени сама личность является автором ее общих принципов и оснований, а также входящих в нее частных регуляторных структур. Рассматривая развитие конкретной формы саморегуляции, всегда важно учитывать, в какой мере каждый из составляющих ее регуляторов задан и определен самой личностью. Например, смысл жизни может быть извне навязанным или самостоятельно найденным, жизненные цели – интроецированными или автономно поставленными, критерии жизненного успеха – заимствованными в готовом виде у других людей или выработанными на личном опыте и т. д. Достаточно универсальную схему уровней саморегуляции предлагает Д. А. Леонтьев: она предусматривает такие последовательно усложняющиеся уровни, как *самоконтроль*, *самодисциплина*, *самоуправление*, *самодетерминация* и *самоорганизация* [Леонтьев 2007].

На ранних стадиях субъектогенеза основные регулирующие функции в деятельности ребенка принимают на себя окружающие взрослые. Они мотивируют, направляют, смыслообразуют, полагают цели и задачи, планируют, программируют, прогнозируют, оценивают и контролируют результаты, корректируют деятельность ребенка. Ребенок впервые утверждает себя в качестве самостоятельного субъекта там, где имеет место интериоризация – переход этих регуляторных функций во внутренние процессы саморегуляции. Первоначально такой переход наблюдается в сфере отдельных действий, потом – на уровне целостных видов поведения и деятельности, а еще позднее происходит передача подрастающему человеку инициативы по управлению и распоряжению его собственной жизнью. Однако осуществляя разные формы активности на основе саморегуляции, личность может реализовывать в них чужие (и чуждые ей) мотивы, цели, задачи, планы и т. п., являясь всего лишь техническим исполнителем, но не автором собственной активности. Поэтому успешное развитие личности в ее субъектном качестве предполагает не только образование новых форм и контуров саморегуляции, но и повышение, возрастание уровня самодетерминации.

При прочих равных обстоятельствах *уровень развития конкретной формы саморегуляции тем выше, чем в большей степени основные*

регуляторные структуры и механизмы сформированы в порядке самодетерминации. Самодетерминация – высший уровень саморегуляции, при котором предметом осознанного произвольного регулирования выступают регуляторные механизмы, заложенные в индивидуальной психике. На этом уровне личность эмансипируется не только от внешних влияний, но и преодолевает зависимость от собственных психических свойств и состояний. Самодетерминация помогает превратить их в объект оптимизации и коррекции, а самого себя целиком – в объект саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования. Здесь уместно обратиться к характеристике личности, содержащейся в научных дневниках Д. Б. Эльконина: «Личность – высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя» [Эльконин 1989, с. 517].

Подлинная история развития субъекта – это постоянное движение личности от симбиоза с другими людьми и зависимости от внешней детерминации к эмансипации от своего окружения, саморегуляции и самодетерминации. Логику субъектогенеза можно раскрыть и следующей схемой: человек как технический исполнитель деятельности, всецело подчиненной внешней регуляции и детерминации – человек как со-субъект совместной деятельности с другим индивидуальным или коллективным субъектом – человек как автономный субъект поведения, деятельности и жизнедеятельности в целом. На разных этапах субъектогенеза мы застаем человека сначала в роли «живого субстрата», или носителя деятельности, подлинным субъектом которой выступает другой человек или социальная группа; потом как равноправного со-субъекта такой деятельности; и далее как автономного и суверенного субъекта, который не только технически исполняет, но творит свою индивидуальную деятельность, вовлекает в нее других людей и взращивает (воспитывает) их в качестве субъектов.

Таким образом, нормальный субъектогенез сводится к изменениям личности по двум векторам: во-первых, к усиливающей эмансипации от социальной регуляции и внешней детерминации и постепенном движении в сторону саморегуляции и самодетерминации (вектор «от гетерономии к автономии»); во-вторых, к овладению все более укрупняющимся (протяженными во времени и в пространстве) единицами человеческой активности (вектор «от субъекта действия

к субъекту жизни»). Содержание субъектно-личностного развития составляет процесс формирования всё более мощных и совершенных механизмов саморегуляции и самодетерминации, на основе которых человек способен овладевать всё более сложными видами и формами деятельности. Онтогенетическое совершенствование механизмов личностной регуляции является психологической основой для эволюции и прогрессии форм и уровней субъекта, ввиду чего *субъектность предстает как измерение личностного развития и функциональный критерий личностной зрелости*. По меркам этого критерия зрелой признается личность, достигшая уровня субъектности, который необходим и достаточен для продуктивной реализации ее ведущих смысловых необходимостей. Такая функциональная трактовка созвучна определению Е. А. Сергиенко: «Психологическая зрелость – это прежде всего континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта. <…> Это означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам, в соответствии с собственной субъектностью» [Сергиенко 2011, с. 188–189].

В дифференциально-психологическом аспекте субъектность раскрывается как интегральная способность, имеющая индивидуальную меру выраженности для каждой личности. Люди демонстрируют разную успешность в организации собственного поведения, деятельности и целостной жизнедеятельности сообразно своим же внутренним смысловым необходимостям и жизненным задачам (потребностям, ценностям, мотивам, целям и др.). Чем шире круг жизненных ситуаций и видов деятельности, в которых личность способна добиваться успешной реализации субъективно значимого, тем выше развита ее субъектность. Индивидуальная изменчивость данной способности детерминирована разным уровнем и качеством развития «личностного в личности» – механизмов подлинно личностной саморегуляции и самодетерминации, которые позволяют подчинять протекание деятельности устойчивым смысловым необходимостям вопреки отвлекающим, отклоняющим, преграждающим и прочим неблагоприятным условиям. В таком значении субъектность выступает дифференциально-психологическим параметром, синтетично отражающим личностные особенности и межличностные различия. Как пишет К. А. Абульханова: «не всякая личность может быть субъектом» [Абульханова 2011,

с. 63] и, более того, «применительно к разным личностям можно говорить о разной мере их становления как субъектов, в соответствии с общим определением, что субъект – это не вершина совершенства, а движение к нему» [там же, с. 65].

В отличие от философии, где субъектность представляется антропологической константой (неизменным универсальным атрибутом человека и людей вообще), в русле психологического анализа она должна осмысливаться как психологическая переменная – свойство, выраженность которого колеблется в широком диапазоне при переходе от одного человека к другому, а также у одного человека в разных ситуациях. Объемы и пределы субъектности отдельно взятой личности, вовлеченной в конкретную ситуацию, зависят от неповторимой констелляции внешних и внутренних факторов. Со стороны внутренних факторов индивидуальная мера субъектности интегрально детерминируется уровнем зрелости и степенью сохранности механизмов психической регуляции, в первую очередь личностно-смысловой регуляции и осознанной саморегуляции. Неразвитость, недоразвитость, деформация сознания и личности как регуляторных «инстанций», специфичных для психики человека, изнутри ограничивает субъектность. Как правило, чем в большей степени человек является сознательной личностью, тем выше его субъектный потенциал как способность к саморегуляции и самодетерминации. Со стороны внешних факторов пределы субъектности устанавливаются «легкостью-трудностью» предметных, социальных и других объективных условий индивидуальной жизнедеятельности. Этот параметр комплексно описывает, насколько условия ситуации объективно способствуют или препятствуют личности в реализации ее интенций [Василюк 1984]. Очевидно, имеет место общая закономерность: с возрастанием трудности условий, в которых развертывается деятельность, требуются всё более сложные, совершенные и надежные механизмы саморегуляции, чтобы личность смогла утвердить и реализовать себя в качестве субъекта. Именно в этом функциональном качестве личность «осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т. д.), т. е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» [Завалишина 2005, с. 8].

Заключение

Таким образом, субъект – это функциональное проявление личности, психологическую основу которого составляют структуры, процессы и механизмы саморегуляции в конкретном виде или форме произвольной человеческой активности. В качестве предмета собственно психологического изучения субъектность фигурирует как *функциональное проявление*, *измерение онтогенетического развития* и *параметр индивидуально-психологических различий личности*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абульханова К. А. Субъектно-личностные проблемы психологии саморегуляции // Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В. И. Моросанова. СПб. : Нестор-История, 2011. С. 56–73.

Барабанщиков В. А. Прогресс в исследовании восприятия: теоретико-методологические предпосылки // Прогресс психологии: критерии и признаки / под ред. А. Л. Журавлева. М. : Институт психологии РАН, 2009. С. 286–318.

Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003. 272 с.

Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : МГУ, 1984. 200 с.

Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М. : Изд-во ИП РАН, 2005. 376 с.

Карпинский К. В. Актуальные проблемы психологии субъекта // Вестник Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Серия 1. Гуманитарные науки. 2003. № 2 (20). С. 59–70.

Карпинский К. В. Личностная зрелость как единство субъектности и духовности // Духовно-нравственное развитие подрастающего поколения как научно-теоретическая и прикладная проблема: сб. науч. ст. : в 2 т. / под ред. Г. С. Прыгина, Л. М. Колпаковой. Казань, Набережные Челны : Данис, 2014. Т. 1. С. 70–77.

Карпинский К. В. Методологическое значение категории субъекта в современной психологии // Вестник Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2006. № 1 (42). С. 68–74.

Карпинский К. В. Смысложизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности : дис. … д-ра психол. наук. М., 2017. 561 с.

Леонтьев Д. А. Становление саморегуляции как основа психологического развития: эволюционный аспект // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. М.–Ставрополь : ПИ РАО, СКФУ, 2007. С. 68–85.

Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. XXV. № 3. С. 136–153.

Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д : Феникс, 1996. 512 с.

Рябикина З. И. Перспективы исследований личности с теоретико-методологических позиций психологии субъекта // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 3. С. 6–19.

Салихова Н. Р. Человек как субъект жизни в континууме представлений о субъекте в психологии // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / под ред. К. В. Карпинского. Гродно : ГрГУ, 2013. С. 28–45.

Сарджвеладзе Н. И. Динамическая структура личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей / под ред. Ш. Н. Чхартишвили. Тбилиси : Мецниереба, 1981. С. 191–201.

Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 352 с.

Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М. : Республика, 2001. 719 с.

Чхартишвили Ш. Н. Проблема личности в психологии установки // Д. Н. Узнадзе – классик советской психологии: психологические исследования, посвященные 100-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси : Мецниереба, 1986. С. 359–372.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

REFERENCES

Abul'hanova K. A. Sub#ektno-lichnostnye problemy psihologii samoreguljacii // Psihologija samoreguljacii v XXI veke / otv. red. V. I. Morosanova. SPb. : Nestor-Istorija, 2011. S. 56–73.

Barabanshhikov V. A. Progress v issledovanii vosprijatija: teoretiko-metodologicheskie predposylki // Progress psihologii: kriterii i priznaki / pod red. A. L. Zhuravleva. M. : Institut psihologii RAN, 2009. S. 286–318.

Brushlinskij A. V. Psihologija sub#ekta. SPb.: Aletejja, 2003. 272 s.

Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivanija (analiz preodolenija kriticheskih situacij). M. : MGU, 1984. 200 s.

Zavalishina D. N. Prakticheskoe myshlenie: Specifika i problemy razvitija. M. : Izd-vo IP RAN, 2005. 376 s.

Karpinskij K. V. Aktual'nye problemy psihologii sub#ekta // Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta im. Ja. Kupaly. Serija 1. Gumanitarnye nauki. 2003. № 2 (20). S. 59–70.

Karpinskij K. V. Lichnostnaja zrelost' kak edinstvo sub#ektnosti i duhovnosti // Duhovno-nravstvennoe razvitie podrastajushhego pokolenija kak nauchno-teoreticheskaja i prikladnaja problema: sb. nauch. st. : v 2 t. / pod red. G. S. Prygina, L. M. Kolpakovoj. Kazan', Naberezhnye Chelny : Danis, 2014. T. 1. S. 70–77.

Karpinskij K. V. Metodologicheskoe znachenie kategorii sub#ekta v sovremennoj psihologii // Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta im. Ja. Kupaly. Serija 3. Filologija. Pedagogika. Psihologija. 2006. № 1 (42). S. 68–74.

Karpinskij K. V. Smyslozhiznennyj krizis lichnosti: fenomenologija, mehanizmy, zakonomernosti : dis. … d-ra psihol. nauk. M., 2017. 561 s.

Leont'ev D. A. Stanovlenie samoreguljacii kak osnova psihologicheskogo razvitija: jevoljucionnyj aspekt // Sub#ekt i lichnost' v psihologii samoreguljacii / pod red. V. I. Morosanovoj. M.–Stavropol' : PI RAO, SKFU, 2007. S. 68–85.

Leont'ev D. A. Chto daet psihologii ponjatie sub#ekta: sub#ektnost' kak izmerenie lichnosti // Jepistemologija i filosofija nauki. 2010. T. XXV. № 3. S. 136–153.

Petrovskij V. A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub#ektnosti. Rostov-n/D : Feniks, 1996. 512 s.

Rjabikina Z. I. Perspektivy issledovanij lichnosti s teoretiko-metodologicheskih pozicij psihologii sub#ekta // Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie. 2013. № 3. S. 6–19.

Salihova N. R. Chelovek kak sub#ekt zhizni v kontinuume predstavlenij o sub#ekte v psihologii // Aktual'nye problemy psihologii lichnosti: sb. nauch. st. / pod red. K. V. Karpinskogo. Grodno : GrGU, 2013. S. 28–45.

Sardzhveladze N. I. Dinamicheskaja struktura lichnosti i sociogennye potrebnosti // Problemy formirovanija sociogennyh potrebnostej / pod red. Sh. N. Chhartishvili. Tbilisi : Mecnirieba, 1981. S. 191–201.

Sergienko E. A. Kontrol' povedenija kak sub#ektnaja reguljacija. M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2010. 352 s.

Sergienko E. A. Sistemno-sub#ektnyj podhod: obosnovanie i perspektiva // Psihologicheskij zhurnal. 2011. T. 32. № 1. S. 120–132.

Filosofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova. M. : Respublika, 2001. 719 s.

Chhartishvili Sh. N. Problema lichnosti v psihologii ustanovki // D. N. Uznadze – klassik sovetskoj psihologii: psihologicheskie issledovanija, posvjashhennye 100-letiju so dnja rozhdenija D. N. Uznadze. Tbilisi : Mecniereba, 1986. S. 359–372.

Jel'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M. : Pedagogika, 1989. 560 s.

УДК 159.9

Ю. П. Кошелева

кандидат психологических наук, доцент;
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

СИСТЕМЫ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В статье обосновывается необходимость овладения иностранным языком обучающимся как ответ на запросы общества, раскрывается система обучения иностранным языкам, ее методология, уровни и компоненты, обосновывается переход от методологии к психологии. В этом контексте даются определения «интенсивного обучения» и «интенсификации» обучения, их применимость к данной предметной области, рассматриваются основные подходы и методы к овладению иностранным языком, в том числе дидактико-педагогический подход Б. В. Беляева, психолого-перцептивный подход В. А. Артемова, коммуникативно-когнитивный подход М. К. Кабардова, суггестопедический метод Г. Лозанова, метод активизации резервных возможностей Г. А. Китайгородской, методика пролонгированного интенсивного обучения и компетентностный подход И. А. Зимней, интегративный лингвопсихотерапевтический подход И. М. Румянцевой, метод ролевой игры при интенсивном обучении иностранному языку взрослых и др. Автор очерчивает систему интенсивного обучения взрослых, выделяет их психофизиологические и психологические характеристики, предлагает психодиагностические методики для их фиксации, выделяет оптимальную траекторию интенсивного обучения иностранному языку с использованием имеющихся ресурсов субъектов образовательного процесса и условий обучения.

Ключевые слова: система обучения; обучение; интенсивное обучение; метод обучения; иностранные языки; взрослые обучающиеся.

Yu. P. Kosheleva

PhD (Psychology), Professor Assistant, Professor Assistant
of the Psychology and Pedagogical Anthropogy Department,
Institute of Humanities and Applied Sciences,
Moscow State Linguistic University; yu.p.kosheleva@mail.ru

SYSTEMS OF FOREIGN LANGUAGE INTENSIVE LEARNING AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

The article proves the necessity of foreign language acquisition by learners as an answer to a society demand, finds out the system of foreign language learning, its methodology, levels and components, explains the transition from it to psychology, in given context gives the definition of “intensive learning” and “intensification” of

CC BY

learning, its usage in particular area, discusses the main approaches to and methods of foreign language acquisition such as B. V. Belyaev didactic and pedagogical approach, V. A. Artemov's psychological and perseptional approach, M. K. Kabardov communicative and cognitive approach, G. Lozanov's suggestive method, G. A. Kitaigorodskaya's activation method of men's reserve and competence approach, I. A. Zimnyaya's intensive learning method, I. M. Rumayntseva's integrative linguistic and psychotherapeutic approach, role playing method in the process of foreign language learning and so on. The author describes the system of adult intensive leaning, outlines psychophysiological and psychological characteristics, offers the psychodiagnostic tests for its registration and reveals the optimum route of foreign language intensive learning with the help of given resources of the education subjects and the foreign language acquisition conditions.

Key words: system of learning; learning; intensive learning; method of learning; foreign languages; adult learners.

Введение

Общая тенденция глобализации, которая характерна для нашего времени, объединяет страны и культуры: появляется необходимость понимания людей, говорящих на разных языках, умения устанавливать и поддерживать контакт, взаимодействовать, налаживать отношения и сотрудничать друг с другом; усложняются и виды деятельности, для которых характерно не только разделение труда, но и выбор места жительства, оказание и получение услуг, расположение производства товаров и их потребление. Развитие информационных технологий дает возможность связывать людей из разных точек планеты, передавать сообщения на любые расстояния. Чтобы соответствовать своему времени, нужно успевать за развитием науки и техники, осваивать новые виды деятельности, перерабатывать колоссальные объемы информации. Приобретение предметных навыков уже становится недостаточным для того, чтобы идти в ногу со временем. Появляется потребность в развитии сначала межпредметных навыков и универсальных учебных действий, а затем и надпрофессиональных. В атласе новых профессий будущего рынка труда сформулированы требования к перспективным профессиям, в число которых входят такие надпрофессиональные навыки, как умение системно мыслить, осуществлять проектную деятельность, работать с людьми, обладать экологическим мышлением, мультиязычность и мультикультурность [Атлас новых профессий URL]. Причем под мультиязычностью

понимается не только знание родного языка и одного иностранного. Речь идет о свободном владении языком международного общения (английским языком) и о знании второго иностранного языка в мультикультурном обществе, чтобы иметь возможность связывать людей разных культур, понимать национальный и культурный контекст и специфику работы в отраслях экономической деятельности других стран. Учитывая то, что язык является инструментом знакомства со всем новым, неосвоенным и требует от обучающегося быстро реагировать на «вызовы» времени, иностранный язык становится так же, как и родной, «системообразующим средством профессиональной подготовки – средством проектно-аналитической деятельности», особенно в подготовке способного к инновационной деятельности специалиста [Коряковцева 2019, с. 23]. Понятно, что без специальной подготовки преподавателей иностранного языка и комплексного системного подхода к обучению иностранного языка такие навыки у обучающихся сформировать сложно. Какие подходы к обучению иностранному языку можно выделить? Какие из них можно назвать системами? И что нужно учитывать при интенсивном обучении иностранному языку?

От методологии к психологии

Подход к обучению иностранному языку как системе является комплексным [Основы методики обучения иностранным языкам 2018]. Он учитывает контекст, в котором осуществляется обучение: не только сам обучающийся ищет возможность овладения иностранным языком для личных и профессиональных нужд, но и со стороны государства имеется социальный заказ на таких специалистов. Контекстом также является государственная политика в области образования, изменение ориентиров, введение новых образовательных и профессиональных стандартов. На их основе разрабатывается методика, на которую влияют предметные области: с одной стороны – философия образования и философия языка, с другой – педагогика, психология, лингвистика и психолингвистика. Далее следует традиционная структура образовательной деятельности, включающая ее субъектов и их деятельность, цели и содержание обучения, средства обучения, методы, приемы, технологии обучения и его организационные формы и результаты обучения, сопоставимые с его целями.

Цели и средства обучения, его содержание (или образовательные программы), подобранные приемы, технологии и методы реализуется в процессе обучения через взаимодействие и целенаправленную деятельность ее субъектов – деятельность, направленную на достижение запланированного результата в обучении иностранному языку. Крайне важны организационные формы обучения, которые создают условия для усвоения языкового материала и приобретения навыков общения на иностранном языке.

Традиционно в методологии любой науки выделяются три уровня. При обучении иностранному языку на первом уровне, макроуровне, являющимся обобщающей категорией, методика обучения иностранным языкам (ИЯ) как наука рассматривается с позиции определения ее места среди других наук и ее взаимодействия с ними, включая ее объектно-предметную область и структурные компоненты. На данном уровне обосновывается концептуальный (категориально-понятийный) аппарат науки, определяются основные категории. На следующем уровне, мезоуровне, выявленные ранее категории уточняются применительно к обучению конкретному языку, соотносятся с ним и наполняются конкретным содержанием. Третий уровень, или микроподход, представляет собой уровень реального учебно-воспитательного процесса, в котором участвуют субъекты образовательной деятельности и материальные средства обучения. Здесь также планируется результат обучения, но он зависит от ряда факторов и условий обучения, которые, с одной стороны, не всегда легко контролировать, с другой – приоритет может отдаваться одному или некоторым из них в ущерб другим, что мы и наблюдаем при обучении иностранным языкам, особенно с использованием интенсивных методов. Чтобы с большей вероятностью достичь намеченных результатов в овладении иностранным языком, формулируются условия успеха (например, учет потребностей и мотивов обучающихся, составление социокультурных индивидуальных программ обучения, логика развития и степень осознанности обучающихся, компетенции преподавателя, характер обучения и другие условия).

Осознание методологии обучения иностранным языкам привело к осмыслению как проблемы научения обучающегося иностранному языку, так и проблемы организации процесса овладения ИЯ. Обучение иностранному языку стало рассматриваться с позиции

комплексного лингвистического образования. Учеными была предложена образовательная модель взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов образовательного процесса и способов их формирования, объединенных в целостную систему и присущих конкретному типу общества, а также имеющих в своем составе ценность, цель и содержание образования, тип коммуникации (взаимодействия) субъектов образовательного процесса, методы, характер включенности образования в систему общественных отношений и образовательный результат [Основы методики ... 2018].

Конкретизация каждого компонента привела к переходу от методологии к психологии обучения иностранным языкам, позволила искать методы, наиболее эффективные в данных условиях, к определенным типам личности обучающихся, уровням образования под влиянием степени разработанности концептуально-понятийного аппарата, конкретизации подходов к обучению с учетом контекста и времени. На смену чисто лингвистическим подходам пришли лингвопсихологические и психологические. В настоящее время актуальными и признанными подходами к обучению иностранным языкам являются личностно ориентированный подход, опирающийся на субъектность как характеристику обучения; коммуникативный подход, акцентирующий процессуальную сторону обучения и выделяющий в качестве основы обучения коммуникацию; компетентностный подход, подразумевающий развитие коммуникативной компетентности, овладение вербальными и невербальными средствами общения и другими ключевыми универсальными компетенциями, приобретение которых определяют единство языковой и социально-языковой личности. Отдельно следует назвать межкультурный подход, в котором изучение иностранного языка рассматривается как феномен культуры. В данном подходе, в зависимости от фокуса внимания на предмете и авторской методической концепции, принято выделять лингвострановедческий, социокультурный, лингвокультурологический или культурно-прагматический подходы. И, наконец, аксиологический, или ценностно-центрированный, подход, рассматривающий ценность как связующее звено между личностью и обществом. Подходы могут комбинироваться и уточняться.

Роль психологической части в обучении иностранным языкам усиливается, когда начинают использоваться интенсивные методы

обучения. Происходит осмысление применимости педагогических и психологических подходов к интенсивному обучению иностранным языкам. Выявляется их специфика в отношении традиционных подходов, разделяются понятия интенсивного обучения ИЯ и интенсификации образования. Рассмотрим их подробнее.

Определение понятий

Понятие интенсификации обучения связано с понятием качества подготовки специалистов, является веянием времени и отражается в целях образования, преимущественно высшего. Так, целью и проблемой интенсификации высшего образования является реализация комплексного подхода к совершенствованию и обновлению содержания, организации процесса обучения и поиску новых методов. При этом образовательный процесс должен строиться так, чтобы обеспечить достаточно быстро его протекание с подбором обоснованного и оптимального учебного материала, с максимальной экономией времени, рациональным распределением времени на аудиторную и самостоятельную работу обучающихся без их перегрузки и переутомления.

Проблемы интенсификации образования стали в настоящее время актуальной задачей педагогики, психологии и лингвистики. Так, в педагогике под интенсификацией обучения понимается процесс, направленный на совершенствование обучения ИЯ (отбор и организацию материала, разработку эффективных методов овладения ИЯ, развитие коммуникативных умений, активизацию резервов личности и межличностных отношений). Интенсивные методы и интенсивное обучение иностранным языкам становятся частью интенсификации образования и отличают его от традиционных подходов и методов.

Г. А. Китайгородская определяет интенсивное обучение иностранному языку как «обучение, направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке, опирающееся на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся, в особенности – на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя с учащимися и учащихся между собой, и обычно осуществляемое в кратчайшие сроки» [Китайгородская 1986, с. 4]. И. А. Зимняя считает, что интенсивное обучение – это проявление интенсификации, которая, в свою очередь, выступает условием учебной

деятельности, имеющей ряд психологических особенностей, влияющих на ее успешность (например, характер мотивации, организация учебной деятельности во времени и взаимоотношений субъектов образовательного процесса и др.) [Зимняя 1991].

Целью интенсивного обучения является достижение максимального объема усвоение языкового материала в минимальный срок, а его содержанием – овладение комплексом знаний, умений и навыков, достаточных для осуществления деятельности в определенной сфере общения [Щукин 2008]. Если сказать кратко, то цель интенсивного обучения – овладеть умениями иноязычного общения в кратчайший срок [Китайгородская 1986]. Для этого применяются интенсивные методы обучения. Они обладают следующими отличительными особенностями: 1) максимально возможная активизация познавательной деятельности обучающихся на занятиях; 2) мобилизация скрытых ресурсов личности и 3) всестороннее использование средств воздействия на обучающегося, включая его подсознательную сферу восприятия [Щукин 2008].

Применение интенсивных методов обучения иностранному языку основывается на ключевых факторах, различающих методы обучения: целевую установку, стадию обучения, основные принципы и средства обучения [Беляев 1965]. Соответственно, выбор методов обучения обусловлен целевой установкой или социальным заказом государства, который отличается на каждом историческом этапе. Можно считать, что социальным заказом в наши дни является интенсификация или повышение качества образования, о чем было сказано выше. Кроме того, он зависит от характера дисциплины, которая является предметом обучения, характеристики субъектов образовательной деятельности и стадии (уровня) обучения, тесно связанного с возрастными особенностями обучающихся.

Цели интенсивного обучения ИЯ различаются в зависимости от этапов обучения и коммуникативных потребностей обучающихся. Наиболее полно разработана методика обучения ИЯ с применением интенсивного метода на начальном этапе обучения. Так, целью начального этапа может быть приобретение навыков повседневного общения с лексическим минимумом в 2,500 лексических единиц и усвоения нормативной грамматики учебной речи за 120 академических часов из расчета не менее 12 часов в неделю, продолжительностью

каждого занятия 4 часа (типовое распределение времени занятий: первая неделя – 24 часа; вторая–третья недели – 40 часов (по 5 дней); четвертая–пятая недели – 32 часа (по 4 дня); шестая неделя – 24 часа (6 дней)).

Одним из основных отличительных признаков интенсивных методов обучения иностранным языкам является концентрированность учебных занятий: от 10 часов в неделю (полуинтенсивный курс); до 20 часов в неделю (умеренно интенсивный курс); 7–10 часов в учебный день (сверхинтенсивный курс) [Леонтьев 1977]. Стоит выделить пролонгированное интенсивное обучение, предложенное И. А. Зимней [Зимняя 1996]. Она определяет его как концентрированное в единицу времени (до 6 часов в день), распределенное на достаточно длительный срок – 10 месяцев (в отличие от краткосрочного обучения – 2,5 месяца), интенсифицированное по четырем параметрам обучение: 1) по объему усваиваемого материала; 2) по количеству и вариативности приемов; 3) по плотности общения, т. е. коммуникативной занятости каждого обучаемого в каждую единицу времени (И. А. Зимняя) и 4) по целенаправленной активизации психических резервов личности, что означает постоянную психическую нагрузку обучаемого, вызывающую состояние интеллектуальной, речевой активности, не сопровождающейся состоянием утомления (Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская). Как правило, пролонгированное обучение связано с определенной профессиональной подготовкой.

На наш взгляд, все перечисленные факторы важны для интенсивного обучения ИЯ, однако следует различать следующие характеристики обучения ИЯ: ограниченность во времени, интенсивность как концентрированность занятий, интенсификация как требования к образованию и непосредственно интенсивность обучения как особый метод обучения иностранному языку. Перейдем к рассмотрению методов.

Методы интенсивного обучения ИЯ

Методы интенсивного обучения иностранным языкам отличаются от подходов тем, что рассматривают лишь один аспект воздействия на обучающихся с целью достичь нужного эффекта в кратчайшие сроки. Впервые повышение эффективности обучения было замечено при применении *суггестопедического метода* болгарского психотерапевта Г. Лозанова. Собственно именно с него и начинается точка

отсчета применения интенсивных методов обучения иностранному языку. Суть метода сводилась к тому, что использовалось субсенсорное (неосознаваемое) восприятие базового лексического материала (разговорной лексики), который предъявлялся с высокой частотой, на фоне суггестивной музыки. Для его усвоения использовался механизм зрительного узнавания. Суггестивная методика основана на внушении; она не требовала от обучающихся активного участия.

В дальнейшем методы интенсивного обучения иностранному языку значительно расширились. В настоящее время известны следующие методы:

– *гипнопедия*, или обучение ИЯ во время определенных стадий сна (многократное повторение языкового материала осуществляется в неизменном виде непосредственно перед сном, сразу после засыпания и перед пробуждением);

– *релаксопедия*, или обучения ИЯ во время мышечного и психического расслабления (состояние покоя, достигаемого за счет аутогенной тренировки, создает условия для непроизвольного внимания и запоминания языкового материала в больших объемах);

– *ритмопедия*, или обучение ИЯ во время ритмической стимуляции мозга в сопровождении спокойной новой для обучающегося музыки (воздействие осуществляется на биоритмику мозга человека за счет монотонных низкочастотных звуковых колебаний, цветовых и световых сигналов в слуховых и зрительных анализаторах);

– *методика* «*погружения*», или систематическая интенсивная устно-речевая, ситуативно обусловленная, личностно ориентированная в условиях учебной коллективной деятельности (часто задается сценарием и воссозданием обстановки, максимально приближенной к реальной коммуникации);

– *эмоционально-смысловая* методика, или обучение ИЯ в состоянии повышенного эмоционального настроя группы обучающихся (часто применяются ролевые игры, проблемные ситуации и мыслительные задачи, решение которых требует высокой эмоциональной вовлеченности обучающихся).

К этому методу обучения относится методика интенсивного обучения иностранному языку Г. А. Китайгородской. Как и в методе Г. Лозанова, обучающиеся осваивают базовую разговорную лексику за счет активизации резервов психики в процессе группового (коллективного)

обучения иноязычному общению на иностранном языке в заданных временны́х рамках и наряду с отработкой коммуникативных ситуаций на заданном уровне. По мнению автора методики, определяющими факторами в интенсивном обучении ИЯ являются: а) минимальный необходимый срок обучения для достижения заданной коммуникативной цели при максимально возможном для этого объеме учебного материала и соответствующем его организации и б) максимальное использование всех резервов личности обучаемых в условиях творческого коммуникативного взаимодействия обучаемых и обучающего в групповом общении на иностранном языке [Китайгородская 2009]. Основными условиями достижения запланированного эффекта является создание благоприятного психологического климата в коллективе, установление доверительных и доброжелательных отношений между преподавателем и обучающимися и между самими обучаемыми, а также наличие эмоциональной и моральной поддержки со стороны преподавателя и учебной группы. Применение данного метода предполагает: ситуативно-тематическое организованное общение; использование ролевых игр; реализацию всех видов речевой деятельности и их взаимосвязанность при ведущей роли аудирования и говорения; сочетание осознаваемого и неосознаваемого; реализацию принципа активности в разных формах (комбинирование индивидуального и группового и индивидуального через групповое).

Подходы к интенсивному обучению ИЯ

Подходы к обучению иностранного языка раскрывают взаимосвязь методологий на разных уровнях. Они не исключают, а дополняют друг друга. Отдельно не существует педагогических или психологических подходов к обучению ИЯ, так как они лишь по-своему выставляют приоритеты. Например, в дидактико-педагогическом подходе Б. В. Беляева метод обучения понимается в более широком значении и подразумевает совокупность основных методических принципов [Беляев 1965]. Выделенный им дидактический принцип сознательности, который он считает ведущим принципом обучения ИЯ, является важнейшим при обучении иностранному языку взрослых обучающихся. Б. В. Беляев подчеркивал, что нужно обучать, не языку, а речи на изучаемом языке. Этот принцип стал ведущим для многих последующих моделей обучения ИЯ, в том числе и с использованием интенсивных методов. По его

мнению, решающим фактором овладения языком является иноязычная практика. В современной трактовке это означает, что овладение иностранным языком осуществляется в речевой деятельности. Другие два принципа, определенные Б. В. Беляевым: принцип перехода от языковой теории к практике, основанный на осознанности, и принцип отработки языковых моделей в условиях живой, продуктивной, творческой, иноязычной речевой деятельности обучающихся. Если второй принцип используется практически во всех современных подходах к обучению ИЯ, то первый подходит только для определенных возрастных групп обучающихся (взрослых).

Одним из первых психологических подходов к обучению ИЯ является психолого-перцептивный подход В. А. Артемова. Его подход основан на идее распознавания иноязычной речи [Артемов 1969]. В его лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи было доказано, что при всем многообразии «речений» и интонаций выделяются всего четыре типа речевых поступков, характерных для любых языков: повествование, вопрос, побуждение и восклицание. Не менее значимым в его подходе является различение семантики слова и содержания понятия. Он вводит понятие «объективного содержания» мышления, которое связывает мышление с объектами реального мира. Он утверждает, что нельзя научить «мыслить на языке», и поэтому следует определять несовпадение семантических полей, а не различать мышление на разных языках. Это значит, что мышление на всех языках одно и то же, но реализуется в разных языках различными языковыми средствами. Обучая иностранному языку, нужно: 1) обучать сопоставительной семантике родного и иностранного языка; 2) не забывать, что любой отрезок речи (текста) имеет свое формально-логическое и предметное содержание; 3) не смешивать семантику языка и смысловое содержание мысли [там же, с. 39]. Первое требование касается возможности соотносить обучающимися предметы и явления на изучаемом языке и употреблять слова в прямом и переносном значении. Второе подразумевает изучение иностранного языка как элемента культуры. И третье требование предусматривает хорошую языковедческую, психологическую и философскую подготовку преподавателя иностранного языка. В подходе В. А. Артемова органично соединены теория и практика обучения ИЯ, что делает его подход комплексным.

Другим психологическим подходом к обучению ИЯ является современный коммуникативно-когнитивный, или индивидуально-типологический, подход М. К. Кабардова [Кабардов 2013]. Автор основательно проанализировал соотношение языка и речи и пришел к выводу, что существуют различные подходы в изучении иностранного языка, что на практике подтвердилось существованием трех типов личности: коммуникативно-речевого типа, когнитивно-лингвистического и смешанного (уравновешенного), которые имеют различные психофизиологические характеристики и требуют разной методики обучения ИЯ. Он выявил коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей личности, которые обнаруживаются различным диагностическим инструментарием и имеют различную степень проявления, в том числе и на разных возрастных этапах. Кроме того, он разработал систему «учитель – метод – ученик», позволяющую дифференцированно подходить к субъектам образовательного процесса с учетом их психологического и психофизиологического оценивания (интеллектуального потенциала учащихся и учителей, специальных – педагогических, математических, языковых, музыкальных, художественных – способностей, физиологических (природных) основ и экспертной системы оценок педагогического мастерства, достижений в соответствующих видах деятельности) [Кабардов 2013].

Наиболее полным и хорошо проработанным является компетентностный подход И. А. Зимней [Зимняя 1991]. Она описывает и раскрывает различные значения понятия «компетенция» и обосновывает важность профессиональной языковой компетенции учителя в области ИЯ и фактора учета им особенностей учебного предмета и индивидуальных особенностей обучающихся. В ее подходе содержание анализа процесса обучения ИЯ включает психологические особенности учителя и учащихся разных возрастных групп; психологическую характеристику иностранного языка как учебной дисциплины; психологический анализ речевой деятельности как объекта овладения; учебную деятельность школьников в процессе изучения иностранного языка, а также форму самого обучения, т. е. педагогическое общение учителя и школьников в процессе их учебного сотрудничества.

И, наконец, еще одним современным подходом является интегративный лингвопсихотерапевтический подход И. М. Румянцевой [Румянцева 2004]. Ее подход имеет междисциплинарный характер

и выражается в создании интегративной системы обучения иноязычной речи. Под обучением иноязычной речи автор понимает развитие языковой и речевой способности при помощи особых психолингвистических и психологических средств, имеющих коммуникативную основу и затрагивающих все психические процессы, состояния и свойства личности. И. М. Румянцева рассматривает механизмы развития языковых и речевых способностей, процессы речевосприятия и речепорождения через исследование связи речи с сознанием и подсознанием, эмоциями и интеллектом, психическими свойствами и состояниями личности. Она прослеживает взаимосвязь когнитивной (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), коммуникативной и психодинамической (побудительной, аффективной и эмоциональной) сторон речи. Изучение восприятия и порождения иноязычной речи взрослыми обучающимися позволило автору воспроизводить и моделировать эти процессы. Помимо первичной психодиагностики автор использовал в качестве основного метода интегративный лингвопсихологический тренинг (ИЛПТ).

Имея хорошую теоретическую базу, ученые применяют и другие методы и приемы при обучении ИЯ. Так, например, Э. М. Савельева на примере интенсивного обучения взрослых изучала индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре [Савельева 1991].

Исходя из определения интенсивного обучения ИЯ, мы полагаем, что систему интенсивного обучения иностранным языкам образуют комплексные психологические подходы, выделенные нами. В этом смысле правомерно сказать, что при концентрированности занятий любой подход к обучению ИЯ может стать интенсивным обучением, если четко заданы критерии: что, у кого, как, в какие сроки и с каким результатом нужно сформировать. Если основным критерием интенсивного обучения ИЯ является краткосрочность, то требования к его результатам будут отличаться от долгосрочного. Овладение иностранным языком в любом случае требует времени, и скорость его освоения может быть разной. Кроме того, мы учитываем разницу в исходных данных обучающихся и их возраст. Конечно, интенсивное обучение ИЯ детей и взрослых будет осуществляться по-разному. И чтобы выявить начальный уровень индивидуально-психологических особенностей обучающихся и типы их личности, необходимо проводить психодиагностику.

В своих исследованиях Л. В. Сотова изучает динамику индивидуально-психологических характеристик взрослых, обучающихся иностранному языку (нервно-психическое напряжение, тип темперамента, звуковой и слуховой след, оперативная память, языковые способности и др.) [Сотова 2018]. Мы полагаем, что данная категория обучающихся имеет особые психологические, социокультурные и иные характеристики, включающие:

- неуверенность в своих языковых способностях;
- негативный опыт обучения иностранному языку;
- мотивацию обучения (как правило, связанная с личностным и профессиональным ростом);
- возрастные психофизиологические и психологические особенности взрослых обучающихся (скорость восприятия и понимания иноязычной речи, латентный период говорения, особенности памяти и кодирования информации и др.);
- типы личности, учитываемые при обучении ИЯ;
- знание культуры страны изучаемого языка;
- временную ограниченность возможности изучения языка;
- уровень владения ИЯ.

Сочетание разнородных качеств обучающихся подсказывает необходимость выравнивания стартовых возможностей в обучении ИЯ, выявлении и выстраивании оптимальной траектории обучения с использованием имеющихся ресурсов субъектов образовательного процесса и условий обучения ИЯ. В отличие от представленных методов и подходов делается упор не на активизацию всех имеющихся ресурсов, а на использование необходимых в данный момент для решения коммуникативной задачи. Интенсивное обучение позволяет двигаться в собственном темпе и дает перспективу дальнейшего совершенствования языковых способностей в овладении иностранным языком.

Заключение

В результате теоретического обзора можно сделать вывод о том, что системы интенсивного обучения иностранным языкам становятся предметом психологического анализа, когда:

- меняется контекст овладения иностранными языками;
- осуществляется переход от системы методологии изучения к психологии обучения ИЯ;

– разделяются понятия «интенсивных методов обучения ИЯ» и «интенсификации образования»; определяются формы и методы обучения ИЯ;
– выделяются системы психологии обучения иноязычному общению, включающие психолого-перцептивный подход В. А. Артемова, коммуникативно-когнитивный подход М. К. Кабардова, методику пролонгированного интенсивного обучения и компетентностный подход И. А. Зимней, интегративный лингвопсихотерапевтический подход И. М. Румянцевой;
– определяется специфика интенсивного обучения взрослых и их психологических особенностей;
– предлагаются психодиагностические методы оценки изменений психологических характеристик обучающихся в процессе овладения ИЯ;
– выявляется оптимальная траектория обучения ИЯ с использованием имеющихся ресурсов субъектов образовательного процесса и условий обучения ИЯ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение. 1969. 279 с.

Атлас новых профессий. URL : atlas100.ru/.

Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение. 1965. 227 с.

Зимняя И. А. Гуманизация образования – императив XXI века. Набережные Челны, 1996. Вып. 1. С. 20–30.

Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.

Кабардов М. К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М. : Смысл, 2013. 400 с.

Коряковцева Н. Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. Вып. 1 (830). С. 20–31.

Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М. : Высшая школа, Школа Китайгородской, 2009. 280 с.

Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа, 1986. 103 с.

Лозанов Г. Суггестология. София : Наука и искусство, 1971. 350 с.

Леонтьев А. А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам // Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. М. : Русский язык, 1977. С. 5–20.

Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова и др. М. : КНОРУС, 2018. 390 с.

Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М. : ПЕР СЭ, Логос, 2004. 320 с.

Савельева Э. М. Индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре (на примере интенсивного обучения взрослых) : автореф. дис. … канд. психол. наук. М. : ПИ РАО, 1991.

Сотова Л. В. Тестирование коммуникативных способностей в условиях интенсивного обучения // Образовательная среда: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2018. С. 79–86.

Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М. : Филоматис, 2008. 188 с.

REFERENCES

Artemov V. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam. M. : Prosveshhenie. 1969. 279 s.

Atlas novyh professij. URL : atlas100.ru/.

Beljaev B. V. Ocherki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam. M.: Prosveshhenie. 1965. 227 s.

Zimnjaja I. A. Gumanizacija obrazovanija – imperativ XXI veka. Naberezhnye Chelny, 1996. Vyp. 1. S. 20–30.

Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole. M. : Prosveshhenie, 1991. 222 s.

Kabardov M. K. Jazykovye sposobnosti: psihologija, psihofiziologija, pedagogika. M. : Smysl, 2013. 400 s.

Korjakovceva N. F. Rol' i status inostrannogo jazyka v professional'noj podgotovke innovacionnyh kadrov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2019. Vyp. 1 (830). S. 20–31.

Kitajgorodskaja G. A. Intensivnoe obuchenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika. M. : Vysshaja shkola, Shkola Kitajgorodskoj, 2009. 280 s.

Kitajgorodskaja G. A. Metodika intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Vysshaja shkola, 1986. 103 s.

Lozanov G. Suggestologija. Sofija : Nauka i iskusstvo, 1971. 350 s.

Leont'ev A. A. Mesto intensivnyh metodov v obuchenii inostrannym jazykam // Problemy kratkosrochnogo obuchenija russkomu jazyku inostrancev. M. : Russkij jazyk, 1977. C. 5–20.

Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam / N. D. Gal'skova i dr. M. : KNORUS, 2018. 390 s.

Rumjanceva I. M. Psihologija rechi i lingvopedagogicheskaja psihologija. M. : PER SJe, Logos, 2004. 320 s.

Savel'eva Je. M. Individual'no-psihologicheskie osobennosti ovladenija inostrannym jazykom v rolevoj igre (na primere intensivnogo obuchenija vzroslyh) : avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. M. : PI RAO, 1991.

Sotova L. V. Testirovanie kommunikativnyh sposobnostej v uslovijah intensivnogo obuchenija // Obrazovatel'naja sreda: teorija i praktika : sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary, 2018. S. 79–86.

Shhukin A. N. Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obuchenija inostrannym jazykam. M. : Filomatis, 2008. 188 s.

УДК 159.9.07:001.89

И. В. Романов

кандидат психологически наук; главный специалист
Московского представительства акционерного общества
«Всероссийский научно-исследовательский институт «Градиент»;
e-mail: romanov969@yandex.ru

СУБЪЕКТИВНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ СОЗНАНИЯ[1]

В статье анализируются явления психики человека с позиции информационного подхода. Субъективная реальность как содержание сознания рассматривается в контексте порождаемой психикой информационной модели действительности. Отмечается, что информационная модель всё чаще формируется, основываясь на поглощении информации без ее осмысления и оценивания, что приводит, благодаря современным средствам коммуникации, к распространению фальсифицируемых представлений о реальности. Взгляд на субъективную реальность как информационную модель, порождаемую психикой, позволяет вести исследования сознания человека в контексте глобальных тенденций развития современных социальных отношений, их зависимости от информационных технологий, создания и потребления информации.

Ключевые слова: информационный подход; информационная модель; субъективная реальность; новые стратегии познания в психологии.

I. V. Romanov

Candidate of Psychological Sciences
JSC «VNII «Gradient», Chief Specialist;
e-mail: romanov969@yandex.ru

SUBJECTIVE REALITY AS AN INFORMATION MODEL OF CONSCIOUSNESS

This article analyzes the phenomena of the human psyche in terms of information approach. Subjective reality, as the content of consciousness, is considered in the context of the information model of reality generated by the psyche. It is noted that the "information model" is increasingly formed based on the absorption of information without its understanding and evaluation, which leads due to modern means of communication to the spread of falsified ideas about reality. The view of subjective reality as an information model generated by the psyche allows to conduct research of human consciousness in terms of global trends in the development of modern social

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00259.

CC BY

relations, their dependence on information technologies, creation and consumption of information.

Key words: information approach; information model; subjective reality; new strategies of cognition in psychology.

Введение

Существует мнение, что человек не в состоянии в полной мере оценить воздействие очевидности, и поэтому он консервативен. При этом отмечается, что успешность моделирования субъективной реальности зависит не столько от точности субъективных оценок, сколько от того, охватывает ли модель (информационная) значимые детерминанты процесса принятия решений [Канеман 2014, с. 69].

Глобальной тенденцией развития современных социальных отношений является возрастание зависимости от информационных технологий, создания и потребления информации. При этом, как отмечается в исследованиях, проводимых в русле информационного подхода, если источником жизненного опыта человека «письменной цивилизации» служил структурированный текст, подчиненный определенной логике (религиозной или научной), то современный человек пребывает в мире образов, созданных компьютерными технологиями. В пространстве образов, лишенном логики, отсутствии очевидных закономерностей [Воскресенский 2017, т. 1, с. 47].

Отдельно следует отметить, что обнаруживаются крайне бедное содержание собственно психологических составляющих в самой категории «информация». Информация утрачивает психологическую составляющую и сводится к рассмотрению наборов сведений и данных. Происходит утрата смысла, «редукция (упрощение) индивидуального смыслового поля человека. Истоки проблемы выхолащивания психологической, а значит и смысловой составляющей информации лежат во времени непосредственного введения термина «информация» в научный оборот. Как известно, само понятие «информация» было впервые введено в науку в 1928 г. американцем Р. Хартли, коллегой Гарри Найквиста, для обозначения меры количественного измерения сведений, распространяемых по техническим каналам связи» [Баева 2008]. На международном конгрессе в честь столетия со смерти Алессандро Вольты, в Италии, летом 1927 г. Хартли впервые озвучил

идею информации как таковой. Ей нужно было дать определение. На тот момент информация представляла собой расплывчатый термин, означающий предмет коммуникации. Хартли поставил цель: «устранить включенный психологический фактор» и измерить информацию «в терминах чистых физических количеств». Его задачей было вычесть человеческое знание из уравнения H = n log s, где H – количество информации, n – число переданных символов, s – размер алфавита [Глик 2013, с. 215–216]. Следующий шаг в этом направлении сделал Клод Шеннон, создатель теории информации. Впервые употребив фразу «теория информации» Шеннон не скрывал, а даже подчёркивал, что для создания теории необходимо избавиться от смысла. «Смысл сообщения обычно не имеет значения», – писал Шеннон. Как Найквист и Хартли до него, Шеннон хотел оставить в стороне «психологические факторы» и сосредоточиться только на «физическом». Лишив информацию смысловой нагрузки, были даны определения, основанные на неопределённости, неожиданности, трудности и энтропии. «Семантические аспекты коммуникации несущественны для инженерной проблемы» [Глик 2013, с. 237], – уверял Шеннон. Однако уже в 1960 пришло понимание того, что всё, связанное с информацией, имеет экспоненциальный рост. Мера информации росла по экспоненте. Впервые эту идею высказал Гордон Мур. Вслед за «теорией информации» появились «перегрузка каналов» и ощущения, что «слишком много информации». Затем «перегрузка информацией», «избыток информации». Далее, «Оксфордский словарь» определит «информационную усталость» как современный синдром… «Информации становится всё больше, а смысла всё меньше», – напишет Жан Бодрийяр [Бодрийяр 2016]. Краткий обзор истории целенаправленного уничтожения психологических и смысловых составляющих категории «информация» можно завершить мыслью, высказанной священником Томасом Байесом (1702–1761): «определение информативности сообщения определяется степенью его влияния на наши убеждения» [Иванова 2019, с. 142]. Как ни парадоксально, но «возвращение смысла» в «информационный подход» оказалось особенно затруднительным для социально-психологических дисциплин. Как отмечает в своем исследовании А. В. Соколов, ссылаясь на Л. Хьелла и Д. Зиглера, подробно охарактеризовавших 14 теорий зарубежных классиков психологии, начиная с З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера

и заканчивая К. Рождерсом, Дж. Келли и А. Маслоу – американские авторы – признают: «Никто из них прямо не обращался к основному вопросу бытия человека: как люди ассимилируют информацию из внешнего окружения, перерабатывают и сохраняют эту информацию в памяти и потом извлекают её, чтобы использовать адаптивным способом» [Хьелл 1997, с. 591]. В этом же ряду оказываются и отечественные психологи: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др. В отечественных классических трудах «достаточно полно представлены проблемы общения, мышления, познания, мотивации, управления, ценностных ориентаций, памяти, обучения, т. е. когнитивные, коммуникационные, творческие процессы, образующие содержание психологии личности, но парадоксальным образом игнорируется понятие информации» [Соколов 2019, с. 167]. Сегодня становится очевидным, что использование информационного подхода значительно увеличивает возможности исследователей в различных областях социально-психологических знаний.

Информационная модель реальности, формируемая психикой

Неопределенность, порождаемая противоречиями социального опыта

Формируемая психикой «информационная модель» реальности становится виртуальной, всё более представляет собой клиповый поток эмоций, идей, фантазий. Такая модель уже не предполагает понимания действительности, связей между объектами и событиями. «Информационная модель» формируется, основываясь на поглощении информации без ее осмысления и оценивания. Процесс этот имеет, по-видимому, характер цепной реакции. Процесс «принятия веры» в ту или иную «информационную модель» действительности без ее критического осмысления благодаря современным средствам коммуникации порождает распространение фальсифицируемых представлений о реальности.

Ж. Бодрийяр в собрании из трех коротких эссе «Войны в заливе не было» рассуждает о том, что «в современном обществе не существует ни свободы, ни выбора, ни возможности принятия окончательного решения, поскольку любое решение, связанное с сетью, экраном,

информацией и коммуникацией, всегда будет серийным, частичным, фрагментарным, нецелостным». Но, как справедливо заметил Джеймс Глик, «истощение, пресыщение, давление информации – всё это было и раньше», цитируя догадку Маршалла Маклюэна, сделанную им в 1962 г. «Сегодня мы настолько же продвинулись в электрическую эпоху, насколько жители Елизаветинской Англии продвинулись в эпоху типографий и механики. И мы испытываем то же замешательство и нерешительность, которые чувствовали они, живя одновременно в двух контрастирующих формах общества и опыта» [Глик 2013, с. 439]. Здесь следует отметить, что не смог избежать феномена «истощения, пресыщения, давления информации» и сам Жан Бодрийяр (Jean Baudrillard). Он категорически отказывался принимать достижения не только телевидения, но и телекоммуникационных сетей (телефонизации) [Jean 1997]. Известный польский философ, Станислав Лем (Stanislaw Lem), много времени посвятивший осмыслению цифровых технологий, откровенно избегал сети Интернет [Бондаренко 2007, с. 63]. Зигмунт Бауман (Zygmunt Bauman), автор фундаментальных работ по глобализации современной культуры, лишь с 2003 г. начал пользоваться электронной почтой и Интернетом. Не желали замечать влияния такого феномена, как мобильная связь, на трансформацию социальных отношений многие известные теоретики постмодернизма: Майк Фетерстоун (Mike Featherstone) [Bauman 1990], Фредерик Джеймсон (Fredric Jameson) [Jameson 1991], Дуглас Келлнер (Douglas Kellner) [Kellner 1992], Дэвид Харви (David Harvey) [Harvey 1989], Скотт Лэш (Scott Lash) и Джонатан Фридман (Jonathan Freidman) [Kellner 1992].

Очевидно, что восприятие обществом (включая исследователей самого общества) двух контрастирующих форм опыта всегда воспринималось как пугающая неопределенность, как «аннигиляция пространства и времени». Негативная оценка ближайшего и среднесрочного будущего при позитивной оценке долгосрочного будущего является одной из форм «защитного пессимизма». Человек занижает собственные ожидания, стремясь избежать разочарования от несбывшихся надежд [Norem 2001]. В данном контексте нельзя не отметить результаты исследований, основанных на регулярных общероссийских опросах, проводимых «Лавада-центром». Согласно полученным в ходе опросов данным, будущее представляется россиянам как «смутное», «неопределенное». Около половины россиян «не знают,

что будет даже в ближайшие месяцы», треть могут планировать «на 1-2 года вперед», 10% – «на 5-6 лет», 5% – «на много лет вперед» [Волков 2016].

Информационный подход к образу будущего

Современные исследования в области нейронаук говорят о том, что за воспоминания в прошлом и конструирование будущего в нашем воображении отвечают одни и те же структуры. Их расположение локализуется в теменной и височных долях мозга, ретроспленальной коре, а также коре задней части поясной извилины [Spreng 2009]. Как отмечают Т.А. Нестик и А.Л. Журавлёв, «не только индивидуальный, но и коллективный образ будущего основан на работе, проделанной социальным воображением в прошлом. Общество накапливает своего рода «память о будущем»: различные экспертные прогнозы, сценарии возможного развития событий, художественные образы альтернативной истории, научно-фантастические версии ближайшего и отдаленного будущего. … В сетевом обществе «память о будущем» функционирует как распределенная и транзакционная, то есть обеспечивается взаимодополнительностью образов прошлого и будущего различных социальных групп» [Нестик, Журавлёв 2019, с. 299].

Осмысление понятия «информация» в психологии как науки, имеющей в качестве объекта исследования живые системы, требует особого внимания. Как уже отмечалось, понимание того, что такое информация и какую роль она играет в естественных и искусственных системах, складывается очень не просто. В частности, современное общество столкнулось с психологическими аспектами феномена информации, называемыми информационными парадоксами. Становится всё более очевидным, что происходит перегрузка информацией, умножаются проблемы, связанные с дефицитом внимания и снижением уровня ее осмысления. Как отмечал Нобелевский лауреат Герберг Саймон, сегодняшняя информация истребляет и поедает внимание своих реципиентов. В контексте сказанного отдельной проблемой, порождаемой феноменом информации в современном его выражении, является личная безопасность людей. Принципиальная возможность индивидуализированной адресной доставки информации создает возможности манипулятивного воздействия на людей с учетом их групповых, возрастных и прочих личностных характеристик, что,

несомненно, требует особого внимания при использовании информационного подхода в построении моделей образа будущего.

Информационная модель как субъективная реальность

Современные взгляды исследователей, использующих информационный подход в различных областях знаний, полагают, что «информацию следует рассматривать как психические образы объективного мира, возникающие у живых организмов в процессе их жизни и взаимодействия с окружающей средой. Характер "информационного" отображения окружающей среды во "внутреннем мире" специфичен для каждого вида организмов и определяется их генетической структурой и необходимостью адаптации к условиям окружающей среды» [Белоногов 2010, с. 3]. Очевидно, что эта трактовка информации восходит к широко известному определению Норберта Винера: «информация – это обозначение содержания, полученного нами из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств». Тем не менее в проводимых исследованиях, всё чаще встречаются выводы о том, что возникновение и эволюционное развитие психики направлено на моделирование реальности с целью успешной адаптации к ней. При этом под моделью понимается «объект-заместитель, который в определенных условиях может замещать объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала» [Найссер 1981].

Как отмечают исследователи «проблемы информации и сознания», с точки зрения психологического аспекта, ситуация в выборе подхода к понятию «информация» в некотором смысле упрощается. В частности Д. И. Дубровский [Дубровский 1971], будучи представителем функционального подхода, отдельно указывает на тот факт, что нет смысла вступать в полемику с представителями атрибутивной концепции [Урсул 1968]. Это связано с тем, что последние не отрицают наличие информационных процессов в живых системах, признают принцип необходимой связи информации со своим носителем и принцип инвариантности информации по отношению к физическим свойствам своего носителя, а этого вполне достаточно, чтобы избегать значительной части спорных моментов относительно феномена информации. С другой стороны, это «упрощение» не отменяет принципиального вопроса о природе информации, о ее

специфических чертах и сфере ее существования. Более того, современные исследователи в области философии и психологии подчеркивают отличие собственно информации от различных психологических и социальных феноменов, в структуру которых она входит. Например, отмечается принципиальное отличие «информации» от «знания». В отличие от информации, которая может быть передана с помощью тех или иных материальных носителей, знание не транслируемо, оно (знание как понимание) носит сугубо личностный характер. Как отмечает М. А. Петров, информация выступает в качестве обязательного и необходимого структурного элемента процесса познания, обеспечивая собой его единство и непрерывность, однако знание не тождественно информации [Петров 2005]. Тем не менее есть свойства, присущие всем видам информации вне зависимости от концепции, в которой она рассматривается. Эти свойства можно разделить на две группы. Ключевое свойство первой группы свойств – фиксируемость, второй – действенность. Под фиксируемостью понимается та особенность информации, что, не будучи материей, она может восприниматься только в зафиксированном состоянии. Согласно В. И. Корогодину: «Никто, никогда, нигде не встречался с информацией, которая была бы в “свободном виде”, а не в виде “записи” на том или ином физическом носителе». Действенность означает ключевое свойство информации, связанное с тем, что информация может быть использована для построения оператора, который может совершать целенаправленные действия. Где «оператор» – механизм, осуществляющий целенаправленные действия «в искусственных устройствах», это машина, изготовленная человеком, или какое либо иное сооружение, сделанное живыми существами, а в живых организмах это сам организм, его тело, его строение, его навыки и умение пользоваться имеющимися ресурсами для достижения своей цели» [Корогордин, Корогордина 2000].

Свойствами первой группы признаются: инвариантность информации, бренность, изменчивость, транслируемость, размножаемость, мультипликативность. К свойствам второй группы относятся: истинность, полипотентность, полезность, семантика информации. Развернутые определения этих свойств даны в работах [там же].

Следует отметить, что само понятие некой абстрактной информации в большинстве случаев нельзя рассматривать как «вещь в себе»,

а только в контексте той информационной системы, к которой она принадлежит. Исключения составляют случаи пассивно существующей информации, вне информационных систем, что само по себе является спорным моментом в понимании феномена информации. Существует мнение, что физическое пространство, которое находится «снаружи информационной системы» и в котором существуют коды на своих материальных носителях, можно определить как информационное пространство [Здор 2012]. Примечательно, что здесь мы находим сопряжение с идеями исследователей (феномена информации) 70-х годов, в частности, А. А. Братко и А. Н. Кочергин отмечали, что психическую деятельность возможно рассматривать как «подсистему системы «человек – окружающая среда». В ней можно рассматривать человека как биологическую систему в окружении биологической среды, социальной среды и так далее. Факт сопряжения идей современных исследователей и идей в изучении психологического аспекта феномена информации второй половины прошлого века отражает продуктивность поиска моделей, обеспечивающих продуктивное использование новых знаний и технологий с учетом богатого исторического опыта научного творчества отечественных психологов. В частности, следует отметить необходимость поиска существующих прототипов при создании новых, адаптированных и ориентированных на порождение новых психологических знаний моделей в изучении феномена информации, как полифундаментального понятия современной науки [Романов 2018].

С точки зрения информационного подхода, психические явления есть не что иное, как информационные модели внешней и внутренней реальности. Несмотря на то, что ряд авторов считает термины «информация, код … и прочие» понятиями с неопределенным значением, не имеющими отношения к психологии [Поляков 2008] – влияние информационных моделей действительности, порождаемых психикой, на восприятие человеком окружающей среды, не вызывают сомнений. Как показывают многочисленные эксперименты психологов [Канеман 2014], в сознание субъекта попадает информация в «преломлённом» виде, как вариант отображения реальности, связанный его собственным пониманием окружающего мира. Субъектом, в данном случае, может выступать не только отдельно взятая личность, но и социальная группа, аксиологическая общность людей (обладающая

общими эмоционально-ценностными маркерами). В частности, информация, поступающая на вход «информационной модели», может быть «фальсифицируема» (по К. Попперу) субъектом под свои ожидания. Как отмечают исследователи [Нестик, Журавлёв 2019], механизм восприятия в значительной мере обусловлен тем набором материалов, что уже присутствуют в памяти. «По сути, мы видим вещи не такими, какие они есть, а такими, какие мы есть. Человеку не свойственно непосредственное восприятие, а свойственна трактовка того, что воспринято удобным способом, через свои индивидуальные модели, ценности, убеждения» [Иванова 2019, с. 61].

Заключение

Проведенный анализ психических явлений с позиции информационного подхода позволяет прийти к выводу о том, что субъективная реальность как содержание сознания может рассматриваться как порождаемая психикой информационная модель. Построение информационной модели реальности происходит в процессе обработки сознанием «информации об информации». Информация, формирующая субъективную реальность, поступает как из неосознаваемой внутреннего состояния среды организма, так и на основе содержания всей окружающей действительности, природы и социокультурной реальности. В частности, применение «информационной модели» субъективной реальности позволяет с точки зрения информационного подхода изучить взаимосвязь знания с информацией, воспринимаемой из окружающей действительности. Аналогичную мысль метафорично выразил А. К. Воскресенский: «Для дифференциации понятий знания и информации: знание есть информация плюс внутренний мир субъекта. Такая интерпретация признает объективный способ бытия информации и субъективный способ существования знания. … Субъекты познают окружающую действительность (источник информации), в результате чего конструируют знания» [Воскресенский 2017, т. 1, с. 27]. Взгляд на субъективную реальность как информационную модель, порождаемую психикой, позволяет вести исследования сознания человека в контексте глобальных тенденций развития современных социальных отношений, их зависимости от информационных технологий, создания и потребления информации. Кроме того, исследовать и понять причины углубляющегося экологического кризиса, основанного на «неуемной

потребительской интенции социального индивида, его агрессивности к себе подобным (а тем самым, и к себе самому)» [Дубровский 2019, с. 36] с позиций анализа информационных моделей реальности, порождаемой психикой субъектов. Полученные результаты позволяют говорить о трансдисциплинарности данной проблемы в контексте осмысления социально-психологических проблем, связанных с изменением роли информации в жизни современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Баева Л. В. Понятие информации в современной науке // Проблемы становления информационного общества. Астрахань, 2008. С. 5–19.

Белоногов Г. Г., Гиляровский Р. С. Еще раз о гносеологическом статусе понятия «информация» // НТИ. Сер. 2. Информ. процессы и системы / ВИНИТИ. М., 2010. № 2. С. 1–6.

Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М.: ПОСТУМ, 2016. 240 с.

Бондаренко С. В. Культура мобильных телекоммуникаций. Ростов-н/Д : ЗАО «Книга», 2007. 352 с.

Волков Д. Социология : Будущее темно // Ведомости. № 4134. 09.08.2016.

Воскресенский А. К. Информация и библиотека. Аналитические обзоры и размышления. М. : ИНИОН РАН, 2017. Т. 1. Методология библиографии и библиотечная философия. 438 с.

Глик Д. Информация. История. Теория. Поток / Джеймс Глик ; пер. с англ. М. Кононенко. М. : АСТ ; CORPUS, 2013. 576 с.

Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. М. : Наука, 1971. 386 с.

Дубровский Д. И. Проблема сознания: Теория и критика альтернативных концепций. М. : ЛЕНАНД, 2019. 400 с.

Здор С. Е. Кодированная информация: От первых природных кодов до искусственного интеллекта. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 168 с.

Иванова С. А., Суетин А. Г. Хождение по дебрям информации, или Алгоритмы понимания: Познание в эпоху незнания: самоучитель работы с информацией. М. : ЛЕНАНД, 2019. 352 с.

Канеман Д. Принятие решений в неопределенности. Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски ; науч. ред. и авт. предисл. А. В. Карпов, Г. В. Суходольский. 2-е изд., испр. и перераб., при участии О. В. Гритчиной. Харьков : Гуманитарный центр, 2014. 544 с.

Корогордин В. И., Корогордина В. Л. Информация как основа жизни. Дубна : Издательский центр «Феникс», 2000. 208 с.

Найссер У. Познание и реальность. М. : Прогресс, 1981. 232 с.

Поляков С. Э. Мифы и реальность современной психологии. М. : Едиториал УРСС, 2008. 496 с.

Нестик Т. А., Журавлёв А. Л. Коллективный образ будущего в условиях неопределенности // Мир человека: неопределенность как вызов / отв. ред. Г. Л. Белкина ; ред.-сост. М. И. Фролова ; предисл. С. Н. Корсакова и М. И. Фроловой. М. : ЛЕНАНД, 2019. С. 295–311.

Петров М. А. О соотношении понятий «знание» и «информация»: дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2005. 146 с.

Романов И. В. Исторический аспект изучения феномена информации в психологии // Общество: социология, психология, педагогика : междунар. науч. журнал. Краснодар : Издательский дом «ХОРС», 2018. № 12 (56). С. 164–167.

Соколов А. В. Философия информации : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд. М. : Юрайт, 2019. 340 с.

Урсул А. Д. Природа информации. Философский очерк. М. : Политиздат, 1968. 288 с.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). СПб. : Питер Пресс, 1997. 608 с.

Bauman Z. Modernity and Ambivalence // Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity: A Theory, Culture & Society Special Issue / M. Featherstone (ed.). L. : SAGE Publications, 1990. P. 143–169.

Featherstone M. Consumer Culture & Postmodernism. L. : Sage, 1991. 317 p.

Harvey D. The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change. L. : Blackwell, 1989. 388 p.

Jameson F. Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. L. : Verso, 1991. 438 p.

Jean Baudrillard. Aesthetic illusion and Virtual Reality // J. Baudrillard. Art and Artefact. (eds.). N. Zurbrugg, London e.a. 1997. P. 19–27.

Kellner D. Popular culture and the construction of postmodern identities // Modernity & identity / S. Lash, J. Fridman (eds.). Oxford : Blackwell, 1992. P. 141–177.

Norem J. K. The positive power of negative thinking: Using defensive Pessimism to harness anxiety and perform at your peak. Cambridge, MA : Perseus Books Group, 2001. 248 p.

Roos J. P. Postmodernity and Mobile telephones // ESA Helsinki Conference. New Technologies and New Visions. University of Helsinki, 9 August 2003. P. 28–32.

Spreng R. N., Mar R. A., Kim A. S. N. The Common Neural Basis of Autobiographical Memory, Prospection, Navigation, Theory of Mind, and the Default Mode: A Quantitative Meta-analysis // Journal of Cognitive Neuroscience. 2009. V. 21. Issue 3. P. 489–510.

REFERENCES

Baeva L. V. Ponjatie informacii v sovremennoj nauke // Problemy stanovlenija informacionnogo obshhestva. Astrahan', 2008. S. 5–19.

Belonogov G. G., Giljarovskij R. S. Eshhe raz o gnoseologicheskom statuse ponjatija «informacija» // NTI. Ser. 2. Inform. processy i sistemy / VINITI. M., 2010. № 2. S. 1–6.

Bodrijjar Zh. Simuljakry i simuljacii / per. s fr. A. Kachalova. M. : POSTUM, 2016. 240 s.

Bondarenko S. V. Kul'tura mobil'nyh telekommunikacij. Rostov-n/D : ZAO «Kniga», 2007. 352 s.

Volkov D. Sociologija : Budushhee temno // Vedomosti. № 4134. 09.08.2016.

Voskresenskij A. K. Informacija i biblioteka. Analiticheskie obzory i razmyshlenija. M. : INION RAN, 2017. T. 1. Metodologija bibliografii i bibliotechnaja filosofija. 438 c.

Glik D. Informacija. Istorija. Teorija. Potok / Dzhejms Glik ; per. s angl. M. Kononenko. M. : AST ; CORPUS, 2013. 576 s.

Dubrovskij D. I. Psihicheskie javlenija i mozg. M. : Nauka, 1971. 386 s.

Dubrovskij D. I. Problema soznanija: Teorija i kritika al'ternativnyh koncepcij. M. : LENAND, 2019. 400 s.

Zdor S. E. Kodirovannaja informacija: Ot pervyh prirodnyh kodov do iskusstvennogo intellekta. M. : Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2012. 168 s.

Ivanova S. A., Suetin A. G. Hozhdenie po debrjam informacii, ili Algoritmy ponimanija: Poznanie v jepohu neznanija: samouchitel' raboty s informaciej. M. : LENAND, 2019. 352 s.

Kaneman D. Prinjatie reshenij v neopredelennosti. Pravila i predubezhdenija / D. Kaneman, P. Slovik, A. Tverski ; nauch. red. i avt. predisl. A. V. Karpov, G. V. Suhodol'skij. 2-e izd., ispr. i pererab., pri uchastii O. V. Gritchinoj. Har'kov : Gumanitarnyj centr, 2014. 544 s.

Korogordin V. I., Korogordina V. L. Informacija kak osnova zhizni. Dubna : Izdatel'skij centr «Feniks», 2000. 208 s.

Najsser U. Poznanie i real'nost'. M. : Progress, 1981. 232 s.

Poljakov S. Je. Mify i real'nost' sovremennoj psihologii. M. : Editorial URSS, 2008. 496 s.

Nestik T. A., Zhuravljov A. L. Kollektivnyj obraz budushhego v uslovijah neopredelennosti // Mir cheloveka: neopredelennost' kak vyzov / otv. red. G. L. Belkina ; red.-sost. M. I. Frolova ; predisl. S. N. Korsakova i M. I. Frolovoj. M. : LENAND, 2019. S. 295–311.

Petrov M. A. O sootnoshenii ponjatij «znanie» i «informacija»: dis. ... kand. filos. nauk. Krasnojarsk, 2005. 146 s.

Romanov I. V. Istoricheskij aspekt izuchenija fenomena informacii v psihologii // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika : mezhdunar. nauch. zhurnal. Krasnodar : Izdatel'skij dom «HORS», 2018. № 12 (56). S. 164–167.

Sokolov A. V. Filosofija informacii : ucheb. posobie dlja bakalavriata i magistratury. 3-e izd. M. : Jurajt, 2019. 340 s.

Ursul A. D. Priroda informacii. Filosofskij ocherk. M. : Politizdat, 1968. 288 s.

H'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti (Osnovnye polozhenija, issledovanija i primenenija). SPb. : Piter Press, 1997. 608 s.

Bauman Z. Modernity and Ambivalence // Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity: A Theory, Culture & Society Special Issue / M. Featherstone (ed.). L. : SAGE Publications, 1990. P. 143–169.

Featherstone M. Consumer Culture & Postmodernism. L. : Sage, 1991. 317 p.

Harvey D. The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change. L. : Blackwell, 1989. 388 p.

Jameson F. Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. L. : Verso, 1991. 438 p.

Jean Baudrillard. Aesthetic illusion and Virtual Reality // J. Baudrillard. Art and Artefact. (eds.). N. Zurbrugg, London e.a. 1997. P. 19–27.

Kellner D. Popular culture and the construction of postmodern identities // Modernity & identity / S. Lash, J. Fridman (eds.). Oxford : Blackwell, 1992. P. 141–177.

Norem J. K. The positive power of negative thinking: Using defensive Pessimism to harness anxiety and perform at your peak. Cambridge, MA : Perseus Books Group, 2001. 248 p.

Roos J. P. Postmodernity and Mobile telephones // ESA Helsinki Conference. New Technologies and New Visions. University of Helsinki, 9 August 2003. P. 28–32.

Spreng R. N., Mar R. A., Kim A. S. N. The Common Neural Basis of Autobiographical Memory, Prospection, Navigation, Theory of Mind, and the Default Mode: A Quantitative Meta-analysis // Journal of Cognitive Neuroscience. 2009. V. 21. Issue 3. P. 489–510.

УДК 341

С. М. Иншаков

доктор юридических наук, профессор;
профессор кафедры национальной безопасности
и правоохранительной деятельности Института международного права
и правосудия Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: insmi@yandex.ru

ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В МИРЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА НАЦИОНАЛЬНУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ

Статья посвящена исследованию сущности глобализационных процессов в современном мире. Изучение негативных и позитивных аспектов этого процесса позволяет моделировать стратегию использования глобализационных процессов в целях обеспечения национальной безопасности, основанной на развитии позитивных сторон глобализации и блокировании негативных.

К числу глобализационных процессов автор относит мировые войны, зарождение и начало реализации идеи мировой революции, формирование мировой финансовой системы, основанной на глобальности доллара как мировой валюты, изменение климата, загрязнение окружающей среды и иные экологические угрозы, детерминирующие глобальные подходы к решению этих проблем, возникновение стратегии ядерной войны и глобальное противостояние социальных систем.

На этой основе автор формирует концепцию, которая способствует выработке корректного отношения к различным элементам глобализации. Разрабатываются механизмы использования глобализационных процессов в целях повышения уровня национальной безопасности и в целях защиты национальной государственности и культурной идентичности народа от разрушительных воздействий.

Глобализация оказывает как негативное, так и позитивное воздействие на уровень национальной безопасности. Исследование позитивных аспектов и их развитие должно быть положено в основу стратегии обеспечения национальной безопасности (так же, как и блокирование негативных).

Ключевые слова: глобализация; глобализационные процессы; антиглобализм; альтерглобализм; обеспечение национальной безопасности.

S. M. Inshakov

Ph. D. in Law, Professor, Department of National Security
and Law Enforcement Activity, Institute of International Law and Justice,
Professor, Moscow State Linguistic University; e-mail: insmi@yandex.ru

CC BY

GLOBALIZATION PROCESSES IN THE WORLD AND THEIR IMPACT ON NATIONAL SECURITY

The article is devoted to the study of the essence of globalization processes in the modern world. The research of the negative and positive aspects of this process makes it possible to design the strategy of using globalization processes to ensure national security, based on the development of the positive aspects of globalization and blocking the negative ones.

The author mentions world war, the beginning and the realization of the idea of world revolution, the formation of a global financial system based on the global nature of the dollar as a global currency, climate change, pollution and other environmental threats, defining global approaches to solving these problems, the emergence of the strategy of nuclear war and global confrontation of social systems among the globalization processes.

On this basis the author forms a concept that contributes to the development of a correct attitude to the various elements of globalization. Mechanisms are being developed to use globalization processes with the purpose improve national security and to protect national statehood and the cultural identity of the people from destructive influences.

Globalization has both negative and positive effects on national security. The research of the positive aspects and their development should lay the foundation for the basis of the national security strategy (as well as the blocking of the negative one).

Key words: globalization; globalization processes; anti-globalism; alterglobalism; national security protection.

Введение

Глобализм стал поистине знамением нашего времени. Тысячи маркеров показывают значительную интенсификацию глобализационных процессов в мире. Наиболее ярко они проявляют себя в информационной сфере. Интернет в каждом доме – наиболее убедительное тому свидетельство. Заблокировать какую-либо информацию в современном мире весьма проблематично. Перемещение людей по различным странам мира: путешествия, туризм, обучение, трудовые миграции. Связи между людьми в разных странах усиливаются. Человечество как транснациональный феномен обретает все более зримые очертания.

Наиболее серьезное влияние на жизнь человечества глобализационные процессы оказывают в сфере государственности. Под их воздействием государственный суверенитет постепенно размывается. В большинстве стран мира этот феномен сегодня обретает характер фикции.

Исследование того воздействия, которое оказывает глобализация на различные социальные сферы, обусловливает необходимость:

во-первых, определить понятие глобализации, которое было бы продуктивным в плане анализа ее как детерминанты национальной безопасности;

во-вторых, вскрыть истоки глобализационных процессов, раскрывающие их сущность;

в-третьих, изучить, как влияют различные аспекты глобализации на обеспечение национальной безопасности.

Эти исследования могут стать основой формирования научной парадигмы, позволяющей сформировать такое отношение к глобализационным процессам, которые дают возможность использовать их в целях укрепления национальной безопасности, защиты нашей государственности и культурного кода нации от разрушительных воздействий, генерируемых глобализацией.

Основная часть

К числу устоявшихся определений рассматриваемого феномена относится следующее: «Глобализация – процесс универсализации, становления единых для всей планеты Земля структур, связей и отношений в различных сферах жизни общества» [Глобалистика 2006, с. 163]. Данное определение мы изберем в качестве рабочего инструмента анализа нашей проблематики.

Понятие глобализации впервые сформулировал американский ученый Теодор Левитт. Он ввел его в научный оборот в 1983 г. для обозначения нового типа социальности и миропорядка [Левитт 2001, с. 77]. Левитт положил начало новому направлению в науке – глобалистике.

Несмотря на то, что термин глобализация относительно новый, как и изучающее этот феномен научное направление (глобалистика), сама глобализация может рассматриваться как фундаментальное свойство мироздания и социальности. Глобалистика возникла как реакция на то, что этот процесс стал обретать все большую социальную значимость.

В прошлом веке элементом человеческой культуры стали следующие глобальные социальные процессы: мировая война; мировая революция; мировая финансовая система; стратегии ядерной войны,

в соответствии с которой страшные последствия глобального катаклизма затронут каждого жителя планеты. Противостояние социализма и капитализма детерминировало формирование двух глобальных сфер влияния, а именно, полуглобальных.

Структурная дихотомия человечества обрела черты устойчивой глобализационной модели. Силовой паритет двух социальных систем делал международную безопасность достаточно устойчивой. В течение длительного времени он позволяет избежать глобальных вооруженных конфликтов.

Анализируя механизм холодной войны, американцы полагали, что после разрушения СССР и распада социалистической системы полуглобализация плавно трансформируется в полную глобализацию, которая станет фактором мирового господства США. Однако глобальные социальные процессы начали развиваться иначе. Утвердить новый мировой порядок на Земле «победителям» в холодной войне не удалось.

Не исключено, что полное доминирование одного из субъектов глобализации противоречит законам социального бытия. Социальный опыт показывает, что попытки различных мировых лидеров завоевать глобальное господство (Александр Македонский, Чингисхан, Наполеон, Гитлер) закономерно завершались поражениями. Империи распадались: глобализационные процессы сменялись антиглобализационными. Вероятно, глобализовать все человечество в рамках какой-то модели невозможно. Даже частичная глобализация по этой схеме неустойчива. Здесь просматривается устойчивая социальная закономерность.

В XXI в. все более отчетливо проявляют себя следующие тенденции в глобализационной сфере:

– в течение последних десятилетий главным (а зачастую и единственным) выгодоприобретателем большинства происходящих в современном мире глобализационных процессов были США. Эти процессы организовывались таким образом, что они, обеспечивая безопасность и могущество США, подрывали безопасность и мощь других стран (в том числе и стран Евросоюза). Суть тенденции заключается, во-первых, в том, что вуалировать и скрывать эту установку становится невозможно. Во-вторых, в последние годы реальным глобализационным лидером и главным бенефициаром глобализации становится Китай, а США все в большей мере начинают отрицать

установленные ими же нормы международных отношений – становится очевидным, что глобализация выгодна далеко не всем странам, а лишь глобализационному лидеру;

– утверждающаяся в либеральном мире сервисная модель государства, приватизация частными структурами (корпорациями) многих государственных функций формирует тенденцию деградации государственности не только в колониальных и полуколониальных странах. Эта тенденция затрагивает все страны мира, в том числе и США. На арену выходит новый субъект глобализационных процессов – транснациональные корпорации. И этот субъект начинает претендовать на главную роль в организации глобализационных процессов.

Глобализационные процессы диалектичны. Как и все в этом мире, они имеют позитивные и негативные стороны. Отдельные глобализационные процессы абсолютно негативны. Как реакция на негативные аспекты глобализационных процессов возник феномен контрглобализма. Контрглобализация – это глобализационные процессы, инициированные общественными организациями, государствами, международным сообществом, ориентированные на устранение или уменьшение негативных аспектов глобализации [Артановский 2011, с. 7].

К числу контрглобализационных механизмов могут быть отнесены военные союзы государств, объединившихся для отпора мировому агрессору. Агрессивным глобализационным процессам цивилизованное человечество смогло противопоставить международное право – систему международных договоров, принципов, обычаев. По мере развития цивилизации контрглобализация послужила источником формирования системы международной безопасности. Будучи основанной на ядерном паритете глобальных держав, она обрела надежность и устойчивость.

Международное антиглобалистское движение – один из вариантов контрглобализационных процессов. Существуют два направления этого движения:

– отрицание всех глобализационных процессов (антиглобализм);
– отрицание негативных моделей глобализации и борьба за утверждение позитивных моделей, ориентированных на улучшение жизни всех людей (альтерглобализм).

Дифференцирование элементов глобализации на негативные, нейтральные, позитивные представляется весьма продуктивным в плане

разработки корректной стратегии глобализационной геополитики государств [Шапошникова 2016, с. 138].

Негативными аспектами американской глобализационной модели являются:

1. Она ориентирована на усиление американской элиты и на ослабление национальных элит других государств. Государства под влиянием глобализационных процессов утрачивают технологическую, продовольственную, энергетическую безопасность;
2. Формирование особой социальной прослойки – глобального управляющего класса, который является главным субъектом предательства элит.
3. Коррумпирование национальных элит, трансформирующихся в глобальный управляющий класс, дает мощный импульс развитию коррупции в стране (сверху донизу);
4. Глобализация по-американски находится в противоречии с демографическими процессами на нашей планете. Итогом реализации американской глобализационной модели, весьма вероятно, станет трансформация человека, главным содержанием которой станет дифференциация человечества на типы, очень существенно отличающиеся по образу жизни;
5. Американская глобализационная модель ориентирована на то, что национальные государства все более будут приобретать характер фикции – эдакие фальшгосударства (сохранится лишь их оболочка при утрате сущностных параметров). Понятие национальной безопасности постепенно будет утрачивать смысл.

Диалектичность глобализационного процесса предполагает наличие и позитивных аспектов:

1. Антиамериканизм постепенно обретает характер идеологической доминанты, сплачивающей государства и народы, не желающие утрачивать национальную государственность;
2. Глобализация детерминирует повышение эффективности разведывательной деятельности, ориентированной на укрепление национальной безопасности отдельных государств;
3. Глобализация создает предпосылки для обмена технологиями, что может быть использовано в целях укрепления национальной безопасности;

4. Негативный пример государств, утративших полностью или частично национальную безопасность в результате воздействия глобализационных процессов, обусловливает развитие национального самосознания, раскрывает значимость создания эффективной системы обеспечения национальной безопасности;
5. Обеспечение глобализационных процессов, борьба с силами, противодействующими глобализации, истощает ресурсы главного субъекта. «Величие» и паразитизм формируют деградационные импульсы. Поздний период Римской империи – наиболее яркая иллюстрация этой закономерности. Соединенные Штаты во многом подражают Римской империи. Это подражание чревато печальным финалом.

Главным элементом стратегии обеспечения национальной безопасности в условиях глобализации является установка на блокирование негативных глобализационных доминант и усиление позитивных.

Выводы

1. Глобализация – объективный социальный процесс. Антиглобализм – социальное движение, которое отрицает глобальные объективные тенденции развития мира. В этом ракурсе оно не имеет позитивных перспектив.

2. Исследуемый процесс развивается независимо от установок и целей тех или иных политических акторов. Однако политические силы могут существенно трансформировать коннотацию данного процесса, изменить его характер, направление, сущностные параметры.

3. Глобализационные процессы имеют негативные и позитивные аспекты. Альтерглобализм ориентирован на отрицание негативных аспектов глобализации и развитие позитивных.

4. Глобализация оказывает как негативное, так и позитивное воздействие на уровень национальной безопасности. Исследование позитивных аспектов и их развитие должно быть положено в основу стратегии обеспечения национальной безопасности (так же, как и блокирование негативных).

5. Стратегия более высокого уровня заключается в том, чтобы таким образом организовать процесс глобализации, чтобы его направление и характер отвечали национальным интересам (обеспечивали повышение уровня национальной безопасности).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Артановский С. Н. Глобализация и де-глобализация // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 4 (9). С. 6–14.

Глобалистика = Global studies : международный междисциплинарный энциклопедический словарь / гл. ред. и сост. : И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. М. [и др.] : ЕЛИМА : Питер, 2006. 1159 с.

Левитт Т. Глобализация рынков // Классика маркетинга : Сб. работ, оказавших наибольшее влияние на маркетинг = Marketing Classics / сост. Б. М. Энис, К. Т. Кокс, М. П. Москва. СПб. : ПИТЕР, 2001. С. 75–91.

Шапошникова А. Г. Вызовы и угрозы, обусловленные глобализацией // Приоритетные модели общественного развития в эпоху модернизации: экономические, социальные, философские, политические, правовые, аспекты : материалы международной научно-практической конференции (25 марта 2016 г.) : в 5 ч. / отв. ред. Н. Н. Понарина, С. С. Чернов. Саратов : Академия управления, 2016. Ч. 1. 177 с.

REFERENCES

Artanovskii S. N. Globalizatsiia i de-globalizatsiia // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2011. № 4 (9). S. 6–14.

Globalistika = Global studies : mezhdunarodnyi mezhdistsiplinarnyi entsiklopedicheskii slovar' / gl. red. i sost.: I. I. Mazur, A. N. Chumakov. M. [i dr.] : ELIMA : Piter, 2006. 1159 s.

Levitt T. Globalizatsiia rynkov // Klassika marketinga : Sb. rabot, okazavshikh naibol'shee vliianie na marketing = Marketing Classics / sost. B. M. Enis, K. T. Koks, M. P. Moskva. SPb. : PITER, 2001. S. 75–91.

Shaposhnikova A. G. Vyzovy i ugrozy, obuslovlennye globalizatsiei // Prioritetnye modeli obshchestvennogo razvitiia v epokhu modernizatsii: ekonomicheskie, sotsial'nye, filosofskie, politicheskie, pravovye, aspekty : materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (25 marta 2016 g.) : v 5 ch. / otv. red. N. N. Ponarina, S. S. Chernov. Saratov : Akademiia upravleniia, 2016. Ch. 1. 177 s.

УДК 343.8

В. А. Казакова

доктор юридических наук, профессор;
заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: vera1313@yandex.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ УГОЛОВНОГО ПРАВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Современное высшее и среднее профессиональное образование требует новых подходов в деле подготовки юристов, переосмысления целей, усиления практической составляющей в программах подготовки, поиска оптимального достижения эффективного взаимодействия преподавателя с обучающимися в условиях конкуренции образовательных организаций. Необходимость совершенствования учебного процесса обусловлена также его предметом – юриспруденцией, которая в наше время как никогда раньше очень мобильна; законодательство стремится не отстать от быстро меняющихся социально-экономических условий, уголовной политики, что обусловливает наличие у будущих законодателей и правоприменителей не только прочных знаний, широкого кругозора, но и гибкого мышления, творчества, информативных навыков, нетрадиционных подходов к решению проблем.

В статье анализируется опыт работы со студенческой аудиторией, пропагандируется критический анализ уголовного законодательства и его изменений, рассматриваются правовые пробелы, примеры сложной конкуренции норм, недостатки судебно-следственной практики. Автором иллюстрируются законодательные противоречия, дискуссионные вопросы правоприменения. На примере одного из самых сложных институтов уголовного права – обстоятельств, исключающих преступность деяния, рассматриваются причины возникновения конфликтов в обществе, пути их преодоления, повышения качества работы правоохранительных органов при рассмотрении уголовных дел, связанных с необходимой обороной и иными подобными обстоятельствами.

Ключевые слова: преподавание уголовного права; конкуренция норм; законодательные пробелы; бессистемность уголовного законодательства; обстоятельства, исключающие преступность деяния; необходимая оборона.

V. A. Kazakova

Doctor of Law, Professor, Department of Criminal Law,
Institute of International Law and Justice, Head of department,
Moscow State Linguistic University; e-mail: vera1313@yandex.ru

CRIMINAL LAW TEACHING UNDER CURRENT CONDITIONS

Modern higher and secondary professional education require new approaches in the educational training of lawyers, rethinking the goals, strengthening the practical

CC BY

component in educational training programs, searching for the optimal achievement of effective interaction between the teacher / educator and students in competitive educational organizations. The need to improve educational process is also due to its subject – law, which is very mobile as never before in our time. The legislation seeks to keep up with the rapidly changing socio-economic conditions, criminal policy, which determines not only strong knowledge, broad-based knowledge but also flexible thinking, creativity, informative skills, innovative approaches to solving problems by future legislators and law enforcers.

The article analyzes the experience of student engagement; also the article promotes a critical analysis of criminal law and its changes, examines legal gaps, examples of complex competing legal norms, defects of judicial and investigative practice. The author illustrates the legislative contradictions, controversial issues of law enforcement on the example of one of the most complex institutions of criminal law – defenses to criminal liability. The article examines the causes of conflicts in society, ways to overcome them, improvement the quality of law enforcement in criminal cases involving necessary defense and other similar defenses.

Key words: teaching of criminal law; collision of norms; legislative vacuum; lack of consistency in criminal law; defenses; necessary defense.

Введение

Переход на болонскую систему, введение многоступенчатого характера высшего образования привели к общему сокращению часов аудиторных занятий, в том числе и по таким базовым дисциплинам, как уголовное право, особенно в направлении подготовки бакалавров. Это, впрочем, актуально и для остальных юридических дисциплин [Иринчеев, Гриб 2019, с. 52]. Для преодоления этой существенной сложности необходим поиск оптимальных методов работы как со студенческой аудиторией, так и в системе среднего профессионального образования.

С развитием компьютерных технологий активно внедряются технические методы обучения, связанные с демонстрацией схем, видеоматериалов, таблиц, интерактивного общения. Это сокращает время подачи материала, однако не всегда оправдано для его усвоения. Практика преподавания показывает, что значительно полезнее стимулировать обучающихся к самостоятельному мышлению, привлекая их к построению схем, таблиц, нежели демонстрировать готовые картинки, комментируемые преподавателем.

Основная часть

Следуя классической демонстрационной практике, можно отразить преступления по категориям тяжести согласно ст. 15 УК РФ. Для

этого схематично представить характеристику преступлений небольшой, средней тяжести, тяжких и особо тяжких деяний. Но методически эффективнее предложить обучающимся, исходя из текста закона, самим выделить критерии их различия между собой, такие как форма вины и наказуемость, обратить их внимание на те признаки, которые указаны законодателем, и те, которые могут быть изменены судом, условия и границы перехода судом самостоятельно на иную категорию. Таким же образом имеет смысл проанализировать наказуемость несовершеннолетних (ст. 88 УК РФ), где содержится информация об условиях назначения лишения свободы несовершеннолетним. Обучающимся целесообразно предложить назвать предельные сроки и критерии, от которых это зависит (факт совершения преступления впервые, категория преступления, возраст виновного). Интересно обратить слушателей аудитории на порядок распределения осужденных по видам мест лишения свободы (что оставлено на усмотрение суда, а что регламентировано законодателем).

Важно не только и не столько довести до сведения обучающихся определенную сумму знаний, а создать на лекциях и семинарах творческую атмосферу, когда обучающийся с помощью преподавателя и коллектива группы самостоятельно найдет ответ на поставленный вопрос. Это помогает сформировать навыки анализа нормативных документов, развить профессиональное логическое мышление.

В таких условиях наиболее мотивированные обучающиеся могут проявить свои творческие престижные амбиции, заинтересовать и включить в работу остальных студентов, внося в занятия определенный соревновательный, игровой элемент.

Из-за того, что уголовное законодательство в настоящее время крайне нестабильно, цена полученных в процессе обучения знаний не велика, они с большой вероятностью устареют к моменту практической работы выпускника. Наиболее ценный результат обучения – навыки самостоятельного критического анализа событий, фактов, документов. Для этого до сведения обучающихся нужно доводить различные точки зрения на возникающие ситуации в процессе решения казусов, на примерах продемонстрировать имеющуюся бессистемность законодательства, доказать, что не всегда вносимые в закон изменения удачны и полезны на данный момент, показать необходимость так называемой криминологической экспертизы вновь

принимаемых законов, чтобы правоприменительная практика не страдала отсутствием единообразия, отступлением тем самым от принципа законности.

Не исключено, что нынешние студенты завтра сами будут участвовать в написании законов, поэтому сформировать критичное отношение к ним не менее важно, чем научить их правильно толковать и исполнять нормы в своей будущей профессиональной деятельности.

Примеров неудачного вмешательства законодателя в Уголовный кодекс Российской Федерации немало. В Общей части это касается института соучастия, видов наказания и многих других институтов. Дополнение УК РФ перечнем новых террористических деяний (ст. ст. 205^1–205^6) исказило сущность пособничества и подстрекательства, внесло конкуренцию Общей и Особенной части в институт соучастия, нарушило принцип введения специальной нормы для усиления ответственности по сравнению с общей и т. п. Искажена иерархия видов наказаний, нарушена тем самым их система. Так одно из самых мягких наказаний – ограничение свободы – оказалось строже не только имущественного наказания – штрафа, который сейчас может достигать 500 тыс. руб., но и наказаний, связанных с трудовым воздействием – обязательных работ и исправительных работ. Режим колоний-поселений, где отбывают наказания лишенные свободы по некоторым позициям даже мягче относительно нового наказания – принудительных работ. Продолжается правовая неопределенность с таким наказанием, как смертная казнь, которая допускается по УК РФ, но де-факто отменена Конституционным судом Российской Федерации. Несмотря на то, что эти и многие другие неудачные новеллы многократно описаны в юридической литературе, они остаются в тексте закона и осложняют практику борьбы с преступностью [Коллизии законодательства России ... 2018].

В Особенной части таких примеров гораздо больше. Законодатель, в частности, сознательно допустил нарушение принципа субъективного вменения, упразднив указание на заведомость в преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы, оставив этот термин в ст. 105 УК РФ (Убийство). Показательно изучение судебной практики квалификации неоказания помощи больному без уважительных причин лицом, обязанным ее оказывать в соответствии с законом или со специальным правилом, если это повлекло по неосторожности

смерть больного, предусмотренного ч. 2 ст. 124 УК РФ, и причинения смерти по неосторожности вследствие ненадлежащего исполнения лицом своих профессиональных обязанностей, предусмотренного ч. 2 ст. 109 УК РФ. Результаты изучения приговоров показывают, что четкого разграничения этих составов нет, так как неоказание помощи в судебной практике нередко толкуется как недолжное, некачественное, недостаточное ее оказание. Так приговором Вяземского районного суда Смоленской области был осужден по ч. 2 ст. 124 УК РФ, врач – травмотолог-ортопед А. В. Сибиченков, который, находясь при исполнении должностных обязанностей, неполно установил диагноз в виде закрытой травмы груди и живота наряду с переломами ребер, ушибом левой боковой поверхности живота и разрывом селезенки и без уважительных причин не госпитализировал больного для проведения соответствующего лечения, а отпустил домой, выдав ему на руки справку с диагнозом «ушиб грудной клетки», в результате чего больной скончался. Суд пришел к выводу, что неоказание помощи больному без уважительных причин врачом А. В. Сибиченковым было обусловлено недобросовестным отношением подсудимого к своим профессиональным обязанностям[1].

Аналогичное уголовное дело в отношении врача Н. П. Кореневой, которая ошибочно поставила диагноз «остеохзондроз шейного отдела позвоночника» вместо инфаркта и назначила неправильное лечение, что привело к смерти больной, было квалифицировано Ярцевским городским судом Смоленской области по ч. 2 ст. 124 УК РФ.

Наряду с излишними нормами в УК РФ прослеживается и определенная пробельность уголовного законодательства. В УК РФ, например, не регламентирована имитация террористического акта (рассылка почтовых отправлений с порошком, имитирующим отравляющие биологические агенты, установка взрывоопасных муляжей и т. п.). Подобные действия квалифицируются как хулиганство, хотя анализ мотивов приводит к выводу о том, что они скорее террористические, чем хулиганские. Еще шестнадцать лет назад нами было внесено предложение о дополнении ст. 207 УК РФ частью второй, в которой была бы предусмотрена ответственность за имитацию применения оружия массового поражения, взрывных устройств и других приспособлений,

[1] Здесь и далее приговоры цитируются по: Государственная автоматизированная система Российской Федерации «Правосудие». Интернет-портал: sudrf.ru.

создающих опасность гибели человека, причинения вреда его здоровью, причинения значительного имущественного ущерба, если эти действия совершены в террористических целях.

Нередко обучающиеся сами предлагают для юридической оценки какие-либо ситуации, очевидцами которых они являлись. Разбор такого примера наглядно показывает разницу между обыденной и правовой оценкой, что показывает ценность юридических знаний и их практическую применимость.

На старших курсах, когда студенты овладевают необходимыми основами правовых знаний, необходимо вводить в программы специальные курсы, направленные на углубленное изучение наиболее сложных в теоретическом и практическом плане институтов отраслей права.

Для уголовного права примером такого института, безусловно, является тема обстоятельств, исключающих преступность деяния.

Актуальность спецкурса связана с высоким уровнем преступности, в том числе в сфере общественной безопасности и отсутствием порой адекватной защиты человека со стороны правоохранительных органов.

Сталкиваясь с равнодушием, волокитой, коррумпированностью и бессилием системы правосудия, люди нередко, пытаясь восстановить справедливость, совершают преступные действия, сопряженные с насилием по отношению к нечестным бизнеспартнерам, самоуправством, самосудом, нарушением общественного порядка.

Это происходит из-за бессилия, неумения найти законный способ защиты своих прав. К сожалению, иногда современная криминологическая обстановка в России вынуждает человека преступить закон, в том числе – уголовный. В художественном фильме «Ворошиловский стрелок» описывается подобный сюжет, когда герой приобретает оружие с целью убийства насильников своей внучки, так как не нашел защиты у коррумпированных сотрудников правоохранительных органов.

Криминологическая обстановка побуждает приспосабливаться к реалиям, охраняя себя и свои интересы самостоятельно, в том числе и с оружием, что связано с риском понести уголовную ответственность. Как правило, это объясняется неумением найти законный способ защиты своих прав.

Спецкурс содержит системную информацию о возможности правомерной защиты своих и чужих прав и законных интересов,

закрепленных и гарантированных Конституцией Российской Федерации и о квалификации незаконных действий, связанных с превышением пределов допустимости действий в обстоятельствах, исключающих преступность деяния.

Такая информация может быть полезна и студентам иных специальностей (направлений подготовки) и даже школьникам старших классов в рамках так называемых межфакультетских дисциплин, «образовательных суббот» и других подобных мероприятий, практикуемых в образовательных организациях.

Обучающихся, не обладающих первоначальными юридическими знаниями, сначала вкратце в доступной для них форме знакомят с тем, что закон называет преступлением, что такое насилие, какое насилие считается преступным, а какое правомерным, какие предусмотрены наказания, кто может быть подвергнут наказанию и какому, а главное, как отличить преступное от непреступного, как выбрать правильную линию поведения в конфликте, чтобы защитить правомерные интересы и не преступить при этом закон, как правомерно применить оружие. Для этого необходимо в общих чертах познакомиться с основными понятиями уголовного права, необходимыми для всех граждан, и более детально рассмотреть такие институты, как необходимая оборона, задержание преступника, крайняя необходимость, обоснованный риск и некоторые другие.

Почему именно эти знания наиболее востребованы людьми, не являющимися юристами по образованию? Когда нужно получить совет в сфере семейного, жилищного, трудового, налогового, предпринимательского права и еще по многим юридическим вопросам, можно пойти в юридическую консультацию, попытаться самостоятельно разобраться с документами, чтобы аргументировать исковые требования в суде, правильно вести себя в юридическом споре, конфликте с работодателем и т. д. Но если вдруг человек попадает в условия насильственного конфликта, будь то драка в общественном месте, грабеж, вымогательство, мошенничество, посягательство на жизнь или здоровье, то нужно самостоятельно правильно принять решение иногда за секунды, чтобы не только отразить посягательство и спасти чью-то жизнь, здоровье или имущество, но и не переступить ту грань, когда защищающий сам рискует оказаться на скамье подсудимых. К сожалению, не только закон не может досконально урегулировать эти вопросы, но и судебная

практика очень противоречива. Дела о превышении пределов необходимой обороны и других связанных с ней преступлениях, нередко неоднократно пересматриваются в судебных инстанциях. Многие из этих уголовных дел приобретают широкий общественный резонанс именно потому, что общественное мнение не согласно с судебным приговором. Не всегда совпадают дух и буква закона.

Право и закон должны быть справедливыми, но справедливость у каждого своя.

Безусловно, виновен человек, совершивший кражу товара в магазине, но он зачастую объяснит это тем, что его незаконно уволили с работы или он сам явился потерпевшим от кражи, это его таким образом понимаемая справедливость входит в противоречие с правами того, кому он своими преступными действиями наносит имущественный вред. Такой же логикой руководствуется нередко человек, чье преступление продиктовано чувством мести. В этой связи громкий резонанс приобрело уголовное дело сестер Хачатурян, которые расправились с отцом, долгое время издевавшимся над ними. Следствие учло, что отец долгое время подвергал девушек физическим и психологическим страданиям. Тем не менее, сестрам предъявлено обвинение в убийстве группой лиц по предварительному сговору. Адвокаты добиваются отмены уголовного преследования, утверждая, что отец насиловал девушек и они действовали в обстановке необходимой обороны.

Криминологами давно установлено и признано, что основной причиной преступности является социальное и экономическое неравенство между людьми, измеряемое в том числе так называемым «децильным коэффициентом» – соотношением дохода 10% самого богатого населения к 10% беднейших слоев. Если в Советском Союзе доходы 10% самых богатых были в 3-5 раз выше, чем доходы 10% самых бедных, то по данным Росстата, – в 2008–2010 г. г. он составил 16,6%, а в 2017 г. ненамного упал – 15,3% [Кучер 2018].

Эти показатели сильно занижены, так как не включают нелегальных, в том числе криминальных доходов. Именно неравенство, а не бедность и нищета детерминируют преступность. Чем больше расслоение общества по уровню доходов, тем выше преступность.

Преступность – явление социальное, присущее любому обществу, ее нельзя искоренить, но можно воздействовать на ее причины и условия и тем самым удерживать ее в определенных рамках, стремясь

к неотвратимости ответственности виновных. Причины преступности масштабны, глобальны, интернациональны, выходят за рамки государственных границ, и их влияние на преступность невозможно нейтрализовать силами одних лишь правоохранительных органов. Точно также правоохранительные органы не могут гарантировать защиту каждого человека от посягательства преступника. Во многих ситуациях это задача должна решаться самостоятельно.

Поэтому уголовный закон не только предусматривает кару за преступления, но и содержит нормы, стимулирующие человека к самостоятельному противодействию, в том числе с причинением преступнику вреда, и провозглашает такие действия не только не преступными, но и полезными. Эти нормы собраны в УК РФ в главе 8 «Обстоятельства, исключающие преступность деяния». Для того, чтобы правильно воспользоваться правом на необходимую оборону, грамотно задержать преступника, выбрать линию поведения при крайней необходимости, проявить обоснованный риск в экстремальной ситуации, нужно как минимум знать правила применения этих норм, но и этого не достаточно, так как они слишком сложны и противоречивы, чтобы суметь эффективно воспользоваться ими и при этом самому не стать преступником.

Показательный пример, вызвавший большой общественный резонанс, связан с делом Александры Иванниковой, обвинявшейся в убийстве в состоянии аффекта 23-летнего уроженца Баку Сергея Багдасаряна. Ночью 8 декабря 2003 года он посадил ее к себе в машину, пообещав за 100 рублей подвезти до дома. Но вместо этого завез ее в темный переулок и попытался изнасиловать. Женщина выхватила из сумочки кухонный нож и ударила им Багдасаряна. При ударе была задета бедренная артерия, и водитель скончался от кровопотери. Восемнадцать месяцев Иванникова находилась под следствием. Вначале ей было предъявлено обвинение по ч. 4 ст. 111 УК РФ («Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, повлекшее по неосторожности смерть потерпевшего»), затем переквалифицировано на ч. 1 ст. 107 УК («Убийство в состоянии аффекта»). Результатом явилось признание ее виновной в июне 2005 года Люблинским судом, вердикт которого означал два года лишения свободы условно с выплатой потерпевшим родственникам жертвы 205 тыс. руб. в порядке компенсации материального и морального вреда. Однако родные Сергея Багдасаряна, требовавшие реального срока наказания для осужденной Иванниковой, добились отмены приговора.

Дело ушло в тот же Люблинский суд. Результатом нового разбирательства стало прекращение уголовного дела в связи с отказом прокурора от обвинения. Обвиняемая была полностью оправдана, так как действовала в состоянии необходимой обороны.

Для того, чтобы правильно понять нормы закона о тех шести обстоятельствах, при которых человек причиняет вред и при этом не подлежит уголовной ответственности, нужно разбираться в терминах, которыми законодатель оперирует, таких как преступление, преступник, вина, насилие, опасное для жизни, заведомо незаконный приказ или распоряжение, блага и интересы, охраняемые уголовным законом.

Дело в том, что обыденное и юридическое толкование понятий часто не совпадают. Например, *преступник* в бытовом смысле – более широкое понятие, в то время как *субъект преступления* – лицо, его совершившее и способное нести за него ответственность по достижении определенного возраста и будучи вменяемым. Для юриста важно точно определить границы, определяющие начало и конец человеческой *жизни,* разное значение имеет понятие «*оружие*» в зависимости от того, идет ли речь об уголовно-правовой, административно-правовой или военной категориях и т. п.

Еще сложнее разобраться в так называемых оценочных признаках, таких как «*явное несоответствие защиты характеру и опасности посягательства*», или «*посягательство, опасное для жизни*», или «*обоснованный риск*», или «*чрезмерный вред задерживаемому преступнику*». Для этого нужно изучить не только формулировки закона, но и проанализировать судебные документы, постановления Пленума Верховного суда РФ, который дает рекомендации по результатам обобщения судебной практики.

Выводы

Ключевой компетенцией, необходимой человеку как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности, является умение решать проблемы. Такой навык обучающихся делает их многократно более конкурентноспособными в любой сфере.

В конечном счете, успех обучения, вероятно, связан с разумным сочетанием классического преподавания и новых методов обучения, предполагающих внедрение технических новшеств в учебный процесс. Как активное неприятие нового, так и чрезмерное увлечение

технологиями, игнорирование личного общения преподавателя с обучающимся, пренебрежение к стимулированию аргументации им своей позиции и развитием навыков последовательно излагать свою точку зрения заведомо обеднит учебный процесс и не приведет к желаемому результату – подготовке высоквалифицированного специалиста в области современной юриспруденции.

Нужен постоянный поиск путей оптимального общения с обучающимися в условиях ограниченного аудиторного времени в целях достижения оптимального соотношения задачи доведения основ теоретических знаний с задачей привития им навыков самостоятельного познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гриб В. Г., Иринчеев В. В. Особенности и значение криминологических знаний в системе подготовки специалистов юридического профиля // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции / Югорский государственный университет (Ханты-Мансийск) ; под науч. ред. В. А. Авдеева, С. В. Розенко. 2019. С. 49–55.

Коллизии законодательства России и ряда стран (краткий научный комментарий) : монография / под общ. ред. А. А. Крымова ; под науч. ред. А. П. Скибы. 3-е изд., испр. и доп. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2018. 407 с.

Кучер Е. Социальное неравенство в России устремилось вверх. Что дальше? Официальный сайт средства массовой информации сетевого издания «Царьград / Tsargrad». URL : tsargrad.tv/articles/socialnoe-neravenstvo-v-rossii-ustremilos-vverh-chto-dalshe_167937.

REFERENCES

Grib V. G., Irincheev V. V. Osobennosti i znachenie kriminologicheskih znanij v sisteme podgotovki specialistov juridicheskogo profilja // Sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Jugorskij gosudarstvennyj universitet (Hanty-Mansijsk) ; pod nauch. red. V. A. Avdeeva, S. V. Rozenko. 2019. S. 49–55.

Kollizii zakonodatel'stva Rossii i rjada stran (kratkij nauchnyj kommentarij) : monografija / pod obshh. red. A. A. Krymova ; pod nauch. red. A. P. Skiby. 3-e izd., ispr. i dop. M. : JuNITI-DANA, 2018. 407 s.

Kucher E. Social'noe neravenstvo v Rossii ustremilos' vverh. Chto dal'she? Oficial'nyj sajt sredstva massovoj informacii setevogo izdanija «Car'grad / Tsargrad». URL : tsargrad.tv/articles/socialnoe-neravenstvo-v-rossii-ustremilos-vverh-chto-dalshe_167937.

УДК 343.8

С. Ю. Кораблёва

кандидат юридических наук, доцент;
доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: sukorableva@gmail.com

ВИНА В УГОЛОВНОМ ПРАВЕ США: СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ

В статье на основе анализа судебных прецедентов, положений Примерного уголовного кодекса США (*Model Penal Code*), статутов штатов, а также трудов российских и зарубежных авторов исследуются особенности американской теории вины. Автором рассматриваются не только теоретические вопросы о сущности и значении *mens rea*, градации ее видов и оттенков, но и практическое преломление теории вины, в частности, влиянии на квалификацию преступлений. Внимание уделяется не свойственной теории российского уголовного права концепции строгой ответственности (*strict liability*) и связанной с ней реформой *mens rea*. Методологическую основу исследования составляют сравнительно-правовой и формально-юридический методы. Также используются такие общенаучные методы, как анализ, синтез и системный подход. Автором делается вывод о том, что современная теория вины в США сочетает в себе унаследованную от английского уголовного права доктрину *mens rea* с упором на моральную упречность (*gilty mind*) и теорию виновности, закрепленную в статьях Примерного уголовного кодекса. Демонстрируется, что современное американское научное и судебное сообщество достигло значительных успехов в создании понятной, терминологически единообразной и соответствующей важности принципа вины концепции, ограничив применение правил строгой ответственности, некоторые из положений которой могут быть заимствованы в российскую теорию вины и правоприменительную практику.

Ключевые слова: уголовное право США; сравнительно-правой анализ; теория вины; mens rea; виновность; намерение; неосторожность; строгая ответственность.

S. Yu. Korableva

Ph. D. in Law, Associate Professor, Department of Criminal Law,
Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University; e-mail: sukorableva@gmail.com

THE DOCTRINE OF MENS REA IN AMERICAN CRIMINAL LAW: A COMPARATIVE ANALYSIS

The article discusses the mens rea in modern criminal law of the USA. Based on an analysis of judicial precedents, the Model Penal Code, statutes, as well as the works of Russian and foreign authors, the article explores the features of the American

CC BY

theory of guilt. The author considers not only theoretical questions about mens rea and culpability terms, but also the practical refraction of guilt theory, in particular, the impact on the qualification of crimes. Attention is paid to the concept of strict liability and mens rea reform, which are not inherent in the theory of Russian criminal law. Research methods: comparative legal and formal legal methods. Such general scientific methods as analysis, synthesis and systems approach are also used. The author concludes that the modern guilt theory in the United States combines the mens rea doctrine inherited from English criminal law with an emphasis on gilty mind and the culpability enshrined in the articles of the Model Criminal Code. It is demonstrated that the modern American scientific and judicial community has made significant progress in creating an understandable, terminology uniform, and relevant importance doctrine of mens rea, limiting the application of strict liability rules.

Key words: criminal Law of the United States; comparative law; doctrine of mens rea; gilty mind; culpability; intent; negligence; strict liability.

Введение

В уголовном праве США, вдохновленном английским уголовным правом, считается, что преступление органически сочетает два элемента – *actus reus* (материальная составляющая) и *mens rea* (психическая составляющая). В американской теории уголовного права это обычно описывается следующим образом: человек считается заслуживающим наказания, если он совершил морально неприемлемый проступок *actus reus* с особым морально упречным («злым») настроем ума, называемым *mens rea* [Larkin, Jr., Richardson, Seibler 2016]. При этом обычно упоминается широко известное изречение Оливера Уэнделл Холмса-младшего (*Oliver Wendell Holmes, Jr.*), что даже собака знает разницу между спотыканием о нее и ударом ногой. В целом это соответствует принятому в континентальном праве делению признаков преступления на объективные и субъективные. Однако поскольку американское уголовное право развивалось под влиянием как общего (прецедентного), так и статутного права, можно охарактеризовать американскую теорию вины как сложную, динамично развивающуюся, совершенно непохожую на российскую и поэтому чрезвычайно интересную для изучения.

Основная часть

Одна из особенностей американской теории вины определяется спецификой уголовно-правовой системы США. Американский

федерализм подразумевает два уровня как законодательной, так и судебной власти, что обусловливает существование двух уровней как статутов, так и прецедентов. До середины прошлого века даже эти источники уголовного права были чрезвычайно раздроблены – имелось обширное судебное толкование разных уровней, а кодексы штатов были в лучшем случае набором отдельных статутов *ad hoc*. Это дополнялось интенсивным развитием концепции преступлений против общественного благосостояния и правил строгой ответственности в их отношении, т. е. по сути, полным устранением исходного принципа обязательности *mens rea*. В таких условиях доктрина *mens rea* стала настолько размытой, что скорее можно говорить о ее утрате.

В результате реформы уголовного права, в частности, после подготовки и опубликования в 1962 г. окончательного 13-го варианта проекта Примерного уголовного кодекса, ситуация сильно изменилась [Козочкин 2007]. При разработке Кодекса Американский юридический институт (*ALI*) не только не отошел от основополагающего принципа вины, но его работа стала катализатором восстановления интереса к доктрине *mens rea* и ее развития. С момента своего введения Примерный Уголовный кодекс постепенно превращался в основу для полной замены существующего уголовного законодательства штатов, причем некоторые штаты переняли положения Кодекса лишь с незначительными изменениями [The Handbook of Comparative Criminal Law 2011, с. 565].

Следует однако учитывать, что современные американские кодексы отличаются от кодексов других стран. Чаще всего уголовное законодательство представлено в виде раздела или нескольких разделов Кодекса штата. Так, Кодекс штата Вашингтон (*2018 Revised Code of Washington*) включает раздел 9 «Преступления и наказания» (*Title 9 Crimes and Punishments*), раздел 9А «Уголовный кодекс штата Вашингтон» (*Title 9A Washington Criminal Code*), а также отдельные статьи других разделов, например, раздела 69 (*Title 69 Food, Drugs, Cosmetics, and Poisons*), где определяются составы преступлений, связанных с оборотом наркотиков. И хотя уголовные кодексы штатов обычно имеют выраженную общую часть, которая включает определения часто используемых терминов, а также общие положения о *mens rea*, соучастии, бездействии, самообороне, невменяемости и т. д., подобная раздробленность не способствует универсальности терминологии.

Еще одна особенность американской теории вины касается концепции строгой ответственности (*strict liability*) как отступления от обязательности *mens rea*. В юрисдикциях общего права вершиной уголовного правосудия признается латинская максима *actus non facit reum nisi mens sit rea* (действие не делает виновным, если не виновна мысль) и традиционно считается, что именно психическая компонента *(mens rea)* делает деяние (*actus reus*) преступлением. Но с середины XIX в. в США в результате интенсивного развития новых отраслей законодательства (налогового, антитрестовского и т. д.) в сфере уголовного правосудия оказалось огромное число деяний против общественного благосостояния (*public welfare offenses*) [Есаков 2003, с. 223–225]. Ответственность за их совершение может наступать вне зависимости от наличия *mens rea*, т. е. по правилам о строгой ответственности (*strict liability*) (*State v. Turner,* 78 Wn. 2d 276, 474 P.2d 91 (1970)).

На сегодняшний день научное и судебное сообщество пытается выработать более понятную, точную и соответствующую важности *mens rea* концепцию, ограничив применение правил строгой ответственности [Smith, 2018]. В частности, еще в *Morissette v. United* был сделан вывод, что отсутствие в формулировке статута упоминания об умысле, преднамеренности, заведомости и т. д., не должно истолковываться как устранение элемента *mens rea* из состава преступления (*Morissette v. United States*, 342 U.S. 246, 72 S. Ct. 240 (1952)). Это решение было принято поскольку законодательные органы в США часто либо вообще не упоминают о *mens rea* в статутах, либо недостаточно конкретизируют в отношении каких признаков преступления и в каком объеме она требуется. Затем, рассматривая невозможность наказания без вины в таких базовых делах как *Liparota v. United States*, *Staples v. United States*, *Ratzlaf v. United States*, *Flores-Figueroa v. United States*, *Elonis v. United States*, *McFadden v. United States*, Верховный суд США развил это положение, последовательно указывая на важность *mens rea* как необходимой предпосылки назначения уголовного наказания и необходимость освобождения от уголовной ответственности добросовестных лиц, тем более когда речь идет о наказании в виде длительного лишения свободы (*Liparota v. United States*, 471 U.S. 419 (1985), *Staples v. United States* 511 U.S. 600 (1994), *Ratzlaf v. United States* 510 U.S. 135 (1994), *Flores-Figueroa v. United States*

556 U.S. 646 (2009), *Elonis v. United States*, 135 S. Ct. 2001, 2007 (2015), *McFadden v. United States*, 135 S. Ct. 2298, 2302 (2015)).

И статуты, и суды в своих решениях применительно к конкретным видам преступлений наиболее часто оперируют термином «намерение» (*intent, intentionally*). Намерение (*intent*) часто ассоциируется со всей совокупностью видов вины от умысла до небрежности (*U.S. v. Anton*, 683 F.2d 1011 (7th Cir. 1982)). Такое широкое понимание намерения (*intent*) было обстоятельно подвергнуто критике Верховным судом США в *United States v. Bailey*, 444 U.S. 394 (1980). И на сегодняшний день намерение (*intent*) чаще всего рассматривается в узком смысле с опорой на термины Примерного уголовного кодекса как действие со знанием (осознанием) или с целью[1], что соответствует понятию умысла в российском уголовном праве.

Общему праву свойственно уделять внимание моральной сущности *mens rea*, отражающей нюансы психического состояния лица. Как следствие, в судебных решениях применительно к *mens rea* помимо намеренности (*intent*, *intentionally*) упоминается множество ее оттенков: со знанием, с целью, неосторожно, халатно, злонамеренно, бесцельно, мошеннически, умышленно, преднамеренно, небрежно и т. д. (*knowingly, purposely, recklessly, carelessly, maliciously, wantonly, fraudulently, wilfully, designedly, negligently etc.*) (*Morissette v. United States*, 342 U.S. 246, 72 S. Ct. 240 (1952)). Для российской судебной практики также свойственно употребление синонимов в отношении как умысла, так и неосторожности, с тем чтобы подчеркнуть их оттенки – заведомо, осознано, со знанием, осведомленное, с целью, неумышленно, с грубым нарушением и т. д. Представляется, что это обусловлено естественным стремлением правоприменительных органов к индивидуализации уголовной ответственности и не только не вредит общей теории вины, но и позволяется более справедливо и точно подходить к определению наказания за конкретное деяние.

В отличие от доктрины *mens rea* общего права в Примерном уголовном кодексе положения о вине излагаются терминологически

[1] Намерение (*intent, intentionally*) ассоциируется обычно именно с общим намерением (*general intent*), т. е. просто осознанным поведением. Хотя, например, в Кодексе штата Техас, наоборот, *intentionally* соответствует действию с целью (по сути *specific intent*), а для сознательного поведения с предвидением вероятных последствий используется термин «knowingly» (со знанием) (Texas Penal Code 6.03 (a)(b)).

однозначно, систематизированно, с градацией оттенков вины «по вертикали» и с акцентом на психологические, а не моральные компоненты. Вместо латинского сочетания *mens rea* там используется термин виновность (*culpability*), которая имеет четыре уровня: (1) действие с целью (*purposely*), (2) со знанием (*knowingly*), (3) несоторожно (*recklessly*), (4) небрежно (*negligently*) (§ 2.02(1) Примерного уголовного кодекса). Примерный уголовный кодекс США в отличие от Уголовного кодекса РФ дает определение каждому уровню виновности не только с точки зрения психического отношения к самому поведению и его результату, но и применительно к так называемым сопутствующим обстоятельствам (*attendant circumstances*), то есть любым материальным (объективным) признакам состава., например, количеству подсыпанного яда или возрасту потерпевшей.

Нельзя недооценивать вклад Примерного уголовного кодекса в устранение запутанности и неточности терминологии, касающейся *mens rea*. Но также следует понимать, что с его созданием полностью преодолеть разнообразие положений статутов штатов, повсеместное использование термина «намеренность» (*intent*) и различие в подходах к классификации уровней вины, естественно, не удалось. Так, в *United States v. Bailey* Верховный суд США определил, что концепция общего (*general intent*) и определенного намерения (*specific intent*) общего права слабо соотносится с видами вины, закрепленными в Примерном уголовном кодексе, и что поэтому установление виновности лица все равно требует вдумчивого анализа формулировок статута, запрещающего конкретное деяние, а также целей законодателя, вводящего такой запрет (*United States v. Bailey*, 444 U.S. 394 (1980)).

Действие с целью (*purposely*) или преднамеренность – высший уровень виновности согласно Примерному уголовному кодексу. Оно имеет место, если характер поведения соответствует сознательной цели или результату поведения, а в отношении сопутствующих обстоятельств, если лицо знает об их существовании, верит или надеется, что они существуют (§ 2.02(2)(a) Примерного уголовного кодекса). Интересно, что в американской уголовно-правовой литературе обязательно поясняется, что действие с целью – наиболее сложная для доказывания форма вины, поскольку она требует обязательного установления цели деяния, что не всегда возможно. Это несколько отличает действие с целью (*purposely*) от российского понимания прямого

умысла. В российской правоприменительной практике соответствия характера деяния возможным (наступившим) последствиям достаточно для констатации прямого умысла с использованием формулировки «желал наступления общественно опасных последствий». Например, если выстрел в жертву был произведен с близкого расстояния, то в России желание причинения смерти, по сути, презюмируется и констатируется прямой умысел. В США же для установления первого уровня вины действия с целью (*purposely*) требуются дополнительные доказательства либо относительно цели (преступник желал именно смерти жертвы), либо относительно сопутствующего обстоятельства выбранного расстояния выстрела (преступник знал, что расстояние было достаточным для причинения именно смерти, либо он верил или надеялся на это).

Для констатации действия со знанием (*knowingly*) достаточно установления того, что лицо осознавало характер своего поведения, либо было уверено, что его поведение практически несомненно вызовет конкретный результат, либо знало о существовании сопутствующих обстоятельств (§2.02(2)(b) Примерного уголовного кодекса). В вышеприведенном примере с выстрелом с близкого расстояния действие со знанием (*knowingly*) будет иметь место, если, например, обвиняемый заявит, а обвинение не сможет опровергнуть, что подсудимый не имел опыта обращения с огнестрельным оружием и не знал о поражающей силе конкретного образца. Как следствие в американских судах существует возможность и более «оправдывающего» заявления, типа, «обвиняемый вообще не знал, что оружие может стрелять». Это называется преднамеренным невежеством (*deliberate ignorance*) или в английском варианте умышленно слепотой (*wilful blindness*). С тем, чтобы исключить возможность освобождения лица от уголовной ответственности лишь из-за преднамеренного невежества в §2.02(7) Примерного уголовного кодекса дополнительно уточняется, что знание (*knowledge*) включает не только знание о конкретном факте (в российской терминологии объективном признаке), но и осознание высокой вероятности его существования, за исключением случаев, когда лицо не верит в его существование. Это положение рассматривалось, например, в *United States v. Jewell*. В деле подсудимый обвинялся в том, что пересек границу Соединенных Штатов на автомобиле с секретным отделением, в котором находилась

марихуана. Подсудимый настаивал, что он не знал о присутствии марихуаны в автомобиле. Существовали косвенные доказательства как того, что он достоверно знал о марихуане, так и того, что он знал лишь о наличии секретного отсека, а значит мог знать, что он содержит марихуану, но предпочел избежать выяснения этого факта. Благодаря правилу §2.02(7) Апелляционный суд согласился, что в любом из этих случаев имеет место действие со знанием (*knowingly*), так как оно включает не только однозначное знание о факте, но и знание о высокой вероятности его существования (знание о наличии секретного отсека для перевозки марихуаны означает и знание о высокой вероятности нахождения там запрещенного вещества) (*United States v. Jewell* 532 F.2d 697 (9th Cir. 1976).

Остальные два уровня виновности – с неосторожностью (*recklessly*) и с небрежностью (*negligently*), как в общем праве, так и с точки зрения положения Примерного уголовного кодекса могут констатироваться при допущении лицом необоснованного риска, что роднит их с неосторожностью в российской теории уголовного права. Лицо действует неосторожно (*recklessly*) относительно материального элемента правонарушения (поведения, результата или сопутствующих обстоятельств), когда оно сознательно игнорирует существенный и неоправданный риск того, что материальный элемент существует или последует из его поведения (§2.02(2)(c) Примерного уголовного кодекса). Лицо действует небрежно (*negligently*) относительно материального элемента правонарушения (поведения, результата или сопутствующих обстоятельств), когда оно должно быть осведомлено о существенном и неоправданном риске того, что материальный элемент существует или последует из его поведения (§2.02(2)(d) Примерного уголовного кодекса).

Неосторожность (*recklessness)* подразумевает грубое (осознанное) нарушение правил безопасности и полное игнорирование неблагоприятных последствий этого. Обычно этот уровень вины сопутствует обвинениям в нарушении правил вождения, использования огнестрельного оружия, взрывчатых веществ или опасной техники. Небрежность (*negligence)* – это минимальный и потому часто критикуемый уровень вины, включающий несоблюдение разумных правил предосторожности, т. е. когда лицо непреднамеренно создает своим поведением риск. Основное отличие этих двух уровней вины связано

с возможностью осознания риска. При небрежности (*negligence)* осознание (знание) отсутствует, поведение лица просто отклоняется от стандартов поведения. А при неосторожности (*recklessness)* лицо обязательно осознает (знает), что нарушает правила безопасности. В *Elonis v. United States* Верховный суд США изучал вопрос минимально необходимой формы вины в тех случаях, когда статут полностью умалчивает о ней. Суть дела заключалась в том, что подсудимый опубликовал на своей странице Facebook угрозы в форме рэп-текстов. Как он пояснил, эти тексты должны были стать терапевтическим способом справиться с болью разлуки с детьми и женой, а следовательно, он не осознавал, что угрожает кому-либо. В федеральном статуте, запрещающим передавать сообщения, содержащие какую-либо угрозу (18 U.S.C. § 875(c)), вопрос о виде вины для этого преступления не был раскрыт. Верховный суд США постановил, что небрежность (*negligence)* не является достаточным уровнем вины для привлечения к уголовной ответственности за угрозы другому лицу. И хотя он не исследовал вопрос о том, достаточно ли неосторожности (*recklessness)* как минимально требуемого уровня вины, этот прецедент окончательно закрепил правило о том, что *mens rea* в понимании сознательного и морально упречного действия является необходимым элементом каждого преступления, даже если в статуте положения о вине отсутствуют (*Elonis v. United States*, 135 S. Ct. 2001, 2007 (2015)).

Выводы

В уголовном праве Америки *mens rea* – необходимый элемент преступления, относящийся к психической деятельности лица, за исключением преступлений строгой ответственности. Если Уголовным законом штата применительно к конкретным составам восприняты термины и определения виновности, данные в Примерном уголовном кодексе, то правоприменительными органами они должны трактоваться в соответствии с положениями Кодекса. В остальных случаях должно быть установлено наличие такого уровня морально упречного психического настроя (*mens rea*) виновного, который соответствует необходимости конкретного уголовного наказания, обычно в форме намерения (*intent*) или знания (*knowingly*).

Отличительной чертой американской теории вины является внимание к моральной оценке преступного деяния. Это определяет

возможность широкого судейского усмотрения при установлении вины. Описание вины в судебной практике возможно с использованием любых терминов, относящихся к оттенкам вины. Вид умысла, требуемый для конкретного преступления, а также возможность и содержание уголовно наказуемой неосторожности, устанавливается исходя из положений статута. Причем в последних прецедентах Верховный суд США последовательно указывает, что отсутствие в формулировке статута упоминания о виде вины не должно истолковываться как устранение элемента *mens rea* из состава преступления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Есаков Г. А. Mens rea в уголовном праве США: историко-правовое исследование / предисл. О. Ф. Шишова. СПб. : Юридический центр Пресс, 2003. 553 с.

Козочкин И. Д. Уголовное право США: успехи и проблемы реформирования. СПб. : Юридический центр Пресс, 2007. 478 с.

Крылова Н. Е., Серебренникова А. В. Уголовное право современных зарубежных стран (Англии, США, Франции, Германии) : учебное пособие. М. : Зерцало, 1997. 192 с.

Петрова Е. А. Правило stare decisis как основа судебного правотворчества в США // Ленинградский юридический журнал. 2015. № 3 (41). С. 246–254.

Catherine C. L. On Statutory Rape, Strict Liability, and the Public Welfare Offense Model // American University Law Review. 2003. Vol. 53. Iss. 2. P. 313–391.

Gardner T. J., Anderson T. M. Criminal Law. 11th ed. Wadsworth Cengage Learning, 2011. 560 c.

Gray R. L. Eliminating the (Absurd) Distinction Between *Malum In Se* and *Malum Prohibitum* Crimes // Washington University Law Quarterly. 1995. Vol. 73. P. 1369–1398.

Larkin P. J., Jr., Richardson J., Seibler J.-M. The Supreme Court on Mens Rea: 2008–2015. The Heritage Foundation Legal Memorandum. 2016. № 171 (January 14, 2016).

Model Penal Code. URL : archive.org/details/ModelPenalCode_ALI.

Samaha J. Criminal Law. 11th edition. Cengage Learning, 2013. 546 c.

Smith S. F. “Innocence” and the Guilty Mind // Hastings Law Journal. 2018. Vol. 69. C. 101–164.

The Handbook of Comparative Criminal Law / ed. by K. J. Heller & M. D. Dubber. Stanford, California : Stanford Law Books, 2011. 660 p.

REFERENCES

Esakov G. A. Mens rea v ugolovnom prave SShA: istoriko-pravovoe issledovanie / predisl. O. F. Shishova. SPb. : Iuridicheskii tsentr Press, 2003. 553 s.

Kozochkin I. D. Ugolovnoe pravo SShA: uspekhi i problemy reformirovaniia. SPb. : Iuridicheskii tsentr Press, 2007. 478 c.

Krylova N. E., Serebrennikova A. V. Ugolovnoe pravo sovremennykh zarubezhnykh stran (Anglii, SShA, Frantsii, Germanii) : uchebnoe posobie. M. : Zertsalo, 1997. 192 s.

Petrova E. A. Pravilo stare decisis kak osnova sudebnogo pravotvorchestva v SShA // Leningradskii iuridicheskii zhurnal. 2015. № 3 (41). S. 246–254.

Catherine C. L. On Statutory Rape, Strict Liability, and the Public Welfare Offense Model // American University Law Review. 2003. Vol. 53. Iss. 2. P. 313–391.

Gardner T. J., Anderson T. M. Criminal Law. 11th ed. Wadsworth Cengage Learning, 2011. 560 c.

Gray R. L. Eliminating the (Absurd) Distinction Between *Malum In Se* and *Malum Prohibitum* Crimes // Washington University Law Quarterly. 1995. Vol. 73. P. 1369–1398.

Larkin P. J., Jr., Richardson J., Seibler J.-M. The Supreme Court on Mens Rea: 2008–2015. The Heritage Foundation Legal Memorandum. 2016. № 171 (January 14, 2016).

Model Penal Code. URL : archive.org/details/ModelPenalCode_ALI.

Samaha J. Criminal Law. 11th edition. Cengage Learning, 2013. 546 c.

Smith S. F. “Innocence” and the Guilty Mind // Hastings Law Journal. 2018. Vol. 69. C. 101–164.

The Handbook of Comparative Criminal Law / ed. by K. J. Heller & M. D. Dubber. Stanford, California : Stanford Law Books, 2011. 660 p.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета
Образование и педагогические науки
Выпуск 4 (833)

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University
Education and Pedagogical Studies
Issue 4 (833)

Ответственные за выпуск 4 (833):
доктор филологических наук, профессор Л. В. Моисеенко
(*ответственный редактор*);
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова;
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редакторы: М. М. Сингал, Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 27.12.2019
Усл. печ. л. 19,1. Формат 60x90/16
Заказ № 99/19

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: mslu-vestnikedu.ru
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания. Ссылка на издание при перепечатке обязательна