



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

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

3

Выпуск (844)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2022



1930



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

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

3

Issue (844)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2022



1930



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 3(844)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 3(844)

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

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOVTSOVA

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

EDITORIAL BOARD

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Современная вузовская лекция по литературе в интермедиальном формате БОРИСОВА В. В.	9
Объекты и способы активизации языкового материала в курсе второго иностранного языка ГОРИНА В. А.	15
Тифлокомментирование как вид межкультурной коммуникации ГРИНКЕВИЧ Е. А.	22
Повышение преадаптивного потенциала самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях смешанного обучения ДАВИДЕНКО Е. С.	28
Обучение аннотированию и реферированию текстов правовой тематики на иностранном языке на продвинутом этапе ДУМИНА Е. В.	34
Полиmodalность как инструмент эффективного цифрового образования ЖУРАВЛЕВА А. М., САЛЬКОВА М. А.	41
Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе ЗАБОЛОТСКИХ Л. В., ГОНЧАРЕНКО Е. С.	46
Применение метода peer-teaching в кружковой работе по иностранному языку в ведомственном вузе ИГУМНОВА О. В.	53
Опыт формирования лексических навыков в условиях смешанного обучения КУНИЦЫНА О. М.	60
Развитие социокультурной компетенции при помощи геймификации в начальной школе РЕШЕТОВ Д. А.	70
Проблемы онлайн-руководства подготовкой научно-педагогических кадров к иноязычной профессиональной деятельности РЫБЛОВА А. Н.	76
Иноязычная деловая коммуникация будущих международных в системе высшего образования: сущность, проблемы, интерактивное обучение САЛКИНА М. С.	81

СОДЕРЖАНИЕ

Формирование оценочно-корректировочных умений будущего учителя иностранного языка	
УСАЧЕВА В. М.	88
Учет возможностей педагогического взаимодействия при планировании учебных занятий	
ФРОЛОВА Г. М.	94
Формирование иноязычных компетенций при обучении в магистратуре (политический дискурс)	
ХАРЛАМОВА Н. С., ФРОЛОВА И. Ю.	100

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Структура и динамика семантической памяти у изучающих иностранный язык	
БАРМИН А. В.	106
Особенности понимания риска на разных стадиях профессионализации	
БУСЛАЕВА Е. Л., ВЛАСОВА Н. В.	113
Как и зачем формировать профессиональную идентичность у специалистов социальной сферы?	
ЛЕБЕДЕВА Н. В.	122
Связь представлений о семейном окружении у девочек подросткового и юношеского возраста с их личностными особенностями	
ТРОИЦКАЯ Е. А.	129

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

О понятии «правовая определенность» и его содержании	
ВАСИЛИШИН И. И.	137
Международное право и его роль в обеспечении информационной безопасности и защите цифрового суверенитета России	
ГРУДИНИН Н. С.	142
Правовое регулирование государственного аудита (контроля) в России	
ХРЕБТОВА Т. П.	149

PEDAGOGICAL STUDIES

Modern University Lecture on Literature in an Intermediate Format BORISOVA V. V.	9
Objects and Methods of Activating Language Material in the Course of Second Foreign Language Acquisition GORINA V. A.	15
Audio Description as a Type of Intercultural Communication GRINKEVICH E. A.	22
Increasing the Preadaptive Capacity of Independent Work of EFL Students in a Blended Learning Environment DAVIDENKO E. S.	28
Training in Annotating and Summarizing Legal Texts in a Foreign Language at an Advanced Stage DUMINA E. V.	34
Polymodality as Instrument of Effective Digital Education ZHURAVLEVA A. M., SALKOVA M. A.	41
The Experience of Implementing Interactive Technologies in Teaching Foreign Languages in Non-Linguistics University ZABOLOTSKIKH L. V., GONCHARENKO E. S.	46
The Peer-Teaching Method Application in Foreign Language Club Activities at the Departmental University IGUMNOVA O. V.	53
Blended Learning: Experience in Developing Lexical Skills KUNITSYNA O. M.	60
Development of Sociocultural Competence through Gamification in Primary School RESHETOV D. A.	70
Problems of Online Supervision of Scientific and Pedagogical Personnel Training for Foreign Language Professional Communication RYBLOVA A. N.	76
Teaching Professional Communication Skills to International Relations Students: Specific Features, Problems, Interactive Approach SALKINA M. S.	81

CONTENTS

Developing Evaluation and Correction Skills of Future Foreign Language Teachers USACHEVA V. M.	88
Teacher-Student Interaction and Lesson Planning FROLOVA G. M.	94
Forming Foreign Language Competences in Teaching Political Discourse (Master's Degree) KHARLAMOVA N. S., FROLOVA I. J.	100

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Structure and Dynamics of Semantic Memory of Foreign Language Learners BARMIN A. V.	106
Features of Understanding Risk at Different Stages of Professional Development BUSLAEVA E. L., VLASOVA N. V.	113
How and Why to form a Professional Identity among Social Sphere Specialists? LEBEDEVA N. V.	122
Relationship between Family Environment Images in Adolescent and Youth Girls and Their Personality Traits TROITSKAYA E. A.	129

LEGAL STUDIES

On the Concept of «Legal Certainty» and Its Content VASILISHIN I. I.	137
International Law and Its Role in Information Security and Protecting the Digital Sovereignty of Russia GRUDININ N. S.	142
Legal Regulation of State Audit (Control) in Russia HREBTOVA T. P.	149

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_9



Современная вузовская лекция по литературе в интермедиаальном формате

В. В. Борисова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
vvb1604@gmail.com*

Аннотация. В статье описана концептуальная и технологическая модель современной вузовской лекции по литературе с учетом ее предметной и метапредметной направленности, показано, как в содержании и структуре лекции в новом, интермедиаальном формате ее вербальная и текстовая основа дополняется различного рода мультимедийными элементами благодаря использованию конвергентной образовательной технологии.

Ключевые слова: цифровое образование, вузовская лекция по литературе, интермедиаальный формат

Для цитирования: Борисова В. В. Современная вузовская лекция по литературе в интермедиаальном формате // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 9–14. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_9

Original article

Modern University Lecture on Literature in an Intermediate Format

Valentina V. Borisova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vvb1604@gmail.com*

Abstract. The article describes the concept and the process model of the contemporary online lecture in literature with regards to its subject and metasubject. The thesis explains the experience of the Akmullah Bashkir State Pedagogical University Russian Literature Department. Their experience shows how the content and structure of a lecture is implemented in the new intermedial format, how the verbal and text stem is complemented with various multimedia elements by using a convergent educational.

Keywords: digital education, university lecture on literature, intermedia format

For citation: Borisova, V.V. (2022). Modern university lecture on literature in an intermediate format. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 9–14. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_9

ВВЕДЕНИЕ

Как отмечает ряд авторов в статьях последнего времени, формат современной вузовской лекции принципиально меняется в соответствии с требованиями и запросами современности [Давиденко, 2019; Загвязинский, 2014; Ибрагимов, Гайнутдинов 2017; Изатулин и др., 2016; Казакова, 2018; Rakhimov и др., 2020; Кардапольцева, Качалова 2019; Кулагин, 2018]. Так, А. В. Кулагин справедливо отмечает, что «историко-литературная лекция не может оставаться сегодня такой, какой она сложилась “в эпоху Гутенберга”. Экстенсивный подход, нацеленный на получение аудиторией сведений в максимально возможном объеме, должен уступить место подходу интенсивному, который был бы оправдан и работал в условиях доступности информации помимо учебной аудитории» [Кулагин, 2018, с. 166].

Действительно в системе высшего образования в наше время активно используются новые технологии и ресурсы e-learning. Однако, как показывают результаты проведенного нами анкетирования, упомянутые новации неоднозначно оцениваются студентами и преподавателями. Хотя большая часть обучающихся полагает, что вузовская лекция должна сохранять свой традиционный характер в рамках живого общения с преподавателем, некоторые студенты не отрицают и того, что она может быть реализована в формате дистанционного обучения, отмечая такие ее преимущества как «возможность учиться удаленно», «нерегламентированный просмотр», «наглядный характер» и др. [Борисова, 2020, с. 63–64].

Несомненно, специфика нынешнего обучения в вузе требует серьезного осмысления и со стороны преподавателей, которые также резонно полагают, что «плюсы» классической академической лекции – это живой контакт с обучающимися, диалог, интерактивность и т. п. Их следует сохранять или максимально компенсировать в новой образовательной ситуации. При этом актуальным остается вопрос, как выдержать конкуренцию с другими источниками информации (Интернет, TV и др.), чтобы университетская лекция оставалась востребованной, продуктивной, познавательно интересной.

Предлагаемое нами описание современной модели вузовской лекции обусловлено, прежде всего, анализом современного состояния ее изучения в научной литературе и обобщением эмпирических данных. Опыт лекционной работы в вузах, накопленный за последние годы, подтверждает необходимость разработки как дидактики применения цифровых ресурсов, так и соответствующей ей современной методики и технологии подготовки вузовской лекции. Новая модель лекции должна

соответствовать запросам студентов, которые активно включаясь в сетевую субкультуру, сами широко используют разнообразные мультимедийные технологии, требовательно относясь к качеству информационного уровня преподавания.

Практика обучения студентов в вузе показала, насколько важно сегодня преподавателю, работающему в условиях информационной избыточности, во-первых, концептуально продумывать содержание лекции в соответствии с достижениями современной науки, во-вторых, раскрывать его с учетом новых технических требований к организации лекции и, в-третьих, не забывать о воспитательной и обучающей направленности своей педагогической деятельности.

Как свести воедино данные требования к современной вузовской лекции? Ранее нами был предложен вариант ответа на этот вопрос с подробным описанием лекции по творчеству С. Т. Аксакова [Борисова, 2020]. Однако насущная задача определения новой модели лекции по литературе, предполагая дальнейшее обсуждение и решение, остается актуальной. Именно ею определяется цель данной статьи. Целесообразно стремиться к сочетанию традиционных и новых лекционных форматов.

ИНТЕРМЕДИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

В современной лекции по литературе естественным образом необходимо учитывать как предметную, так и метапредметную специфику искусства слова. Об этом мы писали ранее в связи с разработкой интермедийных уроков по русской словесности. С точки зрения классической эстетики литература является уникальным видом искусства, «обладающая универсальными свойствами, она не имеет в пространстве культуры и искусства абсолютных соперников в плане взаимодействия как со всеми их видами, так и с различными информационными формами» [там же, с. 103].

Ее богатейший духовный потенциал раскрывается в синтезе с другими видами искусства и разнообразными формами медиа. В данном случае имеется в виду присущий художественной словесности феномен интермедийности. Современный философ И. П. Ильин определяет ее как возможность передачи художественного содержания различными средствами, в числе которых «слова писателя, цвет, тень, линия художника, музыкальные звуки и ноты как способ их фиксации, организация объемов скульптором и архитектором, и, наконец, аранжировка зрительного ряда на плоскости экрана <...> в совокупном плане они

представляют собой те медиа, которые в каждом виде искусства организуются по своему своду правил – коду» [Ильин, 1998, с. 10].

На наш взгляд, интермедийная направленность современной лекции по литературе обеспечивается благодаря реализации конвергентной технологии, которая в последнее время активно интегрируется с гуманитарным знанием через синтез IT-технологий и когнитивных технологий. Как образно выразился Н. Гумилев, «умное слово» и «умное число» способны передать все оттенки смысла. Аналогичным образом в интермедийной модели современной лекции по литературе сочетаются принципы традиционного и цифрового образования. Сохраняя в своей структуре вербальную и текстовую основу, она дополняется разнообразными мультимедийными элементами. Поэтому ей присуща «конвергенция словесных, аудиовизуальных, интерактивных и прочих средств обучения» [Борисова, 2018, с. 104]. Благодаря использованию цифровых технологий, происходит перекодирование учебной информации в логические, графические и другие формы мультимедийного ряда. Отсюда следует вывод: вузовскому лектору «следует думать как категориями слова и текста, так и категориями “картинки” и звукового образа, т. е. демонстрировать способность к конвергентному мышлению» [там же].

Значение центральной дидактической единицы при этом сохраняет именно словесный текст, но его освоение обеспечивается реализацией IT-технологий в сочетании с когнитивными механизмами передачи информации. Как мы ранее подробно об этом писали, именно «они способствуют многофункциональному расширению базового вербального текста, его дополнению гиперссылками, сочетанию информационно-иллюстративного материала (таблицы, схемы, видеофрагменты из фильмов и спектаклей, музыкальные и живописные иллюстрации и др.) с обучающими алгоритмами, моделями, проверочными и контрольными материалами с возможностью самостоятельной доработки» [там же].

Подчеркнем еще раз: лекция подобного типа представляет собой единое мультимедийное целое, способствуя выражению универсального, интермедийного содержания литературного текста. Но все иллюстративные материалы в данном случае должны использоваться «в меру», хотя, как утверждает известный сценарист и актер Александр Адабашьян, «визуальное воплощение дает более мощный эффект, чем словесное» (цит. по: [Гладышева, 2012]).

Так, в одной из открытых лекций, посвященной роману-эпосе М. А. Шолохова «Тихий Дон», особенностям его проблематики и поэтики, была

уместная демонстрация кадров хроники вручения писателю Нобелевской премии, фрагментов из телепередачи Игоря Волгина «Игра в бисер» и т. п. Также была показана финальная сцена из фильма современного режиссера С. Урсуляка.

Но, заметим, это весьма вольная кинематографическая трактовка, расходящаяся с аутентичным авторским текстом, который, безусловно, в любом случае должен сохранять свое приоритетное значение. Литературный текст – это «первичная данность и основа филологической деятельности» [Бахтин, 1979, с. 282], поскольку именно «текст – исходная реальность филологии. Сосредоточившись на тексте, создавая к нему служебный комментарий, филология под этим углом зрения вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия» [Аверинцев, 1987, с. 410].

Поэтому в вузовской лекции по литературе недопустима подмена художественного текста его квази-аналогами при всей их внешней привлекательности. Нужно сознавать, «что дает новая экранизация для понимания литературного первоисточника, расширяет она или сужает его содержание, честно ли работает с его смыслами и образами» [Сараскина, 2016, с. 23].

В отмеченном фильме С. Урсуляка очевидны библейские аллюзии на сюжет блудного сына, символична и поза лежащего на берегу Дона Григория Мелехова, как будто распятого, но шолоховских символов и шолоховского смысла здесь нет. Подобная замена изучения художественного произведения просмотром его экранизации или театральной постановки подрывает саму суть литературного образования в школе и вузе. В таком случае студентам предлагаются готовые интерпретации, а не результаты творческой и аналитической работы с текстом произведения.

ТРЕБОВАНИЯ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

При всем тяготении к интермедийности, современная вузовская лекция по литературе призвана сохранить свою классическую функциональную направленность. Отсюда – неизменные традиционные требования к лекции преподавателя высшей школы: это научность и фундаментальность ее содержания, полнота и глубина раскрытия вопросов в соответствии с заданным планом. Немалое значение имеет и раскрытие практического значения и применения теоретических знаний в будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Ключевые проблемы литературного образования могут быть решены в результате сопряжения

теоретической, историко-литературной и методической подготовки студентов по предмету. Прикладное значение лекции предполагает необходимость формирования у них умений и навыков анализа и истолкования литературных произведений. Любая лекция традиционно начинается с актуальной постановки темы, пояснений к ее цели и задачам, плану, кругу стержневых вопросов. Неизменным остается требование к четкой, продуманной структуре лекции. Ее должны отличать логическая строгость, наличие как вводной и заключительной частей, так и основных положений, сочетание принципов обзорного и монографического изложения, историко-литературного и реального комментария, анализа и интерпретации литературного материала, который не должен подаваться в описательной форме.

В эпоху информационного взрыва вузовская лекция, в том числе и по литературе, не может быть описательной и фактографичной. В целях активизации мышления студентов содержание лекции необходимо излагать в проблемном ключе, а изложение материала полемически заострять, усиливая его авторский, концептуальный характер, что обеспечивается постановкой и разрешением «некоего противоречия, таящегося в тексте классического произведения», «литературоведческой коллизии, которую несет в себе сам живой и оттого противоречивый историко-литературный материал» [Кулагин, 2018, с. 166].

Не менее важен отбор рекомендуемой учебной литературы и профессиональный комментарий к ней. Только преподаватель может задать аудитории нужные ориентиры и в необходимой степени раскрыть ход научной полемики вокруг того или иного литературного феномена, чтобы показать студентам, как менялась методология и научный инструментарий, положенные, к примеру, в основу литературоведческого анализа того или иного произведения.

Помимо традиционных типологических критериев современная вузовская лекция должна соответствовать требованиям digital education. Реализуясь в форме видеопрезентации с вербальным сопровождением, подготовка к лекции требует от преподавателя особых навыков и умений. Текст

лекции должен быть заранее продуман и выверен, что, однако, не исключает живой импровизации с опорой на знания и опыт. При этом особое внимание уделяется презентационной основе лекции: отбору текстовой информации для слайдов, созданию визуальных, звуковых, графических и других эффектов, оптимальности цветовых характеристик, размещению материала на экране.

Требуется решение и ряд технических проблем. Подготовка лекции в современном формате предполагает наличие у преподавателя широкого и разнообразного комплекса компетенций дизайнера, видеооператора, звукорежиссёра, сценариста, юриста (имеется в виду соблюдение авторских прав привлеченного материала) и т. п. По сути, лектору приходится проявлять практически универсальную компетентность в самых разных сферах. Чтобы избежать дилетантства, преподаватель нуждается в поддержке со стороны IT-службы вуза. Оптимальным выходом может стать разработка технических шаблонов для создания образовательных медиапродуктов. Совершенно очевидно, что в новом формате обучения необходимо проверять, насколько адекватно воспринимают студенты излагаемый материал. В указанном плане продуктивен методический прием постановки проблемных вопросов для совместного обсуждения, а также организация промежуточного компьютерного тестирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, современная вузовская лекция по литературе, сохраняя свои традиционные типологические параметры, вместе с тем, в силу своих предметных и метапредметных особенностей, закономерно вписывается в digital education XXI века. В процессе ее разработки активно используются технологии и ресурсы e-learning и, благодаря применению конвергентной технологии, продуктивному сопряжению цифровых и когнитивных технологий, реализуется интермедиаальный подход, что обеспечивает достижение синергетического эффекта воздействия искусства слова на обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Давиденко Е. С. Активизация лекционной формы обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29179>
2. Загвязинский В. И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. 2014. № 2 (111). С. 34–46.
3. Ибрагимов Г. И., Гайнутдинов Р. Г. Лекция в вузе: теория, история, практика: монография. Казань: Школа, 2017.

4. Изатулин В. Г. [и др.]. Вузовская лекция / В. Г. Изатулин, А. Н. Калягин, Л. А. Иванова, Л. А. Крайнова // Сибирский медицинский журнал. 2016. № 8. С. 68–71.
5. Казакова А. Г. Современная лекция в вузе: пути совершенствования // Вопросы педагогики. 2018, № 6. С. 33–38.
6. Кардапольцева В. Н., Качалова А. А. Особенности современных видов и форм вузовской лекции в России и за рубежом // Совершенствование гуманитарных технологий в образовательном пространстве вуза: факторы, проблемы, перспективы: материалы Всероссийского (с международным участием) научно-методического семинара. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2019. С. 95–101.
7. Rakhimov O. D. [и др.]. Modern lectures and methods of organizing problematic lectures / Y. K. Manzarov, M. Keldiyarova, A. Hudjakulov // Проблемы науки. 2020. № 2(50). С. 46–49.
8. Кулагин А. В. Современная историко-литературная лекция и научные идеи Я. С. Билинкиса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 4(127). С. 165–169.
9. Борисова В. В. Какой должна быть современная вузовская лекция? // Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы: сборник материалов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2020. С. 63–67.
10. Борисова В. В. Интермедиальные уроки по русской словесности // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5(78). С. 102–107.
11. Ильин И. П. Некоторые концепции искусства постмодернизма в современных зарубежных исследованиях. М.: ГБЛ, 1998.
12. Гладышева Д. Александр Адабашьян: «визуальное воплощение мощнее литературы». URL: https://polit.ru/article/2012/04/03/gr_adabashyan/ (дата обращения 05.03.2022).
13. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 473–500.
14. Аверинцев С. С. Филология // Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. С. 467–468.
15. Сараскина Л. И. Mashup-компиляции и mashup-экранизации как мозговой штурм классических романов // Наука телевидения. 2016. № 3. Т. 12. С. 22–37.

REFERENCES

1. Davidenko, E. S. (2019). Activation of the lecture form of education at the university. Modern problems of science and education, 5. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29179> (In Russ.)
2. Zagvyazinsky, V. I. (2014). University lecture in the structure of the modern educational process. Education and Science, 2(111), 34–46. (In Russ.)
3. Ibragimov, G. I., Gainutdinov, R. G. (2017). Lekciya v vuze: teoriya, istoriya, praktika: monografiya = Lecture at the university: theory, history, practice: monograph. Kazan: Editorial and Publishing Center "School." (In Russ.)
4. Izatulin, V. G. et al. (2016). University lecture. Siberian Medical Journal, 8, 68–71. (In Russ.)
5. Kazakova, A. G. (2018). Sovremennaya lekciya v vuze: puti sovershenstvovaniya = Modern lecture at the university: ways of improvement. Questions of pedagogy, 6, 33–38. (In Russ.)
6. Kardapol'tseva, V. N., Kachalova, A. A. (2019). Features of modern types and forms of university lectures in Russia and abroad. Sovershenstvovanie gumanitarny'x texnologij v obrazovatel'nom prostranstve vuza: faktory', problemy', perspektivy'. Ekaterinburg (pp. 95–101): The digest of materials of the All-Russian (with international participation) scientific and methodological seminar. (In Russ.)
7. Rakhimov, O. D. et al. (2020). Modern lectures and methods of organizing problematic lectures / Y. K. Manzarov, M. Keldiyarova, A. Hudjakulov. Problems of science. 2(50), 46–49. (In Russ.)
8. Kulagin, A. V. (2018). Sovremennaya istoriko-literaturnaya lekciya i nauchnye idei YA. S. Bilinkisa = Modern historical and literary lecture and scientific ideas of Ya. S. Bilinkis. Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University, 4(127), 165–169. (In Russ.)
9. Borisova, V. V. (2020). Kakoj dolzhna byt' sovremennaya vuzovskaya lekciya? = What should be a modern university lecture? Vserossijskij s'ezd uchitelej i prepodavatelej russkogo yazy'ka i literatury (pp. 63–67): The digest of collection of materials. (In Russ.)
10. Borisova, V. V. (2018). Intermediate lessons in Russian literature. Pedagogical Journal of Bashkortostan, 5(78), 102–107. (In Russ.)
11. Ilyin, I. P. (1998). Nekotory'e koncepcii iskusstva postmodernizma v sovremenny'x zarubezhny'x issledovaniyax = Some concepts of postmodern art in modern foreign studies. Moscow. (In Russ.)

12. Gladysheva, D. (2021) Aleksandr Adabash'yan: «vizual'noe voploshchenie moshchnee literatury» = Alexander Adabashyan: "visual embodiment is more powerful than literature". https://polit.ru/article/2012/04/03/gp_adabashyan (In Russ.)
13. Bakhtin, M. M. (1979). Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnykh naukakh. Opyt filosofskogo analiza = The problem of text in linguistics, philology and other humanities. The experience of philosophical analysis. In E`stetika slovesnogo tvorchestva (pp. 473–500), compiled by S. G. Bocharov. Moscow: Iskustvo. (In Russ.)
14. Averintsev, S. S. (1987). Filologiya = Philology. In Literary encyclopedic dictionary. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 467–468. (In Russ.)
15. Saraskina, L. I. (2016). Mashup-kompiljatsii i mashup-jekranizatsii kak mozgovej shturm klassicheskikh romanov = Mashup-compilations and mashup-adaptations as a brainstorming of classic novels. Nauka televidenija, 3(12), 22–37. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Борисова Валентина Васильевна

доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка и теории словесности
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Borisova Valentina Vasilevna

Doctor of Philology (Dr. habil), Professor,
Professor at the Department of Russian Language and Theory of Literature,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 29.03.2022
одобрена после рецензирования 13.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 29.03.2022
approved after reviewing 13.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_15



Объекты и способы активизации языкового материала в курсе второго иностранного языка

В. А. Горина

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

Аннотация. Статья посвящена проблемам организации языкового материала при обучении французскому языку как второму иностранному. На основе сопоставительного анализа лингвистических систем контактирующих языков автор устанавливает явления, специфичные для условий обучения второму иностранному языку, и в зависимости от степени совпадения с языком-источником межъязыкового переноса предлагает различные способы их активизации.

Ключевые слова: язык-источник, межъязыковой перенос, несовпадающие явления языка и культуры, побочная активизация, учебный перевод, экономия учебного времени, расширение объема усвоенного материала

Для цитирования: Горина В. А. Объекты и способы активизации языкового материала в курсе второго иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 15–21. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_15

Original article

Objects and Methods of Activating Language Material in the Course of Second Foreign Language Acquisition

Valentina A. Gorina

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

Abstract. The article is devoted to the problems of organizing language material when teaching French as a second foreign language. Relying on the comparative analysis of the linguistic systems of the contacting languages the author establishes three categories of phenomena specific to the conditions of teaching a second foreign language, and, depending on the degree of coincidence, offers various ways of dealing with interlingual transfer.

Keywords: a source-language, interlingual transfer, culture-related phenomena, indirect activation, training translation, saving teaching time, expansion of the volume of the material learned

For citation: Gorina, V. A. (2022). Objects and methods of activating language material in the course of second foreign language acquisition. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 15–21. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_15

ВВЕДЕНИЕ

Формирование лингвистического компонента коммуникативной компетенции представляет собой сложный процесс, связанный с функционированием психолого-когнитивного механизма. Этот процесс по-разному проявляет себя в зависимости от того, в каком формате он осуществляется. Он может проходить как в условиях двуязычия (родной – первый иностранный язык), так и в условиях многоязычия (родной – первый иностранный – второй иностранный). В условиях многоязычия и в частности при усвоении второго иностранного языка существенным фактором успеха обучающихся становится применение данных о взаимовлиянии трех лингвистических систем. Использование такого триединого подхода к обучению языкам влечет за собой необходимость постановки целого ряда методических и психологических проблем. Причем они не могут решаться без учета закономерностей межъязыкового взаимодействия в ходе учебного процесса.

В статье ставятся и решаются преимущественно те проблемы, которые возникают в условиях формирования лингвистической компетенции при изучении второго иностранного языка.

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА, СПЕЦИФИЧНЫЕ ДЛЯ КУРСА ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Очевидно, что при изучении второго иностранного языка сам факт наличия третьего компонента в языковой матрице обучающегося существенно меняет картину межъязыкового взаимодействия. Ситуация столкновения трех языковых систем характеризуется целым рядом специфических особенностей, которые должны учитываться в ходе учебного процесса. Согласно нашему педагогическому убеждению, задача преподавателя заключается в том, чтобы рассматривать триязычие не только как обстоятельство, затрудняющее процесс изучения второго иностранного языка, но, в первую очередь, как существенное преимущество при формировании лингвистической компетенции в условиях овладения третьим языком. Комплексный подход к языкам порождает необходимость максимального использования первого иностранного языка в качестве опоры и источника положительного переноса в лингвистическом, когнитивном, психологическом, культурологическом отношении [Беляевская, 2009].

Одной из наиболее актуальных задач в курсе второго иностранного языка (в нашем случае французского) является установление *объектов*

активизации иноязычного материала и выбор наиболее эффективных *способов ее практической реализации*. Очевидно, что в процессе овладения вторым иностранным языком эти вопросы должны решаться в свете взаимовлияния не двух, а трех контактирующих языковых систем, т. е. *иначе*, чем это осуществляется при усвоении данного языка, изучаемого в качестве первого неродного.

Так, сопоставительный анализ грамматических систем русского (родного), английского (первого иностранного) и французского (второго иностранного) языков позволяет выделить три основные категории явлений, характерных для обучения второму иностранному языку. Эти психолингвистические категории активизируются неизбежно иначе, нежели при усвоении языка в качестве первого иностранного.

1. К первой группе относятся явления второго иностранного языка, которые не совпадают с явлениями первого иностранного языка, но совпадают с коррелирующими феноменами родного языка. Они испытывают интерферирующее воздействие со стороны ранее усвоенного английского языка, в силу чего подлежат обязательной целенаправленной отработке в специальных упражнениях. В области грамматики речь идет о таких частотных явлениях французского языка как, например:

– употребление будущего времени в условных придаточных предложениях времени, вводимых союзом «когда»:

рус. Он позвонит вам, когда вернется.

англ. He calls you when he comes.

фр. Il vous téléphonera quand il rentrera.

(Типичная ошибка студентов под влиянием английского языка: *Il vous téléphonera quand il rentre.)

– употребление относительного прилагательного *que* (который), вводящего придаточное предложение:

рус. Письмо, которое ты написал.

англ. The letter you wrote.

фр. La lettre que tu as écrite.

(Типичная ошибка студентов *La lettre tu as écrite.)

– употребление инверсионного порядка слов в предложении, вводящем прямую речь и находящемся в постпозиции по отношению к ней:

рус. «Мой сын болен», – говорит она.

англ. «My son is ill», she says.

фр. «Mon fils est malade», dit-elle.

(Типичная и устойчивая ошибка студентов *Mon fils est malade, elle dit.)

– место прилагательного по отношению к существительному:

рус. интересный фильм
англ. an interesting film
фр. un film intéressant

(Типичная ошибка студентов *un intéressant film).

В отличие от грамматических явлений, которые возникают в условиях овладения французским языком как первым иностранным, грамматические феномены вышеозначенной группы вследствие преобладающего влияния английского языка трудны для усвоения. Они должны активизироваться в *специальных упражнениях*, т. е. в упражнениях, направленных на отработку только данной учебной единицы.

Преподавателю, не имеющему опыта обучения студентов французскому языку как второму иностранному, чаще всего приходится эмпирически устанавливать перечень таких явлений, определять его в ходе практической деятельности. Однако такой эмпиризм не может рассматриваться в качестве эффективного способа обучения. Для системного описания таких явлений целесообразно использовать результаты предварительного сопоставления грамматических аспектов трех языков. В этом собственно и заключается одна из главных задач методики преподавания второго иностранного языка.

2. Вторую группу составляют те грамматические явления, которые *не имеют аналогов ни в родном, ни в первом иностранном языке*. Необходимость систематизации явлений этой группы очевидна. Однако преподавателю второго иностранного языка следует учитывать, что интерферирующее воздействие первого иностранного языка в данном случае является преобладающим [Лapidус, 1980]. Поэтому отработку явлений данной группы следует организовывать, прежде всего, с учетом означенного влияния.

К данной группе относятся многочисленные явления второго иностранного языка, среди которых наиболее распространены следующие:

– употребление глагола *иметь* в конструкциях типа:

рус. Мне 20 лет.
англ. I am 20.
фр. J'ai 20 ans.

Или:

рус. Мне холодно.
англ. I am cold
фр. J'ai froid.

(Типичная ошибка студентов во французском языке: * *Je suis 20.* * *Je suis froid.*)

– употребление неопределенно-личного местоимения:

рус. Мне сказали.
англ. I was told.
фр. On m'a dit.

(Типичная ошибка студентов во французском языке: * *J'ai été dit.*) и многие другие.

3. Третья группа включает в себя грамматические явления второго иностранного языка, *совпадающие с грамматическими явлениями первого иностранного языка, но не имеющие аналогов в родном языке*. К таким явлениям могут быть отнесены:

- грамматическая категория определенности / неопределенности, значение и употребление определенного и неопределенного артикля;
- грамматическое явление согласования времен;
- значение, формообразование и употребление предпрошедшего времени;
- неупотребление будущего времени в придаточных условных предложениях после союза «если», например:

рус. Он придет, если захочет.
англ. He will come if he wants.
фр. Il viendra s'il veut.

Как показывает практика, явления этой группы вследствие положительного переноса из первого иностранного языка не требуют целенаправленной активизации. В силу своего совпадения с явлениями английского языка они могут усваиваться в формате минимальной отработки и даже без предварительных объяснений при условии использования «магической» ссылки: «*как в английском*». Однако вовсе исключать их активизацию нельзя, так как, совпадая по значению и употреблению, они вместе с тем имеют особую иноязычную форму, которая требует безусловной отработки (например, формы артикля, формы времен изъявительно-го или условного наклонения и т. д.).

В этом случае следует говорить о том, что усвоение значения явлений данной группы может осуществляться *одновременно с усвоением значения других явлений, т. е. опосредованно, побочно*. Например, усвоение значения и употребления времен условного наклонения может включаться в упражнения, направленные на отработку глагольных форм или новых лексических единиц, и происходить одновременно.

Выделение описанных выше категорий грамматических явлений второго иностранного языка дает основание сделать вывод о том, что в процессе их активизации следует использовать различные подходы, дифференцируя выбор способов активизации в зависимости от принадлежности соответствующих явлений к той или иной группе, а именно:

- явления второго иностранного языка, *не совпадающие* со своими коррелятами в языке, являющимся основным источником переноса, должны усваиваться в условиях *целенаправленной отработки*;

- явления, второго иностранного языка, *совпадающие* с соответствующими эквивалентами в первом иностранном языке, в целенаправленной активизации, как правило, не нуждаются; их усвоение может осуществляться одновременно с усвоением других грамматических явлений, т. е. *побочно*.

Таким образом, в процессе овладения вторым иностранным языком помимо традиционных способов активизации создаются иные способы и возможности для применения иных моделей. Они специфичны для вышеозначенных условий обучения иностранным языкам. Необходимо, однако, уточнить, какие способы активизации языкового материала, т. е. какие виды тренировочной деятельности, направленной на создание и развитие коммуникативных навыков, могут рассматриваться в условиях преподавания второго иностранного языка в качестве *специфичных*.

Представляется, что к специфичным следует отнести такие способы активизации языкового материала и такие виды упражнений, которые могут найти свое практическое применение *только* в условиях овладения вторым иностранным языком. Причем в процессе обучения первому иностранному языку они использованы быть не могут.

Как показывает практика, основной корпус системы упражнений, нацеленной на формирование лингвистической компетенции и включающей в себя задания как тренировочного, так и речевого уровня, специфики второго иностранного языка не отражает. Действительно сопоставление основных типов и видов упражнений, используемых в процессе обучения любому иностранному языку, во многом указывает на их взаимное сходство вне зависимости от того, для какого именно языка (первого или второго) эта система упражнений предназначается.

Так, например, можно отметить часто используемые, особенно на начальном этапе, одноязычные *тренировочные* упражнения, в которых требуется раскрыть скобки, поставить глагол в нужном времени, употребить нужные артикли или предлоги и т. п.

Одноязычным речевым упражнениям, используемым при обучении различным языкам, также присуще взаимное сходство. В типичных и наиболее частотных заданиях данной категории студентам предлагается ответить на поставленные вопросы, трансформировать (прочитанный или прослушанный) текст, составить сообщение на предложенную тему, выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме, аргументировать личную точку зрения и т. д. Практика показывает, что

все перечисленные виды упражнений находят широкое применение в процессе изучения как первого, так и последующих иностранных языков. Вся вышеозначенная система отражает поэтапность действий, направленных на формирование иноязычных коммуникативных навыков [Коряковцева, 2017].

Что касается специфических видов активизации, используемых в рамках овладения вторым иностранным языком, то к ним могут быть отнесены те задания, которые в процессе своего выполнения требуют привлечения *знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе изучения первого иностранного языка*. К наиболее распространенным заданиям этой категории можно отнести:

- выявление в предложенном контексте определенных лингвистических феноменов второго иностранного языка, имеющих корреляты в *первом* иностранном языке, их сопоставление и последующий анализ с позиции межязыкового взаимодействия (совпадение / несовпадение в области формообразования, значения и употребления);

- двуязычное упражнение в виде учебного перевода с *первого* иностранного языка для активизации материала, подлежащего усвоению во втором иностранном языке; данное упражнение имеет целью предупреждение отрицательной интерференции со стороны ранее изученного языка, выступающего в роли источника переноса;

- реферирование (трансформированный пересказ, аннотация и т. п.) на втором иностранном языке текстов (как устных, так и письменных), предъявляемых обучающимся на *первом* иностранном языке. На более продвинутых этапах обучения речь может идти о восприятии и последующем комментировании на изучаемом языке англоязычных статей из средств массовой информации, о прослушивании актуальных новостных блоков радио и телепрограмм, о просмотре и обсуждении различных видеоматериалов (фильмы, видеодокументы, рекламные ролики и т. п.);

- так называемый двусторонний устный перевод (например, в условиях, имитирующих интервью или дискуссии, когда собеседники выполняют роли разноязычных участников и общаются через переводчика, интерпретирующего их высказывания как на первом, так и на втором иностранном языках).

Остановимся подробнее на использовании в образовательном процессе такого способа отработки языкового материала, как учебный перевод. Как известно, он является не только одним из эффективных способов активизации и контроля усвоения новых явлений, но также рациональным средством борьбы с языковой интерференцией. Отметим, что

перевод как двуязычное задание используется в качестве одного из элементов целостной системы разнообразных упражнений, и отработка языковых явлений не сводится, как правило, к использованию лишь данного вида активизации.

Как известно, в процессе обучения первому иностранному языку *учебный перевод с родного языка* с точки зрения предупреждения интерференции осуществляется достаточно успешно, поскольку в данной ситуации единственным источником переноса является родной язык. В условиях преподавания второго иностранного языка характер межъязыкового взаимодействия существенно трансформируется, и доминирующим источником переноса, как положительного, так и отрицательного, становится, как правило, первый иностранный язык, что особенно наглядно проявляется на начальном этапе обучения. Именно в этих случаях для преодоления интерференции специалисты в области методики преподавания второго иностранного языка рекомендуют использовать учебный перевод с первого иностранного языка [Лапидус, 1980].

Например, для предотвращения отрицательного воздействия английского языка на ход усвоения ряда французских конструкций могут использоваться задания следующего типа: «Переведите с английского языка на французский: *I am 20. He is cold. Are you hungry ?*» и т. п.

Практика использования перевода с первого иностранного на второй иностранный язык при активизации интерферирующих явлений показывает, что перевод обеспечивает достаточно быстрое и эффективное усвоение данной категории учебного материала.

Установление различных групп языковых явлений, по-разному соотносящихся друг с другом в трех контактирующих языках, имеет немалое практическое значение для успешного овладения вторым иностранным языком. В данном контексте при подготовке и реализации учебного процесса представляется важным учитывать результаты межъязыкового взаимодействия. Означенный подход может служить основанием для ряда методических рекомендаций.

Прежде всего, следует констатировать, что те явления второго иностранного языка (как на фонетическом, так и на грамматическом и лексическом уровнях), которые *совпадают с явлениями первого иностранного языка*, следует считать более легкими для усвоения. И наоборот, те явления второго иностранного языка, которые совпадающих коррелятов в первом иностранном языке не имеют, представляются для усвоения более трудными.

Взаимно совпадающие явления различных языков в силу положительного переноса легко

усваиваются во втором иностранном языке. Они не требуют специальной отработки. С методической точки зрения, это означает, что на их усвоение затрачивается значительно меньше времени и усилий. Использование и учет данного фактора в учебном процессе приводит к существенной экономии учебного времени, что, в свою очередь, дает возможность увеличить, расширить общий список явлений, подлежащих усвоению во втором иностранном языке.

Какие явления могут пополнить этот список?

- В области фонетики это не будет слишком ощутимым, так как практически все фонетические явления – как произнесение звуков, так и использование интонационных моделей (за исключением диалектических и стилистических вариантов) – должны быть усвоены активно, продуктивно.

- В области грамматики список может быть увеличен за счет включения в него тех явлений, которые предназначаются, как правило, для рецептивного усвоения. Например, в курсе французского языка как второго иностранного речь может идти об употреблении сослагательного наклонения в относительных придаточных предложениях (рус. Это единственная пьеса, которая ему понравилась. – фр. *C'est la seule pièce qu'il ait aimée.*); употреблении сослагательного наклонения для выражения предположительности действия (рус. В его комнате не горит свет, должно быть он уже ушел. – фр. *Il n'y a pas de lumière dans sa chambre. Il serait déjà parti.*) и др.

- В лексической сфере наличие так называемых легких лексических единиц, т. е. совпадающих с лексическими единицами второго иностранного языка, располагает к существенному расширению словаря.

Как известно, в результате межъязыкового заимствования английский язык на протяжении своего исторического развития включил в свой состав большое количество слов французского происхождения (по разным оценкам более 75 %). В ходе овладения французским языком как вторым иностранным позитивную роль таких заимствований трудно переоценить.

Практика показывает, что начиная с самых первых занятий по второму иностранному языку, преподаватель уже может использовать иноязычную речь, которую студенты понимают без труда. Например: *Bonjour! Entrez, s'il vous plaît! Prononcez les phrases! Conjuguez les verbes! Répétez le texte!* и т. п. Очевидно, что ключом к такому пониманию является факт совпадения большого количества слов в первом (английском) и втором (французском) языках. Уже на начальном этапе количество лексических единиц, не представляющих в силу

своего совпадения с английским языком трудностей при усвоении, составляет значительную часть учебного материала. Ср., например:

французский язык

langue, université, leçon, exemple, texte, appartement, cinéma, parc, communication, ministre, contact, culture, tradition, nation и т. д.

английский язык

language, university, lesson, example, text, apartment, cinema, park, communication, minister, contact, culture, tradition, nation и т. д.

Примеры такого совпадения, а, следовательно, и возможностей для положительного переноса при усвоении этой категории лексики, можно продолжать практически до бесконечности. Существенно, что лексические единицы этой категории в специальной отработке их значения и употребления, как правило, не нуждаются. В результате благодаря экономии учебного времени возможность расширения общего словаря студентов существенно возрастает.

подлежащих усвоению в курсе второго иностранного языка, так и на выбор способов их активизации. При этом ключевая роль в этом процессе принадлежит первому иностранному языку, который в данной парадигме выступает в качестве основного источника переноса. В зависимости от совпадения / несовпадения явлений второго иностранного языка с их коррелятами в первом иностранном языке должен осуществляться выбор способа их усвоения: целенаправленная активизация для усвоения несопадающих явлений или так называемая побочная активизация для усвоения явлений совпадающих.

В этих условиях привычная для студентов и преподавателей схема деятельности, в которой опорой является родной язык, в значительной степени заменяется новой моделью, где опорой становится первый иностранный. Основное преимущество такой модели состоит, с нашей точки зрения, в целенаправленном и активном использовании положительного влияния первого иностранного языка и значит, в создании условий для существенной экономии учебного времени и расширения объема усваиваемого учебного материала второго иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, характер взаимодействия языковых систем, участвующих в формировании лингвистической компетенции изучаемого языка, оказывает существенное влияние как на установление объектов,

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Беляевская Е. Г. Когнитивное моделирование как способ минимизации интерференции

первого иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2009. Вып. 574. С. 33–43.

2. Коряковцева Н. Ф. Оценка качества подготовки по иностранному языку как фактор устойчивого развития лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 6(785). С. 11–19.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М. : Высшая школа, 1980.

REFERENCES

1. Belayevskaya, E. G. (2009). *Cognitivnoye modelirovaniye kak sposob minimisatsii interferentsii pervogo inostrannogo yasika* = Cognitive modeling as a way to minimize interference of the first foreign language. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Sciences*, 574, 33–43. (In Russ.)
2. Koryakovtseva, N. F. (2017). Foreign language proficiency assessment as part of the steady development of linguistic education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical Sciences*, 6 (785), 11–19. (In Russ.)
3. Lapidus, B.A. *Obutcheniye vtoromu inostranomu yaziku kak spetsialnosti* = Teaching a second foreign language as a specialty. Moscow: Vischaya shkola. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горина Валентина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореца
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gorina Valentina Alexandrovna

PhD (Pedagogy), Associate professor, Associate Professor of the Department of Second Language,
of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 09.02.2022
одобрена после рецензирования 14.02.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 09.02.2022
approved after reviewing 14.02.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_22



Тифлокомментирование как вид межкультурной коммуникации

Е. А. Гринкевич

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

Аннотация. В статье рассматривается тифлокомментирование как вид межкультурной коммуникации на примере профиля подготовки «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация» в Московском государственном лингвистическом университете. Автор показывает, что тифлокомментирование является одним из видов перевода, в котором задействованы произведение визуального искусства, тифлокомментатор и человек с нарушениями зрения. Использование методов культурного переноса способствует лучшей адаптации аудиовизуального произведения к перцептивным возможностям человека с нарушенным зрением.

Ключевые слова: тифлокомментирование, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Гринкевич Е. А. Тифлокомментирование как вид межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 22–27. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_22

Original article

Audio Description as a Type of Intercultural Communication

Ekaterina A. Grinkevich

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

Abstract. The article offers an analysis of audio description as a type of intercultural communication relying on the educational programme “Audio description and intercultural communication”, implemented at Moscow State Linguistic University. The author shows that “typhlocommenting” is a type of translation which involves a work of visual art, an audio describer and a visually-impaired person. The implementation of methods of cultural transposition contributes to a better adaptation of an audiovisual work for a visually-impaired person.

Keywords: audiodescription, intercultural communication, intercultural communicative competence

For citation: Grinkevich, E. A. (2022). Audio description as a type of intercultural communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 3(844), 22–27. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_22

ВВЕДЕНИЕ

Благодаря начавшемуся в середине 70-х гг. XX века визуальному повороту в искусстве постепенно произошёл переход от вербального способа передачи информации к визуальному. Сегодня мы наблюдаем пик этого явления, учитывая количество визуального контента, с которым мы сталкиваемся ежедневно.

С одной стороны, такое положение дел обусловлено физиологическими особенностями человека: никакой другой орган не способен обрабатывать информацию так быстро, как глаз. С другой стороны, человек сам выстроил пространство вокруг себя таким образом, чтобы его легче и быстрее было воспринимать. Именно благодаря зрению человек способен смотреть фильмы, театральные постановки, знакомиться с памятниками архитектуры и скульптуры, следить за спортивными и развлекательными мероприятиями, пользоваться социальными сетями (где присутствует визуальная составляющая – фотографии, иллюстрации, цветное и графическое оформление, навигация), ориентироваться в городских пространствах.

Все вышеперечисленные виды деятельности привычны для большинства людей, однако они не доступны в полной мере людям с нарушениями зрения или незрячим людям. Учитывая ориентацию современного общества на подачу информации в виде визуальных образов, люди с нарушениями зрения остаются без доступа к большому количеству информации. Согласно информационно-семиотической теории культуры, «...человек живет в созданной им самим информационной среде – в мире предметов и явлений, являющихся знаками, в которых закодирована разнообразная информация. Эта среда и есть культура» [Кармин, 2006, с. 59]. Таким образом, незрячие и слабовидящие люди не могут считаться полноценными носителями родной культуры, а также взаимодействовать с иноязычной культурой, участвовать в межкультурной коммуникации.

Слепые и слабовидящие ввиду особенностей своего организма вынуждены полагаться в основном на свои слуховые и тактильные ощущения. Именно тифлокомментирование¹ становится эффективным инструментом познания мира для таких людей.

Поскольку тифлокомментирование является одним из способов создания доступной среды, его развитие было включено в государственную программу «Доступная среда 2011–2025», что также способствовало формированию нормативноправовой

базы в данной области. Социально значимым событием стало принятие Национального стандарта ГОСТ Р 59178-2017 «Тифлокомментарий и тифлокомментирование, термины и определения».

Ведущим учреждением, где осуществляется подготовка тифлокомментаторов, является Институт «РЕАКОМП». Он занимается реабилитацией инвалидов по зрению. В связи с запросом на предоставление тифлокомментария как социальной услуги на базе Института также реализуется проект «Доступное тифлокомментирование городам России». В рамках данного проекта ведется подготовка профессиональных тифлокомментаторов в некоторых регионах России.

В европейских странах, таких как Германия и Испания, активно ведутся научные исследования в сфере тифлокомментирования. Однако до сих пор в мире специалистов по тифлокомментированию не готовят на уровне высшего образования. Впрочем, программы бакалавриата и магистратуры есть в Великобритании и Испании, где обучение ведется в рамках одного языка. Инновационной в этом плане стала программа уровня бакалавриата «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация», реализуемая в Московском государственном лингвистическом университете с 2018 года. Ее отличительной особенностью является подготовка студентов составлять тифлокомментарий на трех языках: русском, немецком (первый иностранный язык) и английском (второй иностранный язык). По окончании курса обучения выпускники должны не просто владеть умениями и навыками тифлокомментирования в рамках одного языка, но и уметь осуществлять межъязыковые трансформации. Можно предположить, что в данном случае тифлокомментирование является частью межкультурной коммуникации.

СВЯЗЬ АУДИОДЕСКРИПЦИИ, ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЯ, ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На сегодняшний день в мире не разработано единого стандарта по осуществлению тифлокомментирования. В различных странах применяются свои подходы к тифлокомментированию и соответствующая терминология.

Аудиоописание (далее АД) (*англ. audio description*) – термин, принятый в зарубежных исследованиях, трактуется как дополнительный комментарий, описывающий язык тела, движения, выражения лица в аудиовизуальном произведении. В зависимости от характера произведения, могут описываться его дополнительные аспекты:

¹Зд. автор приводит калькированный перевод термина «тифлокомментирование» для демонстрации различных подходов к терминологии в РФ и за рубежом.

в фильме – персонажи, события, место и время действия; в театре и опере – декорации и реквизит; при перечислении предметов искусства – размеры, стиль, материал. С лингвистической точки зрения, АД является повествованием, основанным на принципах межсемиотического перевода [Якобсон, 1978]. Некоторые исследователи относят АД к кроссмодальному переводу, а также виду языкового посредничества [Benecke, URL; Braun, 2007; Orero, 2005]. Допуская наличие элемента интерпретации в АД, можно рассматривать ее как “inspirational translation”. В таком случае продукт «соотносится с оригиналом более непредсказуемым и свободным образом, чем в обычном переводе»¹ [Борщевский, 2018, с. 50].

Суммируя вышесказанное, обратимся к определению АД, данному И. С. Борщевским: «аудиоописание – это «форма повествования, основанная на принципах интерсемиотического перевода с фатическими и поэтическими элементами, поскольку, во-первых, аудиоописание выполняет функцию поддержания контакта (фатическую функцию, внушая слепому зрителю уверенность, что он не пропускает ничего важного), а также выражает словами красоту образа (поэтическая функция, позволяющая компенсировать словами эстетическое наслаждение от созерцания образа)» [там же, с. 50]. Приведем пример англоязычного аудиоописательного комментария к мультфильму «Король Лев»:

Hundreds of animals gather at the bottom of Pride Rock – a tall flat ledge that towers over the rest of the savanna. Zazu, a small blue bird with a large beak, flaps to the ledge. He vows to Mufasa, a powerful dignified lion with a thick red mane. Rafiki – an elderly baboon with white hair – slowly climbs up to the ledge and hugs Mufasa warmly. They walk back to a cave when Mufasa's wife Surabhi cuddles a tiny lion cub in her paws. Smiling, Rafiki bends over Simba – the baby lion – and shakes his walking stick, which has two melons tied to it. Simba swats his paws at the melons playfully. Rafiki breaks one open. The wise old baboon dips his thumb in its juice and draws a line on Simba's forehead. Then he takes a handful of sand and sprinkles it over him. Simba's parents, Mufasa and Surabhi, smile and lean their heads together. Rafiki, who is much smaller than the adult lions, takes Simba up in his arms, carrying him like a baby. He walks slowly to the end of the ledge, then holds Simba high in the air for all the animals to see. The antelopes jump up and wave their front hooves. The elephants raise their trunks in the air in a salute. The monkeys hop up and down clapping with joy. The zebras paw the ground, sending up clouds of dust high above them. Simba dangles from Rafiki's arms, looking small and scared. An array of sparkling sunshine

beams down on Simba like a spotlight. Far below, the animals bow down their heads, merely touching the ground. From far away we see every animal from the savanna paying respect to their king's new son.

Отметим, что автор комментария отдает предпочтение глаголам, которые конкретизируют язык тела и действия персонажей, например *swat* вместо *hit*, *dip* вместо *put*, *paw* вместо *hit*. Наречия, описывающие образ действия, дополняют картину: *warmly*, *playfully*, *slowly*. Таким образом, достигается фатическая функция комментария. Поэтическая функция, в свою очередь, реализуется за счет включения в комментарий большого количества описательных определений: *a small blue bird*, *a powerful dignified lion*, *sparkling sunshine beams*.

В России был принят термин «тифлокомментирование» (ТК), а не «аудиоописание». С. Н. Ваньшин, разработчик и соавтор российской концепции ТК, определяет его как «лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны слепому (слабовидящему) без специальных словесных пояснений» [Ваньшин С., Ваньшина О., 2011, с. 6]. По мере дальнейшей разработки термина ТК было определено как «закадровое вербальное описание визуальной составляющей фильма, спектакля, телевизионной программы и других мероприятий, подготовленное и осуществляемое с учетом специфических особенностей незрячих людей» [Обиух, Корнеев, 2017, с. 14]. Государственный стандарт Российской Федерации 2017 г. подчеркивает и другие аспекты этого вида деятельности, характеризует его как «творческий процесс речевого описания визуальной информации с учетом психологических особенностей и потребностей инвалидов по зрению, позволяющий им воспринимать визуальную информацию, не доступную для них»². В версии Государственного стандарта Российской Федерации 2022, однако, отказались от данного определения в пользу определения, предложенного С. Н. Ваньшиным.

Считаем обоснованным рассматривать ТК как вид межсемиотического перевода, опираясь на определение, принятое в Государственном стандарте Российской Федерации. В описываемом нами контексте тифлокомментатор ведет свою профессиональную деятельность в различных плоскостях. Она осуществляется между двумя языками и между двумя модусами восприятия (из аудиовизуальной в акустическую форму). Тифлокомментатор должен обладать набором компетенций для осуществления, например, описания англоязычного фильма на русском языке для русскоязычного незрячего человека, тифлокомментирования музейной выставки

¹Цит по: [Arma, 2011].

²ГОСТ Р 57891-2017 Тифлокомментирование и тифлокомментарий. Термины и определения. URL: https://allgosts.ru/33/160/gost_r_57891-2017 (дата обращения: 01.04.2022)

на английском языке для англоязычного незрячего человека, тифлокомментирования англоязычных театральных постановок, шоу и других аудиовизуальных произведений для русскоязычных незрячих, изучающих английский язык. Стоит учитывать, что при тифлокомментировании будет происходить взаимодействие не только между тифлокомментатором и незрячим человеком как языковыми личностями со своими психологическими установками и менталитетами, но и их одновременное взаимодействие с культурой, представленной в объекте искусства.

Выполнение тифлокомментатором роли межкультурного посредника позволяет предположить, что тифлокомментирование является видом межкультурной коммуникации. В классическом определении межкультурной коммуникации подчеркнуто, что она «представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т. д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации» [Садохин, 2005, с. 79].

Использование иностранных языков как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и т. д. «Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение» [там же, с. 95]. Одним из важных факторов в межкультурной коммуникации является создание участниками акта общения нового «общего значения, рождения общности, основным условием которого является понимание различий культур, умение управлять как сходными, так и различными явлениями» [Елизарова 2005, с. 119].

Формирование общего значения в процессе тифлокомментирования происходит при помощи стратегий культурного переноса: транскреации, трансадаптации и транскультурации. Как отмечает Малёнова, транскреация – это «стратегия творческого переосмысления сегмента текста оригинала с последующим созданием нового текста средствами языка перевода с учетом полимодального и культурно-специфического контекста произведения, характеристики коммуникативной ситуации, технических и правовых ограничений, предполагаемой реакции реципиента», в то время как при

трансадаптации меняются «различные элементы культурного, визуального, аудиального и иных кодов, чтобы глубже интегрировать оригинальное произведение в матрицу принимающей культуры»¹ [Malenova, 2018, с. 782–783].

Для максимального погружения исходного произведения в принимающую культуру, как и погружения незрячего человека в культурный контекст аудиовизуального произведения, применяется стратегия транскультурации – «полного изменения произведения в процессе его перевода и создания на его основе нового продукта творческой деятельности, который довольно часто не воспринимается носителями принимающей культуры в качестве чужеродного объекта» [там же]. Таким образом, при использовании данных методов тифлокомментатору необходимо перенести значение из аудиовизуальной системы в звуковую с учетом культурологических и страноведческих элементов, их смысловой нагрузки, их адаптации для лиц с нарушениями зрения. Тифлокомментатор должен не только выступить посредником между двумя культурами для человека с нарушениями зрения, но также иметь способность к полноценному нормальному общению с этим человеком. Такие качества личности, как эмпатия, уважительность, умение избегать конфликтов, являются немаловажными аспектами профессиональной деятельности тифлокомментатора в условиях межкультурной коммуникации.

Обобщим факторы, которые позволяют рассматривать ТК как вид межкультурной коммуникации:

- тифлокомментирование является видом межсемиотического перевода;
- тифлокомментирование осуществляется в нескольких направлениях: между двумя языками, а также между двумя формами восприятия;
- иноязычное аудиовизуальное произведение представляет собой источник иноязычного культурного кода, в котором культура представлена в виде визуальных образов;
- для незрячего человека тифлокомментарий является единственным способом погружения в иноязычную культуру;
- тифлокомментатор выступает в роли медиатора, задачей которого является создание нового общего значения при помощи техник культурного переноса и с учетом особенностей незрячего человека.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Появление в XXI веке профессии тифлокомментатора ставит перед системой образования вопрос

¹Перевод автора.

о модели подготовки данных специалистов. В процессе подготовки тифлокомментаторов в Московском государственном лингвистическом университете главным результатом обучения является умение выполнять тифлокомментарий не только в рамках родного языка, но также и в ситуациях межкультурного общения при помощи межъязыковых трансформаций.

Профессиональная деятельность тифлокомментатора в данном случае ведется в нескольких плоскостях. Он выступает не только реципиентом иноязычной культуры, но также посредником между двумя или несколькими культурами. Взаимно соотнося различные культуры, он параллельно

принимает во внимание особенности физиологии человека с нарушениями зрения.

Таким образом, при рассмотрении тифлокомментирования необходимо учесть смысловую нагрузку культурологических и страноведческих элементов в аудиовизуальном произведении и предусмотреть их адаптацию к перцептивным возможностям слабовидящих и незрячих людей. Она осуществима при помощи стратегий культурного переноса. Подход к тифлокомментированию как виду межкультурной коммуникации позволяет наиболее точно определить набор необходимых компетенций тифлокомментатора.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кармин А. С. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вестник Российского философского общества. 2005. № 2. С. 52–60.
2. Якобсон Р. О. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / вступ. статья и общ. ред. В. Н. Комиссарова. М. : Международные отношения, 1978. С. 36–41.
3. Benecke B. Audio description: Phenomena of information sequencing. MuTra 2007–LSP Translation Scenarios: Conference Proceedings. URL: http://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Benecke_Bernd.pdf
4. Braun S. Audiodescription from a discourse perspective: a socially relevant framework for research and training // *Linguistica Antverpiensia* NS. 2007. # 6. P. 357–369.
5. Orero P. Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain // *Translation Watch Quarterly*. 2005. Vol. 1. P. 7–18.
6. Борщевский И. С. Аудиодескрипция (тифлокомментирование) как вид перевода // *Филология и лингвистика*. 2018. № 3(9). С. 48–52. URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/107/3755/>
7. Ваньшин С. Н., Ваньшина, О. П. Тифлокомментирование, или Словесное описание для слепых: инструктивно-методическое пособие / Департамент социальной защиты населения г. Москвы ; Ин-т проф. реабилитации и подгот. персонала Всероссийского о-ва слепых «Реакомп». М. : Изд.-полиграф. тифлоинформационный комплекс «Логосвос», 2011.
8. Обиух П. А., Корнеев М. О. Пособие по тифлокомментированию / Хабаровская краев. спец. б-ка для слепых. М.: ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», 2017.
9. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М. : Высшая школа, 2005.
10. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005.
11. Malenova E. Creative Practices in Translation of Transmedia Projects // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2018. № 11(5). С. 775–786.

REFERENCES

1. Karmin, A. (2005). Philosophy of culture in information society: problems and perspectives. *Bulletin of the Russian Philosophical Society*, 2, 52–60. (In Russ.)
2. Jakobson, R. (1978). On linguistic aspects of translation. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoi lingvistike* (pp. 36–41). Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (In Russ.)
3. Benecke, B. (2007). Audio description: Phenomena of information sequencing. *MuTra 2007–LSP Translation Scenarios: Conference Proceedings*. http://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Benecke_Bernd.pdf
4. Braun, S. (2007). Audiodescription from a discourse perspective: a socially relevant framework for research and training. *Linguistica Antverpiensia*, 6, 357–369.

5. Orero P. (2005). Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain. *Translation Watch Quarterly*, 1, 7–18.
6. Borshhevskij, I. S. (2018). Audiodeskripciya (tiflokommentirovanie) kak vid perevoda = Audiodescription as a type of translation. *Molodoj uchenyj*, 3 (9), 48–52. <https://moluch.ru/th/6/archive/107/3755/> (In Russ.)
7. Van'shin, S. N., Van'shina, O. P. (2011). Tiflokommentirovanie, ili Slovesnoe opisanie dlya slepykh = Audiodescription, or Verbal description for the blind. Moscow: Logovos. (In Russ.)
8. Obiukh, P. A., Kprnnev, M. O. (2017). Posobie po tiflokommentirovaniyu = Audiodescription guide. Moscow: Russian State Social University. (In Russ.)
9. Sadokhin, A. P. (2005). Vvedenie v teoriyu mezhekul'turnoi kommunikatsii = Introduction to the theory of intercultural communication. Moscow: Higher School Publishing House Moscow. (In Russ.)
10. Elizarova, G. V. (2005). Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam = Culture and foreign language teaching. St. Petersburg: KARO Publishing house. (In Russ.)
11. Malenova, E. D. (2018). Creative Practices in Translation of Transmedia Projects. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11(5), 775–786.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гринкевич Екатерина Александровна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grinkevich Ekaterina Alexandrovna

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

Статья поступила в редакцию 27.04.2022
одобрена после рецензирования 24.05.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 27.04.2022
approved after reviewing 24.05.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_28



Повышение преадаптивного потенциала самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях смешанного обучения

Е. С. Давиденко^{1,2}

¹Национальный исследовательский университет «МИЭТ»

²Институт лингвистического и педагогического образования, Москва, Россия, des_kr@mail.ru

Аннотация. В статье описываются новые возможности в организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в неязыковом вузе, появившиеся в связи с переводом учебного процесса в смешанный формат в условиях пандемии. Сообщается, что образование в высшей школе должно способствовать развитию у студентов способности к преадаптации – умению самостоятельно учиться и переучиваться в условиях неопределенности. Подчеркивается необходимость повышения преадаптивного потенциала самостоятельной работы студентов, заложенного в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования последнего поколения.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, преадаптивные образовательные модели, умение учиться, смешанное обучение

Для цитирования: Давиденко Е. С. Повышение преадаптивного потенциала самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях смешанного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 28–33. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_28

Original article

Increasing the Preadaptive Capacity of Independent Work of EFL Students in a Blended Learning Environment

Elena S. Davidenko^{1,2}

¹National Research University of Electronic Technology (MIET)

²Institute of Linguistic and Pedagogical Education, Moscow, Russia, des2502@gmail.com

Abstract. The paper describes new opportunities in teaching EFL students in a non-linguistic university to work independently, which appeared in connection with the transfer of the educational process to blended learning during the pandemic. It is pointed out that higher education should help the development of students' ability for pre-adaptation – the ability to learn independently and retrain in conditions of uncertainty. The need to increase the pre-adaptive potential of students' independent work, laid in the Federal State Educational Standards of Higher Education of the last generation, is emphasized.

Keywords: students' independent work, pre-adaptive educational models, ability to learn, blended learning

For citation: Davidenko, E. S. (2022). Increasing the preadaptive capacity of independent work of EFL students in a blended learning environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 28–33. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_28

ВВЕДЕНИЕ

Опыт пандемии еще раз подтвердил, что невозможно предугадать завтрашний день, невозможно предвидеть будущее. «Острое ощущение свертывания перспектив в связи с резким нарастанием неопределенности – ключевая особенность нашего времени» [Асмолов, 2021].

В этой ситуации неопределенности первостепенную важность приобретает способность выпускников вузов к преадаптации – умение самостоятельно учиться и переучиваться.

Чтобы сделать образование в вузе нацеленным на будущее, целесообразно максимально задействовать новые ресурсы в организации самостоятельной работы студентов, появившиеся в связи с переводом учебного процесса в смешанный формат в условиях пандемии. В статье подчеркивается необходимость повышения преадаптивного потенциала самостоятельной работы студентов, заложенного в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, а также анализируется двухлетний опыт в области организации самостоятельной работы студентов с иностранным языком в неязыковом вузе в условиях смешанного обучения.

ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ И ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ СРС В ВУЗЕ

Как известно, выделяют два типа образовательных моделей: адаптивные и преадаптивные.

Адаптивные образовательные модели готовят обучающихся приспосабливаться к сложившейся в обществе обстановке. Они опираются на воспроизводство накопленного опыта. Преподаватели вузов всеми силами стараются передать новому поколению проверенные способы реагирования, стереотипные формы поведения, традиционные модели мышления и тиражировать именно такие образовательные модели, в которых студенты должны узнать то, что когда-то усвоили сами педагоги, просто на новом технологическом уровне. Но адаптивные образовательные модели целесообразны и продуктивны только в неизменяющемся мире, где есть стабильность, где можно вооружить человека нетворческим, догматичным мышлением, набором алгоритмов поведения и готовыми решениями на все случаи жизни.

Преадаптивные модели, напротив, готовят студентов воспринимать изменения как норму жизни. Согласно «Большой советской энциклопедии» «преадаптация (*лат. praе* – впереди, перед и адаптация) – свойство организма (или органа), имеющее приспособительную ценность для новых (еще несуществующих) форм взаимодействия организма

со средой (или для новой функции органа); процесс приобретения преадаптивных особенностей» [Иорданский, 1969–1978, т. 20, с. 499].

Термин «преадаптация» был введен в науку французским биологом-эволюционистом Люсьеном Кено в 1911 году, а в XXI веке заимствован в практическую психологию образования А. Г. Асмоловым, который утверждает, что сегодня уже нельзя строить образование только на одной адаптации, что образование должно в первую очередь развивать субъектность и способность к преадаптации.

Всем преадаптивным образовательным моделям присуща ценностная установка научить человека учиться всю жизнь. Человек, умеющий учиться, готов адаптироваться к изменяющемуся миру, он открыт, гибок и любознателен, он самостоятельно ищет ответы на возникающие вопросы.

Стремление сделать образование преадаптивным находит свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах¹ высшего образования последнего поколения, где сформулировано требование формировать у студентов вузов универсальные компетенции наряду с предметными. В зарубежных образовательных документах прослеживаются схожие требования и используется термин «soft skills» для обозначения синонимичных понятий, для обозначения общих, универсальных, надпрофессиональных, метапредметных, социальных и личностных компетенций. Формируя эти компетенции средствами разных дисциплин (независимо от направления подготовки), преподаватели вузов могут развить способность студентов к личностному росту, самообразованию и вариативности поведения в ситуациях неопределенности.

И, конечно, стремление к повышению преадаптивного потенциала высшего образования влечет за собой возрастание роли самостоятельной работы студентов (СРС) по изучаемым дисциплинам. «Самостоятельная работа – вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы <...> овладение приемами самостоятельной работы является обязательным условием развития навыков самообразования» [Азимов, Щукин, 2009, с. 268]. Как следует из приведенного определения, СРС является переходным этапом, ведущим обучающихся от образования к самообразованию. При эффективной организации СРС позволяет направить образование в вузе на путь преадаптации.

¹Федеральные государственные образовательные стандарты.
URL: <https://fgos.ru/>

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СРС ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НИУ МИЭТ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Обратимся далее к вопросам обучения иностранному языку в неязыковом вузе и поделимся собственным опытом в области организации самостоятельной работы студентов технических направлений подготовки по дисциплине «Иностранный язык». Попробуем выявить и описать некоторые возможности организации СРС, повышающие ее преадаптивный потенциал в условиях вуза. Они открылись в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий и смещением образовательного процесса в онлайн измерение.

Во-первых, оптимизировать самостоятельную работу студентов можно за счет перехода на смешанное обучение – обучение одновременно в двух форматах (онлайн и оффлайн). Уже в 2020 году преподаватели Института лингвистического и педагогического образования (Института ЛПО) Национального исследовательского университета «МИЭТ» (НИУ МИЭТ) обратились к смешанному обучению и стали создавать виртуальные классы с материалами для СРС по дисциплине «Иностранный язык» в электронном виде в системе управления учебным процессом (*англ.* learning management system, LMS) Google Classroom. Смешанное обучение дает больше возможностей, нежели обучение только в одном из форматов. Немаловажно также, что для студентов, «цифровых аборигенов», онлайн-формат куда более понятен и приятен, нежели для нас, преподавателей – людей, которые относятся к числу «цифровых иммигрантов» (термины предложены в 2001 г. американским писателем Марком Пренски) [Prensky, 2001]. Кроме того, использование электронных систем управления учебным процессом, таких как Google Classroom, позволяет не только структурировать учебные материалы, но и организовывать взаимодействие всех участников образовательного процесса в онлайн-пространстве, что делает самостоятельную работу студентов интерактивной.

Во-вторых, повысить интенсивность самостоятельной работы студентов можно за счет укрепления связи между контактными обучением в аудитории и самостоятельным учебным трудом студентов дома. Для установления более прочной связи между обучением офлайн и онлайн преподаватели Института ЛПО размещали в Google Classroom результаты аудиторного обсуждения ранее выполненных студентами заданий для самостоятельной работы. Если во время обсуждения делались заметки на доске в аудитории, то преподаватели делали фото доски с заметками и прикрепляли его в Google Classroom. В случае

необходимости каждый студент мог вновь обратиться к итогам обсуждения самостоятельной работы и использовать их как ориентир при выполнении заданий в дальнейшем. Возвращаясь домой после аудиторных занятий, студенты имели установку на продолжение работы над иностранным языком самостоятельно. Они имели четкое представление о том, что и как следует делать, они были уверены в том, что обязательно справятся с заданием.

В-третьих, хороший эффект в повышении преадаптивного потенциала самостоятельной работы дает целенаправленное управление СРС: от жесткого мониторинга и контроля за самостоятельным учебным трудом студентов со стороны преподавателя, через гибкое управление этой деятельностью посредством учебных материалов и до полного самоуправления обучающихся. «Вначале преподавателям необходимо было размещать в Google Classroom подробную инструкцию к каждому заданию (цель выполнения, последовательность необходимых действий, рациональные стратегии / приемы выполнения этих действий, необходимые средства, опоры, возможные организационные формы, варианты самоконтроля). Затем постепенно происходило «свертывание» таких инструкций, преподаватели поддерживали инициативу студентов в управлении собственной самостоятельной работой, делегируя обучающимся часть своих функций» [Давиденко, 2019, с. 13]. Для повышения познавательного интереса студентов к работе преподаватели передавали обучающимся право самостоятельно подбирать необходимые материалы, а для стимулирования рефлексивной позиции субъектов обучения привлекали студентов к разработке четких критериев оценивания выполненных упражнений и взаимопроверке работ на основе этих критериев.

Напомним, что упражнения для самостоятельной работы можно условно разделить на две большие группы: тренировочные (репродуктивные, воспроизводящие) и творческие (исследовательские, проблемные). Наш опыт показывает, что подбор тренировочных заданий не представляет больших трудностей для преподавателя. Упражнения можно заимствовать из различных пособий, адаптируя под свои нужды. Организовать тренировку можно, используя разнообразные онлайн-сервисы, в том числе и с игровыми элементами (такие как Quizlet, LearningApps, EdPuzzle, Readworks и др.). Отличительная особенность современных онлайн-сервисов для образования заключается в том, что все они предоставляют преподавателю статистику и аналитику, позволяют отслеживать успеваемость каждого обучающегося, оперативно осуществлять контроль над студентами.

Эффективные творческие упражнения для самостоятельной работы подобрать сложнее. Однако творческие задания нужны обязательно, так как именно они повышают мотивацию к изучению иностранного языка и активизируют познавательную деятельность студентов. Источником для вдохновения при составлении творческих заданий может стать Интернет. Мультимедийные материалы из Интернета оказываются для современных студентов более привлекательными, чем традиционные бумажные учебники и пособия. Преподаватель может воспользоваться этим контентом для составления творческих заданий или, еще лучше, предложить студентам самим найти нужный материал. В процессе поиска информации (под руководством преподавателя) студенты учатся отличать хороший материал от плохого, достоверные источники информации от ненадежных, недостоверных.

Таким образом, четвертым фактором, усиливающим преадаптивный потенциал самостоятельной работы студентов, являются творческие задания. Чтобы активизировать субъектную позицию обучающихся, преподаватели Института ЛПО создавали для студентов такие задания, выполнение которых позволяло студентам проявить себя не только в качестве потребителей знаний, но и в качестве творцов, создателей, производителей новых знаний, первооткрывателей новых способов действия. Например, вместо того, чтобы просить студентов проработать и законспектировать главу из учебника по грамматике, преподаватели (используя метод проектов) предлагали обучающимся самостоятельно составить раздел учебника грамматики английского языка. Работая в малых группах, студенты продумывали собственную концепцию учебника по грамматике, собирали необходимую информацию и оформляли раздел, используя текст (упражнения-карточки с ключами), изображения, аудио, видео, инфографику (опорные схемы для грамматических правил, таблицы с грамматическими формами, денотатные карты грамматических значений, списки примеров, интеллект-карты). Во время аудиторного занятия студенты представляли друг другу получившийся продукт, обсуждали результаты работы, высказывали конструктивную критику. Речевая задача формулировалась следующим образом: «Представьте ваш продукт (учебник) членам редколлегии издательства Longman. Подготовьте сообщение с презентацией на 3–5 минут на английском языке».

Выполнение такого рода заданий, на наш взгляд, не только позволяет систематизировать материал по изученной грамматической теме, но и учит студентов самостоятельно мыслить

и творить, использовать в работе над проектом по иностранному языку навыки и компетенции из смежных областей, проявлять скрытые таланты.

В-четвертых, несомненным источником повышения продуктивности самостоятельной работы является командная работа студентов над заданием. Работа в малой группе дает возможность повысить интенсивность общения, межличностного взаимодействия, приобрести навыки сотрудничества, повысить коммуникативную культуру участников.

Примечательно, что и в организации групповой работы преподавателю может помочь Интернет, точнее – онлайн-инструменты Google. Они незаметны в коллективной работе студентов над документами, таблицами, презентациями, интеллект-картами.

Google Презентации удобны для систематизации и публичного представления результатов проектной и исследовательской деятельности.

Google Документы подходят для обучения иноязычной письменной речи. Работая группой, студенты могут:

- создать план-конспект, тезисы, аннотацию, текст доклада;
- сделать письменный пересказ / изложение прочитанного или прослушанного текста с различными коммуникативными заданиями;
- написать эссе, критические обзоры / рецензии;
- выполнить перевод.

«Текст, созданный с помощью сервисов для совместной работы обучающихся в сети Интернет, это текст нового формата, который хорошо воспринимается читателями в XXI веке. Он имеет ряд особенностей: публичность (доступность всем участникам команды), нелинейность при редактировании (изменения могут быть внесены в любую часть текста), доступ к ранее созданным версиям документа (автоматически сохраняется история редактирования), мультимедийность (встраивание статичных изображений, аудио и видео в текст документа) и гипертекстовая структура (встраивание ссылок)» [Чудова, Широкова, 2018, с. 74].

Google Таблицы особенно хорошо приспособлены для составления:

- глоссариев терминов с толкованием, переводом на русский язык, комментариями и примерами,
- тематических списков лексических единиц с дефинициями и русскоязычными эквивалентами,
- заданий по внесению недостающих данных в таблицу, по структурированию и сопоставлению информации.

Кроме онлайн-сервисов Google для совместной работы, можно использовать и другие ресурсы.

В частности, групповую работу по составлению интеллект-карт (mind-maps) можно организовать с помощью бесплатных сервисов Coggle, XMind, MindMeister и др.

Подводить итоги групповой работы можно не только во время аудиторного занятия, но и онлайн. Целесообразно, на наш взгляд, шире использовать возможности комментирования, которые дает Google Classroom. Преподаватель может стимулировать студентов к проявлению рефлексии – предложить студентам поразмышлять над причинами собственных успехов и неудач, критически оценить собственную работу в общем комментарии к заданию. Этот формат нравится студентам. Он напоминает общение в популярных среди студентов социальных сетях. Каждый может обдуманно высказать свое мнение в удобное для него время. Интроверты и студенты, которые обычно пассивны во время аудиторных занятий, тоже довольно живо участвуют в групповых онлайн-обсуждениях.

Наш опыт организации СРС по иностранному языку показал, что студенты считают работу в команде с использованием онлайн-сервисов эффективной и мотивирующей. Когда есть возможность выбрать работать над заданием индивидуально или в группе, студенты часто выражают желание выполнять задание коллективно. То, что члены группы физически дистанцированы друг от друга не имеет значения, когда в распоряжении студентов имеются удобные инструменты для организации совместной работы. Работая в группе, студенты охотно обучают друг друга тому, что сами хорошо умеют. Результаты групповой работы всегда выше, чем результаты индивидуальной работы, что помогает поддерживать мотивацию.

И, наконец, *шестым организационным нововведением, повышающим преадаптивный потенциал СРС, считаем вариативность заданий*. Так, в систему заданий для самостоятельной работы студентов были включены вариативные задания. Под вариативными заданиями мы понимаем задания, отличающиеся содержанием, способом выполнения, формой представления результатов, уровнем сложности, и, соответственно, количеством баллов, которые можно заработать за их выполнение. Студенты, ориентированные на собственные предпочтения и интересы, могли самостоятельно выбирать какие-либо из предложенных заданий. Для обеспечения возможности выбора, количество

заданий было избыточным, то есть общая сумма баллов за все предложенные задания значительно превышала количество баллов, которое студент мог набрать за СРС по дисциплине «Иностранный язык» в конкретном семестре. Креативный подход требует от студентов достаточно высокого уровня самосознания, развивает дисциплинированность и ответственность, позволяет принять во внимание личностные интересы студентов и сделать систему учета учебных достижений максимально прозрачной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проблема эффективной организации СРС по иностранному языку представляется актуальной в связи с необходимостью сделать образование в вузе преадаптивным, нацеленным на будущее. Для повышения преадаптивного потенциала внеаудиторной самостоятельной работы студентов предлагаем использовать дидактические возможности смешанного формата обучения, позволяющие:

- повысить интерактивность внеаудиторной самостоятельной работы (за счет взаимодействия всех участников образовательного процесса между собой в онлайн-реальности);
- укрепить взаимосвязь между самостоятельной работой, выполняемой студентами дома, и контактной работой в аудитории (фиксируя в LMS Google Classroom результаты аудиторного обсуждения самостоятельной работы в виде текстов, фотографий, аудио или видеозаписей);
- делегировать управление самостоятельной работой самим студентам (возможности управления СРС простираются от жесткого мониторинга и контроля за самостоятельным учебным трудом студентов со стороны преподавателя до полного самоуправления обучающихся, занятых самостоятельной работой);
- предоставить студентам возможность выбирать задания по интересам (среди вариативных избыточных заданий творческого характера);
- организовать групповую работу студентов в онлайн формате (средствами онлайн-инструментов для совместной работы);
- объективно учесть учебные достижения студентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А. Г. Наши дети находятся в ситуации информационной социализации // Вести образования. 26 января 2021. URL: https://vopzeta.ru/articles/2021/1/26/psychology/16284-aleksandr_asmolov_nashi_deti_nahodyatsya_v_situatsii_informatsionnoy_sotsializatsii (дата обращения: 12.01.2022).

2. Иорданский Н. Н. Преадаптация // Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. Т. 20.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. 2001. # 5. Vol. 9. P. 1–6.
5. Давиденко Е. С. Формирование у студентов компетенции саморазвития средствами электронной системы управления обучением Google класс: материалы Международной научно-практической конференции VI Декартовские чтения «Декарт и современные формы трансляции научного знания», Москва – Зеленоград, 6–7 декабря 2019 года / под общ. ред. А. И. Пирогова, Т. В. Растимешиной. Москва ; Зеленоград: Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», 2019. С. 6–15.
6. Чудова И. В., Широкова И. А. Обучение иноязычной письменной речи студентов языковых специальностей средствами веб-сервисов для работы в сотрудничестве // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 7(196). С. 73–78.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2021). Nashi deti nahodyatsya v situacii informacionnoj socializacii = Our children are in a situation of information socialization. Vesti obrazovaniya. 2021, January 26. https://vogazeta.ru/articles/2021/1/26/psychology/16284-aleksandr_asmolov_nashi_deti_nahodyatsya_v_situatsii_informatsionnoy_sotsializatsii (In Russ.)
2. Iordanskij, N. N. (1969–1978). Preadaptaciya = Pre-adaptation. In A. M. Prohorov (ed). Moscow: Bol'shaya sovetskaya enciklopediya. (Vol. 20). (In Russ.)
3. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). Moscow: Izdatel'stvo IKAR, 2009. (In Russ.)
4. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon. 9, 5. 1–6.
5. Davidenko, E. S. (2019). Development of students' competence of selfcultivation by means of electronic learning management system Google class. In A. I. Pirogov, T. V. Rastimeshina (eds). VI Dekartovskie chteniya "Dekart i sovremennye formy translyacii nauchnogo znaniya" (pp. 6–15). 2019, December 6–7. Moscow ; Zelenograd: National Research University of Electronic Technology (MIET). (In Russ.)
6. Chudova, I. V., Shirokova, I. A. (2018). Training students-linguists to foreign language writing by means of web services for cooperation work. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 7(196), 73–78. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Давиденко Елена Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент Института лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «МИЭТ»

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Davidenko Elena Sergeevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology (MIET)

Статья поступила в редакцию 15.10.2022
одобрена после рецензирования 24.01.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 15.10.2022
approved after reviewing 24.01.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 378.147+81'276.6

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_34



Обучение аннотированию и реферированию текстов правовой тематики на иностранном языке на продвинутом этапе

Е. В. Думина

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
dumina@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения аннотированию и реферированию текстов юридической направленности на иностранном языке. Подчеркивается, что в процессе чтения специальной литературы и написания вторичного иноязычного текста правовой направленности обучающиеся не только приобретают новые профессиональные знания в области юриспруденции, но и развивают критическое мышление, совершенствуют навыки межкультурной коммуникации в устной и письменной формах.

Ключевые слова: иноязычное аналитическое чтение, вторичный юридический текст, аутентичность, письменная речь, компрессия, язык специальности, критическое мышление, коммуникативная компетенция, студенты-юристы

Для цитирования: Думина Е. В. Обучение аннотированию и реферированию текстов правовой тематики на иностранном языке на продвинутом этапе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 34–40. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_34

Original article

Training in Annotating and Summarizing Legal Texts in a Foreign Language at an Advanced Stage

Evgenia V. Dumina

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
dumina@list.ru

Abstract. The article discusses the methods of teaching to annotate and summarize legal texts in a foreign language. It is emphasized that in the process of reading specialized literature and writing a secondary foreign-language legal sphere text, students not only acquire new professional knowledge in the field of law, but also develop critical thinking and improve their skills of intercultural communication in oral and written forms.

Keywords: analytical foreign language reading in a foreign language, secondary legal text, authenticity, writing, compression, LSP, critical thinking, communicative competence, law students

For citation: Dumina, E. V. (2022). Training in annotating and summarizing legal texts in a foreign language at an advanced stage. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 34–40. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_34

ВВЕДЕНИЕ

В цифровую эпоху, связанную с появлением Интернета, с повсеместным внедрением современных информационных технологий, а также с развитием искусственного интеллекта, конкуренция на юридическом рынке только усиливается. Поэтому от юриста требуется высочайший уровень квалификации, умение оперативно решать сложные задачи как в сфере бизнес-юриспруденции, так и при урегулировании споров, возникающих на почве гражданских, семейных, трудовых и иных правоотношений. Помимо профильных знаний юридическая профессия требует практического владения иностранным языком как эффективным средством коммуникации в межкультурном правовом пространстве и средством решения юридических вопросов в ситуациях межкультурного взаимодействия с иностранными партнерами. Немаловажно, что, несмотря на обострение геополитических конфликтов в мире и наступление трудных времен для глобальной экономики, связанных с ее спадом и разразившимся во многих странах финансово-экономическим кризисом, юридическая профессия останется в списке востребованных и уважаемых. Потому даже в кризисных условиях люди всегда будут обращаться к юристам как к носителям и проводникам правовой культуры за профессиональной помощью, доверяя решение своих вопросов специалисту с развитым правосознанием, юридической грамотностью, высокими нравственными качествами.

Исходя из того, что профессиональная юридическая деятельность многогранна и предполагает выполнение сложных действий и операций, требующих наличия глубоких правовых знаний в самых разных отраслях права, остается заключить: без всесторонней образованности, интеллекта, информационной компетентности современному юристу неимоверно трудно построить успешную карьеру. Принимая в расчет потребности юридических кадров в актуальной правовой информации, можно предположить, что широкие познания в сфере национального и международного права современный юрист всегда будет черпать из различных доступных ресурсов. Они простираются от научных журналов международного формата, в которых публикуется профессиональная информация на иностранном языке, до тематических интернет-порталов, где можно найти как энциклопедию судебной практики, так и правовые базы данных.

Очевидно, что для работы с иноязычной юридической литературой как источником правовых знаний нужны дополнительные навыки и умения, которые формируются в процессе обучения языку специальности. В частности, подготовка

специалистов юридического профиля на продвинутом этапе освоения иностранного юридического языка предполагает развитие и совершенствование у обучающихся умений и навыков работы с аутентичными научными и юридическими текстами на основе следующих коммуникативных умений:

- чтение оригинальной специальной литературы, свободная ориентация в ее логико-смысловой структуре и глубокое понимание значения языковых параметров текста правовой тематики;
- вдумчивый анализ прочитанного материала и извлечение из него наиболее существенной и ценной информации;
- генерирование вторичных текстов в виде аннотаций и рефератов с учетом жанрового своеобразия и лексико-грамматической организации юридических текстов.

Отсюда следует, что знакомясь с иноязычной специальной литературой, будущий юрист сначала постигает основы юриспруденции, потом накапливает и приумножает профессиональные знания, параллельно развивая критическое мышление. Он постоянно повышает уровень коммуникативной компетенции, с помощью комплекса коммуникативных заданий овладевает искусством информационной переработки текстов-первоисточников и в итоге создает логически связные произведения правового характера.

СУЩНОСТЬ АННОТИРОВАНИЯ И РЕФЕРИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРАВОВОЙ ТЕМАТИКИ НА ЯЗЫКЕ ОРИГИНАЛА

Говоря о специфике юридической профессии, мы особо отмечаем, что умение выделять главное даже после беглого просмотра текста, попутно отсеивая материал, который не несет в себе никакой ценности, способность анализировать и объективно оценивать собранную информацию относится к профессионально важным качествам специалиста данного профиля, поскольку профессиональная деятельность юриста предполагает работу с множеством документов на родном и иностранном языках. Мы убеждены, что полученное в рамках иноязычной подготовки в вузе представление об аннотировании и реферировании иноязычных юридических текстов, которое может включать письменную форму продуцирования нового текста, поможет будущим юристам ускорить рабочий процесс и будет способствовать наиболее компетентному решению правовых вопросов в период их трудовой деятельности. Данными образовательными факторами

обусловлено то, что сегодня при обучении студентов-юристов иностранному языку на старших курсах неязыкового вуза особое место отводится формированию навыков аналитического чтения и письма, освоению терминологической лексики и речевых клише. В совокупности они способствуют формированию теоретической базы аннотирования и реферирования юридических текстов на языке оригинала [Шрамкова, 2018]. Отметим, что суть аннотирования и реферирования литературы по специальности сводится к смысловой компрессии первоисточника, т. е. на основе предварительного анализа информации референт преобразует исходный письменный текст по определенной проблеме, максимально сокращая его объем, при этом существенно сохраняя его основное содержание по всем затронутым вопросам [Шаповалова, Титяева, 2019].

Примечательно, что аннотация и реферат имеют много общего, поскольку в их основе заложена аналитико-синтетическая обработка первичного текста путем сокращения, введения элементов нового, трансформации содержания. Однако так обстоят дела лишь на первый взгляд. Между аннотацией и рефератом существует ряд различий, о которых учащимся необходимо знать и учитывать при создании собственных произведений – вторичных юридических текстов. Так, главное отличие аннотации от реферата заключается в том, что аннотация представляет собой максимально сжатое, обобщенное изложение текста, в котором ставятся вопросы, затронутые в первоисточнике, не раскрывая их содержания, по сути, она выполняет описательную функцию, указывая лишь на сам первоисточник и главную тему [Архипова и др., 2010]. При составлении аннотации требуется предельная краткость: оптимальный текстовый объем аннотации от 40 до 60 слов (3–4 предложения). Не разрешается цитирование первоисточника, его ключевые фрагменты обобщаются и передаются «своими словами». При составлении реферата, несмотря на сильную компрессию (возможно усечение первоисточника до 10 раз), весь материал излагается в полном объеме (в среднем от 200 до 1200 слов, 13–15 предложений). Этого оказывается вполне достаточно для реализации целевых коммуникативных установок автора юридического текста – для распространения профессиональной информации; данный процесс осуществляется путем изложения текстового материала в кратком и систематизированном виде. Таким образом, учитывая коммуникативную сторону реферативной работы – прием (через чтение) и передача информации (через письмо и говорение), важно заметить: при составлении реферата наиболее существенные данные

(включая фрагменты текстов оригинала) должны быть сохранены. Второстепенная информация, не влияющая на понимание аутентичного текста и не порождающая смысловые пробелы, может, напротив, отодвигаться на задний план. Добавим к этому, что основная сложность реферирования юридического текста на основе анализа первоисточника заключается, как нам кажется, в умении реципиента переключиться с воспроизводства практически всего содержания исходного материала в неизменном виде на его интерпретацию. Установлено, что переход от первичного текста к его реферативному изложению (и значит, некоторая перелицовка первичного текста) сопровождается трудностями, обусловленными выделением реципиентом «значимых» смысловых компонентов аутентичного текста и последующим разворачиванием свернутого сжатого содержания первоисточника во вторичный текст, а также его языковой реализацией в конкретной коммуникативной ситуации [Балыгина и др., 2021]. Представляется, что главная ценность реферирования заключается в активном смысловом преобразовании информации при сохранении адекватности реферата оригиналу. Как справедливо отмечает ряд исследователей, семантическая адекватность реферата первоисточнику, под которой понимается оригинальный текст «в ограниченной форме, но точно, без искажений и сокращений, учитывающий основное содержание первичного документа», свидетельствует о качестве вторичных текстов [Герте, Курушин, Нестерова, 2013, с. 191].

Далее, согласно общепринятой структуре написания реферата, автор дополняет созданный вторичный текст своим оценочным суждением, заключением или краткими выводами о передаваемой информации. Они распознаются по наличию языковых маркеров того или иного суждения (например, «я считаю, думаю, полагаю, что...», «по моему мнению», «мне кажется, что...», «надо полагать, что...», «следует признать, что...», «я разделяю точку зрения на то, что...» и др.).

АННОТИРОВАНИЕ И РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Теоретическая база для написания композиционно организованного, систематизированного доклада закладывается у студентов-юристов на продвинутом уровне владения профессиональным иностранным языком. Необходимость долгого предварительного обучения обусловлена сложностью данного

типа работы, однако формирование предпосылок к овладению навыками реферирования и аннотирования наступает на начальном этапе освоения иностранного языка. В частности, к коммуникативным заданиям, направленным на формирование у обучающихся навыка работы с первоисточником (этот навык включает в себя умение выделять ключевые смысловые компоненты профессионально ориентированного текста), на начальном этапе освоения языка специальности можно отнести следующие:

- прочитайте предложение и подчеркните в нем главную информацию;
- прочитайте фрагмент текста, выделите ключевые единицы содержания;
- выделите главную мысль каждого абзаца данного текста и сформулируйте ее в сжатой форме (1–2 предложения);
- прочитайте текст и выделите его основные композиционные части (смысловые отрезки), перечислите микротемы текста;
- определите основную тему прочитанного и запишите в виде тезисов основную информацию текста;
- изучите предложенный материал, подготовьте устное выступление в краткой форме, опираясь на составленный тезисный план;
- прослушайте / прочитайте текст, напишите краткое изложение, используя различные приемы компрессии (исключение второстепенной информации, упрощение исходного текста, слияние абзацев / предложений) и т. д.

В этой связи логично предположить, что обучение студентов может проходить поэтапно. Прежде чем учащиеся III–V курсов смогут самостоятельно и качественно осуществлять письменную фиксацию содержащейся в профильных текстах информации в форме вторичного текста, необходимо на разных этапах обучения иностранному языку уделять большое внимание полноценному развитию навыков всех видов чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового). Мы считаем, что их чередование существенно интенсифицирует и активизирует интеллектуальную деятельность обучающегося, служит отправной точкой для развития его критического мышления, повышает уровень восприятия, понимания, осмысления полученной информации.

Принципиальным фактором при обучении реферированию и аннотированию является «продвинутое» аналитическое чтение специальной литературы на иностранном языке, под которым мы понимаем углубленное, осознанное чтение с полным погружением в аутентичный текст определенной тематики и его последующий анализ и оценка с личностной точки зрения. Нами замечено, что

данный вид чтения позволяет успешно усвоить специфику иноязычных профессионально ориентированных текстов, способствует формированию аналитической и интерпретационной компетенций учащихся, служит средством получения новых знаний в области права и юрислингвистики, мотивирует учащихся логично рассуждать, правильно и последовательно приводить аргументы, подтверждающие собственные суждения, делать обоснованные выводы и четко формулировать свое мнение о прочитанном. При отборе письменных речевых произведений в качестве первичного документа преподаватель, в первую очередь, должен ориентироваться на юридические / юридически значимые тексты (по объему от 800 до 1200 знаков), функционирующие в реальной трудовой деятельности и отражающие современную правовую культуру отдельных стран. Письменные материалы на иностранном языке целесообразно использовать для формирования и расширения активного словарного запаса студента при помощи специальной лексики (включая иностранную юридическую терминологию и профессионализмы), а также для отработки и закрепления практических навыков чтения и перевода юридических текстов.

Результаты письменных контрольных работ, проводимых среди студентов II–IV курсов Московского государственного лингвистического университета, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) и 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета), дают основание констатировать следующие факты:

- у некоторых учащихся I–V курсов отмечается нарушение навыков чтения иноязычных текстов;
- учащиеся младших курсов не владеют одинаково хорошо всеми техниками чтения на иностранном языке;
- не имеют достаточного опыта обращения с разными видами текстов правовой направленности и не знакомы со всеми жанрами юридического дискурса, что приводит к значительным трудностям при восприятии профессионально значимой информации, а также при смысловом и языковом анализе юридической литературы;
- делают ошибки в использовании иноязычной юридической терминологии;
- отсутствует объем фоновых знаний, необходимый для понимания и адекватной интерпретации юридических текстов;
- изучение специфики письменного перевода юридических текстов, несмотря на свою повышенную актуальность, остается вне поля зрения;

– не способны самостоятельно грамотно подготовить аннотацию или реферат на иностранном языке на основе прочитанного юридического текста(ов).

Студенты выпускных курсов и магистратуры, все практические занятия которых посвящены работе с юридическими документами, наоборот продемонстрировали готовность продуцировать вторичные тексты на базе зрелого чтения с учетом всех установленных требований. Несомненный успех студентов старших курсов и магистратуры, очевидно, обусловлен достигнутым ими высоким уровнем профессиональной подготовки: на продвинутом этапе обучения предметные компетенции (в данном случае, в области юриспруденции), а также рецептивные и продуктивные навыки устной и письменной речи студентов достигли уровня, позволяющего понимать аутентичный юридический / юридически значимый текст на аналитическом уровне, перерабатывать и переосмысливать информацию, извлеченную при чтении первоисточника, порождать свои собственные оригинальные, нестандартные речевые произведения правовой направленности.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод: в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов стоит обращать повышенное внимание на развитие и совершенствование навыков чтения различных видов документов и текстов, относящихся к области права на всех этапах обучения. Вдумчивое чтение иностранной литературы по специальности предоставляет студентам возможность максимально точно и полно понять содержание текста, а затем, осмыслить и систематизировать правовую информацию, выделив главное, сжато выразить свою основную мысль. Данное умение требуется для аннотирования и реферирования как способов смыслового анализа иноязычной юридической литературы и информационной компрессии.

СОЗДАНИЕ АННОТАЦИЙ И РЕФЕРАТОВ ОРИГИНАЛЬНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Цель преподавателя – сформировать у обучающихся умение вырабатывать свой собственный продукт речевой деятельности, а именно вторичный текст конкретного стиля и жанра. Для осуществления данной цели преподавателю следует приложить ряд усилий, направленных на создание педагогических условий, которые способствуют эффективной организации аннотирования и реферирования учебного материала.

Стоит подчеркнуть, что написание аннотаций и рефератов юридической направленности мы рассматриваем как сложную интеллектуально-креативную деятельность, в результате которой появляются новые тексты заданного типа, имеющие юридическую природу и практическую значимость. Поэтому путь к профессиональному успеху зрелого юриста мы видим в обеспечении готовности личности будущего юриста к самовыражению и к созданию творческой атмосферы, а также благоприятного интеллектуального микроклимата для творческого сотрудничества с коллегами, к эффективной организации групповой и парной работы. Востребованностью творчески-профессионального взаимодействия юристов с текстами по их специальности определяется приоритет используемых нами продуктивно-практических и творческих методов обучения на занятиях по иностранному языку. Благодаря эффективным образовательным методам учащиеся самостоятельно открывают новые знания на основе заданий проблемного характера, совершенствуют свои коммуникативные и исследовательские умения.

В качестве заданий, стимулирующих творческое и критическое мышление студентов старших курсов, формирующих профессиональный интерес, мировоззрение и мотивирующих к генерации собственных оригинальных идей в профессиональной области, мы предлагаем научно-исследовательские работы небольшого объема. Свободное изложение материала, предусматривающее строгое соблюдение норм построения юридического текста, такое, как эссе на юридическую тему, краткий научный доклад по правовой тематике и, в принципе, любая творческая самостоятельная работа с элементами юридического описания того или иного феномена, юридического повествования и юридического рассуждения, помогают сформировать в сознании будущего юриста проблемную ситуацию, для решения которой от него потребуются актуализация всех накопленных знаний (предметных, социокультурных, лингвострановедческих, языковых и др.).

В лингвистическом аспекте, прежде чем приступить к самостоятельному составлению аннотации или реферата, учащиеся должны:

- 1) знать виды и жанры юридических текстов, их стилистические и композиционные особенности (профессиональные стандарты юридических документов);
- 2) владеть специальной терминологией на русском и иностранном языках, выработанной и используемой юридической наукой, например, разбираться в правилах использования юридических терминов и дефинициях понятий, содержащихся в текстах закона или иного нормативно-правового акта и т. д.;

3) иметь высокий уровень переводческой компетенции специальных текстов (на уровне не ниже В2);

4) владеть базовыми навыками редактирования юридических текстов в конкретных жанрах.

Полагаем, что алгоритм составления вторичного юридического текста референтом должен состоять из нескольких последовательных и взаимосвязанных между собой этапов:

- презентация первичного иноязычного текста (первоисточника) правовой тематики (изучающее чтение);

- лингвокогнитивный анализ специального текста и составление на его основе подробного плана прочитанного первоисточника, разбивая его на разделы, подразделы, пункты, сокращая избыточную информацию и фиксируя только главную мысль каждого отдельного раздела с добавлением доказательств и собственных выводов об актуальности, новизне, практической значимости всего реферируемого материала (в аннотации оценочный элемент к излагаемому материалу можно опустить);

- создание речевого произведения на иностранном языке – единого связанного текста, содержащего правовую информацию, с учетом всех требований, предъявляемых к юридическому документу (полнота юридических формулировок, нейтральность, доступность, связанность, логичность, терминологическая ясность, лаконичность, точность изложения и т. д.);

- проведение самоконтроля (аналитическое чтение) и при необходимости последующая доработка нового текста;

- проверка аннотации / реферата и заключительная комплексная оценка результатов создания вторичных юридических текстов на иностранном языке на предмет эффективности и грамотности (педагогический контроль).

Резюмируя, хочется сказать, что работа по составлению аннотации / реферата на продвинутом этапе несет в себе большой образовательный потенциал. У студентов-юристов не только углубляются отраслевые знания, не только накапливается профессиональный опыт работы с текстами разных юридических документов, но также совершенствуются

навыки грамотной устной и письменной иноязычной речи, словарный запас обогащается важными юридическими терминами, повышается уровень профессиональной компетентности в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в процессе обучения аннотированию и реферированию юридических текстов на иностранном языке основной акцент делается на таких принципиальных обучающих моментах, как:

- чтение зарубежной литературы по юриспруденции и детальное исследование текстов правовой тематики других стран (нахождение профессионально значимой информации → извлечение информации → интерпретация (толкование) → интеграция (связывание) → осмысление содержания → оценка прочитанного → использование информации текста для решения учебно-практических задач с привлечением / без привлечения фоновых знаний);

- изучение юридической терминологии и сопоставление значений наиболее частотных юридических терминов на родном и иностранном языках;

- самостоятельная переработка профессионально ориентированных текстов из оригинального первоисточника и создание собственного речевого произведения на иностранном языке;

- формирование комплекса качеств, оказывающих благотворное влияние на развитие личностной и профессиональной культуры будущего специалиста.

Закономерным результатом качественной иноязычной подготовки юридических кадров в вузе, включающей обучение аннотированию и реферированию иноязычных текстов правовой тематики – наиболее сложным видам речемыслительной деятельности, на наш взгляд, является сформированность межкультурной коммуникативной компетенции, являющейся частью профессиональной компетентности специалиста данного профиля.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шрамкова Н. Б. Обучение студентов МГЮА реферированию текстов на английском языке по юридической тематике // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2018. № 11(51). С. 119–129.
2. Шаповалова Т. Р., Титяева Г. В. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке : учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2019.
3. Архипова Т. В. [и др.] Аннотирование и реферирование текстов по экономической тематике: учеб. пособие / Т. В. Архипова, Е. И. Безрукова, С. М. Ермишина, Н. Е. Степнова. Самара: Изд-во Самарского государственного аэрокосмического университета, 2010.

4. Балыгина Е. А. [и др.]. Проблема выделения ключевых смысловых компонентов при реферировании научного текста / Е. А. Балыгина, Ю. В. Яровикова, Т. В. Ермолова, О. А. Круковская // Филология: научные исследования. 2021. № 6. С. 10–22. DOI 10.7256/2454-0749.2021.6.35856
5. Герте Н. А., Курушин Д. С., Нестерова Н. М. Свертывание информации в процессе реферирования: методы и возможные пути формализации // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7. С. 188–196.

REFERENCES

1. Shramkova, N. B. (2018). Teaching summarizing texts on law to students of MSAL. Bulletin of the O. E. Kutafin University (MGUA), 11(51), 119–129. (In Russ.)
2. Shapovalova, T. R., Tityaeva, G. V. (2019). Referirovanie i annotirovanie special'nyh tekstov na inostrannom yazyke = Abstracting and annotating special texts in a foreign language: an educational and methodological manual. . Juzhno-Sahalinsk : SahGU. (In Russ.)
3. Arkhipova, T. V. et.al. (2010). Annotirovanie i referirovanie tekstov po ekonomicheskoy tematike = Annotation and abstracting of texts on economic topics: textbook. manual. Samara: Izd-vo Samarskogo gosudarstvennogo ajerokosmicheskogo universiteta (In Russ.)
4. Balygina, E. A. et. al. (2021). Problema vydeleniya klyuchevykh smyslovykh komponentov pri referirovanii nauchnogo teksta = The problem of identifying key semantic components when referencing a scientific text. Philology: Scientific Research, 6, 10–22. 10.7256/2454-0749.2021.6.35856
5. Herte, N. A., Kurushin, D. S., Nesterova, N. M. (2013). Svertывanie informacii v processe referirovaniya: metody i vozmozhnye puti formalizacii = Compression of information in the summary translation: methods and possible ways of its formalisation. Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki, 7(49), 188–196. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Думина Евгения Валерьевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dumina Evgenia Valeryevna

PhD (Pedagogy),
Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 01.04.2022
одобрена после рецензирования 04.05.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 01.04.2022
approved after reviewing 04.05.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 371.39+81.13+372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_41



Полимодальность как инструмент эффективного цифрового образования

А. М. Журавлева¹, М. А. Салькова²

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

¹annazhuravleva19@gmail.com

²smartletters@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена феномену полимодальности как лекторской стратегии, повышающей качество академических и научных процессов, опосредованных цифрой. На материале конференций TED выявлена тенденция к кластеризации вербальных, визуальных и кинестетических средств полимодальности на базе дискурсивной связности. Полученные кластеры формируют основу моделей внедрения полимодальности в собственное публичное выступление. Исследование помогает найти подход к современной аудитории, предпочитающей визуальный информационный канал.

Ключевые слова: цифровизация образования, полимодальность, мультимодальность, TED talks, лекция, когезия, когерентность, фокусация, жесты, слайды, кластеры, «эффект края»

Для цитирования: Журавлева А. Н., Салькова М. А. Полимодальность как инструмент эффективного цифрового образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 41–45. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_41

Original article

Polymodality as Instrument of Effective Digital Education

Anna M. Zhuravleva¹, Marina A. Salkova²

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

¹annazhuravleva19@gmail.com

²smartletters@mail.ru

Abstract. The article deals with polymodality as a lecturer's strategy of effective management of academic and scientific processes subjected to digitalization. Based on TED conferences, the research discovers clusterings of polymodal verbal, visual and kinesthetic means correlating with focusing, cohesion and coherence. The article further suggests a number of models introducing polymodality in customized public speech. The findings of the research address a modern audience who prefer visual information channel.

Keywords: digitalization of education, polymodality, multimodality, TED talks, lecture, cohesion, coherence, focusing means, gestures, slides, clusters, Serial Position Effect

For citation: Zhuravleva, A. M., Salkova, M. A. (2022). Polymodality as instrument of effective digital education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 41–45. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_41

ВВЕДЕНИЕ

В периоды локдауна, сопровождающие сегодняшнюю пандемию, остро встал вопрос о цифровизации образования. Дистанционные занятия стали неотъемлемой частью учебного процесса на всех уровнях, а в некоторых случаях и обязательной формой его диверсификации, где учебный план сочетает одновременно и традиционные формы – занятия офлайн, и более современные – занятия на онлайн-платформах, таких как Zoom или Microsoft Teams.

В связи с активным погружением образования в Интернет ораторское искусство переживает второе рождение. Умение донести свою мысль до слушателей в условиях, ограниченных экраном компьютера, наушниками и микрофоном, представляет все большую ценность и формирует новую обязательную компетенцию преподавателя. Попутно от лектора ожидается, что его личность и авторский стиль также будут способствовать тому, чтобы, преодолев технологические ограничения, представить лекционный материал как знание, организованное для трансляции в увлекательной форме.

Поскольку во время онлайн-сессии физический контакт между участниками мероприятия ограничен, взаимодействие между ними происходит с опорой на вербально-визуальный ряд, а именно на речь спикера и на картинки, фото, слайды презентации PowerPoint, демонстрируемый текст и т.д., что делает практически необходимым использование полимодальности для эффективной обучающей коммуникации.

Полимодальность определяется нами как стратегия компактного многомерного (многоканального) воздействия на аудиторию, в системе которого научный, образовательный или развлекательный контент подается в вербальной форме и регулярно поддерживается визуальными и невербальными средствами. В поисках ответа на вопрос о способах ее реализации мы обратились к конференциям TED, где харизматичные спикеры представляют свои идеи при помощи цифровых презентаций Power Point.

Сайт конференции TED (акроним от *англ.* Technology, Entertainment, Design – «технологии, развлечения, дизайн») с записями выступлений известных спикеров (TED talks, TEDs) на различные научные темы стал популярной бесплатной образовательной платформой с миллионами просмотров в Интернете. Выступления TED-спикеров проводятся в рамках ежегодных некоммерческих конференций TED. Каждая лекция длится около 20 минут и находится в свободном доступе на сайте конференции. Помимо того, что TED talks предоставляют доступ к современному иностранному языку, они также служат прекрасным примером того, как

подготовить собственное качественное публичное выступление с опорой на полимодальность – озвученный текст лекции, слайды PowerPoint и жесты. Осмысление этого профессионального опыта приобретает особую значимость в условиях цифровизации образования [Басаргин, 2021].

В данной статье выступления TED talks рассматриваются как полимодальная коммуникация между выступающим и слушателями посредством речи, визуальных средств и жестов. В TEDs коммуникативная задача выступающего заключается в том, чтобы представить свою идею как «структурированный пакет знаний», а задача аудитории – воспринять эту идею. Можно утверждать, что TED talks – это научно-популярный формат лекций, где происходит организованный компактный двусторонний обмен информацией на различные темы, от дизайна и технологий до психологии [Таланина, 2018].

В связи с этим в этой работе исследуется организация лекций TED как многоканальных сообщений сферы полимодального дискурса. Под дискурсом (*фр.* discours, *англ.* discourse – речь; рассуждение) понимается организация речевой деятельности, подчиненная правилам определенного вида деятельности (например: «политический дискурс», «научный дискурс») [Кибрик, 2009; Салькова, Мачина, 2012]. Отметим, что на данный момент в лингвистике существует два параллельных понятия, которые иногда употребляются в качестве синонимов: мультимодальность и полимодальность. В англоязычных источниках используется преимущественно термин-калька с английского языка, мультимодальность – для установления соответствия в терминологии лингвистических школ разных стран [Kress, 2003]. Однако дифференциация, безусловно, необходима: мультимодальность профилирует значение латинского префикса *multi-* и предполагает использование множества средств одного вида, в то время как полимодальность, связанная с латинским префиксом *poli-* ориентирует на множественность и разнообразие используемых средств передачи информации. В данной статье преимущественно значимо именно последнее, что поддерживает используемая в дальнейшем терминология.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование полимодальности проводилось на примере одной из популярных лекций TED – выступлении Дэвида Филлипса «Как избежать смерти от PowerPoint», которое набрало более 3 000 000 просмотров на YouTube.com. Излагая свои интересные соображения о том, как подготовить эффективное

выступление с использованием презентации PowerPoint, Д. Филлипс умело встраивает жестикуляцию и презентацию PowerPoint в качестве вспомогательных визуализирующих материалов в текст своей лекции. Взаимодействие выступающего, аудитории и презентации ориентировано на координацию активного говорения, активного слушания и визуальной поддержки – процессов, происходящих симультанно в режиме реального времени. Отбор и кластеризация лекторских приемов создают условия для эффективной коммуникации в пределах жестко ограниченного временного интервала.

Методологической основой исследования выступает полимодальный анализ в сочетании с контент-анализом. Полимодальный анализ применяется к изучению невербальных компонентов выступлений TED спикеров:

- визуального, или графического материала, т. е. слайдов PowerPoint,
- кинезики, а именно – жестов лекторов.

При помощи контент-анализа осуществляется количественная и качественная обработка полученных статистических данных, а именно средств визуального и кинестетического выражения (слайдов и жестов), средств когерентности, когезии и фокусации как языковых характеристик связности в лекциях TED.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В проведенном исследовании были установлены взаимосвязи между различными средствами выражения модальности (языковыми, визуальными, кинестетическими) и грамматико-семантическими средствами связности (средствами когезии, фокусации, когерентности).

Анализ лекции TED позволил выявить ряд закономерностей, усматриваемых в наиболее распространенных и эффективных моделях внедрения полимодальности в содержание лекции и представляющих собой полимодальные кластеры – комплексы вербальных средств связности и невербальных средств выражения, выстраивающих вместе эффективность подачи материала. Иными словами, выделенные модели отвечают за упаковку и доставку идеи автора, они ориентированы на то, чтобы направить и удержать внимание аудитории.

Таким образом, можно говорить о том, что количественный и качественный состав кластеризующейся полимодальности на основе средств связности поддается исчислению и систематизации, и в связи с этим может быть охарактеризован как авторская полимодальная стратегия.

ОБСУЖДЕНИЕ И ВЫВОДЫ

Д. Филлипс – известный тренер по ораторскому искусству. В рамках отведенного 20-ти минутного выступления на конференции TED он умело составляет акценты так, чтобы убедить аудиторию в состоятельности своей точки зрения и артистично поделиться со слушателями своими знаниями и навыками составления презентаций PowerPoint.

Профессиональная установка лектора Д. Филлипса состоит в том, чтобы познакомить аудиторию с психологией воздействия и восприятия слайдов PowerPoint и на основе этого предложить конкретные рекомендации по созданию качественных и эффективных презентаций. Лекция Д. Филлипса представляет собой последовательность информационных блоков: спикер дает практико-ориентированный совет и сразу показывает в своей презентации PowerPoint, какой эффект они дают, т. е. как можно улучшить неудачный слайд. Завершая блок, спикер еще раз повторяет рекомендацию для того, чтобы он врезался в память слушателей, поскольку информация «откладывается» по «эффекту края» – лучше всего запоминается материал, находящийся либо в начале, либо в конце подтемы [Маклаков, 2001].

Помимо практико-ориентированного подхода к подаче материала Д. Филлипс также активно внедряет в свое выступление полимодальность. Она необходима для того, чтобы подчеркнуть особенно важную информацию при помощи сразу нескольких каналов воздействия – вербального, визуального и кинестетического.

Начало каждой новой подтемы-рекомендации маркируется одновременно и речью спикера (вводной метафразой как средством связности), и слайдом, на котором лексически повторяется совет и его номер, и жестом руки, направленной в сторону слайда. Высокую полимодальную нагрузку данного этапа информационного блока можно охарактеризовать как полимодальный кластер, формирующийся по следующей модели:

Метафраза + Модель 1.

Фраза в тексте → Жест указания → СЛАЙД
(Числительное + Лексический повтор)

В модели 1 фраза в тексте реализует повтор части фразы из лекции в визуализирующем модуле слайда. Данная полимодальная модель обеспечивает связь между текстом и слайдом при помощи лексического повтора ключевого слова из выступления на слайде и жеста указания – руки направленной в сторону слайда. Например, в предложении (128) Moving on to number four, contrast (SLIDE «4. contrast») ключевое слово «contrast» повторяется и в речи, и на слайде, т. е. акцентируется

разными модусами выражения, тем самым концентрируя на себе внимание слушателей.

Дополнительно, модель 1 входит в состав метафразы лекции *Moving on to*, которая систематически возобновляется и вводит каждую новую подтему-рекомендацию и называет ее. В сочетании с числительным подобная метафраза начала подтемы информирует слушателей об этапе лекции и выступает в качестве навигации во всем материале лекции. Поскольку с точки зрения уровня синтаксиса все предложение (128) *Moving on to number four, contrast* (SLIDE «4. contrast») – это парадигматический эллипсис [Бархударов, 1966], на уровне информационной организации все предложение целиком является ремой, что делает его мощным средством фокусации внимания аудитории. Вводя подтему, данная метафраза встраивается как производная (Derived Hypertheme) от гипертемы (Hypertheme) – темы всего выступления («Five design principles <...> to avoid death by PowerPoint») – в общую семантическую систему организации текста.

В результате, средства всех уровней языка и всех модусов выражения осуществляют одну и ту же функцию – управляют вниманием аудитории. Таким образом, метафраза и числительное в ее составе отвечают и за структурирование, и за акцентирование начала этапа лекции, и за установление контакта с аудиторией через «навигационную инструкцию».

Еще одна распространенная полимодальная модель представляет собой сращение числительного с жестом репрезентации, который как раз и визуализирует это числительное:

Модель 2. Числительное + Жест репрезентации

Данная модель эффективно используется лектором для выделения ключевых слов во время объяснения, например:

(199) <...> all the people in there, they have to use 500% (ЖЕСТ-икона: открытая ладонь показывает 5 пальцев) more energy and cognitive resources to understand what's in your PowerPoint. (200) Now, how do you think their energy-saving brain by nature behaves? (201) Will it go like ooh, I'll easily invest 500 % (ЖЕСТ-икона: открытая ладонь показывает 5 пальцев) more cognitive resources to understand this weird slide, or, I won't? (202) I won't. (203) And you've just incurred death by PowerPoint [Phillips, 16:09–16:16].

Так, в предложениях (199) и (201) количественная информация «500 %» иконически выделяется жестом репрезентации (иначе – жест «иллюстрация», или жест-икона): спикер показывает раскрытую ладонь и пять пальцев, имея в виду «пять сотен», причем делает это 3–4 раза, создавая определенный ритм. Существенно, что числительное как ключевое слово, повторенное и

выделенное несколько раз жестом-иконой, входит в состав сразу нескольких когезивных текстовых средств: параллельных сравнительных конструкций, построенных на лексических повторах и синонимии. В результате, ключевое слово акцентируется *двумя модусами выражения, текстом, и жестом*.

Таким образом, в лекции полимодальность отвечает за поэтику подачи информации и работает как навигация; она организует материал, управляет подачей материала с одной стороны, и вниманием аудитории, с другой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Внедрение цифровых технологий в образовании требует особых навыков для их применения, что ставит задачу подготовки профессиональных педагогических кадров, владеющих дискурсивно-цифровой компетенцией в условиях цифровизации экономики, и как следствие, высшего образования.

В практическом смысле, в результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Высокая концентрация разнообразных средств связности приводит к появлению полимодальных кластеров, где язык, картинка и жест становятся единым смысловым целым и выполняют одну и ту же когнитивно-коммуникативную функцию: они упаковывают информацию и регулируют восприятие информации, направляемой к аудитории.

2. Кластеризация средств связности носит не произвольный, а организованный характер и позволяет выделить наиболее частотные модели полимодальности.

3. Полимодальные кластеры отвечают за ввод темы, подтем, примеров удачного или неудачного решения конкретной задачи в отношении обсуждаемого материала и ориентированы на «эффект края». Наибольший акцент создается на материале в начале информационного блока.

4. Высокая популярность проанализированного выступления подтверждает эффективность используемых лектором полимодальных «навигационных инструкций», поэтому на основании результатов исследования уместны следующие рекомендации по составлению лекций с опорой на презентацию PowerPoint:

- 1) выберите и используйте мета-фразу, чтобы обозначить переход к подтеме;
- 2) ввод подтемы подкрепляйте жестом, указывающим на слайд;
- 3) одновременно повторите номер подтемы или раздела жестом-иконой;
- 4) подчеркните при помощи слайда ключевые слова авторской идеи.

Продолжая изучение полимодальных моделей в дистанционном лекционном дискурсе, имеет смысл разработать систематизированный подход к применению речевых, визуальных и кинестетических средств выражения аудиторной (публичной) модальности, положительно влияющих на восприятие информации. Целесообразно также разработать методику их внедрения в публичное выступление, например, на семинаре, конференции, в презентации результатов проектной

деятельности, что сегодня является частью учебной программы для студентов.

Таким образом, полученные результаты и рекомендации на их основе могут быть применимы для развития цифрового высшего образования, а именно для создания онлайн-курсов, систем управления обучением, разработки user-friendly сайтов и интерфейсов для научных и образовательных мероприятий различных форматов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Басаргин А. А. Цифровизация высшего образования на основе он-лайн технологий // Актуальные вопросы образования. 2021. Вып. 2. С. 59–63.
2. Таланина А. А. Онлайн-лекция как жанр интернет-дискурса // Мир русского слова. 2018. Вып. 2. С. 17–22.
3. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. Вып. 2. С. 3–21.
4. Салькова М. А. Мачина О. А. Современные тенденции в кодировании смыслов в письменных традиционных и медийных видах дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 660. С. 45–60.
5. Kress G. Literacy in the New Media Age. London and New York: Routledge, 2003.
6. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001.
7. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка. М.: Высшая школа, 1966.

REFERENCES

1. Basargin, A. A. (2021). Digitalization of higher education based on online technologies. Current issues of education, 2, 59–63. (In Russ.)
2. Talanina, A. A. (2018). Online lecture as a genre of Internet discourse. Mir russkogo slova, 2, 17–22. (In Russ.)
3. Kibrik, A. A. (2009). Modus, zhanr i drugie parametry klassifikatsii diskursov Mode, genre and other parameters of discourse classifications. Voprosy yazykoznavaniya, 2, 3–21. (In Russ.)
4. Sal'kova, M. A., Machina, O. A. (2012). Coding meanings in written discourse: punctuating narrative and media texts. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 660, 45–60. (In Russ.)
5. Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. London and New York: Routledge.
6. Maklakov, A. G. (2001). Obshchaya psikhologiya = General psychology. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
7. Barkhudarov, L. S. (1966). Struktura prostogo predlozheniya sovremennogo anglijskogo yazyka = Structure of the simple sentence in modern English. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Журавлева Анна Михайловна

учитель английского языка Предуниверситария
Московского государственного лингвистического университета

Салькова Марина Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой грамматики и истории английского языка
факультета английского языка Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Zhuravleva Anna Mikhailovna

Teacher of English at Preuniversity, Moscow State Linguistic University

Salkova Marina Alekseevna

PhD (Linguistics), Associate Professor, Head of the Department of English Grammar and History
of the English Language, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.03.2022
одобрена после рецензирования 05.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 10.03.2022
approved after reviewing 05.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_46



Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе

Л. В. Заболотских¹, Е. С. Гончаренко²

^{1,2}Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия

¹m.zabolotskikh@mail.ru

²leleguin@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов благодаря использованию современных интерактивных технологий. Детально рассмотрено использование кейс-метода, создание видеороликов на базе профессиональной лексики. В работе выявлены основные трудности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и даны варианты решения возникших проблем, описан многолетний успешный опыт реализации проектной деятельности в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: интерактивные технологии, активные формы обучения, кейс-метод, видеоролики

Для цитирования: Заболотских Л. В., Гончаренко Е. С. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 46–52. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_46

Original article

The Experience of Implementing Interactive Technologies in Teaching Foreign Languages in Non-Linguistics University

Luidmila V. Zabolotskikh¹, Elena S. Goncharenko²

^{1,2}Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia

¹m.zabolotskikh@mail.ru

²leleguin@mail.ru

Abstract. The article deals with the issues of increasing the effectiveness of teaching a foreign language to students of non-linguistics universities using modern interactive technologies. The use of the case method and creation of videos based on professional vocabulary are considered in detail. The paper identifies the main difficulties of teaching foreign languages in a non-linguistics university and gives options for solving these problems, reveals many years of successful experience in implementing project activities in teaching foreign languages.

Keywords: interactive technologies, active forms of learning, case method, videos

For citation: Zabolotskikh, L. V., Goncharenko, E. S. (2022). The experience of implementing interactive technologies in teaching foreign languages in non-linguistics university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 46–52. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_46

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы во всем мире значительно возросли общие требования к выпускникам технических университетов. Потребность общества в специалистах высокого уровня, обладающих не только профессиональными навыками, но и творческим потенциалом, гибким мышлением, владеющих цифровыми технологиями и устройствами, умеющих быстро искать и анализировать информацию не только указывает на необходимость качественного иноязычного образования, которое в эпоху глобализации обретает новые черты, но и актуализирует поиск новых эффективных педагогических технологий, требующих конкретизации главной методической категории – цели обучения иностранным языкам.

В технических вузах приоритетной стала образовательная система, направленная на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. И если с середины XX в. обучение иностранным языкам велось на основе коммуникативного подхода с целью формирования коммуникативной компетенции, четкого определения которой так и не было дано, а количество ее составляющих, как показал анализ научно-методической литературы, сильно варьировался (например, в трудах Д. И. Изаренкова, Т. М. Дридзе, М. В. Китайгородской, Л. Н. Шабалиной, М. Н. Вятюнева, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Т. П. Поповой, Н. Д. Гальсковой, И. И. Халеевой, М. Canale, D. Hymes, J. A. Van Ek, M. Swain и др.), то в XXI веке коммуникативный подход уступил место компетентностному, конкретизировав цель обучения – формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет студентам не только осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в процессе обучения в вузе, но и использовать иностранный язык в будущей профессиональной, научно-исследовательской и педагогической деятельности.

В своем исследовании мы разделяем мнение В. В. Сафоновой, которая выделяет в иноязычной коммуникативной компетенции несколько компонентов: языковую (грамматическую, лингвистическую); речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную) и социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) компетенции [Сафонова, 2004], так как полагаем, что именно эти компоненты в полной мере отражают смысл профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и соответствуют целям обучения иностранному языку в техническом вузе.

Согласно проведенному ранее в Московском автомобильно-дорожном государственном

техническом университете (МАДИ) опросу, более 80 % студентов считают иностранный язык необходимым для своей будущей карьеры и стремятся изучать преимущественно английский язык, чтобы овладеть достаточно высоким уровнем профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции [Polyakova, Karellova, 2018].

Однако преподаватели кафедры «Иностранные языки» МАДИ на протяжении нескольких лет сталкиваются с рядом ограничений:

- ограниченное количество учебных часов, отводимых на аудиторские занятия;
- отсутствие мотивации к изучению иностранного языка;
- более 60 % студентов обладают низким уровнем знаний, полученных в школе;
- сборные группы (для изучающих немецкий и французский языки), обучающиеся по разным направлениям и специальностям.

В этой связи на кафедре «Иностранные языки» МАДИ возникла необходимость в создании эффективной системы обучения иностранным языкам с применением современных технологий. Они разрабатывались с опорой не только на компетентностный, но и на системно-деятельностный, практико-ориентированный и личностно-ориентированный подходы к изучению иностранных языков. Различным путям освоения иностранных языков посвящены научно-методические труды как отечественных, так и зарубежных ученых: А. В. Хуторской, С. Lashley, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Е. С. Полат, Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Г. И. Воронина, Р. Льюис, R. Heller, W. M. Rivers.

ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Согласно ФГОС ВО реализация компетентностного подхода предполагает применение в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой. Однако модернизация образования заключается не столько в пересмотре содержания учебного материала, сколько в изменении методики преподавания. Большинство современных ученых и методистов (например, Е. С. Полат, И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова, И. В. Ларионова, В. Я. Ляудис) сходятся во мнении, что на мотивацию студентов негативно влияют пассивные методы обучения, формируя у них безразличное, а иногда даже отрицательное отношение к процессу изучения иностранного языка. Использование интерактивных технологий позволяет активизировать деятельность студентов на

занятиях и развивать их главные умения: обмениваться мнениями, самостоятельно находить нужную информацию, осуществлять коммуникацию на иностранном языке на повседневные, научно-исследовательские и профессиональные темы, находить решение в проблемных ситуациях, отстаивать свою точку зрения, принимать участие в дискуссиях.

Так, преподавателями кафедры «Иностранные языки» МАДИ была предпринята попытка включения интерактивных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Она осуществлялась с целью формирования успешной языковой личности, повышения эффективности учебного процесса и мотивации студентов. В течение учебного года на практических занятиях по иностранному языку были апробированы такие интерактивные технологии, как дебаты, дискуссии, деловые и ролевые игры, кейс-метод.

Под интерактивными технологиями в их совокупности мы понимаем образовательный подход, подразумевающий активное взаимодействие студентов и преподавателя.

Особый интерес для нас представляет позиция И. А. Зимней, согласно которой в центр обучения важно ставить самого студента, его цели, мотивы, определенный психологический склад. Иначе говоря, «в качестве активно действующего субъекта выступает студент-личность, а в качестве объекта обучения в данном случае выступает речевая деятельность, представленная совокупностью речевых действий. Эта едва ли не решающая роль студента в учебном процессе способствует не только улучшению знаний, но и влияет на способы усвоения, образцы и способы мышления и деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студентов» [Зимняя, 2012, с. 5]. Необходимо, однако, чтобы использование интерактивных технологий базировалось на совместной работе всех студентов группы без исключения. Каждый из них способен внести свой вклад в создание открытой образовательной среды.

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МЕТОД (КЕЙС-МЕТОД) КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Одним из эффективных образовательных инструментов является проблемно-ориентированный метод или кейс-метод, созданный для анализа различных видов информации, для решения той или иной проблемы (с обсуждением возможных ситуативных вариантов постановки / решения возникшей

проблемы). Студенты ориентированы действовать с опорой на установленные критерии и выработку соответствующих рекомендаций. Для данного вида работы студентам необходим достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком. Ключевой фактор данного метода – «неоднозначность решения поставленной задачи» [Ильина, 2009, с. 75].

Работа с кейсом актуализирует все аспекты речевой деятельности – знакомство с ситуацией, самостоятельный поиск решения (чтение, внутренняя монологическая речь на иностранном языке), процесс анализа ситуации во время занятия (монологическая и диалогическая речь, активизация лексики и грамматических конструкций), прослушивание докладов участников кейса (аудирование), составление общего письменного отчета (письмо).

Кейсы бывают разного объема от полных на 15–20 страниц, предназначенных для подготовки на несколько дней до сжатых на 3–5 страниц. Для разбора на занятии в наибольшей степени подходят кейсы на 1–2 страницы с описанием проблемной ситуации, материалами для анализа данных и поставленной задачей. Эти кейсы используются для иллюстрации теории, активизации изученной лексики и практического применения знаний по избранной теме.

Упражнения по кейсу включают в себя языковые, активизирующие учебно-речевую деятельность и упражнения контрольного характера – составление письменного отчета по принятому решению.

Роль преподавателя состоит в направлении дискуссии в заданное русло и вместе с тем в вовлечении студентов в обсуждение всех возможных ситуативных вариантов заявленной темы, в обобщении, пояснении, напоминании теоретических аспектов заданной темы.

Как и при проведении любых деловых игр, основная задача преподавателя при проведении интерактивного занятия максимально активизировать каждого учащегося и вовлечь его в процесс анализа ситуации и принятия нестандартных решений. Группа делится на 3–5 человек, в каждой команде есть руководитель. На нем лежит ответственность в организации работы группы, распределении вопросов между участниками, представлении доклада о результатах после завершения работы. Группы студентов в течение 10–15 минут анализируют содержание кейса, выписывают основные цифры и положения, наименования и другую конкретную информацию. Далее идет обсуждение вариантов, составление отчета и его презентация для всей группы. Затем оформляется отчет от каждой группы в письменной форме.

Одним из пособий по английскому языку, основанных на кейс-методе, который используются в учебном процессе кафедры «Иностранные языки» в МАДИ, является учебный комплекс Market Leader и Language Leader. Основной упор делается на изучение терминологии и ее использование в профессиональной деятельности. В качестве ведущего принципа отбора лексических единиц может рассматриваться тематический принцип, позволяющий включать слова и словосочетания, входящие в ядро терминологической системы конкретной сферы деятельности. Тематически оформленный вербальный ряд отражает логическую структуру, классификацию разделов изучаемой сферы деятельности. В результате у студента увеличивается словарный запас, что облегчает и ускоряет процесс формирования требуемых речевых навыков и умений.

К первой группе упражнений относятся вводные и разминочные упражнения дискуссионного характера. Целью упражнений данного типа является обучение лексике и развитие навыка говорения.

Далее следует раздел Аудирование, где прослушивается два интервью с экспертами. В них звучат новые термины и проясняются структуры, относящиеся к заданной теме. Во время прослушивания студенты делают предварительные записи для последующего создания эссе. Отрабатываются навыки аудирования и письма.

За указанным разделом следует раздел Чтение. Этот раздел урока позволяет студентам успешно отрабатывать навыки чтения и способствует успешному закреплению профессиональной лексики.

Следующий раздел называется Skills-Reaching agreement. Благодаря этому разделу у студентов формируются навыки ведения переговоров, построения диалогов. Они обеспечивают включение в речь активной лексики. Приводятся функциональные конструкции, которые помогают при ведении переговоров.

После того как студенты ознакомились с функциональной лексикой, им предлагается принять участие в следующей ролевой игре по расширению компании и открытию зарубежных филиалов, сопряженным с рисками.

Последняя часть урока называется «Исследование проблемы» – «Case study».

Использование кейс-метода позволяет обучаемым осмыслить реальные ситуации профессиональной деятельности [Панина, Вавилова, 2008].

При многократном использовании метода кейсов у студентов вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Кейсы следует внедрять в учебный процесс, так как они:

- создают мотивацию, вырабатывают интерес к новым способам решения задач, тренируют способность принятия самостоятельных решений;
- учат выделять главную и второстепенную информацию, находить и анализировать проблему, объяснять явления и процессы в контексте конкретно взятой проблемы, рассуждать логически, проводить сравнение;
- аргументировать свою точку зрения и делать выводы, находить оптимальные пути решения проблемы;
- использовать адекватные языковые средства для выражения своих мыслей;
- обобщать информацию в виде плана, а также сотрудничать в выработке общего решения.

Достигаются определенные результаты:

- увеличивается словарный запас, растет беглость речи, логичность изложения;
- обеспечивается овладение профессиональной лексикой и растет практическая значимость изучения иностранного языка в вузе для дальнейшего профессионального роста;
- повышается мотивация обучающихся к изучению иностранного языка.

Практика показывает, что студенты положительно реагируют на данную технологию.

Кейсы в обучении иностранным языкам выполняют несколько функций – «обучающую, воспитательную, организационную и исследовательскую, и имеют большой потенциал использования» [Покушалова, 2011, с. 156].

СОЗДАНИЕ ВИДЕОПРОЕКТА КАК ВИДА ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

Значительное место в исследованиях ученых (Т. С. Деркач, Е. А. Буренок, Е. В. Мещерякова, Е. П. Медынский) занимает вопрос организации и проведения внеаудиторной работы по иностранному языку со студентами неязыковых вузов. В условиях нехватки аудиторных часов и низкой мотивации такая работа обладает большим потенциалом для формирования компетенций и развития профессиональных качеств студентов, для общекультурного и личностного развития студентов, для расширения их знаний об изучаемом предмете.

Под внеаудиторной работой мы понимаем совместную деятельность преподавателей и студентов, не связанную с освоением учебной программы. Данная деятельность направлена на овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и профильными навыками. Целью

означенной деятельности является повышение мотивации студентов к изучению иностранных языков, развитие творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня, развитие самостоятельности, ответственности.

Одним из успешных видов внеаудиторной деятельности является работа над созданием видеопрокта. Кафедра «Иностранные языки» МАДИ имеет значительный опыт в подготовке студенческих видеопроктов. Помимо съемок видеороликов для университетских олимпиад студенты сняли видеоролики на следующие темы: «Мой транспортный университет» и «Транспорт в моей жизни» для 1-й и 2-й Международных олимпиад по английскому языку для студентов транспортных вузов стран СНГ в 2018 и 2019 годах, а также видеоролик «Язык в моей карьере» для 7-го Международного межвузовского студенческого фестиваля по иностранным языкам, который занял 1-е место.

Съемка видеоролика – это, по сути, проектная работа, которая способствует, в первую очередь, развитию аудиовизуального восприятия информации и формированию критического мышления у студентов, т. е. умению осознавать цели коммуникативного высказывания, анализировать и выделять главное в информационном сообщении, а также умение искать, систематизировать и оформлять самостоятельно подобранную информацию по заданным критериям.

Обычно конкурсантам предлагается снять короткий сюжет на заданную тему продолжительностью не более 5 минут. Для участия в проекте студенты должны владеть английским языком на уровне не ниже B1 в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком. Исходя из опыта, мы выделяем восемь этапов видеопрокта: информационный (1), подготовительный (2), рабочий (3), репетиционный (4), съемочный (5), аналитический (6), коррекционный (7), презентационный (8).

На первом, информационном, этапе, на котором главная роль отводится преподавателю, определяются и проясняются детали конкурса. Таким образом, преподаватель фокусирует внимание студентов на видеопроекте и мотивирует их к участию в данном начинании.

На втором, подготовительном, этапе выявляются заинтересованные студенты и отбираются потенциальные члены команды. Затем, исходя из способностей и предпочтений студентов, определяются функции членов команды: сценарная, операторская, актерская. Данный этап имеет решающее значение для успешной реализации проекта и создает условия для развития общекультурных компетенций, таких как умение работать в команде,

толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия между участниками команды.

На третьем, рабочем, этапе команда с помощью мозгового штурма определяет общую концепцию видеоряда, основную сюжетную линию, собирает необходимую информацию и придумывает варианты сценария. Затем окончательный вариант сценария переводится на английский язык. На данном этапе также окончательно решается вопрос о выборе места съемок, распределяются роли между студентами-актерами, участники видеопрокта сосредотачиваются на подборе материала, его переводе, написании и переводе сценария. В ходе работы между членами команды происходят жаркие интеллектуальные баталии, благодаря которым студенты учатся анализировать отобранный материал, формировать, обосновывать и отстаивать свою точку зрения. Перед студентами стоят также переводческие задачи. Их успешное решение указывает на способность студента применять переводческие трансформации для достижения необходимого уровня эквивалентности и репрезентативности при выполнении устного и письменного перевода письменного текста.

На четвертом (репетиция) и пятом (съемка) этапах студенты исполняют свои роли, прорабатывают фонетику своих реплик, совершенствуют произношение и интонацию. Репетиция проходит с декорациями перед камерой, осуществляются пробные съемки. Данные этапы предполагают применение и развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, включая речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную.

Шестой, аналитический, этап включает в себя просмотр отснятого материала и экспертную оценку качества устной речи всех членов команды. На данном этапе также требуется глубокий анализ письменного и устного текста, проводимый как в аспекте содержания, так и в аспекте языковой формы. Студенты применяют также переводческие компетенции. К ним относятся:

- умение проводить лингвистический анализ текста / дискурса на основе системных знаний о современном этапе и истории развития языка перевода,
- умение адекватно применять правила сопоставления текстов на рабочих языках для достижения их связности, последовательности и целостности с опорой на композиционные формы речи; а также
- умение взаимодействовать на всех уровнях коммуникации: официальном, неофициальном или нейтральном.

На седьмом, коррекционном, этапе завершается сведение звука и выявляется необходимость в дополнительном материале или дополнительных съемках. Данный этап требует от студентов использования правильных лексических единиц, профессиональной терминологии, грамматических структур, соответствующих определенному уровню устного общения на основе иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

На восьмом, заключительном, этапе готовый и проверенный видеоролик отправляется в конкурсную комиссию. Необходимость представить видеоролик на конкурс в определенный срок, в определенной форме, заполнив соответствующие бумаги, требует от студентов демонстрации определенного уровня ответственности, а также навыков самоорганизации.

Благодаря подобным мероприятиям у студентов не только повышается мотивация к изучению иностранного языка, не только развиваются личностные качества и языковые навыки, но также вырабатывается концепция успешного поведения и самореализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение можно отметить, что использование на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах интерактивных технологий обладает большим образовательным и мотивационным потенциалом для совершенствования умений, говорения, чтения, аудирования и письма на иностранном языке. Интерактивная технология также отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения. Участвуя в проекте студенты получают возможность работать в команде, ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих одноклассников. Опыт разрешения, пусть локальной, но целостной проблемы готовит студентов к полноценному взаимодействию с реальным миром, развивает не только практические языковые навыки, но и формирует помимо иноязычной коммуникативной компетенции ряд общекультурных, социальных и профессиональных компетенций.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях: монография. М. : Еврошкола, 2004.
2. Polyakova T. Y., Karelova D. G. Engineering students' needs in foreign language studying in Russia // Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning. USA: Springer. 2018. № 4. Vol. 2. P. 481–490.
3. Зимняя И. А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. Вып. 6. С. 2–10.
4. Ильина О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения: Шестой Межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научных статей: в 2 ч. Ч. 1. М. : МГИМО-У, 2009. С. 253–261.
5. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие. М. : Академия, 2008.
6. Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов. Казань : Молодой ученый, 2011. С. 155–157.

REFERENCES

1. Safonova, V. V. (2004). Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podkhody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh = Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes: monograph. Moscow: Evroshkola Publ. (In Russ.)
2. Polyakova, T. Y., Karelova D. G. (2018). Engineering students' needs in foreign language studying in Russia. Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning, 4(2), 481–490. USA: Springer.
3. Zimnyaya, I. A. (2012). Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii = Competence and Competence in the Context of the Competence-Based Approach in Education. Inostrannye yazyki v shkole, 6, 2–10. (In Russ.)

4. Il'ina, O. K. (2009). Ispol'zovanie keis-metoda v praktike prepodavaniya angliiskogo yazyka = The use of the case method in the practice of teaching English. *Linguistic and Regional Studies: Methods of Analysis, Teaching Technology* (pp. 253–261): The digest of articles of an international scientific conference. Moscow: MGIMO-Universitet. (In Russ.)
5. Panina, T. S., Vavilova L. N. (2008). *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya: uchebnoe posobie* = Modern Ways to Activate Learning: A Study Guide. Moscow: Akademiya.
6. Pokushalova, L. V. (2011). Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya studentov = The case-study method as a modern technology for professionally oriented student education (pp. 155–157). Kazan': Molodoi uchenyi. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Заболотских Людмила Владимировна

кандидат культурологии, доцент кафедры «Иностранные языки»
Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ)

Гончаренко Елена Станиславовна

кандидат экономических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Zabolotskikh Luidmila Vladimirovna

PhD (Culturology), Associate Professor of the Department of Foreign Languages
of the Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Goncharenko Elena Stanislavovna

PhD (Economics), Associate Professor of the Department of Foreign Languages
of the Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Статья поступила в редакцию 25.12.2021
одобрена после рецензирования 10.02.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 25.12.2021
approved after reviewing 10.02.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 378.14, 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_53



Применение метода peer-teaching в кружковой работе по иностранному языку в ведомственном вузе

О. В. Игумнова

Кузбасский институт ФСИН России, Новокузнецк, Россия
o.igumnova2010@mail.ru,

Аннотация. В данной статье представлен опыт проведения кружковой работы по иностранному языку в ведомственном вузе. Уточнение особенностей образовательной среды, целей, задач и принципов организации научной деятельности курсантов позволяет описать структурные элементы, организационные формы и возможности применения peer teaching метода в работе кружка. Автор предлагает конкретные методические приемы работы с курсантами в рамках обязательных и факультативных сессий кружка.

Ключевые слова: кружковая работа, организация научной работы курсантов, неязыковой вуз, совместное обучение, метод peer-teaching, студенческая учебная группа, учебная ячейка

Для цитирования: Игумнова О. В. Применение метода peer-teaching в кружковой работе по иностранному языку в ведомственном вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 53–59. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_53

Original article

The Peer-Teaching Method Application in Foreign Language Club Activities at the Departmental University

Olga V. Igumnova

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Novokuznetsk, Russia
o.igumnova2010@mail.ru

Abstract. This article presents the foreign language club activities experience at the departmental higher education institution. Specification of the educational environment, the purpose, objectives and principles of the organization of cadets' research work allows us to describe the structural elements, organizational forms and possibilities of the peer teaching method use in the club activities. The author suggests specific instructional techniques to manage the cadets' work during compulsory and optional periods of club activities.

Keywords: club activities, organization of cadets' research work, non-linguistics university, collaborative learning, peer-teaching method, student learning group, learning cell

For citation: Igumnova, O. V. (2022). The peer-teaching method application in foreign language club activities at the Departmental university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 53–59. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_53

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития высшей школы в Российской Федерации связан с реализацией концепции «Университет 3.0». В соответствии с данной концепцией образовательная организация высшего образования – это учреждение, в котором образовательный контент сочетается с планомерным развитием исследовательской культуры обучающихся и созданием научно-технических и иных кластеров, позволяющих коммерциализировать получаемые знания [Трапезникова, 2019]. Необходимость включения обучающихся в научную деятельность с первых дней их пребывания в вузе заставляет по-новому осмыслить ранее существовавшие формы проведения научной работы с курсантами, уточнить методы и приемы организации научной деятельности. В этой связи научные кружки и клубы, функционирующие на кафедрах указанных учреждений, становятся стратегически важным инструментом формирования обозначенной выше исследовательской культуры обучающихся.

Интерес к данной форме взаимодействия профессорско-преподавательского состава высшей школы (далее ППС) с обучающимися (студентами, курсантами, магистрами и адъюнктами) возрастает. Анализ публикаций (платформа электронной библиотеки eLibrary.ru) по данному направлению (период: январь–декабрь 2021 г.) показывает, что порядка 326 работ посвящено проблеме функционирования научных сообществ обучающихся, при этом около 9 % затрагивает вопрос целесообразности их организации в высшей школе. Контент-анализ выявленных источников информации подтверждает своевременность обращения к заявленной теме. На данный момент кружковая деятельность в высшей школе:

1) рассматривается как способ повышения качества подготовки специалистов [Филипенко, Журавлева, 2021], формирования интереса к научной деятельности в целом [Клейменова, Смирнова, Джаксбаева, 2021], индивидуализации образовательной траектории обучающихся [Бессонов, Чумаков, Бельская, 2021];

2) описывается с позиции истории существования научного кружка в конкретном образовательном учреждении [Филипенко, Журавлева, 2021; Стебнев, 2021] и опыта кружковой работы [Толмачева, Усольцева, Шафранов, 2021];

3) уточняется через формы и методы проведения научных кружков [Никитина, Роголёва, 2021; Иванова, 2021].

Вместе с тем проведенный анализ показывает, что во многих работах либо преобладает простая констатация необходимости осуществления

кружковой деятельности либо дается исторический обзор деятельности кружков при вузе / факультете или кафедре. Статей, посвященных кружковой практике, из которых можно позаимствовать опыт для собственной деятельности, явно недостаточно. В публикациях, которые включают в себя сведения о формах и методах проведения кружковой деятельности, сообщается, прежде всего, о работе с обучающимися старших курсов. Крайне мало публикаций, описывающих опыт данной деятельности со студентами младших курсов. Крайне недостаточно публикаций, относящихся и к такой предметной области, как преподавание иностранного языка студентам, чей профиль будущей профессиональной деятельности не связан с использованием языка.

Уникальность и в то же время востребованность темы, заявленной выше, позволяет утверждать, что данная статья актуальна. Она отражает опыт проведения кружковой работы в рамках клуба иностранных языков для курсантов образовательных организаций учреждений ФСИН России. Цель статьи – обосновать целесообразность данной работы, предложить оптимальные организационные формы работы клуба и методические приемы осуществления коллаборации ППС и курсантов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Организация научного кружка по иностранному языку на неязыковых факультетах опирается на особенности образовательной среды вуза, к которым относят:

1) временной промежуток его функционирования: начальный этап освоения образовательной программы высшего образования;

2) категорию основных участников деятельности: курсанты и студенты I–II курса Института;

3) преобладание учебно-научных целей и прикладных задач кружковой деятельности:

– расширение представлений по темам, изучаемым в рамках обязательной программы «Иностранный язык», «Иностранный язык в сфере юриспруденции»;

– совершенствование общеучебных навыков осуществления поиска информации, работы с источниками информации и фиксации полученных сведений;

- организацию собственной самостоятельной деятельности;
- соблюдение тайм-менеджмента;
- развитие умений анализировать, сравнивать, систематизировать и обобщать имеющиеся факты;
- развитие иноязычных коммуникативных умений;

4) функции кружковой работы:

- пропедевтическая: знакомство с предстоящей профессиональной деятельностью, формирование представлений об особенностях профессиональной деятельности аналогичных зарубежных служб;
- адаптационная: адаптация к новой социально-образовательной среде вуза [Воробьев, Казакова, 2020].

Перечисленные особенности влияют на формулирование дидактических целей кружка. К ним относят:

- формирование у обучающихся профессиональной самоидентификации;
- формирование научного взгляда на мир и роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (далее ФСИН);
- развитие умений умственного труда, самостоятельности мышления, коммуникативных умений.

Следует указать типичные проблемы, которые влияют на эффективность кружковой работы по иностранному языку:

- недостаточная мотивация обучающихся к иноязычному общению в виду нацеленности первокурсников на овладение сугубо профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также ограничением возможностей применять иноязычную компетенцию в рамках предстоящих служебных обязанностей;
- уровень владения иностранным языком (трудность использования языка в качестве средства межличностного общения);
- необходимость усиленной языковой подготовки к научным мероприятиям и ограниченность времени на самоподготовку курсантов в силу специфики образовательного процесса в ведомственном вузе (сочетание обучения со службой);
- ограниченное представление о предстоящей служебной деятельности в учреждениях, подведомственных ФСИН, в первую очередь в исправительных учреждениях.

Принимая во внимание перечисленные выше особенности образовательной среды вуза и категории участников предполагаемой научной деятельности, организация кружковой работы основывается на следующих принципах:

- доступность (с точки зрения наличия информации для научной работы, смысловой обработки

иноязычной информации для аудитории слушателей / участников кружка);

- прикладная направленность деятельности / исследований (ориентация на общепрофессиональные темы общения);
- продуктивность деятельности (позитивные изменения в мотивации учения, формирование уверенности в своих силах, умение применять иностранный язык как инструмент общения, формирование интереса к научной работе и использование иностранного языка в качестве источниковой базы);
- активность, субъектность и ориентация на ценностные отношения;
- диалогизация, обратная связь;
- систематичность реализации кружковой деятельности.

Основным продуктом кружковой работы являются:

- сообщение / доклад, электронная презентация;
- разработка примерной тематики перспективных исследований;
- подборка аннотированного списка литературы по определенной тематике исследований;
- составление резюме о проделанной работе (по заседанию клуба) и др.

Заседания кружка реализуются в двух основных формах:

- групповая дискуссия с использованием интерактивных методов (панельные дискуссии, защита проектов и другие);
- групповое взаимообучение с использованием различных модификаций *peer teaching*.

Наше внимание сфокусировано на опыте группового взаимообучения. Оно проводилось на заседаниях клуба иностранных языков при Кузбасском институте ФСИН России.

СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ PEER TEACHING

Peer teaching – обучение друг друга лицами примерно одного возраста и уровня образования. Данная модель обучения иностранному языку чаще всего используется для организации учебного взаимодействия в рамках учебного (аудиторного) процесса. По частоте использования преобладают такие ее разновидности как Learning Cell (учебная ячейка или студенческая пара) и Student Learning Group (студенческая учебная группа) [Курышева, 2020].

Организация обучения в режиме «студенческая пара» предполагает два основных варианта взаимодействия участников учебного процесса.

Вариант № 1. Совместное изучение материала, в конце которого один участник задает вопросы по поводу изученного, а второй отвечает. Вопросы могут быть подготовлены преподавателем заранее в виде карточек с возможными ответами и розданы каждому участнику парного взаимодействия. Таким образом, первый участник задает вопросы второму и имеет возможность выслушать ответы, в случае необходимости поправить ответ своего напарника. Затем роли меняются с новой партией вопросов.

Вариант № 2. Каждый участник команды получает свой учебный материал, который он должен осмыслить, а затем подготовить устную его интерпретацию для своего партнера по ячейке и составить серию контрольных вопросов. Они необходимы для того, чтобы выявить уровень понимания материала, которым участник команды делится с партнером. На решающем этапе происходит обмен информацией и контроль ее усвоения партнером.

Студенческая учебная группа обеспечивает организацию коллективной совместной работы. Она может быть представлена в виде мозгового штурма того или иного умственного «бастиона» или в виде отбора наиболее перспективных вариантов ответа на трудный вопрос. Возможна организация коллективного изучения материала и его обсуждения внутри группы. Результативность групповой работы в этом случае определяется с помощью теста на уровень понимания учебного материала. Вместо теста учебная группа может подготовить краткое описание сути изученного материала в качестве отчета о проделанной работе. Работа в учебной группе может быть организована здесь и сейчас «Short-Term Groups» (начиная от презентации задачи до ее интерпретации и завершения работы) либо для реализации среднесрочных и долгосрочных задач обучения «Long-Term Groups / Teams»¹.

Основная задача взаимообучения сверстников – активизация речемыслительной деятельности обучающихся, вовлечение их в активную коммуникацию, повышение мотивации обучения, интенсификация усвоения учебного контента.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ PEER-TEACHING В КЛУБНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КУЗБАССКОМ ИНСТИТУТЕ ФСИН РОССИИ

Цель применения методики peer teaching в научном кружке (клубе иностранных языков) – повышение

мотивации и интереса к научной деятельности с использованием иностранного языка в качестве средства общения и источников базы для проведения научных исследований и реализации просветительских проектов участниками клуба.

Работа клуба носит циклический характер. Цикличность проявляется в планировании знаковых мероприятий на учебный год, которые делятся на обязательные и факультативные сессии. Обязательные сессии проводятся два раза в семестр. Форма их проведения, как уже было ранее упомянуто, – групповые дискуссии. Подготовка и проведение дискуссий осуществляется микрогруппами, функционирующими по принципу Long-Term Groups. Цель их деятельности – реализация проекта по заранее установленным ролевым обязанностям (как например, при панельной дискуссии – инициативная группа, штаб спикера и т. д.; при защите группового проекта – группа проектировщиков).

Факультативные сессии реализуются в промежутках между основными мероприятиями и подразделяются

- на координационные встречи (их цель – выработка перспективных научных исследований или просветительских проектов);
- на учебные встречи (их цель – совершенствование навыков составления электронной презентации, проверка знания особенностей стиля и клише для составления доклада, знакомство с аннотированным списком литературы по темам обязательных заседаний клуба, обсуждение базовых сведений при подготовке обязательных групповых дискуссий и т. п.);
- на рефлексивные встречи (их цель – анализ проведенной групповой дискуссии в рамках обязательной сессии).

Факультативные сессии базируются на приемах работы Short-Term Groups, не требующих долгосрочных взаимодействий. Участниками данных сессий могут быть не все члены клуба, а те, кто испытывают затруднения при ведении индивидуальной научной работы или вновь принятые члены клуба.

Координационные встречи чаще всего проводятся с использованием нескольких методических приемов. Приемы, позволяющие совместно определить наиболее перспективные направления изучения проблемы:

- *Think-Pair-Share* [Cox, 2019]: после презентации проблемы каждому участнику заседания дается 1 минута на формулирование собственного ответа, затем формируется пара. Как правило, с участником заседания объединяется рядом сидящий сосед. Внутри пары происходит обсуждение

¹Teaching and Learning. URL: <https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/group-learning>

выдвинутых предложений, выбор наиболее интересного варианта ответа (2–3 минуты). Затем каждая пара предлагает всей группе свой путь изучения вопроса. После озвучивания всех предложений принимается коллективное решение (уточняются 3–4 общих направления исследования озвученной преподавателем проблемы).

– *Think-Pair-Square* [Cox, 2019]: прием отличается от предыдущего тем, что после обсуждения в парах формируется группа из двух пар, которые сообща формулируют одно направление дальнейшего исследования. Затем каждая четверка предлагает свое направление работы. Каждое из направлений фиксируется, и затем определяется временной промежуток для поэтапной организации работы на текущий учебный год. Иногда учебный план рассчитан на долгосрочную перспективу, например, на следующий год.

Приведем пример. На заседаниях клуба в рамках обязательных сессий часто присутствует следующая тематика обсуждений: «Problems of Prisons Nowadays», «Interventions and Prisoners' Correction», «Image of a Penal Officer», «British Penal System», «US Penal System», «Alternatives to Incarceration», «Types of Punishment» и т. п. Отбор общей тематики работы клуба на следующий учебный год производится на последней консультативной встрече уходящего учебного года. Так, на вопрос: «What topic should we choose to speak about next year?» (прием «*Think-Pair-Share*») в 2020–2021 учебном году была избрана общая тематика «British Penal System», в 2021–2022 учебном году – «Types of Punishment». Уточняющий вопрос (прием «*Think-Pair-Square*»): «What aspects do you recommend your future partners to study and why?» позволил выделить приоритетные направления дополнительного изучения материала:

2020–2021 учебный год:

– «Penal Officer's Duties (Escorting, Searching and Others)», «Educational Programs for English Inmates», «Scottish Prison Service and Northern Ireland Prison Service: Do They Really Differ?».

2021–2022 учебный год:

– «Crimes: Tendencies and Reasons of Their Committing», «Should the Community Be Human to the Offender?», «Does Imprisonment Reduce Reoffending?», «What's Wrong with Modern Prisons?», «Are Alternatives Effective?».

Учебные встречи, направленные на совершенствование навыков и умений составления электронной презентации организуются:

1) в режиме *Learning Cell*. Все желающие проверить себя, приходят на заседание. Внутри сформированной пары каждый участник (докладчик) кратко информирует своего коллегу о том, какие

технические требования необходимо соблюдать при составлении презентации (блок 1), какие требования к содержанию слайдов существуют (блок 2) и т. д. После каждого блока информации каждой паре выдается тестовое задание с ключами только у одного партнера (докладчика). Второй партнер решает тест устно, поясняя свой ответ. Участник с ключами к тесту проверяет правильность размышлений. Затем выдается второе тестовое задание, и роли внутри пары меняются.

2) в режиме *Student Learning Group*, прием *Numbered Heads*. Всем участникам встречи предлагается готовый вариант электронной презентации (из коллекции презентаций предыдущих заседаний клуба иностранных языков). Задача – познакомиться с презентацией, обсудить и доказать, что она является идеальной (микрогруппа № 1), содержит грубые ошибки (микрогруппа № 2), может быть усовершенствована (микрогруппа № 3). Каждая микрогруппа должна аргументировать свою позицию.

Перед выполнением задания каждый участник вытягивает номерок с цифрой. Микрогруппы формируются преподавателем. Он называет цифры, которые входят в каждую микрогруппу. После обсуждения вопроса. От каждой группы выбирается представитель (преподаватель называет одну цифру в каждой группе), который излагает результаты дискуссии.

Подведение итогов осуществляется с помощью приема «*Agree-Disagree*»: группы, заслушивающие ответ, выражают свое мнение, поднимая соответствующую карточку. Большинство голосов указывает общее мнение по поводу прослушанной аргументации. Если побеждает группа несогласных, из неё выбирается один представитель, который поясняет позицию большинства.

Учебные встречи с целью проверки знания клише для составления устного / письменного доклада проводятся в таком же формате, но вместо презентации предлагается либо печатный доклад либо видеозапись групповых дискуссий предыдущих лет.

Рефлексивные встречи, как правило, проводятся после групповой дискуссии обязательной сессии. Приемы проведения рефлексивных встреч:

– «*Agree-Disagree Line-ups*» (*What is Cooperative Learning? Five Strategies for Your Classroom*¹): преподаватель высказывает мнение о прошедшем мероприятии и просит всех участников заседания сесть в соответствии с занятой ими позиции справа (кто разделяет его мнение – группа «За»), слева (кто категорично против – группа «Против») и посередине тех, кто не может сделать категоричный выбор.

¹URL: <https://www.teacheracademy.eu/blog/cooperative-learning-strategies/>

Участники, находящиеся на крайних полюсах, затем участвуют в следующем этапе рефлексии на стороне мудрецов (*The Sage*).

– «Circle-the-Sage» (*What is Cooperative Learning? Five Strategies for Your Classroom*. URL: <https://www.teacheracademy.eu/blog/cooperative-learning-strategies/>): перед участниками встречи (находящимся справа и слева от преподавателя-ведущего учебную встречу) ставится вопрос, например: «Was our discussion a success? What are your five arguments?», затем спрашивается, кто может на него ответить. Участники, которые могут ответить на поставленный вопрос («мудрецы»), встают с мест. Затем те участники, которые остались на своих местах (посередине), коллективно выбирают одного мудреца из каждой группы «За» и «Против», чтобы послушать ответ. После презентации ответов участники посередине должны определиться, к какому лагерю мудрецов они ближе всего.

Предложенные методические приемы организации взаимодействия не являются единственно возможными, однако они помогают ППС, задействованных в кружковой работе, отойти от традиционного формата общения с обучающимися. Как показывает практика, организация обязательных и факультативных сессий клуба в таком формате положительно влияет на деятельность участников научного кружка, активизируя их речемыслительную деятельность и мотивируя их к научному поиску и повышая интерес к иностранному языку в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье предпринята попытка уточнить роль научного кружка в формировании интереса к научной деятельности, описать отдельные структурно-организационные элементы функционирования клуба иностранных языков в конкретном учреждении и некоторые методические приемы организации работы клуба.

Представленный нами опыт организации кружковой деятельности по иностранным языкам с делением ее на обязательные и факультативные сессии и уточнением целевого блока этих сессий может быть использован для разработки модели организации кафедрального научного кружка. Считаем, что предложенный формат работы оправдан в силу специфики учебной дисциплины «Иностранный язык», ее места в образовательной программе высшего образования в неязыковых вузах.

Указанный опыт реализации учебно-научной деятельности вносит определенный вклад в обогащение методического репертуара руководителя научного кружка.

Представленный материал имеет практическое значение. Приведенные примеры организации кружковой деятельности помогают практическим работникам найти новые варианты сочетания уже ставших традиционными способов ее проведения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бессонов А. А., Чумаков В. И., Бельская Е. А. Студенческое научное общество в комплексном воспитании личности студента медицинского вуза // Вопросы педагогики. 2021. № 3–1. С. 44–48.
2. Воробьев Ю. А., Казакова Т. А. Руководство студенческим научным кружком на младших курсах как одна из форм тьюторской работы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 1(30). Т. 9. С. 59–62.
3. Иванова И. В. Научно-исследовательская деятельность молодежи – вклад в человеческий капитал // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2021. № 2(11). Т. 4. С. 43–47.
4. Клеймёнова Т. Н., Смирнова Н. Н., Джаксбаева О. В. Мотивация обучаемых к научной и рационализаторской работе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2. С. 183–188.
5. Курышева А. Ю. Использование метода обучения peer teaching в высшем образовании: основные модели // Историческая и социальнообразовательная мысль. 2020. № 1. Т. 12. С. 136–144. doi: 10.17748/2075-9908-2020-12-1-136-144
6. Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Проекты вузовской лексикографической лаборатории: сотрудничество и сотворчество преподавателя и студента // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2021. № 1(1). С. 69–78.
7. Стебенев А. С. Деятельность студенческого психологического общества Санкт-петербургской духовной академии по публикациям журнала «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 61. С. 145–156.
8. Толмачева Н. А., Усольцева Л. А., Шафранов А. В. Повышение статуса научно-исследовательской деятельности курсанта в рамках образовательного процесса в вузе // Наука и военная безопасность. 2021. № 3(26). С. 152–156.

9. Трапезникова И. С. Технологии бережливого производства и социальная ответственность в деятельности образовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 75–80.
10. Филипенко Е. В., Журавлева Т. Л. Научный кружок как форма организации исследовательской деятельности курсантов и слушателей // Вопросы педагогики. 2021. № 9–1. С. 119–122.
11. Cox, J. Cooperative Learning Tips and Techniques // Thought Co. 2019, April 19. URL: <https://www.thoughtco.com/cooperative-learning-tips-and-techniques-2081730> (дата обращения: 12.12.2021).

REFERENCES

1. Bessonov, A. A., Chumakov, V. I., Bel'skaya, E. A. (2021). *Studencheskoe nauchnoe obshchestvo v kompleksnom vospitanii lichnosti studenta medicinskogo vuza* = Student Scientific Society in the comprehensive education of the personality of a student at a medical university. *Voprosy pedagogiki*, 3–1, 44–48. (In Russ.)
2. Vorobyev, Y. A., Kazakova, T. A. (2020). Management of a student scientific circle in freshmen classes as a form of tutoring work. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9, 1(30), 59–62. (In Russ.)
3. Ivanova, I. V. (2021). Scientific research activity of youth – contribution to human capital. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki*, 4(2), 43–47. [10.54072/26586568_2021_4_2_43](https://doi.org/10.54072/26586568_2021_4_2_43) (In Russ.).
4. Kleimenova, T. N., Smirnova, N. N., Dzhaksbaeva, O. V. (2021). Motivation of trainees for scientific and rationalization work. *Problems of modern pedagogical education*, 71–2, 183–188. (In Russ.)
5. Kuryshcheva, A. Yu. (2020). Using the peer teaching method in higher education: basic models. *Historical and Social-Educational Idea*, 1(12), 136–144. [10.17748/2075-9908-2020-12-1-136-144](https://doi.org/10.17748/2075-9908-2020-12-1-136-144). (In Russ.)
6. Nikitina, T. G., & Rogaleva, E. I. (2021). Projects of the university Lexicographic laboratory: cooperation and co-creation of a teacher and a student. *VERBA. North-West linguistic journal*, 1(1), 69–78. [10.34680/VERBA-2021-1\(1\)-69-78](https://doi.org/10.34680/VERBA-2021-1(1)-69-78) (In Russ.)
7. Stebenev, A. S. (2021). The activities of the student psychological society of St. Petersburg theological academy based on publications of the journal *Bulletin of psychology, criminal anthropology*. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 61, 145–156. (In Russ.)
8. Tolmacheva, N. A., Usol'tseva L. A., Shafranov, A. V. (2021). Improving the status of a cadet's research activity in the framework of the educational process at the university. *Nauka i voennaya bezopasnost'*, 3(26), 152–156. (In Russ.)
9. Trapeznikova, I. (2019). Technologies of lean production and social responsibility in the activity of educational organization. *Professional Education in Russia and Abroad*, 4(36), 75–80. (In Russ.)
10. Filipenko, E. V., Zhuravleva, T. L. (2021). *Nauchnyj kruzhok kak forma organizatsii issledovatel'skoj deyatel'nosti kursantov i slushatelej* = Scientific circle as a form of organization of research activities of cadets and students. *Voprosy pedagogiki*, 9–1, 119–122. (In Russ.)
11. Cox, J. Cooperative Learning Tips and Techniques. ThoughtCo. 2019, April 19. <https://www.thoughtco.com/cooperative-learning-tips-and-techniques-2081730> (дата обращения: 12.12.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Игумнова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин Кузбасского института ФСИН России

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Igumnova Olga Viktorovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Humanities, Social, Economic and Natural Sciences Department, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Статья поступила в редакцию 20.02.2022
одобрена после рецензирования 26.03.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 20.02.2022
approved after reviewing 26.03.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 371.3

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_60



Опыт формирования лексических навыков в условиях смешанного обучения

О. М. Куницына

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

Аннотация. Лексика лежит в основе формирования навыков чтения, говорения, аудирования и письма. В условиях смешанного формата обучения тренировка и развитие лексических навыков обеспечивается как традиционным путем на занятиях в аудитории, так и новаторским путем, который сопряжен с использованием обучающей виртуальной среды. Упражнения, перенесенные на онлайн платформы и интерактивные доски, помогают преподавателю обеспечить качественную подачу учебного материала, мотивируют студентов и являются эффективным средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: лексические навыки, дистанционное обучение, смешанное обучение, обучающая виртуальная среда, мотивации

Для цитирования: Куницына О. М. Опыт формирования лексических навыков в условиях смешанного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 60–69. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_60

Original article

Blended Learning: Experience in Developing Lexical Skills

O. M. Kunitsyna

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

Abstract. Vocabulary is the basis for the formation of reading, speaking, listening and writing skills. In the conditions of a blended learning format, the training and development of lexical skills is provided both in the traditional way in the classroom and in an innovative way, which involves the use of a virtual learning environment. Exercises transferred to online platforms and interactive whiteboards help the teacher to provide high-quality presentation of educational material, motivate students and are an effective means of forming students' communicative competence.

Keywords: lexical skills, distance learning, blended learning, virtual learning environment, motivation

For citation: Kunitsyna, O. M. (2022). Blended learning: experience in developing lexical skills. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 60–69. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_60

ВВЕДЕНИЕ

Каждый преподаватель сегодня замечает, что устоявшаяся годами система упражнений теперь не всегда подходит для смешанного формата обучения. Сложившуюся в последние два года систему «гибридной» образовательной среды, принято называть смешанным образованием или концепцией «blended learning», которая представляет собой внедрение элементов дистанционного обучения в традиционные форматы занятий [Григорьева, 2021].

Система упражнений, которая используется на очном занятии, часто оказывается неприемлема для дистанционного урока и наоборот, виртуальные методы не всегда пригодны для очного обучения. Преподавателю следует максимально гибко подходить к процессу планирования урока, постоянно перестраиваться и обогащать работу новыми элементами, использовать возможности обучающей виртуальной среды.

Под обучающей виртуальной средой будем понимать организованное и организующееся динамическое профессиональное информационное пространство, которое служит цели приращения положительного знания, состоит из узлов, размещенных в интернете и доступных через авторизованную учетную запись с распределением ролей, предусматривает саморазвитие и остается индивидуализированным инструментом повышения профессионализма на протяжении всей жизни пользователя [Горожанов, 2015].

В данной статье рассмотрим опыт формирования лексических навыков в условиях смешанного обучения у студентов-юристов, изучающих немецкий как первый или второй иностранный с нуля. Для того чтобы подойти к формированию профессионально-ориентированной устной и письменной речи, необходимо сначала освоить язык повседневной коммуникации, которой студенты занимаются первые два курса в период ранней профессионализации [Думина, 2021]. Базой для развития всех видов речевой деятельности является лексика. Поэтому развитие лексических навыков представляет особый интерес на всех этапах формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ И ПРОГРАММНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Планируя урок и выстраивая систему упражнений на развитие лексических навыков в очном и дистанционном формате, преподаватель ориентируется на конечную цель обучения, которая, в свою очередь,

определяет задачи каждого конкретного урока. Весь перечень необходимых умений и навыков зафиксирован в программных требованиях к овладению иностранным языком.

Если обратиться к рабочей программе «Иностранный язык (первый) в сфере юриспруденции» «Направление подготовки / специальность 40.03.01 Юриспруденция», то мы увидим перечень следующих умений:

- понимать звучащие в нормальном темпе спонтанные высказывания носителей языка на знакомую тему;
- создавать тексты повествовательного, описательного, объяснительного и полемического характера в рамках изученной тематики;
- владеть навыками структурирования речи с использованием адекватных языковых средств;
- кратко пересказать содержание информационной статьи, интервью, а также сюжет и последовательность событий в книге или фильме¹.

В соответствии с общеевропейской концепцией владения иностранным языком по окончании университета наши студенты достигнут уровня B2 или C1 (наша целевая аудитория – студенты неязыковой направленности) и в отношении устной и письменной речи будут уметь следующее:

- уровень B2 – делать четкие, подробные сообщения на различные темы и излагать свой взгляд на основную проблему, показывать преимущества и недостатки разных мнений; говорить достаточно быстро и спонтанно;
- уровень C1 – понимать объемные сложные тексты на различную тематику, говорить спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений, создавать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов².

Глобальной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, т. е. формирование готовности и способности студентов к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного и в узком смысле профессионального общения [Демина, 2010]. Для этого необходимо развитие умений употреблять языковые единицы в устной и письменной речи и воспринимать иноязычную речь на слух.

¹URL: <https://linguanet.ru/sveden/education/spvo/40-03-01-yurisprudentsiya-op-mezhdunarodno-pravovaya-deyatelnost/ochnaya-forma-obucheniya.php>

²URL: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels

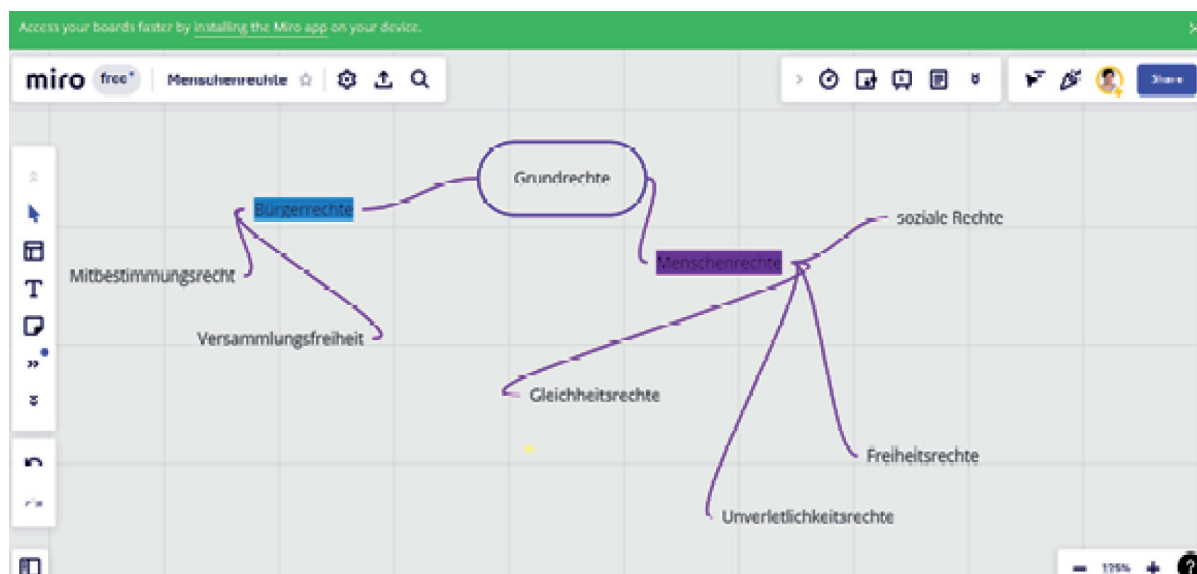


Рис. 1. Ассоциогрaмма

УПРАЖНЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрим некоторые упражнения на формирование лексических навыков у студентов-юристов, которые использовались в ходе смешанного формата обучения в период с апреля 2020 по январь 2022 г.

Для создания стимула переключения студентов на новую тему, в мотивационно-побудительной части урока выполнялись следующие задания:

1. написание ассоциогрaмм (см. рис. 1);
2. создание акrostиха – это вид письменного задания, в котором студенты на каждую букву слова-темы называют или записывают свои ассоциации (см. рис. 2). В онлайн-формате студенты могут писать свои идеи в чат;
3. задание «Эльфхен» (нем. Elfchen – 11-словие) – это стихотворение, которое состоит из 11 слов, нечто схожее с сиквейном и ассоциогрaммой. Студентам показывается изображение, которое должно настроить их на новую тему, они

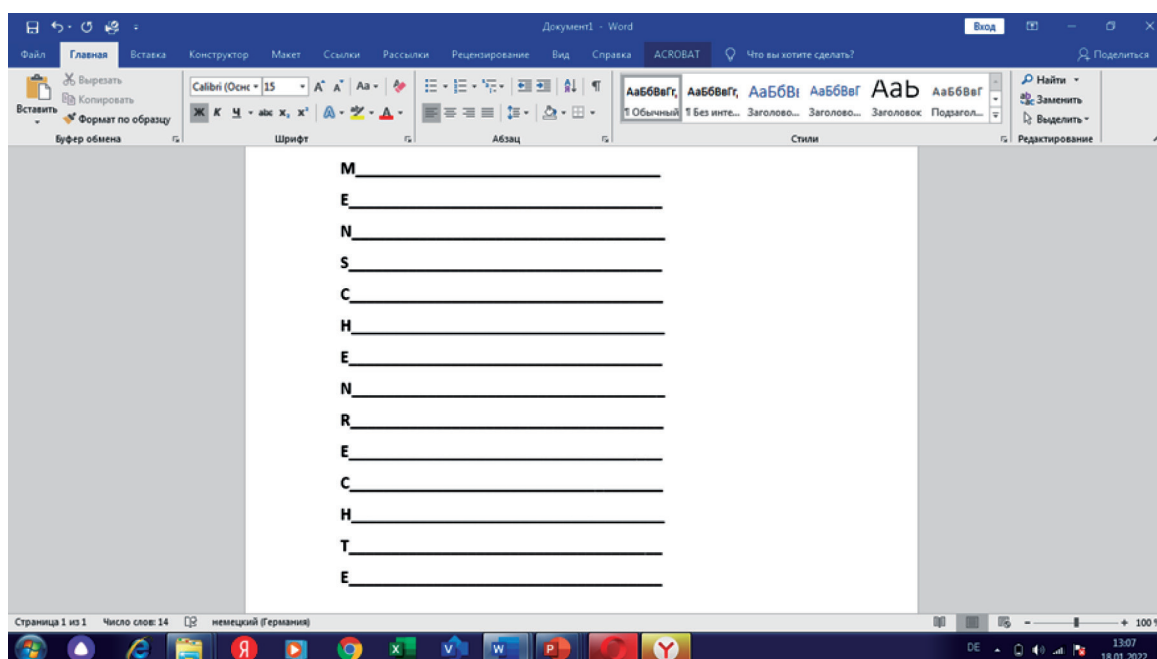


Рис. 2. Акrostих

Педагогические науки

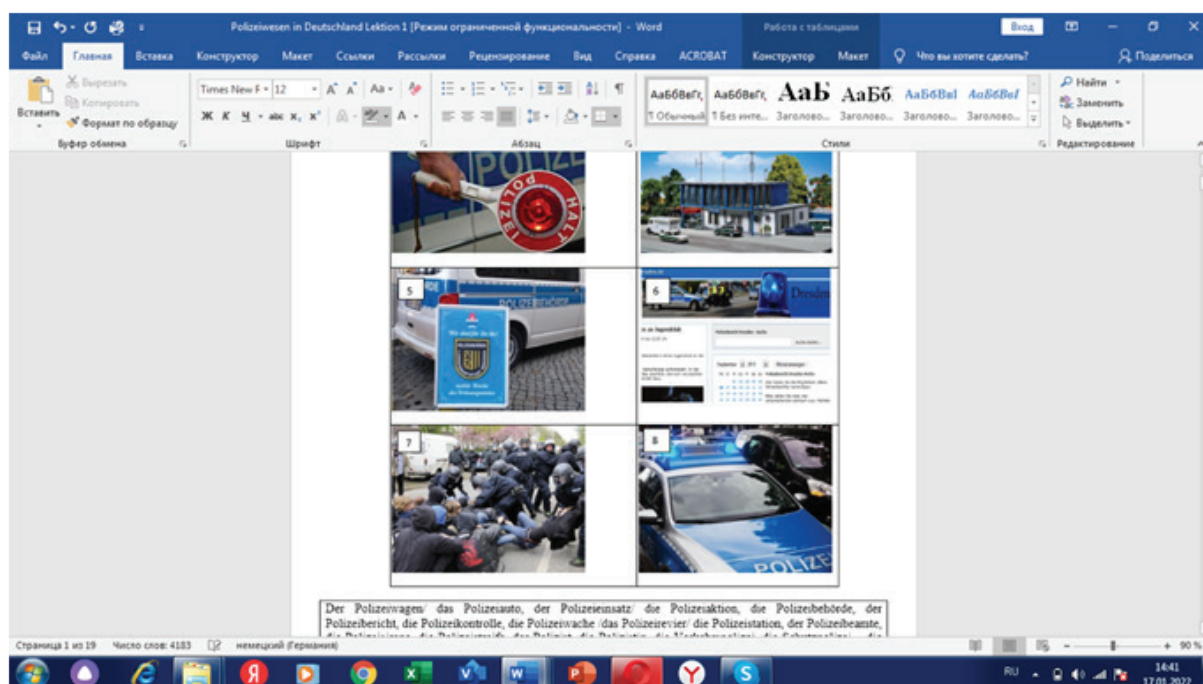


Рис. 3. Фрагмент тренировочного предкоммуникативного лексического упражнения

пишут в тетради или в чате (при онлайн-обучении) стихотворение из 11 слов, которые они связывают с данной темой. Это стихотворение может состоять из существительных, прилагательных и / или глаголов в произвольной форме, рифма не обязательна. Это очень живое задание, помогает собрать внимание студентов, активировать их деятельность. Обучающиеся охотно выполняют подобные

задания, создают интересные варианты коротких стихотворений, удивляются креативности своих одноклассников и поддерживают друг друга. Такие задания можно выполнять как в очном, так и онлайн-формате, в чате *zoom* или *skype* или на онлайн досках, например *miro.com*, *padlet.com*.

Далее рассмотрим некоторые примеры упражнений на развитие лексических навыков. Для

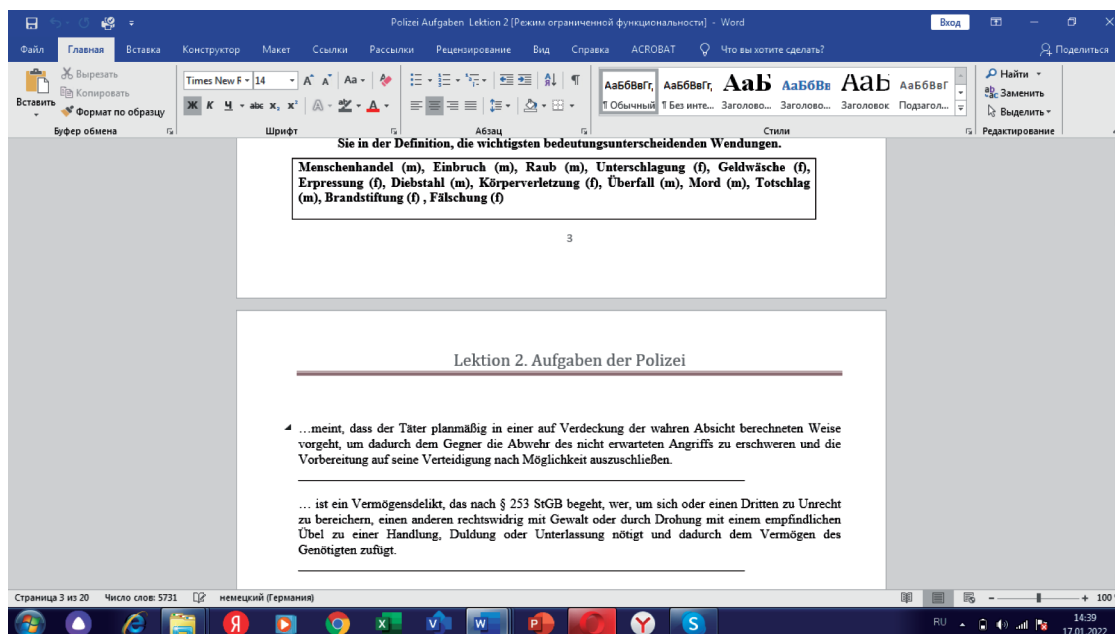


Рис. 4. Фрагмент тренировочного коммуникативного лексического упражнения

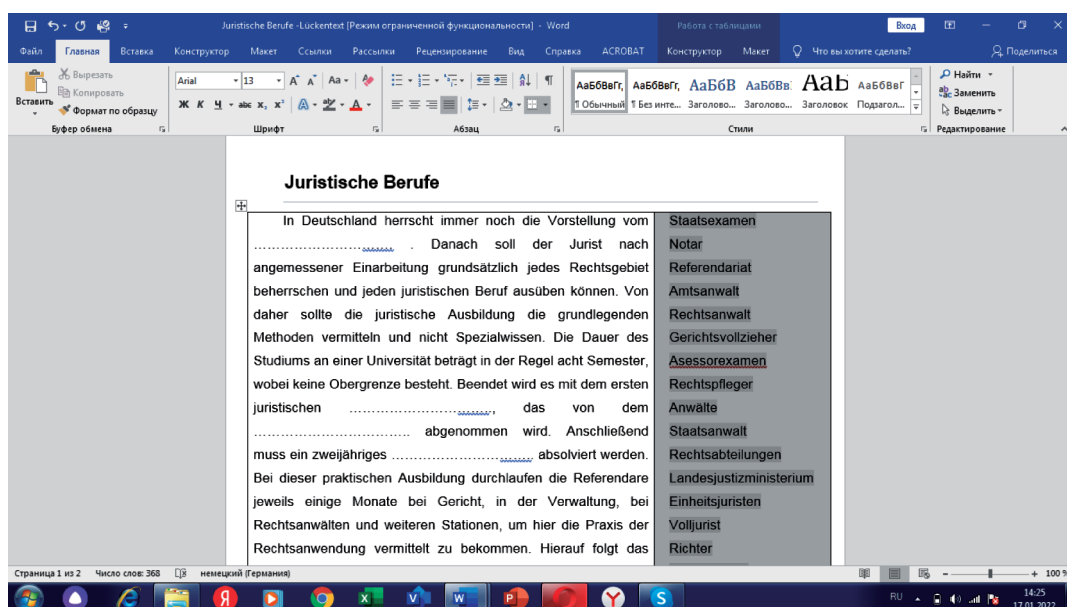


Рис. 5. Текст с пробелами

ознакомления с новыми словами и для первичного закрепления нового лексического материала мы используем семантизацию, затем выполняем тренировочные «предкоммуникативные» [Schart, Legutke, 2018] и коммуникативные упражнения, например:

- соотнесение понятия с изображением (см. рис. 3);
- соотнесение понятия с определением на иностранном языке (например, дефиниции

правонарушений), когда слова вынесены в отдельную рамку (см. рис. 4);

- текст с пробелами, где варианты пропущенных слов даны в рамке или под чертой (см. рис. 5).

В образовательной виртуальной среде такие же упражнения можно создавать и выполнять на онлайн платформах *kahoot.com* или *wizer.me*. Это бесплатные ресурсы, очень удобные и не требующие специального обучения. Они дают возможность

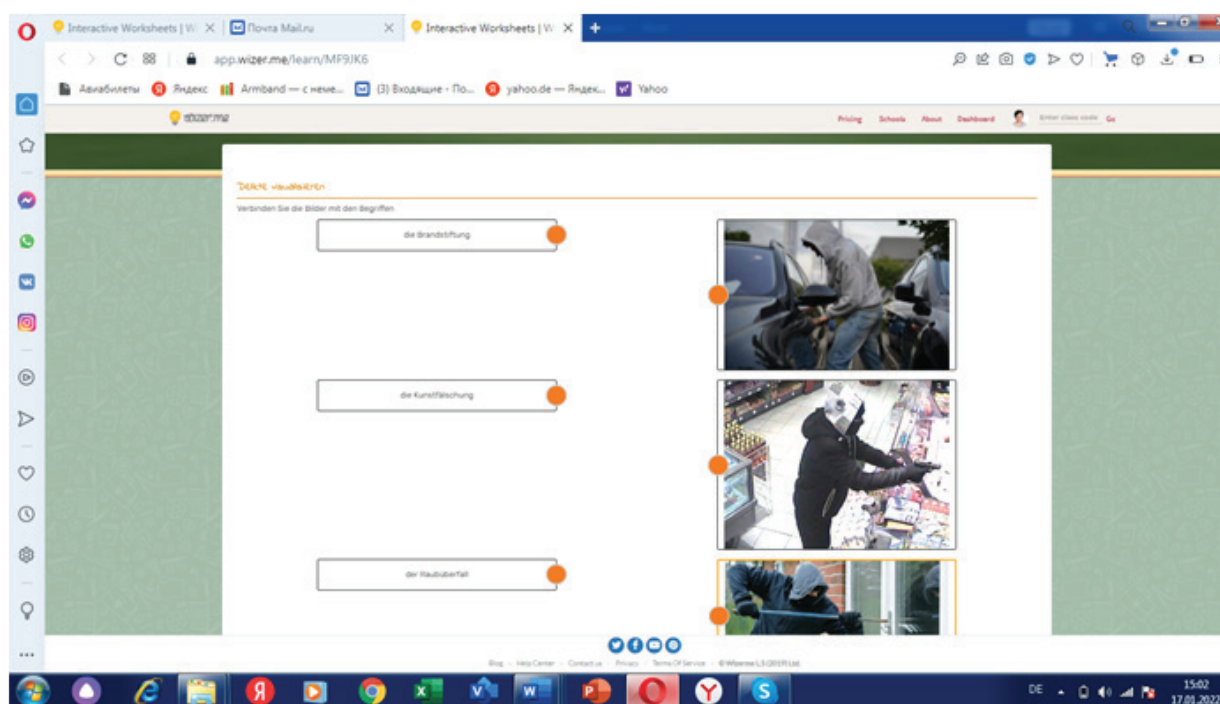


Рис. 6. Задание в wizer.me

Педагогические науки

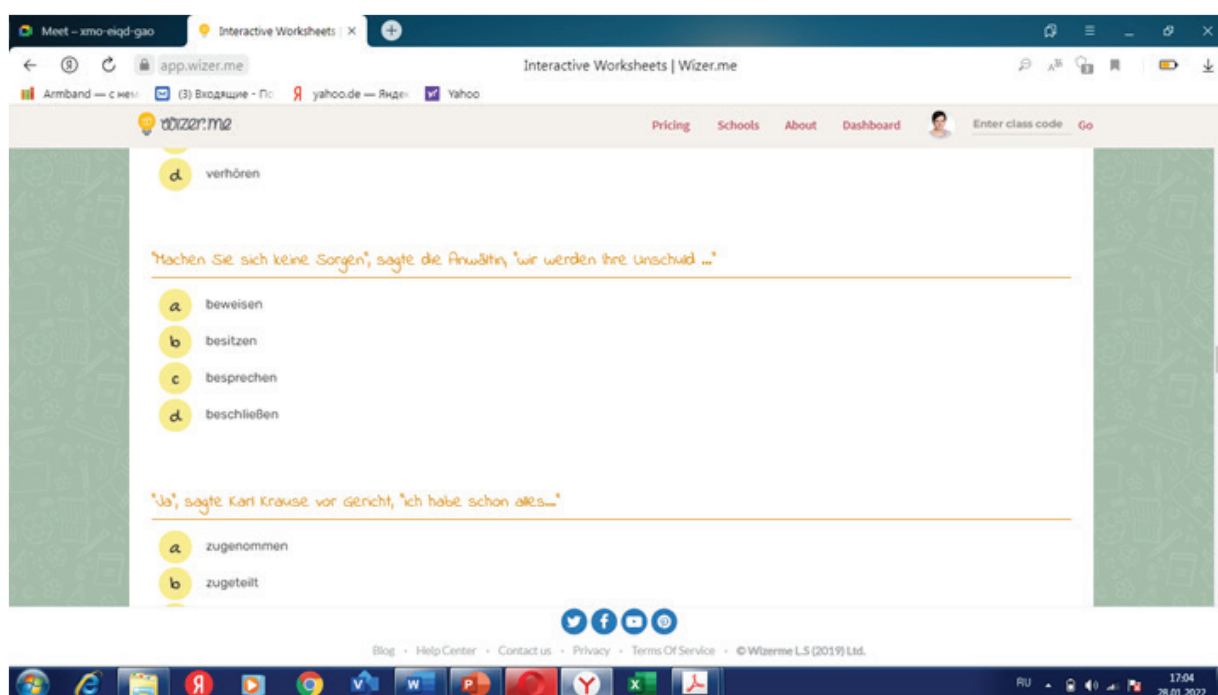


Рис. 7. Тестовое задание в wizer.me

создавать разные виды заданий с тестом множественного выбора, с закрытыми и открытыми ответами, прикреплять видео- и аудиофайлы и создавать свои задания.

Рассмотрим некоторые тренировочные лексические упражнения на первичное закрепление лексики на платформе *wizer.me*:

- сопоставить изображение и правонарушение (см. рис. 6);
- дополнить фразу недостающим глаголом (см. рис. 7);

Студент получает ссылку на онлайн-упражнение, выполняет его и отправляет задание преподавателю на проверку. Преподаватель, в свою

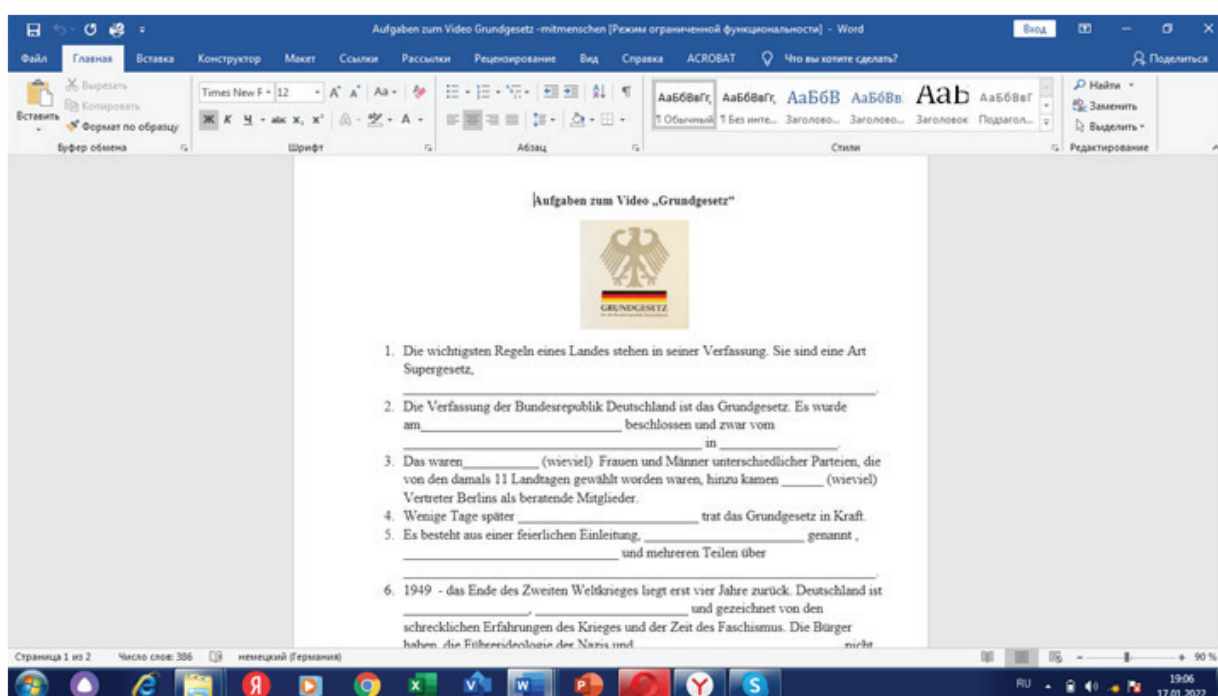


Рис. 8. Текст с пробелами для работы с видеофрагментом

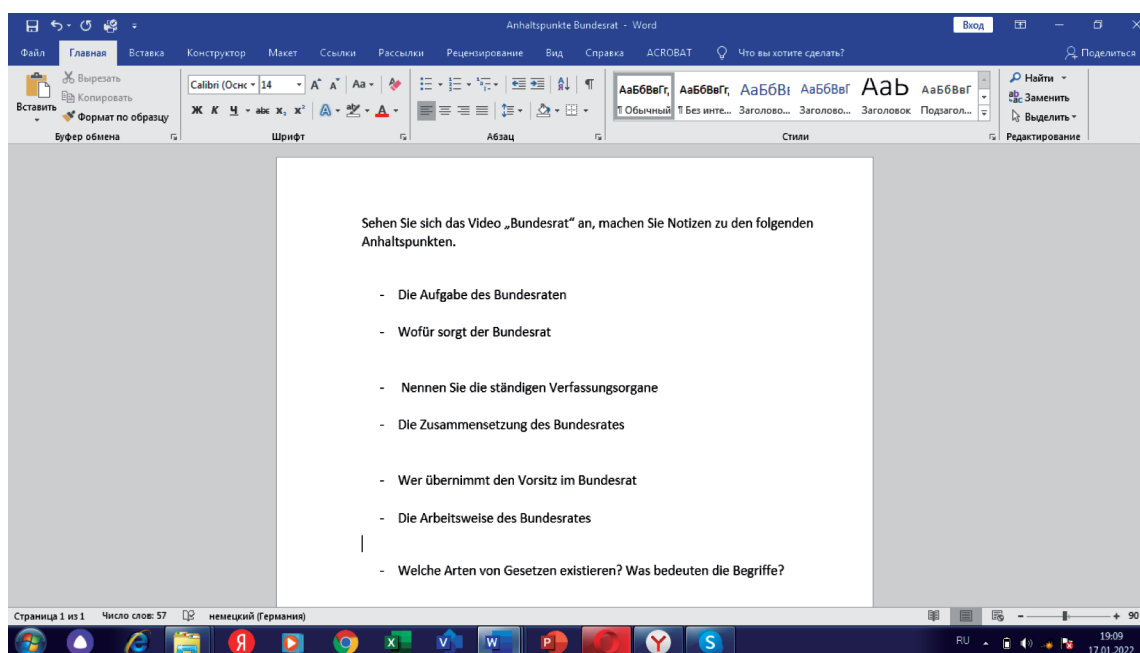


Рис. 9. Опорные вопросы для работы с видеофрагментом

очередь, может отправить оценку или комментарий студенту. В нашей практике у студентов не возникало проблем с переходом на такие упражнения по отправленной им ссылке или с их выполнением. Кроме того, многие студенты живо интересуются составлением таких тестов и всегда позитивно отзываються о такого рода работе.

Для дальнейшего развития навыков и умений использования лексики в разных видах речевой деятельности в рамках смешанного обучения интерес представляют упражнения с использованием видеофрагментов.

Сначала студенты работают с текстами с пробами в видеофрагменте, где они должны заполнить только недостающую информацию (см. рис. 8).

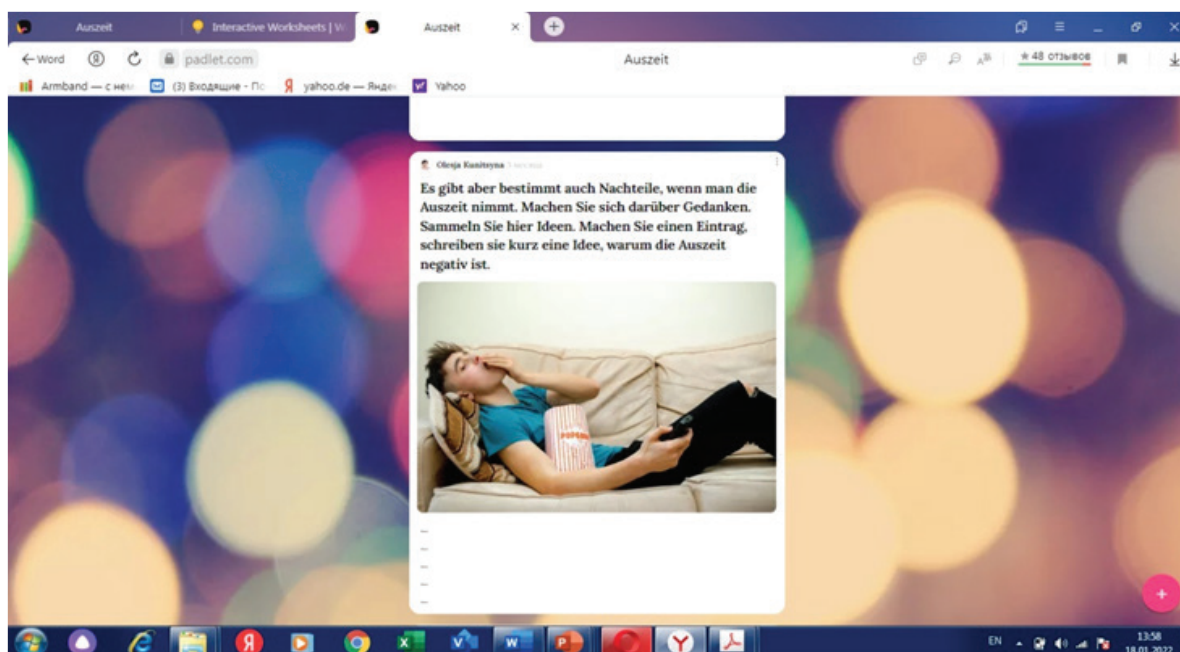


Рис. 10. Фрагмент задания на платформе padlet.com

Рис. 11. Словарный диктант в Google Forms

Далее следует задание, где студенты делают заметки по видео, опираясь на перечень основных пунктов или вопросов, составленных преподавателем (см. рис. 9).

Такие задания можно проводить в очном и дистанционном формате, транслируя их через онлайн-платформу или используя материально-техническое оснащение аудитории.

Третий шаг в работе с видеофрагментами, которые способствуют развитию навыков восприятия и использования лексики, исключает опорные фразы, наводящие вопросы или план высказывания. Студенты составляют конспект видеофрагмента. Иногда он носит характер устного или письменного высказывания или краткого изложения содержания видеофрагмента. В своей работе студенты используют изученную лексику. Студенты получают / просматривают на уроке небольшой видеофрагмент (не более 5 мин) и создают на его основе письменное или устное высказывание.

В онлайн-формате для совершенствования или контроля лексических навыков мы используем платформу padlet.com. Это онлайн-доска с большим количеством шаблонов, на которой размещаются учебные тексты или аудио- и видеоматериалы как записи блога. В ходе онлайн-урока целесообразно попросить студентов оставить комментарии под просмотренным видео или прочитанным текстом, предложить студентам перечислить преимущества и недостатки какого-либо процесса, описанного в видеофрагменте, или

в качестве контрольного задания предложить студентам прикрепить сочинение или эссе под просмотренным видео на ленте платформы padlet.com (см. рис. 10).

Для контроля сформированности лексических навыков используется:

- написание словарных диктантов,
- написание историй с пройденными лексическими единицами или
- перевод с русского языка на немецкий.

В дистанционном формате словарный диктант можно провести, используя гугл-форму (см. рис. 11).

Конечно, при проведении словарного диктанта в дистанционном виде преподаватель не может обеспечить полноценный контроль за самостоятельным выполнением задания, но при правильно организованной работе в группе, построенной на взаимоуважении и доверии, студенты постараются максимально самостоятельно выполнить работы, чтобы увидеть свой реальный результат.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучающая виртуальная среда дает широкие возможности для эффективной организации урока. Когда периоды очного обучения сменяются дистанционным форматом, важно, чтобы преподаватель мог быстро перестроиться и использовать современные технологии. Как показано в приведенных примерах, часто одни и те же упражнения возможно

и удобно выполнять как во время аудиторных, так и во время онлайн-уроков.

При этом модель обучения в виртуальной среде кроме двустороннего взаимодействия, обучающего и обучаемого, дополняется третьим компонентом, а именно обучающей системой [Горожанов, 2020]. Преподаватель является автором контента, загружаемого в обучающую систему, и может давать обратную связь обучающемуся.

Кроме привычной двусторонней модели «преподаватель–студент», такая система обогащена возможностями электронной информационно-образовательной среды.

Технологии смешанного обучения позволяют организовать эффективное взаимодействие преподавателя и студентов не только во время аудиторных занятий, но и удаленно.

Использование интерактивных досок и обучающих платформ может стать качественным дополнением любой фазы обучения и будет полезным для решения разных задач конкретного урока, в частности, для формирования и развития лексических навыков. Опыт применения таких образовательных ресурсов, как padlet.com, miro.com, wizer.me, kahoot.com показал, что их использование качественно повышает результат дистанционного обучения в условиях смешанного формата обучения, помогает преподавателю создать благоприятный климат на занятии, создать атмосферу заинтересованности и активного взаимодействия между участниками учебного процесса. Обстановка диалога, интерактивная методика работы преподавателя, несомненно, будут способствовать развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Григорьева И. В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (blended learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2021. № 3. С. 34–45.
2. Горожанов А. И. Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: монография. М., 2015.
3. Думина Е. В. Формирование умений письменной межкультурной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2021.
4. Демина Д. А. Трехмерный подход к формированию межкультурной компетенции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. Вып. 14(593). С. 52–64.
5. Schart M., Legutke M. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2018.
6. Горожанов А. И. Модель обеспечения качества обучения устной коммуникации в обучающей виртуальной среде // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации: материалы XXIII Международной научной конференции. 2020. С. 105–109.

REFERENCES

1. Grigorieva, I. V. (2021). Development and implementation of blended learning technology and online learning as an important component of digitalization of education. Vestnik of the University of the Russian Academy of Education, 3, 34–45. (In Russ.)
2. Gorozhanov, A. I. (2015). Obuchayushchaya virtual'naya sreda dlya izucheniya inostrannogo yazyka. Monografiya = Educational virtual environment for learning a foreign language: Monograph. Moscow. (In Russ.)
3. Dumina, E. V. (2021). Formirovanie umenij pis'mennoj mezhkul'turnoj kommunikacii yurista v usloviyah rannej professionalizacii = Developing skills of intercultural written communication of a lawyer in the conditions of early vocational training: abstract of Phd in Pedagogy. Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
4. Demina, D. A. (2010). Three-dimensional approach to the formation of intercultural competence. Vestnik of the Moscow State Linguistic University, 14 (593), 52–64. (In Russ.)
5. Schart, M., Legutke, M. (2018). Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt.
6. Gorozhanov, A. I. (2020). A model for ensuring the quality of oral communication training in the virtual learning environment. Model' obespecheniya kachestva obucheniya ustnoj kommunikacii v obuchayushchej virtual'noj srede. (pp.105–109): Rhetorical traditions and communicative processes in the era of digitalization: materials of the XXIII International Scientific Conference. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Куницына Олеся Мироновна

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kunitsyna Olesya Mironovna

PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 04.04.2022
одобрена после рецензирования 24.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 04.04.2022
approved after reviewing 24.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 373

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_70



Развитие социокультурной компетенции при помощи геймификации в начальной школе

Д. А. Решетов^{1,2}

¹ГАОУ «Школа № 1518», Москва, Россия

²Московский государственный лингвистический университет
reshetovdma@gmail.com

Аннотация. В статье освещается роль применения геймификации на уроках испанского языка как второго иностранного в начальной школе с целью развития социокультурной компетенции. Особая роль отводится использованию игровых элементов для введения базовых культурных понятий. В статье приводится ряд упражнений, используемых для развития социокультурной компетенции, а также речевых умений и навыков. Автор предлагает внедрять элементы геймификации как эффективный метод развития социокультурной компетенции в процесс начального обучения второму иностранному языку.

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

Для цитирования: Решетов Д. А. Развитие социокультурной компетенции при помощи геймификации в начальной школе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 70–75. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_70

Original article

Development of Sociocultural Competence through Gamification in Primary School

Dmitry A. Reshetov^{1,2}

¹School № 1518, Moscow, Russia

²Moscow State Linguistic University
reshetovdma@gmail.com

Abstract. The article deals with the role of gamification used in the lessons of Spanish as a second foreign language in primary school with the aim of developing sociocultural competence. A special focus is given to the use of game elements to introduce basic cultural concepts. The article provides a number of exercises meant to develop sociocultural competence, as well as language skills. In conclusion, the article suggests introducing elements of gamification as an effective method of developing sociocultural competence in the process of teaching a second foreign language to primary school learners.

Keywords: gamification, game design, sociocultural competence, primary school, second foreign language

For citation: Reshetov, D. A. (2022) Development of sociocultural competence through gamification in primary school. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 70–75. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_70

ВВЕДЕНИЕ

Содержание школьной программы постоянно расширяется, тогда как количество часов, отводимых на образовательную дисциплину, остается неизменным, а в некоторых случаях может уменьшаться. В то же время, по справедливому утверждению ответственного методиста З. Н. Никитенко, «важно иметь в виду, что результатом начального иноязычного образования может быть и ухудшение эмоционального здоровья ученика, и стойкое отсутствие интереса к языку», в связи с чем нужно «вносить необходимые коррективы в образовательный процесс с целью создания комфортных условий для успешности ученика и повышения качества иноязычного образования» [Никитенко, 2020, с. 16]. В сложившейся ситуации среди преподавателей назрела потребность в применении нового метода, благодаря которому станет возможно изучить все темы за ограниченное время, но без потери качества.

Согласно ФГОС, дети начинают изучать первый иностранный язык в возрасте 7–8 лет (2-й класс начальной школы). В некоторых общеобразовательных учреждениях преподавание второго иностранного языка начинается в 3-м классе, но в рамках системы дополнительного образования, где на изучение дисциплины отводится 2 часа в неделю. В настоящей статье рассматривается применение геймификации на уроках испанского языка как второго иностранного в системе дополнительного образования с целью развития социокультурной компетенции у обучающихся начальной школы.

Исследование эффективности указанного метода обучения проводилось среди учащихся 4-го класса в возрасте 9–11 лет, изучающих испанский язык второй год и имеющих базовое представление о языке. Нами была разработана игра на основе известной саги о Гарри Поттере. Тему игры обучающиеся выбрали в рамках заранее проведенного опроса, в котором приняли участие 150 детей (из них 82 % указали в анкетах именно эту серию книг и основанных на них фильмов). Место действия и другие культурные компоненты игрового сценария были изменены для адаптации их под культурные реалии изучаемого (испанского) языка.

Основной целью детей было дойти до конца игры (выполнить финальную миссию). Для достижения поставленной цели им были предложены упражнения на развитие умений в четырех видах речевой деятельности (в чтении, аудировании, письме и говорении), направленные, в первую очередь, на формирование социокультурной компетенции, поскольку во все задания была интегрирована информация о странах изучаемого языка.

Данная информация помогала обучающимся лучше понимать сюжетную линию, а также успешно выполнять миссии (под миссией мы подразумеваем задание, которое необходимо выполнить игроку для достижения поставленной цели – победы) и продвигаться в игре к ее логическому окончанию.

ПОНЯТИЯ ИГРЫ И ГЕЙМИФИКАЦИИ

Для того чтобы дать определение понятию геймификации, прежде всего, необходимо разобраться в происхождении данного термина. Термин «геймификация» (*gamification*) пришел в русский язык из английского; он происходит от слова *game* – «игра».

Одни из самых первых игр, сохранившиеся по сей день, восходят к IV тысячелетию до нашей эры. Местом их происхождения считается Египет. Прежде всего, они использовались взрослыми для развлечения в свободное время. Стоит также отметить, что у многих древних цивилизаций, например, Китайской, Японской, Шумерской были найдены свои игры [Marín, 2018].

В словаре С. И. Ожегова, наряду с похожим определением («занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования»), находим следующее: «Создание типичных для профессии ситуаций и нахождение в них практических решений» [Ожегов, 2019, с. 503]. Здесь появляется более общий аспект моделирования, присущий, в первую очередь, профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в обоих толкованиях подразумевается некая деятельность («занятие», «создание ситуаций»), имеющая определенную цель («развлечение», «укрепление здоровья», «нахождение практических решений»). В полной мере деятельностный подход к трактовке указанного понятия реализуется в книге «Психология игры» известного советского психолога Д. Б. Эльконина: «Игра – это такая деятельность, которая воссоздает социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [Эльконин, 1999, с. 21].

В настоящей работе мы будем рассматривать концепт игры с позиции такого вида деятельности, как современный гейм-дизайн. Одними из первых гейм-дизайнеров, внесших значительный вклад в формирование игровой индустрии, были Эрик Циммерман и Раф Костер. В своих трудах Э. Циммерман дает следующее определение термину: «Игра – это система, в которой игрок вступает в искусственно созданный конфликт, определенный правилами, которые в результате имеют итог, поддающийся количественному определению» [Salen, Zimmerman, 2004, с. 81]. Системой

взаимосвязанных элементов, возникающих в ее «пространстве», называет игру и Карл Капп, автор книги «The Gamification Learning Instruction» [Kapp, 2012].

В отличие от Циммермана еще один специалист в области геймификации Р. Костер делает акцент на взаимодействии игроков с системой или между собой, а также на эмоциональную реакцию, вызванную ходом игры или ее окончанием, описывая игру как «систему, в которой игроки берутся решить некую абстрактную проблему – вызов, определенную правилами, интерактивностью и обратной связью, которая в результате имеет итог, поддающийся количественному определению и часто вызывающий эмоциональную реакцию» [Koster, 2005, с. 34].

Существует значительное различие между понятиями «игра» и «геймификация» (в отечественной методике часто применяется термин «игрофикация» [Орлова, Титова, 2015]). Игра в широком понимании воспринимается как вид деятельности, направленный на получение удовольствия, зачастую противопоставляющийся любой другой «важной, значимой деятельности, которая может принести определённый результат, положительно воспринимаемый обществом» [Marín, 2018, с. 32]. Во многих случаях участникам процессов, приносящих общественно-одобряемый результат, не всегда просто заставить себя делать что-либо в рамках определенного задания и получать удовольствие от самого процесса.

В отличие от игры геймификация предполагает сепаратное использование ее элементов. Известная гейм-дизайнер, специализирующаяся на создании игровых сообществ, Эми Джо Ким (Amy Jo Kim) предлагает рассматривать геймификацию как «применение игровых элементов, позволяющее сделать определенное задание более интересным, увлекательным и занимательным» [Kim, 2018, с. 185]. Этой же точки зрения придерживается Гейб Цихерман, один из ведущих мировых экспертов по разработке стратегий взаимодействия, трактует геймификацию как «процесс применения игрового мышления и механики (игровая механика – совокупность правил, описывающих функционирование игры) вне игрового контекста для вовлечения людей, изменения их типа поведения, а также решения поставленной проблемы» [Zichermann, 2016].

Имма Марин, исследующая применение элементов игры в обучении, рассматривает данное понятие более подробно. Марин считает, что геймификация это – понимание и владение элементами, которые делают игры привлекательными для нас, и возможность идентифицировать, внутри

некоего задания в неигровом контексте те элементы, которые могут быть преобразованы в игровые [Marín, 2018]. Данные знания и умение их применить необходимы для того, чтобы достичь компромисса с обучающимися, способствовать формированию определенного поведения и мотивации к обучению, иначе говоря – значимого опыта.

Известно, что существуют внутренние и внешние факторы, влияющие на мотивацию. Педагог может использовать оценку как инструмент внешней мотивации, но данный вид не будет эффективен ввиду своей краткосрочности. Ученик нередко воспринимает получение положительной оценки как возможность избежать конфликта с родителями и позиционировать себя в детском коллективе. Говоря о внутренней мотивации, следует иметь в виду гораздо большую сложность ее формирования. Педагог может завладеть вниманием учащегося, подобрав значимые и интересные для ребенка материалы, но в рамках работы с целым классом мы понимаем, что некоторые дети заинтересованы не будут. Один из возможных способов мотивировать ученика на выполнение сложной и, возможно, скучной (в его понимании) задачи – это применение геймификации, то есть использование элементов игры, традиционно воспринимаемых положительно. К. Капп считает, что правильно применяемые элементы игры способны вовлечь учащегося в образовательный процесс, донести до него необходимую информацию и получить результат [Kapp, 2012].

Таким образом, мы видим, что понятие «геймификация» и термин «игра» не равнозначны. Игра – это абстрактная система, в которой игрок выполняет поставленную задачу согласно правилам и в рамках отведенной ему роли, в то время как геймификация предполагает использование ряда игровых элементов для осуществления профессиональной деятельности с целью повышения уровня вовлеченности и мотивации, а также для формирования восприятия выполнения данной задачи как нескучной и не рутинной.

ЭЛЕМЕНТЫ ИГРЫ В ГЕЙМИФИКАЦИИ

Говоря о геймификации, многие гейм-дизайнеры выделяют разные параметры – игровые элементы, важные для создания успешной игры, однако в большинстве случаев они сходятся во мнении относительно четырех игровых элементов, имеющих первоочередное значение: игровая механика, история, игровая эстетика и технология [Chou, 2015; Kapp, 2012; Macklin, Sharp, 2016; Shell, 2020]. В настоящей статье мы будем говорить об истории – сюжетной

линии, ее основных составляющих и разных приемах, которые были использованы для создания игры.

Основным средством для раскрытия истории считается сторителлинг (storytelling) [Chou, 2015]. Это широко применяемая техника, которая помогала человечеству передавать знания в форме историй на протяжении многих веков. Создание истории является одним из важнейших игровых элементов геймификации, позволяющих вовлечь учащихся в определенную деятельность, поддерживать их интерес, вводить необходимую новую информацию и закреплять ее. Все это позволяет превратить игру в значимый для ребенка вид деятельности.

Любая история строится на введении игрока в рассказ, кульминации истории и ее концовки. В игровой индустрии эта динамика называется путешествием героя (The Hero's Journey) [Karr, 2012]. В нашей игре каждый учащийся получает письмо из Хогвартса, в котором сообщается о его зачислении в школу магии волшебства. Его первая задача – добраться до школы. Вначале, по сюжетной линии, игрок неохотно принимает за решение данной задачи, полной неизвестностей, но вскоре его отношение к происходящему меняется, поскольку он постепенно приступает к выполнению различных миссий, которые с каждым действием все больше погружают его во вселенную игры. Именно достижение и развитие являются движущей мотивационной составляющей поведения обучающихся [Karr, 2012].

Цель игры придает определенную форму и смысл действиям обучающихся, пытающихся добраться до Хогвартса [Macklin, Sharp, 2016]. Постепенно вводится новая информация о стране и ее жителях, в данном случае – об Испании, чтобы у детей сложилась общая картина происходящего. Удержание и запоминание новой информации требовало от них значительных усилий. Важно отметить, что именно эти данные помогали проходить игру.

Принимая во внимание возраст игроков и осознавая тот факт, что достижение какой-либо цели для них не всегда очевидно, «спасительным» игровым элементом стала постоянная обратная связь, позволяющая обучающимся ориентироваться в игре и оценивать правильность своих действий. Обратная связь должна быть обильной (Робин Ханике определяют обратную связь как *juicy*), обладая всеми характеристиками, вкладываемыми в этот термин [Hunicke, URL].

Новые лексические единицы, грамматические правила и культурные элементы вводились в игру постепенно как часть единого целого, помогая поддерживать развитие истории. Языковые и коммуникативные упражнения были разработаны

в соответствии с требованиями, предъявляемыми к уровню A1, согласно Общеввропейской шкале компетенций владения иностранным языком. Принимая во внимание уровень владения испанским языком у обучающихся, сюжетная линия была построена таким образом, чтобы они были способны ее понять, приложив определенные усилия. Мы посчитали необходимым использование родного языка для передачи определенных этапов развития сюжета, таким образом, нам удалось сохранить их мотивацию и интерес.

Любая игра начинается с создания своего персонажа, который будет представлять игрока на протяжении всей игры. Нам было важно, чтобы у детей появилось ощущение своей принадлежности к игре и причастности к чему-то большому. Создание своего героя – первый и один из самых важных этапов в любой игре. Именно на этом этапе у игроков создается ощущение, что они обладают чем-то ценным, ради чего они готовы прилагать большие усилия.

Ученикам был представлен опросник на испанском языке. Их задачей было ответить на следующие вопросы:

¿Cómo te llamas? («Как тебя зовут?»);

¿Cómo te apellidas? («Как твоя фамилия?»);

¿De dónde eres? («Откуда ты?»);

¿Dónde vives? («Где ты живешь?»)

¿Cuándo es tu cumpleaños? («Когда у тебя день рождения?»)

¿Cómo es tu familia? («Какая у тебя семья?»)

¿Cómo eres? («Как ты выглядишь?»)

¿De qué casa eres? («С какого ты факультета (букв. дома)»)?

Для заполнения некоторых пунктов ученикам были выданы варианты ответов – список имен и фамилий, существующих в Испании, в том числе в Галисии и Стране Басков (см. табл. 1).

При ответе на первые два вопроса обучающиеся впервые сталкиваются с фактом наличия у испанцев двойной фамилии и возможного двойного имени, что в последнее время становится всё более редким явлением на территории королевства. В предложенном списке имен и фамилий они также могут найти имена и фамилии галисийцев, басков и испанцев. Мы решили выбрать разные регионы страны, чтобы продемонстрировать ее языковое разнообразие. Ученики также имели возможность прослушать их звучание, чтобы выбрать те, которые им больше всего понравились. На последующих занятиях мы использовали только игровые имена и фамилии.

Таблица 1

ИСПАНСКИЕ ИМЕНА И ФАМИЛИИ

Имена женские	Alba, Carmen, Paula, Elena, Marisa, Paloma
Имена мужские	Hugo, Pablo, Álvaro, Mario, Manuel, Javier
Фамилии	García, Fernández, González, Rodríguez, López, Jiménez, Ruiz, Navarro, Torres, Vázquez
Имена женские	Antía, Áine, Celtia, Uxia, Sabela
Имена мужские	Xandre, Brais, Caetano, Odón, Roi
Фамилии	Souto, Piñeiro, Barreiro, Freire, Mosquera, Portela, Lema, Fraga, Lago, Ferreiro
Фамилии	Clía, Eira, Ilse, Nakia, Nia, Zuri
Имена женские	Aitor, Ander, Gorka, Guren, Iñaki, Iñigo
Имена мужские	Alzogaray, Gorriti, Lavalle, Virasoro, Uriburu, Zelaya, Arismendi, Arratia, Axpe, Aznar, Bengoa

При ответе на четвертый вопрос обучающиеся выбирают страну своего происхождения и тот город, в котором проживает их персонаж. В ранее пройденном материале были названия некоторых испаноязычных стран и городов, мы дополнили этот список, также предусмотрев возможность свободного выбора, при котором ученики могли бы написать любую страну и город. Результат создания своего персонажа представлен в виде профиля (см. рис. 1).

С самого первого урока обучающиеся начали свое путешествие по Испании, открывая для себя географию и культуру страны. Постепенно они переходили от более простых элементов (географии) к более сложным (культурные особенности). Все задания были созданы, исходя из уровня владения иностранным языком, а также из знания родного языка и культуры.

В итоге у детей начало складываться представление о стране, язык которой они изучают. В ходе игры у обучающихся была возможность сравнить две культуры – родную и страны изучаемого языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках нашего исследования нам удалось достичь поставленную цель – создать у учеников начальной школы базовое представление о стране изучаемого (испанского) языка, что, на наш взгляд, свидетельствует об эффективности применения геймификации в начальной школе, учитывая



Рис. 1. Профиль ученика 4-го класса

лингводидактические условия ее применения: особенности курса дополнительного образования, проведение занятий во второй половине дня после основных уроков, ограниченное количество учебных часов (2 часа один раз в неделю).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for education. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc., 2012.
2. Marín I. Jugamos, Paidós Educación, 2018.
3. Salen K., Zimmerman E. Rules of play: Game design fundamentals. MIT Press, 2004.
4. Macklin C., Sharp J. Games, design, and play. Pearson Education, Inc., 2016.
5. Никитенко З. Н. Мониторинг качества иноязычного образования в начальной школе // Иностранные языки в школе. 2020. № 11. С. 13–18.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под общ. ред. Л. И. Скворцова. М.: Мир и образование, 2019.
7. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9(162). С. 60–63.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос. 1999.
9. Chou Ju-Kai. Actionable Gamification. Octalysis Media. 2015.
10. Kim A. J. Game thinking: Innovate smarter & drive deep engagement with design techniques from hit games, game thinking. 2018.
11. Koster R. A theory of fun for game design. O'Reilly Media. 2005.
12. Shell J. The art of game design: A book of lenses. CRC Press, Taylor & Francis Group. 2020.
13. Zichermann G. Fun is the future: Mastering gamification. Google tech talk. 2016. URL: <https://talks.ui-patterns.com/videos/fun-is-the-future-mastering-gamification> (дата обращения: 02.03.2022).
14. Hunicke, R. The UX of gameplay // UxWeek. 2009. URL: <http://vimeo.com/6984481> (дата обращения: 02.03.2022).

REFERENCES

1. Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for education. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
2. Marín, I. (2018). Jugamos = We play. Paidós Educación. (In Span.)
3. Salen, K., Zimmerman, E. (2004). Rules of play: Game design fundamentals. MIT Press.
4. Macklin, C., Sharp, J. (2016). Games, design, and play. Pearson Education, Inc.
5. Nikitenko, Z. N. (2020). Monitoring kachestva inoyazichnogo obrazovania v nachal'noy shkole = Monitoring the quality of foreign language education in primary school. Foreign languages in school, 11, 13–18. (In Russ.)
6. Ozhegov, S. I. (2019). Tolkovyj slovar' russkogo jazyka = Explanatory dictionary of the Russian language. Skvorcova L. I. (Ed). Moscow: Mir i obrazovanie. (In Russ.)
7. Orlova, O. V., Titova, V. N. (2015). Gamification as a way of learning organization. Vestnik Tomsk State Pedagogical University, 9(162), 60–64. (In Russ.)
8. Elkonin, D. B. (1999). Psihologiya igri = The psychology of playing. (In Russ.)
9. Chou, Ju-Kai. (2015). Actionable Gamification. Octalysis Media.
10. Kim, A. J. (2018). Game thinking: Innovate smarter & drive deep engagement with design techniques from hit games, game thinking.
11. Koster, R. (2005). Theory of fun for game design. O'Reilly Media.
12. Shell, J. (2020). The art of game design: A book of lenses. CRC Press, Taylor & Francis Group.
13. Zichermann, G. (2016). Fun is the future: Mastering gamification. Google tech talk. <https://talks.ui-patterns.com/videos/fun-is-the-future-mastering-gamification>
14. Hunicke, R. (2009). The UX of gameplay. UxWeek. <http://vimeo.com/6984481>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Решетов Дмитрий Александрович

аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета, учитель испанского и английского языка, «Школа № 1518»

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Reshetov Dmitry Alexandrovich

Post-graduate student of the Department of Linguadidactics, Moscow State Linguistic University, teacher of English and Spanish languages, School № 1518

Статья поступила в редакцию 01.04.2022
одобрена после рецензирования 25.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 01.04.2022
approved after reviewing 25.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_76



Проблемы онлайн-руководства подготовкой научно-педагогических кадров к иноязычной профессиональной деятельности

А. Н. Рыблова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
alla.r61@mail.ru*

Аннотация. В статье поставлены и решены актуальные проблемы онлайн-руководства подготовкой научно-педагогических кадров к иноязычной профессиональной деятельности. Автор статьи предлагает модернизировать организационный процесс в аспирантуре за счет применения оптимального модуля онлайн-консультаций научным руководителем на русском и иностранном языке, который варьируется по содержанию и форме проведения в зависимости от курса обучения.

Ключевые слова: онлайн-руководство, научно-педагогические кадры, иноязычная профессиональная деятельность, научный руководитель, оптимальный модуль научных онлайн-консультаций, мало-групповые онлайн-занятия; индивидуальные научные онлайн-консультации

Для цитирования: Рыблова А. Н. Проблемы онлайн-руководства подготовкой научно-педагогических кадров к иноязычной профессиональной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 76–80. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_76

Original article

Problems of Online Supervision of Scientific and Pedagogical Personnel Training for Foreign Language Professional Communication

Alla N. Ryblova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
alla.r61@mail.ru*

Abstract. The article poses and resolves the relevant issues of online supervision of scientific and pedagogical personnel training for a foreign language professional activity. The author of the article proposes to modernize the organizational process in postgraduate studies through the use of the optimal module of online consultations by the supervisor in Russian and foreign language, which varies in content and form depending on the course of study.

Keywords: online supervision, scientific and pedagogical personnel, foreign language professional activity, supervisor, optimal module of scientific online consultations, small-group online classes, individual online scientific consultations

For citation: Ryblova, A. N. (2022). Problems of online supervision of scientific and pedagogical personnel training for foreign language professional communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 76–80. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_76

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре в последнее десятилетие вызывает много проблем для научных руководителей и соискателей ученой степени. Так как программа аспирантуры, кроме научного компонента, включает еще и образовательный компонент, то реализации научно-исследовательской деятельности (далее НИД) аспиранты уделяют, как правило, меньше времени по сравнению с посещением аудиторных занятий, в том числе и в онлайн-формате. Это связано с тем, что не все из них собираются защищать диссертацию, а диплома выпускника аспирантуры им достаточно для осуществления научно-педагогической деятельности в университете, к которой они стремятся при поступлении в аспирантуру. Проблема исследования, в большей мере, обусловлена необходимостью решения организационных вопросов онлайн-руководства подготовкой аспиранта к выполнению научного исследования и защиты диссертации в соответствии с требованиями, утвержденными в «Положении о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре / адъюнктуры» (2021).

Как известно, руководство НИД аспиранта предусмотрено, прежде всего, для обучения его умениям анализа и синтеза научной информации на государственном языке РФ. Однако в современных условиях функционирования мирового образовательного и научного пространства этого недостаточно для проведения перспективных научных исследований, участия в международных научных мероприятиях (конференциях, форумах, симпозиумах и т. д., в том числе с докладом по теме диссертации), реализации научно-технического сотрудничества (стажировки, командировки, программы «академической мобильности») и др. Поэтому освоение программ аспирантуры / адъюнктуры может быть реализовано на иностранном языке в соответствии с программой и в порядке, установленном законодательством РФ об образовании и локальными нормативными актами организации.

Кроме того, в этом документе речь идет, в большей мере, об очном формате обучения, заочная форма предусмотрена для определенных групп лиц, разрешено также использовать дистанционные образовательные технологии и электронное обучение. Однако нет конкретных указаний о системе и технологическом процессе сетевой организации и руководства подготовкой научно-педагогических кадров; каждое образовательное учреждение вправе выбирать их по своему усмотрению, что, безусловно, приведет к новым проблемным ситуациям.

В связи с этим, целью исследования, представленного в статье, является теоретический анализ проблем и разработка оптимального модуля онлайн-консультаций научного руководителя, предусматривающего интенсивное формирование и развитие умений переработки и предъявления научной информации в устной и письменной форме на иностранных языках, а также определение содержания, объема, способов и форм взаимодействия субъектов научно-педагогической подготовки в онлайн-формате.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для решения проблемы и достижения цели исследования был проведен теоретико-методологический анализ научных работ отечественных [Гальперин, 1975; Кабанова-Меллер, 1968; Миньяр-Белоручева, 2013; Пиотровский, 1968; Поспелов, 1989; Талызина, 1980] и зарубежных [Bloom, 1956; Glaser, 1963; Skinner, 1954] ученых, который позволил определить сущность научно-исследовательской деятельности и сделать выводы о том, что в аспирантуре она должна предусматривать конструирование новой / оригинальной научной информации в виде научного доклада, научной статьи, научно-квалификационной работы, диссертации и др. [Кан, Рыблова, 2020], подготовленных в процессе поэтапного выполнения различных умственных действий и мыслительных операций, а именно: анализа, сравнения, обобщения, классификации, синтеза, моделирования и т. п., составляющих основу научного познания.

Общеизвестно, что обучение умениям научно-исследовательской деятельности аспирантов и соискателей традиционно начинается в аудиторное время, когда научный руководитель должен их научить анализировать идеи, концепции, теории, подходы, системы, структуры, процессы, явления, стратегии, модели события, факты и др.; синтезировать новую и значимую для науки информацию; презентовать результаты индивидуальных и групповых научных исследований в устной и письменной форме. Следует обязательно научить аспирантов, каким образом обосновывать актуальность темы и формулировать проблему исследования; оформлять введение, заключение в научной работе и делать выводы; представлять научному сообществу университета промежуточные и итоговые результаты, выполненные в соответствии с требованиями академического письма и публичного обсуждения. При этом особое внимание необходимо уделять обучению правилам статистической обработки эмпирических результатов исследования, оформления рисунков, таблиц, графиков, диаграмм, структурно-логических схем и т. п.

Однако анализ программ аспирантуры свидетельствует о том, что нередко в них предлагают содержание, не соответствующее новым научным достижениям определенной отрасли науки, не обладающее новизной и теоретической значимостью в современных условиях технологического прорыва. Подобное содержание не содействуют становлению новых научных идей и концепций, связанных с применением инновационных цифровых ресурсов и инструментов во многих отраслях российского производства, экономики, политики и др. Несмотря на стремление Министерства и науки РФ повысить качество подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, уровень готовности большинства выпускников к выполнению научных исследований в профессиональной деятельности, соответствующих международному уровню, пока оставляет желать лучшего.

Снижение научного уровня аспирантских работ напрямую связано с планированием большого объема групповых занятий в аудиторное время, выделенных на освоение содержания ряда дисциплин по той или иной области научных знаний, в то время как содержание и этапы самостоятельной научно-исследовательской деятельности аспиранта спроектированы чаще всего в его Индивидуальном плане и проблемы ее организации и контроля результатов в большей мере решает научный руководитель. При этом зачастую отсутствует четкая регламентация объема часов, за которые соискатель должен выполнить задание научного руководителя без его непосредственного вмешательства в процесс познания и созидания. Занятия по иностранному языку предусмотрены, как правило, лишь для подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена.

Промежуточная аттестация, которая запланирована в конце каждого года обучения, особенно в первые годы обучения, проводится достаточно формально по количеству научных статей, докладов на научных конференциях, разработанных страниц диссертации и т. п., согласно международным требованиям наукометрии без проникновения в сущность разрабатываемого текста диссертации. Стремление образовательных учреждений высшего образования, кафедр и научных руководителей вполне понятны и объяснимы: нужно дать время аспиранту раскрыть его научно-творческий потенциал и не допустить при этом снижения мотивации критическим анализом промежуточных результатов. К сожалению, зачастую такое позитивное отношение со стороны кафедры и научного руководителя рассматривается некоторыми аспирантами как повод не выполнять необходимые требования и не проходить в полной мере

рекомендуемые этапы теоретического и эмпирического исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Профессорско-преподавательский состав российских университетов правомочно задает ряд вопросов. Нужна ли нам аспирантура в массовом ее понимании, как это было в последние два десятилетия, когда принимается практически каждый желающий, не имеющий способностей и внутренней мотивации к осуществлению научно-исследовательской деятельности? Не стоит ли нам вернуться к российской системе конкурсного отбора претендентов только спустя два года после получения высшего образования и приобретения опыта практической профессиональной деятельности в той сфере, по которой соискатель планирует, в большей мере заниматься научными изысканиями, а не только получить соответствующую направлению подготовки научную степень? Для ответа на эти и многие другие вопросы необходимо, на наш взгляд, продуманное планирование критериев отбора претендентов, поступающих в аспирантуру. При этом немаловажное значение имел бы возврат к организации ежегодной общефакультетской промежуточной и общеуниверситетской итоговой системы аттестации аспирантов всех направлений научной подготовки с участием ведущих ученых разных научных специальностей с целью координация содержания, форм и видов научных исследований с учетом государственного заказа.

Для модернизации организационных форм онлайн-руководства подготовкой научно-педагогических кадров к иноязычной профессиональной деятельности мы предлагаем отказаться в аспирантуре от традиционных потоковых групповых аудиторных занятий и использовать *оптимальный модуль научных онлайн-консультаций*, которые проводит каждый научный руководитель только со своими аспирантами в течение каждого из двух семестров I курса обучения для ознакомления их с методологией и методами научного исследования на русском и иностранном языке в формате видеоконференции посредством многообразного инструментария различных платформ (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams и др.).

Предлагаемый нами модуль включает *малогрупповые онлайн-занятия* (1–3 аспиранта) и *индивидуальные научные онлайн-консультации* руководителем каждого из аспирантов по самостоятельному выполнению того или иного вида научной работы. При этом алгоритм прохождения модуля в каждом месяце следующий: первая и третья недели по два академических часа

мало-групповых онлайн-занятий; вторая и четвертая недели по одному академическому часу в неделю индивидуальной научной онлайн-консультации руководителем каждого из аспирантов. По окончании каждого месяца проводится текущая диагностика объема и качества научной работы, выполненной каждым аспирантом по заданию научного руководителя в соответствии с Индивидуальным планом его подготовки. По результатам ежемесячной диагностики научных достижений и затруднений научный руководитель принимает решение об уменьшении или увеличении объема руководства (проектирования, стимулирования, регулирования, координации, оценивания) НИД того или иного аспиранта для того, чтобы содействовать становлению его умений самоорганизации и саморегуляции [Рыблова, 2021], так как научная работа в идеале должна лично выполняться каждым соискателем ученой степени. Кроме того, может быть принято решение об усложнении или упрощении, увеличении или уменьшении предлагаемых аспиранту заданий, исходя из его индивидуально-психологических особенностей.

На II курсе обучения в аспирантуре уменьшается вдвое объем малогрупповых онлайн-занятий. Они организуются по образцу проведения международных научных конференций, форумов, симпозиумов и др., когда каждый аспирант (минимум один раз в семестр) выступает с научным докладом на иностранном языке, представляя промежуточные результаты диссертационного исследования, отвечает на вопросы других соискателей ученой степени и участвует в дискуссии по направлению своей научной подготовки. Последующее индивидуальное обсуждение содержания и формы выступления, допущенных смысловых, фонетических, лексических и грамматических ошибок (естественно при их наличии) осуществляется во время индивидуальных научных онлайн-консультаций, которые проводятся в том же объеме и формате,

что и на I курсе обучения. Они направлены, в том числе, на разработку структуры и техническое оформление иноязычных текстов научных статей, аннотаций, тезисов научных докладов, параграфов и глав теоретической части диссертации, списка использованной литературы и др. Таким образом, на втором курсе аспирантуры завершается реализация образовательного компонента подготовки научно-педагогических кадров, аспиранты сдают кандидатские экзамены по профессионально ориентированному иностранному языку, истории и методологии науки.

На III курсе обучения количество индивидуальных научных онлайн-консультаций уменьшается вдвое с тем, чтобы предоставить аспиранту самостоятельность в проведении эмпирического исследования и оформлении статистических данных для практической части диссертационного исследования, а научному руководителю дать время для изучения и рецензирования текста диссертации с целью предоставления его к защите на факультете для проведения итоговой аттестации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, за время научно-педагогической подготовки аспирант должен овладеть научной терминологией и научным стилем иноязычной устной и письменной речи на русском и иностранном языке по направлению научной специальности и выбранному профилю для того, чтобы с легкостью и без помощи извне пополнять свои знания из иноязычных научных источников, обмениваться научными взглядами и достижениями с зарубежными учеными посредством иноязычных профессиональных онлайн-коммуникаций с представителями международного научного сообщества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме поэтапного формирования умственных действий. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975.
2. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности. М. : Просвещение, 1968.
3. Миньяр-Белоручева А. П. Англо-русские обороты научной речи: методическое пособие. М. : Флинта : Наука, 2013.
4. Пиотровский Р. Г. Информационные измерения языка. Л. : Наука, 1968.
5. Пospelов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. М. : Педагогика, 1989.
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980.
7. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: The cognitive Domain. New York : McKay, 1956.
8. Glaser R. Instructional technology and measurement of learning outcomes. Some questions // American Psychologist. 1963. № 12. P. 519–521.

9. Skinner B. F. The science of learning and the art of teaching // Harvard Educational Review. 24.1954. P. 86–97.
10. Кан Ц., Рыблова, А. Н. Содержание научно-исследовательской деятельности иностранных магистрантов // Современное образование: Векторы развития. Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 432–441.
11. Рыблова А. Н. Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции: технологический подход к разноуровневому управлению. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021.

REFERENCES

1. Gal'perin, P. Ya. (1975). Osnovnyye rezul'taty issledovaniy po probleme poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy = The main results of the research on the problem of gradual formation of mental actions. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.)
2. Kabanova-Meller, Ye. N. (1968). Formirovaniye priyemov umstvennoy deyatel'nosti = Formation of methods of mental activity. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)
3. Minyar-Belorucheveva, A. P. (2013). Anglo-russkiye oboroty nauchnoy rechi: metodicheskoye posobiye = Anglo-Russian patterns of scientific speech: a methodological guide. Moscow: Flinta : Nauka. (In Russ.)
4. Piotrovsky, R. G. (1968). Informatsionnyye izmereniya yazyka. = Informational dimensions of language. Leningrad: Nauka. (In Russ.)
5. Pospelov, N. N. (1989) Formirovaniye myslitel'nykh operatsiy u starsheklassnikov = Formation of mental operations of high school students. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
6. Talyzina, N. F. (1980). Upravleniye protsessom usvoyeniya znaniy = Managing the process of knowledge assimilation. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.)
7. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: The cognitive Domain. New York: McKay.
8. Glaser, R. (1963) Instructional technology and measurement of learning outcomes. Some questions. American Psychologist, 12, 519–521.
9. Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review, 24, 86–97.
10. Kan, TS., Ryblova, A. N. (2020). The content of research activities of foreign postgraduates. Modern education: Development vectors. The role of social and humanitarian knowledge in teacher training. Moscow: Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet. (In Russ.)
11. Ryblova, A. N. (2021). Sovremennyye podkhody k formirovaniyu mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii: tekhnologicheskiy podkhod k raznourovnevomu upravleniyu = Modern approaches to the formation of intercultural communicative competence: technological approach to multilevel management. M.: FGBOU VO MGLU. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Рыблова Алла Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики
Института иностранных языков Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ryblova Alla Nicolaevna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor, Professor at the Foreign Language Teaching Department, Institute of Foreign languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 03.01.2022
одобрена после рецензирования 12.01.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 03.01.2022
approved after reviewing 12.01.2022
accepted for publication 10.06.2022



Иноязычная деловая коммуникация будущих международных в системе высшего образования: сущность, проблемы, интерактивное обучение

М. С. Салкина

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
mariasalkina.mslu@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-методологического анализа сущности и проблем иноязычной деловой коммуникации специалистов-международников. Исследование содержит анализ рабочей программы по французскому языку, разработанной для направления подготовки «Международные отношения». Автор предлагает технологию интерактивного обучения и ее обеспечение для совершенствования обучения иноязычной деловой коммуникации в форме диалога в системе высшего образования.

Ключевые слов: деловая коммуникация, иностранный язык, международные отношения, высшее образование, бакалавриат, интерактивное обучение

Для цитирования: Салкина М. С. Иноязычная деловая коммуникация будущих международных в системе высшего образования: сущность, проблемы, интерактивное обучение // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 81–87. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_81

Original article

Teaching Professional Communication Skills to International Relations Students: Specific Features, Problems, Interactive Approach

Maria S. Salkina

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
mariasalkina.mslu@gmail.com

Abstract. The article offers a theoretical and methodological perspective on teaching professional communication skills to International Relations students. Matters addressed include the specific nature of professional communication in a foreign language and the issues of teaching a language for professional purposes. The present paper also contains the analysis of a language course offered to students pursuing a Bachelor's degree in International Relations. The author suggests using interactive teaching strategies enabling university students to efficiently acquire communication proficiency.

Keywords: professional communication, foreign language, international relations, higher education, Bachelor's degree, interactive teaching

For citation: Salkina, M. S. (2022) Teaching professional communication skills to international relations students: specific features, problems, interactive approach. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 81–87. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_81

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования сущности и специфики иноязычной деловой коммуникации будущих специалистов-международников обусловлена тем, что в современных условиях владение как минимум одним иностранным языком стало неременным условием конкурентоспособности квалифицированного специалиста, независимо от сферы его деятельности. Классическим примером исключительной роли языковой подготовки являются международные отношения, так как, независимо от типа профессиональной деятельности – дипломатического, организационно-управленческого, экспертно-аналитического, научно-исследовательского, проектного или консультационного¹ – специалист-международник нацелен на установление межнациональных и межкультурных контактов, направленных на решение стратегически важных задач на государственном, межгосударственном, региональном и глобальном уровнях, что невозможно без развития умений диалогической речи в системе высшего образования.

Таким образом, в нормативной документации запланирована подготовка специалиста-международника к эффективной деловой коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке. Однако анализ рабочих программ дисциплин и практики обучения в неязыковых университетах показывает, что в содержании подготовки бакалавра предусмотрено формирование в большей мере умений письменной деловой коммуникации, а об устной деловой коммуникации, особенно о развитии умений диалогической речи, не сказано практически ничего.

Таким образом, актуальная *проблема* для проведения исследования в области лингводидактики заключается в том, что отсутствуют научное обоснование и современное технологическое обеспечение развития у студентов-международников умений иноязычной деловой коммуникации в форме диалога. Между тем данные умения необходимы для участия в полемике, дискуссиях и дебатах, являющихся неотъемлемой частью будущей профессиональной деятельности.

Целью исследования является теоретическое обоснование сущности иноязычной деловой коммуникации и выявление специфики информационно-методического обеспечения развития умений диалогической речи студентов-международников в системе высшего образования.

¹Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения (уровень бакалавриата)

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

С методологической точки зрения, мы отталкиваемся от постулата о важной роли социального взаимодействия (интеракции) в развитии индивида и, в частности, его речевых компетенций. Об этом свидетельствуют данные, накопленные психологией, лингводидактикой и нейролингвистикой, и, в частности, ставшие классическими исследования нейрорлингвиста М. Паради [Paradis, 2004; Paradis 2007].

РАЗРАБОТАННОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

В настоящее время проблемы деловой коммуникации вызывают растущий интерес, причем исследования охватывают крайне широкий круг профессиональных сфер. Достаточно краткого обзора работ за первые десятилетия XXI века.

Ключевые проблемы деловой коммуникации в области международного бизнеса и международного менеджмента рассматривают российские и зарубежные авторы [Beebe, Mottet, 2013; Malyuga, Orlova, 2018; Fatehi, Choi, 2019]. В 2016 г. вышла в свет работа «Teaching and Training for Global Engineering. Perspectives on Culture and Professional Communication Practices» международного коллектива авторов, представляющих университеты Европы, США, Китая и ЮАР, в которой анализируется культурное измерение коммуникационных практик в сфере инженерного дела [Wang Y., Wang D., 2016].

В 2014 г. вышла в свет коллективная монография «The Routledge Handbook of Language and Professional Communication» под редакцией В. Бхатия и С. Бремнера, где подробно рассматриваются актуальные подходы к проблемам деловой (профессиональной) коммуникации и вопросы развития профессиональных коммуникативных компетенций [The Routledge Handbook of Language and Professional Communication, 2014].

Коммуникация в сфере международных отношений также стала объектом многих исследований, среди которых:

- коллективная работа под редакцией Р. Авенхауса и У. Зартмана [Diplomacy Games. Formal Models and International Negotiations, 2007],
- работы Ф. Аквилара и М. Галлуччо [Aquilar, Galluccio, 2008];
- исследования М. М. Лебедевой [Лебедевой, 2010];
- работы А. Макаспак Эрнандеса и Р. Трэйгера [Macaspac Hernández, 2014; Trager, 2017].

Таким образом, исследования деловой коммуникации можно рассматривать как одну из

наиболее актуальных и стремительно развивающихся гуманитарных областей, что влечет за собой необходимость такого же статуса для обучения деловой коммуникации.

ТЕРМИНОЛОГИЯ

При исследовании деловой коммуникации следует обратить внимание на некоторые терминологические проблемы.

В русском языке сосуществуют понятия *деловая коммуникация* и *профессиональная коммуникация*. Они выступают фактическими синонимами и могут употребляться вместе внутри одного документа (например, ФГОС или рабочая программа дисциплины). Тонкая смысловая грань между синонимичными терминами сводится к тому, что деловая коммуникация отсылает к «делу», на которое нацелен коммуникативный процесс (в противовес некоему личному содержанию), в то время как профессиональная коммуникация подчеркивает специфику профессионального сообщества.

А. П. Панфилова определяет деловую коммуникацию как процесс взаимодействия, направленный на организацию и оптимизацию той или иной предметной деятельности и предполагающий:

- 1) обязательность контактов;
- 2) их предметно-целевое содержание;
- 3) соблюдение формально-ролевых принципов, субординации и этикета;
- 4) взаимозависимость участников в достижении результата;
- 5) коммуникативный контроль;
- 6) наличие формальных ограничений (правовых, социальных норм, внутреннего распорядка, ситуации общения и т. д.) [Панфилова, 2004].

Е. Н. Малюга и С. Н. Орлова воспринимают деловую коммуникацию как предметно-ориентированное взаимодействие, цель которого находится вне коммуникативного процесса и заключается в решении профессиональных задач и в реализации определенных интересов [Malyuga, Orlova, 2018]. Данное взаимодействие непременно характеризуется некой социальной дистанцией, связанной с наличием у участников процесса специфических ролей [там же, 2018].

В англоязычных исследованиях стоит отметить наличие терминов *professional communication* и *business communication*. Как указывает В. Бхатия, *professional communication* может получать широкое и узкое толкования [The Routledge Handbook of Language ... 2014].

В широком смысле, термин обозначает использование всех форм семиотических ресурсов

в академических и профессиональных целях. *Business communication*, таким образом, входит в *professional communication* [там же].

Этот термин также отражает коммуникацию и в узкоспециальных контекстах, например, коммуникация в сфере менеджмента, институциональная коммуникация и т. д. Кроме того, он может охватывать коммуникацию на рабочем месте в целом [там же].

В исследовании мы будем рассматривать *деловую коммуникацию в устной форме на французском языке* как вербальные контакты в сочетании с невербальными средствами общения, реализуемые с соблюдением норм этики и этикета, принятых в сфере официальных международных отношений.

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Деловые контакты, реализуемые в устной форме в сфере международных отношений, предусматривают умения осуществлять деловое общение, а именно вести переговоры, полемику, дискутировать, участвовать в дебатах, соблюдая нормы делового протокола и этикета, применять различные коммуникативные стратегии и невербальные средства для преодоления конфликтных ситуаций в соответствии с этикой, принятой в мультикультурной среде.

Обучение иноязычной деловой коммуникации встраивается в формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. «способности человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [Гальскова и др., 2020, с. 61].

Поскольку для нас интерес представляет именно *устная* деловая коммуникация в диалоговой форме на иностранном языке, следует отметить ее ключевые особенности, неизбежно отражающиеся на организации подготовки будущего специалиста-международника:

– протекание в рамках *звуковой* речевой деятельности двух и более субъектов, решающих профессиональные задачи, и, как следствие, диалогическую природу, что делает формирование умений и навыков диалогической речи непременной составляющей обучения;

– *двусторонний характер* в силу диалогической природы: порождение собственного высказывания (*продуцирующая деятельность*) и восприятие высказывания собеседника (*перцептивная деятельность*), что выводит на первый план развитие умений и навыков говорения и аудирования;

– *межкультурный характер*, требующий учета целого ряда дополнительных факторов, среди которых:

- а) низкоконтекстный или высококонтекстный характер культуры [Hall, 1989];
- б) ментальность, т. е. глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания (включая бессознательное), относительно устойчивая совокупность установок и predisposedностей воспринимать мир определенным образом¹;
- в) культурно обусловленные этические нормы и нормы этикета;
- г) специфика невербальных средств коммуникации.

Таким образом, межкультурное измерение устной деловой коммуникации на иностранном языке значительно расширяет рамки языковой подготовки будущего специалиста-международника, поскольку в профессиональной деятельности ему предстоит столкнуться с целым набором культурно обусловленных лингвопрагматических, коммуникативных и поведенческих особенностей, неверная интерпретация которых способна не только снизить эффективность коммуникации, но и значительно осложнить сотрудничество в любой сфере применения.

Устная деловая коммуникация имеет *внутреннюю дифференциацию*, и каждая ее специфическая форма (например, переговоры, дискуссия, полемика, дебаты) отличается собственной структурой и методикой, которые также сопряжены с указанными выше культурными различиями между участниками международной коммуникации. Очевидно, что каждая форма устной деловой коммуникации нуждается в соответствующей отработке в рамках обучения иностранному языку.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Для решения проблемы исследования и достижения поставленной цели был также проведен анализ содержания рабочих программ языковых дисциплин, регламентирующих подготовку специалистов-международников с целью выявления того, в полной ли мере формируются умения устной деловой коммуникации на иностранном языке. Для данной статьи мы предлагаем результаты анализа рабочей программы дисциплины, регламентирующей обучение студентов-международников французскому языку

в МГЛУ: Б1.О.12.01 Иностранный язык (первый), направленность «Теория и практика международных отношений»².

Среди множественных *целей и задач освоения вышеуказанной дисциплины* названы научные исследования международных отношений; просветительская деятельность, культурные обмены и гуманитарное взаимодействие с зарубежными странами и регионами; обеспечение дипломатических, внешнеэкономических и иных контактов с зарубежными странами и регионами, межкультурная коммуникация, переводческая деятельность, ведение официальной и деловой переписки на иностранном языке; сотрудничество с международными финансовыми организациями и банками развития, международными рейтинговыми агентствами; анализа конъюнктуры мировых финансовых рынков; публицистическая деятельность, связанная с освещением международной проблематики в средствах массовой информации, периодических изданиях, а также в общественно-политической и научно-популярной литературе и др.

Среди требований *к результатам освоения дисциплины*, нас интересовала в наибольшей мере компетенция УК-4, означающая, что студент «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на государственном языке РФ и иностранном языке» [там же]. При этом мы обратили особое внимание на дескриптор Д.4.1.2 «Использует адекватные языковые средства для достижения профессиональных целей на русском, родном и иностранном языке». Таким образом, содержание дисциплины уже на первом году обучения должно быть профессионально направленным. Однако здесь мы обнаружили некоторые противоречия. В данном содержании отражен стандартный набор тем, изученных в системе общего образования, и не имеющих прямого отношения к профессии специалиста-международника: семья, спорт, образ жизни, семейные традиции, этапы жизни, досуг французской молодежи и т. д. К профессиональной тематике можно было бы отнести первую тему «Французский язык в мире», однако на ее освоение отводится только два часа и контроль проводится в виде собеседования на русском языке.

Кроме того, *формы контроля* демонстрируют явный приоритет монологической речи над диалогической, притом, что устная деловая коммуникация, заявленная среди компетенций, имеет диалогическую природу и требует интерактивного подхода. Таким образом, в целях формирования умений и навыков устной деловой коммуникации

¹URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH523b1a8f5f21f8487bc452>

²URL: <https://linguanet.ru/sveden/education/spvo/41.03.05-mjdotnB/index.php>

необходимо погружение студентов в ситуации реальной диалогической коммуникации профессиональной тематики, что не нашло отражения в рабочей программе дисциплины.

Среди *примерных оценочных материалов для подготовки к промежуточной аттестации* предложены три типа: 1) подготовленное чтение текста вслух с переводом на русский язык указанного экзаменатором фрагмента + краткое изложение содержания; 2) устный перевод предложений с русского языка на иностранный; 3) сообщение на иностранном языке по предложенной тематике и беседа с экзаменатором. Качественная языковая подготовка студентов непременно включает в себя подобные задания, однако следует признать, что эти задания не являются речевыми, а единственный речевой компонент в виде беседы с экзаменатором значительно ограничивает коммуникативную направленность этой беседы за счет отсутствия интерактивности и предсказуемой, подчиненной роли экзаменуемого.

В перечне *рекомендуемой литературы, необходимой для освоения дисциплины*, учебники И. Н. Поповой (21-е издание) и Л. Л. Потушанской (14-е издание) не отражают современное состояние французского языка, предлагают устаревший текстовый материал, имеют аудиокурс, озвученный носителями языка; а также лишены коммуникативной направленности. Логика подачи грамматического и лексического материала полностью подчинена постепенному освоению фонетики, что означает, что даже простейшие приветствия и полная парадигма спряжения глаголов в настоящем времени *Présent* становятся доступны студентам лишь после порядка 70–80 часов работы, если только преподаватель не принимает самостоятельное решение нарушить подобную логику.

Предлагаемый *перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернета, необходимый для освоения дисциплины* отличается академической направленностью и не содержит таких актуальных ресурсов, как *YouTube, Le Français Authentique, Instagram, Telegram* и другие, где разнообразие материала позволяет обучающимся ознакомиться с живой разговорной речью носителей французского языка, в том виде, в каком они столкнутся с ней во франкоговорящих странах.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в рассмотренной рабочей программе дисциплины обнаруживаются содержательные и методологические противоречия с задачами обучения устной деловой коммуникации в диалоговой форме в сфере международных отношений. Содержательное противоречие касается выбранной тематики, не соответствующей заявленным сферам

профессиональной деятельности. Методологическое противоречие заключается в игнорировании специфики устной деловой коммуникации: диалогической речи в рабочей программе дисциплины отводится крайне малое место. Мы разделяем позицию ученых, многолетние исследования которых подтверждают эффективность применения интерактивных технологий для развития навыков устной иноязычной деловой коммуникации в диалоговой форме по профилю подготовки специалистов с первых дней обучения в системе высшего образования и позволяющих эффективно управлять иноязычным образовательным процессом будущих специалистов [Рыблова, 2018; Рыблова, 2019].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В современных реалиях владение как минимум одним иностранным языком стало неперенным условием конкурентоспособности специалиста, и политические науки представляют собой одну из тех областей, где это видится наиболее закономерным. В частности, международные отношения предполагают анализ явлений и ситуаций, эффективность которого определяется погружением в языковые и социокультурные реалии исследуемого общества. Кроме того, они нацелены на выстраивание диалога, конструктивность которого напрямую зависит от уровня владения специалистом профессионально ориентированным иностранным языком.

В этой связи, неперенным условием полноценной подготовки специалиста является владение техниками деловой коммуникации, т. е. коммуникации, направленной на совместное решение профессиональных задач. При этом, если письменные деловые контакты позволяют представить собеседнику подготовленное и выверенное сообщение, а также тщательно продумать реакцию на сообщение, полученное от собеседника, то устная коммуникация в ситуации диалога подобного по определению не предусматривает.

Значимость эффективной коммуникации в деловой среде позволяет заключить, что иностранный язык невозможно рассматривать как некую дополнительную или даже побочную дисциплину даже в неязыковом университете. В современных условиях его разумно рассматривать в качестве одной из доминант высшего образования, а обучение иноязычной деловой коммуникации в устной форме – в качестве одного из приоритетных направлений подготовки.

Проведенное нами исследование различных аспектов иноязычной деловой коммуникации подтверждает лингводидактические возможности

разработки и применения технологии интерактивного обучения устной деловой коммуникации в диалоговой форме студентов-международников в образовательном процессе университета с применением таких интерактивных методов обучения как дискуссия / полемика, диспут / дебаты.

Предлагаемое нами технологическое обеспечение (организационно-методические условия; информационно-методический инструментарий;

критериальный аппарат измерения степени готовности студентов-международников к устной деловой коммуникации) обеспечит качественную подготовку специалистов-международников, владеющих стратегиями устной речевой коммуникации, выработанными на основе знания реалий французского общества и принятыми во французской в деловой сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Paradis M. A. Neurolinguistic Theory of Bilingualism. J. Benjamins, 2004.
2. Paradis M., Kecskes I., Albertazzi L. Cognitive aspects of Bilingualism. Springer Netherlands, 2007.
3. Beebe S. A., Mottet T. P. Business and professional communication. Pearson, 2013.
4. Malyuga E., Orlova S. Linguistic Pragmatics of Intercultural Professional and Business Communication. Springer International Publishing, 2018.
5. Fatehi K., Choi J. International Business Management. Succeeding in a Culturally Diverse World. Springer International Publishing, 2019.
6. Wang Y., Wang D. Cultural Contexts in Document Design. [Teaching and Training for Global Engineering. Perspectives on Culture and Professional Communication Practices]. Wiley, 2016.
7. The Routledge Handbook of Language and Professional Communication. Edited by Vijay Bhatia and Stephen Bremner. Routledge, 2014.
8. Diplomacy Games. Formal Models and International Negotiations. Edited by R. Avenhaus, I. William Zartman. Springer, 2007.
9. Aquilar F., Gallucio M. Psychological Processes in International Negotiations. Theoretical and Practical Perspectives. Springer, 2008.
10. Лебедева М. М. Технология ведения переговоров. Аспект Пресс, 2010.
11. Macaspac Hernández A. Strategic Facilitation of Complex Decision-Making: How Process and Context Matter in Global Climate Change Negotiations. Springer, 2014.
12. Trager R. F. Diplomacy: Communication and the Origins of International Order. Cambridge University Press, 2017.
13. Панфилова А. Б. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб: Знание, ИВЭСЭП, 2004.
14. Гальскова Н. Д. [и др.]. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, А. В. Акимова. М. : Кнорус, 2020.
15. Hall E. Beyond Culture. Anchor Books, 1989.
16. Рыблова А. Н. Разноуровневое управление иноязычным образовательным процессом подготовки переводчиков: традиции и новации. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019.
17. Рыблова А. Н. Технология разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом в российском университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование, 2018. № 2. С. 78–88.

REFERENCES

1. Paradis, M. A. (2004). Neurolinguistic Theory of Bilingualism. J. Benjamins.
2. Paradis, M., Kecskes, I., Albertazzi, L. (2007). Cognitive aspects of Bilingualism. Springer Netherlands.
3. Beebe, S. A., Mottet, T. P. (2013). Business and professional communication. Pearson.
4. Malyuga, E., Orlova, S. (2018). Linguistic Pragmatics of Intercultural Professional and Business Communication. Springer International Publishing.
5. Fatehi, K., Choi, J. (2019). International Business Management. Succeeding in a Culturally Diverse World. Springer International Publishing.
6. Wang, Y., Wang, D. (2016). Cultural Contexts in Document Design. [Teaching and Training for Global Engineering. Perspectives on Culture and Professional Communication Practices]. Wiley.

7. The Routledge Handbook of Language and Professional Communication. (2014). Edited by Vijay Bhatia and Stephen Bremner. Routledge.
8. Diplomacy Games. Formal Models and International Negotiations. (2007). Edited by R. Avenhaus, I. William Zartman. Springer.
9. Aquilar, F., Gallucio, M. (2008). Psychological Processes in International Negotiations. Theoretical and Practical Perspectives. Springer.
10. Lebedeva, M. M. (2010). Tekhnologiya vedeniya peregovorov. Aspekt Press = Negotiation techniques. Aspekt Press. (in Russ.)
11. Macaspac Hernández, A. (2014). Strategic Facilitation of Complex Decision-Making: How Process and Context Matter in Global Climate Change Negotiations. Springer.
12. Trager, R. F. (2017). Diplomacy: Communication and the Origins of International Order. Cambridge University Press.
13. Panfilova, A. B. (2004). Delovaya kommunikaciya v professional'noj deyatel'nosti. SPb: Znaniye, IVESEP = Professional communication in the workplace. SPb: Znaniye. (in Russ.)
14. Gal'skova, N. D. et al. (2020). Osnovy metodiki obucheniya inostrannymy azykam: uchebnoye posobiye = The basics of foreign language teaching methods. Moscow : KNORUS. (in Russ.)
15. Hall, E. (1989). Beyond Culture. Anchor Books.
16. Ryblova, A. N. (2019). Raznourovnevoye upravleniye inoyazychnym obrazovatel'nyy processom podgotovki perevodchikov: tradicii i novacii = Multilevel management of foreign language educational process for Translation and Interpreting degrees: traditions and innovations. M. : FGBOU VO MGLU. (in Russ.)
17. Ryblova, A. N. (2018). Multilevel management technology of foreign language training process at russian university. Bulletin of Moscow Lomonosov State University. Episode 20: Pedagogy and Education, 2, 78–88. (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Салкина Мария Сергеевна

соискатель кафедры лингводидактики,
старший преподаватель кафедры фонетики и грамматики французского языка
факультета французского языка Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Salkina Maria Sergeevna

Post-graduate student, Foreign Language Teaching Department,
Senior Teacher, Department of French Phonetics and Grammar, French Language Faculty,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 02.01.2022
одобрена после рецензирования 11.01.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 02.01.2022
approved after reviewing 11.01.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_88



Формирование оценочно-корректировочных умений будущего учителя иностранного языка

В. М. Усачева

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
melnikova.v@linguanet.ru*

Аннотация. Статья посвящена профессиональной подготовке будущего преподавателя иностранного языка, в частности формированию оценочно-корректировочных навыков иноязычного педагогического общения. Обоснована актуальность рассматриваемого вопроса с опорой на нормативные документы, регулирующие образовательный процесс в вузах педагогических специальностей, а также на анализ учебных ситуаций на уроках иностранного языка в средней школе. Автор подчеркивает необходимость реализации основных лингводидактических принципов в оценочно-корректировочной работе учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя иностранного языка, иноязычное педагогическое взаимодействие, дидактическая речь, оценочно-корректировочные умения

Для цитирования: Усачева В.М. Формирование оценочно-корректировочных умений будущего учителя иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 88–93. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_88

Original article

Developing Evaluation and Correction Skills of Future Foreign Language Teachers

Veronika M. Usacheva

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
melnikova.v@linguanet.ru*

Abstract. The article looks at the development of evaluation and correction skills as an integral part of teacher-student interaction. The topic remains relevant as its importance is reflected in official documents which regulate foreign language teacher-training process. The author points out problems which teachers face while correcting students' mistakes in the foreign language classroom. In conclusion, the author highlights the importance of implementing basic teaching principles while developing evaluation and correction skills of future foreign language teachers.

Keywords: foreign language teacher development, teacher-student interaction, didactic speech, evaluation and correction skills

For citation: Usacheva, V. M. (2022). Developing evaluation and correction skills of future foreign language teachers. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 88–93. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_88

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день процесс профессиональной подготовки учителя иностранного языка регулируется рядом официальных документов, которые диктуют требования к будущим специалистам. В рамках применения компетентностного подхода к изучению иностранного языка они формулируются в виде универсальных компетенции (далее УК), общепрофессиональных компетенций (далее ОПК) и профессиональных компетенций (далее ПК). Перечень упомянутых компетенций, подлежащих формированию представлен в следующих документах: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее ФГОС ВО) – бакалавриат по направлениям 45.03.02 Лингвистика или 44.04.02 Педагогическое образование; профессиональный стандарт 01.001 педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель); основные профессиональные образовательные программы высшего образования (далее ОПОП ВО), составленные на основе ФГОС ВО.

Говоря о профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка, необходимо отметить, что на первый план выходит необходимость формирования профессиональных компетенций. В настоящий момент ПК формулируются в ОПОП ВО отдельных высших учебных заведений в строгом соответствии с упомянутым выше профессиональным стандартом педагога. Согласно ОПОП ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), утвержденной в Московской государственной лингвистическом университете, будущий учитель должен быть способен осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ в области обучения иностранным языкам и культурам в различных учебных заведениях. Данная формулировка ПК-1 подразумевает, в частности, что будущий учитель / преподаватель ИЯ обязан осуществлять оценку сформированности способности к межкультурной коммуникации, основных стратегий и умений в области владения иностранным языком¹.

Очевидно, что осуществление оценки сформированности языковых навыков и коммуникативных умений учащихся напрямую связано со взаимодействием учителя и учеников на иностранном языке, т. е. с иноязычным педагогическим общением.

¹Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль) Теория и методика преподавания иностранных языков и культур. М., 2021, С. 53–54.

ОЦЕНОЧНО-КОРРЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Прежде всего, необходимо рассмотреть различные подходы к трактованию самого понятия «иноязычное педагогическое общение».

Так, М. В. Чернышова определяет понятие иноязычного педагогического взаимодействия как «преднамеренный контакт (разной продолжительности во времени) на изучаемом иностранном языке педагогов и воспитанников, результатом которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях» [Чернышова, 2015, с. 10]. При этом важной составляющей иноязычного педагогического общения является дидактическая речь как «вербальное средство реализации педагогического взаимодействия со стороны учителя», являясь «образцом для учеников, т.е. отличаясь не только богатством и разнообразием языковых средств общения, нормативностью, беглостью, идиоматичностью, но и уместностью применения речевых формул педагогического общения» [там же, с. 16]. Структура дидактической речи представляется в виде коммуникативной и дидактической функций. Последняя функция направлена на применение учителем речи с целью воздействия на учащихся в процессе педагогического взаимодействия, что в свою очередь подразумевает использование определенных речевых поступков учителя, которые автор разделяет на следующие группы:

- 1) стимулирующие;
- 2) реагирующие (включающие: а) оценочные; б) корректирующие);
- 3) контролирующие;
- 4) организующие [там же, 2015].

В предложенной типологии мы видим, что в отдельные группы выделены речевые поступки оценочно-корректировочной работы учителя иностранного языка, что говорит о необходимости их формирования в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Отечественный исследователь Т. А. Ершова также говорит о важности оценочно-корректировочных умений преподавателя иностранного языка, вводя понятие иноязычной письменной обратной связи, одной из разновидностей которой является письменная корректирующая обратная связь. Автор выделяет несколько типов письменной корректирующей обратной связи, таких как прямая, косвенная, металингвистическая, фокусированная, нефокусированная и переформулирование [Ершова, 2021].

Так, мы видим, что формирование оценочно-корректировочных умений будущего учителя

иностранный язык занимает далеко не последнее место в ходе профессиональной подготовки.

Наблюдение за ситуациями иноязычного речевого общения на уроках иностранного языка свидетельствует о наличии проблем, с которыми сталкивается учитель в ходе оценки и коррекции иноязычной речи учащихся. Так, проблемы могут появиться на *этапе идентификации* речевых ошибок. Подобные ситуации могут возникать в следующих случаях:

1) в случае недостаточного уровня сформированности лингвистической компетентности учителя или отсутствия у него существенного опыта преподавания самого учителя;

2) в случае допущения учащимся в рамках одного длинного речевого высказывания ошибок, относящихся к различным типам ошибок (например, грамматическая, лексическая, стилистическая или смысловая).

Рассмотрим второй случай на конкретном примере.

Ученик: 'She thought that fish *won't stop* and *continued* to eat her feet' (вместо – She thought that fish *wouldn't stop* and *continue* to eat her feet).

Высказывание учащегося содержит две грамматические ошибки. Учитель фокусируется на исправлении лишь одной из них, игнорируя вторую: *It is "that fish wouldn't stop"...*

Однако иногда проблема заключается не столько в возможности идентификации речевой ошибки, сколько в *принятии решения о ее коррекции*.

В большинстве случаев учитель принимает решение исправить идентифицированную ошибку, но не всегда понимает, оправдана такая коррекция или нет. Говоря о данной проблеме, важно напомнить о существовании ошибок, которые не влияют на смысл высказывания или на восприятия передаваемой учащимся мысли, и наоборот. Зачастую ошибки первого типа, связанные, например, с произношением отдельных слов, подвергаются моментальному исправлению, но такая коррекция сказывается на процессе обучения скорее отрицательно, чем положительно: учащийся может потерять нить повествования, начать нервничать, сбиваться или допускать другие ошибки в еще большем количестве. Подобная коррекция становится неоправданной, так как содержание высказывания не теряет смысл, а учащийся, напротив, может потерять возможность высказать хорошую идею, имеющую особую коммуникативную ценность в той или иной ситуации речевого общения.

С другой стороны, игнорирование ошибок, влияющих на смысл высказывания, может также представлять проблему, так как учащийся

с большой вероятностью продолжит совершать ту же ошибку, что может сказаться на успехе его иноязычного общения с людьми за пределами учебного класса.

Еще одна проблема, с которой сталкивается учитель иностранного языка, связана с *выбором адекватного способа и момента коррекции* допущенных учащимся речевых ошибок. В ходе анализа учебных ситуаций на занятиях иностранным языком удалось установить, что учителя в основном прибегают к прямой коррекции, т. е. сами предлагают нормативный вариант высказывания и объясняют его использование. Приведем пример.

Ученик: As I've *told* before ...

Учитель: Do you mean "as I *said* before"?

Ученик: The internet helps us to *quickly* search the information.

Учитель: It's better to say "to search the information *quickly*".

Ученик: 10 *of* 10!

Учитель: No, no, it's 10 *out of* 10.

Тем не менее в практике преподавания иностранного языка также встречаются случаи применения косвенной коррекции, когда, например, учитель использует наводящие вопросы:

What does the comparative degree form of "easy" sound like?

What form of the verb should we use after the modal verb "can" here?

Или просит еще раз повторить высказывание, в котором была допущена речевая ошибка:

Could you, please, say the following in English one more time «существует такая зависимость, при которой...»?

Tell me, please, what is the English for "общество"?

Или обращается за подсказкой к целому классу:

Question for everyone: what is the correct pronunciation of that word?

Применение перечисленных способов коррекции может стать неоправданным в зависимости от выбранного момента коррекции, а также типа корректируемой речевой ошибки. Это может привести к потере учащимся мотивации к участию в иноязычном общении на уроке, или неоправданной трате большого количества учебного времени на исправление незначительной ошибки.

Немалую роль в процессе коррекции также играет вопрос *необходимости повторения*

учащимся вслед за учителем *нормативного варианта речевого высказывания* после исправления допущенной в нем ошибки. Сегодня практика показывает, что в трети (1/3) ситуаций коррекции речевых ошибок учитель иностранного языка не просит учащегося повторить устно или зафиксировать письменно правильный вариант. Подобная тенденция порождает сомнения в пользе проведенной коррекции как таковой: учитель не получает обратной связи от учащегося и не может быть уверен, что его замечание не было проигнорировано. Не вызывает сомнений, что повтор учащимся нормативного варианта иноязычного выражения не является гарантом понимания допущенной ошибки или ее дальнейшего искоренения из речи. Тем не менее подобная практика направлена на то, чтобы обратить внимание учащегося на допущенную ошибку, что может позитивно сказаться на совершенствовании знания иностранного языка.

Вышеозначенные трудности, с которыми сталкивается учитель иностранного языка в ходе оценочно-корректировочной работы, приводят нас к осмыслению таких важных понятий, как *недостаточная коррекция* и *чрезмерная коррекция* речевых ошибок. Важно подчеркнуть, что недостаточная коррекция речевых ошибок на уроке иностранного языка может оказать настолько же негативное влияние на процесс обучения, насколько и чрезмерная коррекция. В обоих случаях мы имеем дело с вероятностью потери учащимися мотивации к изучению иностранного языка и совершенствованию умений иноязычного общения. Учащийся, допускающий ошибки в речи, но не получающий адекватной и достаточной обратной связи от учителя, может прийти к ложному выводу, что его устная или письменная речь является безошибочной и ему не над чем больше работать. В свою очередь, учащийся, чью речь учитель подвергает чрезмерной коррекции, может потерять интерес к изучению иностранного языка и не прилагать достаточных усилий к усвоению иностранного языка в связи с уверенностью в безрезультатности своих усилий.

Формирование оценочно-корректировочных умений иноязычного педагогического общения будущего учителя иностранного языка невозможно без опоры на основные лингводидактические принципы.

В соответствии с основным *принципом коммуникативной направленности*, важнейшим условием продуктивного обучения иностранному языку становится обучение через общение. В отношении оценочно-корректировочной работы реализация данного принципа выражается в возможности получения учащимся адекватной обратной связи от учителя на изучаемом иностранном

языке. Вопрос адекватности предоставляемой обратной связи выходит на первый план, так как коррекция должна производиться не только с учетом коммуникативной ситуации, в которой находятся ее участники, но и с учетом уровня владения учащимся иностранным языком.

Другой лингводидактический принцип – *принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре* – подразумевает не только овладение иностранным языком как совокупностью лингвистических единиц, умений и навыков их правильного употребления, но и учет того, как иной менталитет, культурные традиции, правила этикета находят свое отражение в устном и письменном дискурсе. Этот принцип необходимо применять не только при отборе учебного материала, но и при использовании определенных речевых конструкций в ситуациях иноязычного общения на уроке. В частности, это касается ситуаций оценки и коррекции речевых высказываний учащихся, так как в процессе коррекции учитель должен руководствоваться правилами профессионального речевого этикета, свойственными иноязычной культуре.

При реализации *принципа аутентичности*, который является одним из основных лингводидактических принципов обучения иностранному языку, учащимся на занятиях необходимо предъявлять аутентичный материал на изучаемом языке. Это касается как использования подлинных материалов (аудиозаписей, видеоклипов, текстов художественной, научно-популярной литературы и пр.), так и предъявления аутентичных образцов общения или образцов звучащей речи, что свидетельствует о необходимости осуществления такого педагогического взаимодействия во время занятий, которое с точки зрения профессиональной культуры общения, характерной для иноязычной культуры, может считаться аутентичным [Щукин, Фролова, 2015].

Таким образом, учитель иностранного языка должен быть способен предоставить учащемуся адекватную обратную связь на иностранном языке с учетом выбора аутентичных образцов иноязычной речи, а также правил профессионального речевого этикета, характерного для иноязычной культуры. Для этого необходимо применять рассмотренные принципы ко всем ситуациям педагогического общения оценочно-корректировочного характера. В противном случае нельзя будет говорить о высокой эффективности иноязычного педагогического общения как такового.

Согласно исследованию Г. М. Фроловой, формирование коммуникативно направленных профессиональных умений будущего учителя иностранного языка целесообразно начинать

с формирования умений устной речи [Фролова, 1987]. Аудирование и говорение становятся главными видами речевой деятельности, которые подлежат развитию у будущего специалиста. С этим невозможно не согласиться, так как именно умения говорения помогают человеку грамотно формулировать и выражать свои мысли, а умения аудирования – услышать, проанализировать и понять чужую мысль. Указанные навыки приобретают особую значимость в процессе оценочно-корректировочной работы. Развитие навыков аудирования и говорения способствует повышению эффективности устной иноязычной обратной связи учителя с учащимся, что выражается, прежде всего, в грамотной идентификации ошибок иноязычной речи учащихся и методически оправданном выборе языковых средств и речевых моделей для коррекции ошибок.

Говоря о коррекционной работе, необходимо подчеркнуть, что она тесно связана с профессиональным речевым этикетом учителя иностранного языка. Об этом пишет Г. М. Фролова, подчеркивая, что «умение исправлять ошибки соотносится с умениями соблюдения правил речевого этикета» [Фролова 2007, с. 140], что лишний

раз свидетельствует об исключительной важности владения адекватными приемами иноязычной обратной связи в устной форме. Особый интерес вызывает идея, согласно которой лингвистической базой для обучения профессионально-педагогическому общению выступает диалог в системе «учитель – учащиеся». Подвергнув анализу структуру данного диалога, можно предпринять попытку моделирования ситуаций педагогического общения, которые могут быть использованы в процессе формирования умений адекватной коррекции речевых высказываний обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, как анализ научной литературы, так и наблюдение за учебным процессом, указывают на недостаточную степень теоретической и практической разработки вопросов формирования умений иноязычного педагогического общения, в том числе умений, связанных с оценочно-корректирующим аспектом профессиональной

деятельности учителя иностранного языка, что располагает к продолжению исследований в данном направлении.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Чернышова М. В. Формирование умений иноязычного взаимодействия учителя и учащихся в условиях профессиональной переподготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
2. Ершова Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021.
3. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению «Лингвистика». М.: Академия, 2015.
4. Фролова Г. М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
5. Фролова Г. М. Обучение профессиональному речевому этикету (на примере коррекции ошибок) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 516. С. 138–146.

REFERENCES

1. Chernyshova, M. V. (2015). Formirovanie umenij inoyazychnogo vzaimodejstviya uchitelya i uchashchihsya v usloviyah professional'noj perepodgotovki = Training teacher-student interaction skills in the course of professional teacher development: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ)
2. Ershova, T. A. (2021). Razvitie professional'no-kommunikativnykh umenij inoyazychnoj pis'mennoj obratnoj svyazi u budushchih uchitelej i prepodavatelej inostrannykh yazykov. = Developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback: thesis of PhD in Pedagogy. Tambov. (In Russ)
3. Shchukin A. N., Frolova G. M. (2015). Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya, obuchayushchihsya po napravleniyu «Lingvistika» = Foreign language teaching methodology. Moscow. Academy Publ. (In Russ)

4. Frolova G. M. (1987). Ispol'zovanie situacij rolevogo obshcheniya dlya professional'no-metodicheskoy podgotovki studentov. = Using role-playing for teacher training: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ)
5. Frolova G. M. (2007). Obuchenie professional'nomu rechevomu jetiketu (na primere korrekcii oshibok) = Training in professional speech etiquette (on the example of error correction). Vestnik Moscow State Linguistic University, 516, 138–146. (In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Усачева Вероника Михайловна

аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Usacheva Veronika Mikhailovna

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

Статья поступила в редакцию 10.04.2022
одобрена после рецензирования 30.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 10.04.2022
approved after reviewing 30.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 372.881.1(075.8)

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_94



Учет возможностей педагогического взаимодействия при планировании учебных занятий

Г. М. Фролова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
gmf.06@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена проблеме планирования занятий иностранным языком. Автор подчеркивает необходимость планирования занятий не только с точки зрения рационального деления занятия на этапы и распределения учебного времени. Преподавателю иностранного языка важно уметь четко прописывать инструкции к упражнениям, методически и лингвистически корректно формулировать задания и вопросы. Говоря об организации учебного процесса, автор поясняет, каким образом правильно спланированная иноязычная речь преподавателя может способствовать повышению эффективности учебного занятия по иностранному языку.

Ключевые слова: планирование учебных занятий, педагогическое взаимодействие, язык классного общения, педагогический этикет

Для цитирования: Фролова Г. М. Учет возможностей педагогического взаимодействия при планировании учебных занятий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 94–99. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_94

Original Article

Teacher-Student Interaction and Lesson Planning

Galina M. Frolova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
gmf.06@mail.ru*

Abstract. The article looks at planning foreign language lessons. The author emphasizes the importance of not just structuring and timing lessons appropriately, but of taking into account, while planning a lesson, teacher-student interaction. Foreign language teachers should also be able to formulate questions, tasks, and instructions to exercises correctly, concisely and clearly. The author quotes examples to show how carefully pre-planned teacher talk can enhance the effectiveness of the foreign language classroom.

Keywords: lesson planning, teacher-student interaction, classroom language, classroom etiquette

For citation: Frolova, G. M. (2022). Teacher-Student Interaction and Lesson Planning. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 94–99. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_94

INTRODUCTION

Teacher training of novice foreign language teachers and teacher development of in-service school teachers and university lecturers has been one of the priorities of Moscow State Linguistics University since its foundation. The university has turned out thousands of highly-qualified foreign language teachers, and each generation of would-be teachers and teacher-trainers has to face new challenges. Today, one of them is the intensification of the foreign language course for professional and academic purposes, we need to specify the content of teaching for future lawyers, political analysts, public relations experts, etc. One of the problems is to strike a reasonable balance between Language for general purposes and Language for specific purposes.

In language teaching, decision must be made as to whether a learner or group of learners requires mostly a foreign language for General Purposes or mostly for Special/Academic purposes, which means that we need to determine the content of learning and teaching: on the one hand, we need to decide how much of what we teach is absolutely necessary for our students to be communicatively competent at a reasonable level. On the other hand, we must decide and understand how much we can manage to teach within the teaching time available.

A related problem is whether we should teach a major course (law, economics, engineering, and so on) and the foreign language course simultaneously, or whether our students should get their first degree, and only then do a language course, when they really understand how much language they need, or whether they need it at all.

The problem of selecting a reasonable amount of teaching matter (of teaching input) suggests that we are to make our foreign language classes as efficient as possible, as intensive as possible.

What is of no less importance is the teachers' linguistic competence. Good language teaching characteristics include, in particular, a thorough knowledge of the linguistic systems of foreign language phonology, grammar and discourse, as well as well-developed speaking, writing, listening comprehension, and reading comprehension skills.

Unfortunately, the potential of the classroom language as a powerful teaching tool is often underestimated. The language we use in the classroom in order to explain things, give instructions, to praise or correct, i.e. the metalanguage, is not the language that is 'taught'. However, students can learn a lot from the metalanguage because it is used for genuine communicative purposes. The classroom situation, despite its obvious remoteness from real

life, has enormous intrinsic potential in language teaching. By managing the class in the foreign language, the teacher can take an important step towards removing the barriers between controlled, and often meaningless practice, and more genuine teacher-student interaction [Hughes, 1981].

THE ROLE OF ADEQUATE CLASSROOM INTERACTION

When we observe foreign language classes, we expect the teacher to have a basic awareness of the main principles of language learning and teaching, to have fluent competence in speaking, writing, listening and reading comprehension, to know through experience what it is like to learn a foreign language, to be able to stimulate interaction and cooperation in the classroom, to use effective, clear presentation skills, to use interactive, intrinsically motivating techniques, as well as to be able to demonstrate many other skills [Brown, 2007].

Obviously, the way we interact with our students is of great importance: adequate feedback and adequate task-setting enhances students' motivation, foreign language learning, and the effectiveness of the foreign language classroom in general.

Admitting the relevance of teacher-student interaction, we have to answer the following question: Can we plan our interaction with students beforehand? Not altogether since we cannot predict our students' responses or behaviour at a particular lesson. What we can plan, though, is our own classroom language, our instructions to exercises, the way we start or wind up our classes.

What is important is that we should try and incorporate into our classroom language the speech patterns or the language means that we want our students to master.

To clarify things, let us have a look at the plan for a lesson we observed. The lesson was basically devoted to developing skills of using the Present Perfect tense.

This is what the basic part of the lesson looked like.

ХОД урока.

1. Организационный момент – 1 мин.
2. Постановка цели урока – 2 мин. (Продолжим изучать тему, начатую в прошлый раз. Закрепим материал).
3. Проверка домашнего задания – 7 мин.
4. Отработка present perfect в сравнении с past simple (упр. 4, с. 5; упр 7, с. 10) – 19 мин.
5. Завершение урока. Подведение итогов. Дом задание на следующий урок (упр. 5, с. 6) – 1 мин.

We are not going to discuss the drawbacks of the lesson plan, which are numerous, in every detail. We could just point out several most striking inadequacies.

To begin with, the lesson is not structured properly: during the introduction to the main part of the lesson you both call the attendance and set the objectives of the class. You might even do some warming-up activities. Besides, the plan is not detailed enough, there are no instructions to the exercises, the purpose and the procedure of the exercises are not specified.

But the first thing that leaps to the eye is that the lesson plan is written in Russian though, in fact, the lesson was conducted in the target language. As a result, some important opportunities for enhancing the effectiveness of the lesson were lost.

Let us see how the lesson plan could be improved to make it more helpful for foreign language teachers through making their instructions more concise and precise, reducing their teacher talking time, and exposing students to the target language means.

If the lesson is devoted to the Present Perfect tense, we could start the class with a few questions like this.

Hello! How have you been? (this sort of question seems quite reasonable as more often than not Grammar classes take place once a week) Or, by way of greeting students and starting the lesson we could say *'Hello, everyone! Have you had a busy day so far? I can't see Bob. Has anyone seen him today? Is he ill? I hope you've recovered from your cold, Bill. I hope you've all done your homework for today and have brought your textbooks and notebooks.'*

If necessary, the teacher could remind the students of the rules of using the Present Perfect tense like this: *'So far we've learnt/seen that the Present Perfect tense is used to describe past experiences for which no definite dates are given, etc.'*

The instructions to the exercises could be specified emphasizing the focus of the exercise and drawing students' attention to the likely difficulties.

Complete the following statements paying attention to the use of the Present Perfect tense and the ordinal numerals. Follow the model.

Model: I've got a bad mark again. I've never had bad marks before.

It's the first bad mark I've got in my life.

Or: Rephrase the following statements making them more emotional. Pay attention to the use of the Present Perfect tense and the superlative degree of adjectives. Follow the model.

Model: It's an interesting book. I've never read such an interesting book.

It's the most interesting book I've ever read.

To wind up the lesson, the teacher could say the following.

What we've **looked** at today is the Present Perfect tense. I hope you've **got** the idea. I hope you've **learnt** something useful and interesting. Thank you for the lesson, you've **improved** a lot.

The idea behind is that you point out to the students what has been done, what they have been taught to make the students feel very positive about learning the foreign language at the end of the lesson, and to give them a sense of achievement.

If we were to practise the Complex Object, we could make use of the following classroom language.

1. Introducing the topic of the lesson

Hello, everyone! **Let us start** our lesson. Today **I'd like us to take a closer look** at the Complex Object. **I'd like you to work** very carefully.

2. Practising the Complex Object.

Now, **I'd like you to remember** the following...
to do the following...

What **I'd like you to remember / to pay attention to** is that

Let me know if you get stuck/ if you have a problem.

3. Completing the lesson

I hope you **found the lesson interesting / useful**.

At home **I'd like you to do the following exercises...**

We should view our classroom language as part of the classroom etiquette and remember that, like any etiquette, classroom etiquette formulas are culture-specific, and may be viewed culture-wise either appropriate or inappropriate. That is why we should remember that it is better to get things done in the foreign language classroom with the help of requests using polite intonation, words like *please*, the modal verbs *could* or *would*, etc. To give an example,

Could you answer the question, please?
Would you mind answering the question?
Would you like to answer the question?
Answer the question, please, will you?

Suggestions rather than direct orders are preferable, too.

Let's discuss the story, shall we?
Why don't we discuss the story?
How about discussing the story?

Another point. When teaching younger learners you need to be able to adapt your teacher talk, when necessary, to your students' level of language proficiency. This sort of simplified teacher talk is sometimes compared to the so called *caretaker*

speech which usually has shorter utterances than speech to adults, grammatically simpler utterances, few abstract or difficult words, has a great deal of repetition, is characterized by clearer pronunciation, and sometimes exaggerated intonation patterns. This simplification of teacher talk can help the teacher to conduct the lesson in the target language even dealing with very young learners [Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 2002].

To illustrate yet again what has been the focus of the present article, let us look at another lesson plan.

Класс: 11 класс лингвистического лица

Тема урока: Life is an adventure

Цель / задачи урока:

Практическая цель: формирование коммуникативной компетенции, развитие умений аудирования, говорения и письма.

Общеобразовательная цель: познакомить учащихся с американским кинофильмом, внесенным в Национальный реестр фильмов США, так как он обладает культурным, историческим или эстетическим значением, расширить кругозор по теме: «Американская старшая школа», формирование у обучающихся интереса к культуре страны изучаемого языка.

Развивающая цель: развитие психофизиологических механизмов: памяти, внимания, воображения, фонематического слуха.

Воспитательная цель: воспитывать уважительное отношение к культуре страны изучаемого языка, воспитывать ответственное отношение к школьным занятиям, взвешенное отношение к принятию важных решений.

Средства обучения (основные, дополнительные): видеоматериалы (отрывок из фильма "Ferris Bueller's Day Off"), презентация.

1. Organizational aspect. Warm-up activities. Introducing the topic and motivating students.

(4 minutes)

Teacher: *Hello everyone! I'm really happy to meet you all today. My name's Maria Vasilievna, and as your teacher must've told you, I'm going to conduct today's lesson.*

Questions for the introductory discussion:

Teacher: *What I'd like to talk to you about is the concept of adventure. What is the first thing you think about when you hear the word "adventure"? What's the first thing that comes to your mind?*

Students: [answer]

Teacher: *The second question is then: What do you think about skipping classes? That's a provocative question, I understand. What do you think about it, in general?*

Students: [answer]

Teacher: *I guess, at first it might seem like these two notions are not really connected to each other, right? The*

question then is, have you ever heard about the movie called "Ferris Bueller's Day Off"?

Teacher: *It's a 1986 American teen comedy film. And as the name suggests, Ferris Bueller, the protagonist of the film, decides to skip school for a day and to bring some friends along. By doing that, he "organizes" quite an adventure!*

2. Developing listening comprehension and speaking skills.

(20 minutes)

Teacher: *I'd like you to watch an excerpt from the beginning of the movie and answer several questions. You will see these questions on the screen in a second. Please make a quick note of the questions. First of all, please pay attention to Ferris's state of health and his family's reaction to it. Does Ferris succeed in faking an illness? According to Ferris, what is the key to faking out the parents? Also, please try to formulate, to define Ferris's philosophy of life. There's a phrase that reflects it very clearly. And, also think of about what will happen next.*

(Students watch an excerpt from the movie "Ferris Bueller's Day off")

Testing listening comprehension

Teacher: *How did you like the video? Did you enjoy it?*

Students: [answer]

Teacher: *By the way, how old do you think Ferris is?*

Students: [answer]

Teacher: *Yes, he's 18 years old. He's a senior. Do you know what a 'senior' means?*

Students: [answer]

Teacher: *It means that he's in the final year of high school.*

1. What is wrong with Ferris? How do his family members react to his state of health?

Follow-up questions:

If you were his sister / brother, would you try to convince your parents that Ferris is actually fine, that's he's just faking an illness, or would you play along and let him stay home? What would you do in this situation?

2. Does Ferris succeed in faking an illness? According to Ferris, what is the key to faking out the parents?

Follow-up questions:

Do you think he was surprised that his parents believed him, that they bought it? Do you think he expected it, or do you think he was surprised?

Did you understand what Ferris's attitude towards life is, in general? What does he have to say about?

	True	False
Ferris thinks it's impossible to handle school at such a wonderful day.		
Ferris finds it easy to come up with new illnesses.		
According to Ferris, the best way to convince parents that you're ill is to pretend you have a fever.		
Ferris thinks that high school is childish.		
Ferris doesn't have a test that day.		
Ferris doesn't care about European politics because it won't change the fact that he doesn't have a car.		
Ferris doesn't justify violence.		
Ferris believes that a person should believe in himself.		
If Ferris were to be the Walrus, he would still have to ask for a ride.		

- Ferris believes that "Life moves pretty fast. If you don't stop and look around once in a while, you could miss it." Do you agree with Ferris's philosophy on life?**
- What do you think will happen next? What sort of adventure is awaiting them?**

Follow-up questions:

During their day off, Ferris and his friends do not only set off on a literal adventure – they borrow a Ferrari, explore the city, join a parade – but also they set off on a very personal adventure. What do you think a personal adventure might mean?

The friends figure out what they mean to each other, what their family means to them, what they would like to do in life. They come to understand that life is an endless adventure, a very personal adventure of self-discovery. Can you give me an example of an adventure which can help you to understand who you are and what you want to do in life?

3 Developing linguistic and sociolinguistic competence, as well as speaking skills.

(20 minutes)

Teacher: Let's watch a part of the video again to be able to mark the following statements as true or false. Please look them through. And decide if you really need to watch the video a second time.

Teacher: Are you through? Have you read all the sentences? Do you think you need to watch the video again?

Follow up questions:

Ferris finds it easy to come up with new illnesses;

Do you find it easy or difficult to make up an excuse to miss school?

According to Ferris, the best way to convince parents that you're ill is to pretend you have a fever. Do you agree?

Ferris doesn't care about European politics because it won't change the fact that he doesn't have a car;

Why do you think Ferris mentions cars (particularly the fact that he doesn't own one) several times in one scene? Why do you think it's so important to him?

Do you think that having a car or a driver's license, generally being able to drive is symbolic? Does it give you some status?

Do you want to learn to drive?

4. Conclusion. (2 minutes)

Teacher: So, today we've looked at an extract from one of the best 80s comedies "Ferris Bueller's Day Off". I really hope that you enjoyed it and that you would watch it when you get a chance. It's really worth it. The film is included in the National Film Registry. It means that it's a very significant film, culturally speaking.

What I'd like you to do at home is to write a short essay. Think about an adventure, which taught you something, an adventure which made you learn or experience new things.

I think we can call it a day. Thank you very much for the class! Have a lovely day!

Above, we could see a detailed plan where a lot of teacher talk is pre-planned for the teacher to feel safe and confident during the lesson, which can never be 100% predictable. This is particularly important for young teachers who are still gaining experience.

CONCLUSION

Classroom interaction as the patterns of verbal and non-verbal communication and the types of social relationships which occur within classrooms play a very important role in efficient foreign language teaching, which should be taken into consideration while planning lessons. When planning a lesson it is necessary not only to

structure the lesson regarding its stages and time allocated to each stage. Due attention should be paid to the language of instructions to exercises. The instructions and the questions you ask your students should include the language means and the speech patterns that you are working at during the lesson. Writing plans in the target language can provide extra practice for a non-native foreign language teacher and increase the teaching value of the lesson.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Brown H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco State University, Pearson Education, 2007.
2. Hughes Glyn. S. A Handbook of Classroom English. Oxford University Press, 1981.
3. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London, Pearson Education Limited. Third Edition, 2002.

REFERENCES

1. Brown, H. Douglas. (2007). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco State University, Pearson Education.
2. Hughes, Glyn. S. (1981). A Handbook of Classroom English. Oxford University Press.
3. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. (2002). London, Pearson Education Limited. Third Edition.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фролова Галина Михайловна

кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики
Института иностранных языков имени М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Galina Mihailovna

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

Статья поступила в редакцию 21.03.2022
одобрена после рецензирования 15.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 21.03.2022
approved after reviewing 15.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_100



Формирование иноязычных компетенций при обучении в магистратуре (политический дискурс)

Н. С. Харламова¹, И. Ю. Фролова²

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

¹nskafedra@mail.ru

²irafro07@yandex.ru

Аннотация. Авторы рассматривают обучение иноязычному политическому дискурсу в современных условиях. На первый план выходит формирование иноязычных компетенций, направленных на смысловую обработку информации (knowledge oriented competences). В статье описываются основные принципы обучения политическому дискурсу: кросс-дисциплинарный подход, диверсификация в обучении политическому дискурсу, расширение доли самостоятельной работы с параллельной разработкой соответствующей дорожной карты, использование творческих заданий, направленных на структурирование знаний.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, политический дискурс, самостоятельная работа, аналитические умения, профессионально ориентированный текст

Для цитирования: Харламова Н. С., Фролова И. Ю. Формирование иноязычных компетенций при обучении в магистратуре (политический дискурс) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 100–105. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_100

Original article

Forming Foreign Language Competences in Teaching Political Discourse (Master's Degree)

Natalya S. Kharlamova¹, Irina J. Frolova²

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

¹nskafedra@mail.ru

²irafro07@yandex.ru

Abstract. The article deals with foreign language teaching in political discourse. Forming and promoting new political concepts in one / two foreign languages is considered to be top priority. Developing foreign language knowledge based competences comes to the forefront. The authors describe the basic principles of teaching political discourse: crossdisciplinary approach, teaching different political Englishes, restructuring and increasing the volume of independent work using the principle of road map, promoting advanced creative assignments aimed at structuring knowledge.

Keywords: cross disciplinary approach, political discourse, independent work, analytical skills, vocationally oriented text

For citation: Kharlamova, N. S., Frolova, I. J. (2022). Forming foreign language competences in teaching political discourse (Master's degree). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 100–105. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_100

ВВЕДЕНИЕ

В отечественной образовательной практике обучение политическому дискурсу имеет длительную историю. В 1970-е годы в лингвистических вузах был введен аспект практического курса иностранного языка под названием ЯСМИ (язык средств массовой коммуникации). В зоне внимания преподавателей и студентов находилась исключительно идеологически корректная информация (определенные международные события). Обучение политическому дискурсу предполагало освоение клишированной лексики и терминологии. За последние пятьдесят лет по вполне понятным причинам, а именно – турбулентности развития политических событий и появления новых концептов понимание политического дискурса значительно трансформировалось. Расширилась палитра политического дискурса и диверсифицировались его составляющие, что особо существенно для продвинутого этапа обучения иностранным языкам. Именно на этапе магистратуры возникает необходимость структурировать обучение иноязычному политическому дискурсу в соответствии с заявленными ключевыми компетенциями. Можно говорить о нескольких подходах к решению данной задачи. Во-первых, это включение в курс обучения иноязычных лекционных курсов. Во-вторых, это трансформация иноязычных занятий в профессионально ориентированное русло, что предполагает формирование «knowledge oriented competences». В данной статье будет рассматриваться второй подход.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (KNOWLEDGE ORIENTED COMPETENCES) И ИХ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

К завершению образования в магистратуре выпускник считается готовым к применению своих знаний в профессиональной деятельности. Для ее осуществления необходимы широкие и основополагающие знания в различных сферах современной структуры международных отношений, а также активное владение иностранным языком. Оно определяет конкурентоспособность выпускника, успешно овладевшего образовательной программой. К основным профессиональным компетенциям лингвистической направленности могут быть отнесены знание и умение активно пользоваться иностранным языком, в том числе умение применять иностранный язык для решения широкого спектра профессиональных вопросов, знание терминологии, требуемой для деятельности в сфере международных отношений, а также умение грамотно пользоваться понятийным

аппаратом, относящимся к сфере международной деятельности на русском и иностранных языках.

Профессионалы указанного профиля включают в область международных отношений при изучении иностранных языков и при постоянной практике их применения. Причем высокий уровень подготовки специалистов обеспечивается, с одной стороны, использованием профессионально ориентированного материала, а с другой – использованием иностранных языковых компетенций, без которых невозможно осуществление трудовой деятельности в сфере коммуникаций. Соответственно, в рамках обучения по магистерской программе, можно выделить ряд ключевых компетенций:

- навык выделять значимые по содержанию факты из потока информации в сфере международной политики и распределять их по различным категориям согласно поставленным задачам;

- навыки активного применения иностранного языка, опыт применения компьютерных технологий, достаточный для уровня пользователя для осуществления разного рода профессиональных задач;

- активное использование знаний иностранного языка для решения профессиональных вопросов, присутствие навыков построения текста, изложения текстовой информации и устного представления своей точки зрения по совокупности проблем, касающейся современной международной политики, навык работы с материалами из различных СМИ, умение составлять обзоры прессы согласно заданным темам, умение осуществлять поиск информации в широком спектре источников, сбор и первичное обобщение собранной информации;

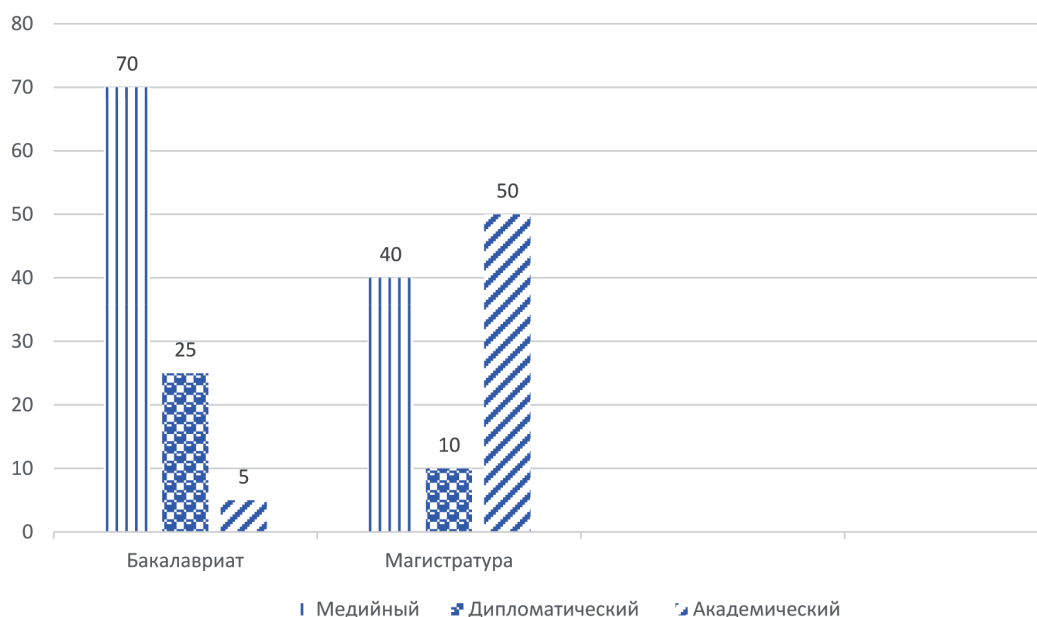
- умение выражать свою позицию и вести диалог в соответствии с политически правильной устной и письменной речью в контексте профессиональной проблематики, готовность к ведению беседы, переписки и переговоров на иностранном языке для решения определенных задач, обширный запас знаний по основам дипломатического протокола и этикета, а также навыки применения данных знаний на практике;

- интерес к расширению диапазона практических задач, которые может выполнять выпускник, а также к креативному осмыслению информации о современной международной обстановке;

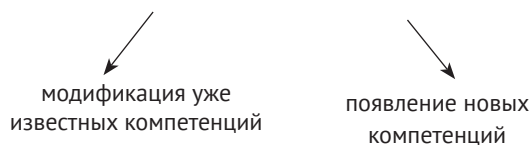
- обладание актуальными знаниями корпоративной культуры международного общения.

Особенностью политического дискурса является его вариативность. Мы считаем, что необходимо включать в обучение всю палитру политического языка. При этом приоритетными могут быть различные виды политического дискурса на различных стадиях обучения.

Соотношение видов политического дискурса в бакалавриате и магистратуре



Для социально-политического контекста смыслового поля актуальными являются два процесса формирования иноязычных компетенций:



При этом совершенно очевидна тенденция к возрастанию роли компетенций, направленных на структурирование знаний. Основным механизмом структурирования знаний является смысловая обработка информации, под которой понимается рецептивно-продуктивная деятельность.

Рецептивно-продуктивная деятельность имеет свои особенности в зависимости от профессиональной подготовки студентов [Дмитриева, 2019]. Традиционно для переводческого направления установкой всегда был упор на совершенствование рецептивно-репродуктивной модели речевого поведения. Профессиональная задача переводчика – работа с готовым текстом: необходимо воспринять текст во всем богатстве задействованных в нем языковых средств (этап рецепции) и адекватно передать его коммуникативное намерение средствами иностранного языка (этап репродукции). Включенные в программу практические курсы в основном подчинены выработке умений, актуальных именно в данном направлении.

При работе со студентами – политологами главным становится выработка рецептивно-креативно-продуктивной модели речевого поведения, которая существенно отличается от упомянутой выше рецептивно-репродуктивной модели. Теперь перед студентами стоит задача не только адекватно передать средствами иностранного языка коммуникативное намерение автора, но также должным образом передать свое собственное коммуникативное намерение, используя средства изучаемого языка. В этой связи возникает и актуализируется новая задача: используя творческий подход, проявить максимум оригинальности (этап креативности) и создать свой собственный текст, отвечающий определенной коммуникативной цели (этап продукции).

По сути, задача, стоящая перед студентами и перед преподавателями, обретает новые параметры сложности. В процессе обучения должны ставиться и решаться задачи нового формата.

Эффективность продуктивной деятельности зависит от хорошо сформированных рецептивных умений и включает в себя определенные этапы и составляющие [Харламова, 2018]. Ключевым может быть подход, нацеленный на одновременное формирование базовых умений, включенных в рецептивную и продуктивную деятельность [Коряковцева, 1981]. Схематически данные ключевые умения могут быть организованы следующим образом:

Структурировать фактуальную информацию – воссоздать структуру размышления

и умозаключения автора текста, выявить и реализовать восстановление очередности и хронологии действий, раскрыть причинно-следственные связи, сопоставить их с основной идеей и проблемой текста и т. д.

Предвосхитить содержание – уметь предвидеть грядущие изменения, развитие событий и развитие основной идеи / проблемы и т. д. Под умением обобщать данные понимается выделение одной или нескольких основных «messages» текста, формулирование основных пунктов текста и т. д.

Под пониманием информации подразумевается умение излагать данные, скрытые в тексте, демонстрировать извлеченные выводы, подчеркивать последствия изложенных событий.

Под определением значимости полученных данных понимается оценка, изложение своей позиции на основе прочитанного, правдивость и надежность полученной информации, умение автора передать основную мысль и т. д.

Применительно к магистратуре можно выделить три блока формирования иноязычных компетенций:



При определении количества блоков мы исходим из конечных целей обучения и временных параметров. К сожалению, в магистратуре иностранный язык, если бывает заявлен, то в небольшом объеме, что предполагает интенсивный подход к обучению иностранным языкам.

Academic Stage (рецептивная деятельность) предполагает стратегическую работу и выделение этапов изучения профессионально ориентированных текстов большого объема. Для данной задачи подразумевается чтение большого объема литературы на иностранном языке (недельная норма предполагает 200 страниц и более). Сложный характер материала дополняется выделением дефиниций, структурированием аргументации и использованием статистики.

Работа может быть организована в двух форматах: разработка корпуса аутентичных материалов по тематике, актуальной для обозначенного этапа и включенного в рабочую программу «Иностранный язык в сфере профессионального общения». В качестве примера можно привести учебное пособие Focus on World Politics [Харламова, 2020], методической целью которого является развитие ключевых для профессионального ориентированного обучения компетенций, направленных на

овладение стратегией чтения на английском языке в области политических наук.

1. Global politics and international relations;
2. International political economy (IPE);
3. The state and foreign policy;
4. Power and twenty-first century world order;
5. Nature of war;
6. Nuclear proliferation and disarmament;
7. Terrorism;
8. Human rights and humanitarian intervention;
9. International organization;
10. Regional IGOs: focus on the European Union;
11. The United Nations;
12. Evaluating global economic governance;
13. Regionalism and global politics;
14. Diplomacy.

Если руководствоваться базовыми принципами смысловой обработки академического политического текста, то целесообразно рекомендовать следующие задания:

1. Before questions – предтекстовые вопросы, утверждения-задания, целью которых является проверка исчерпывающего толкования произведения при проработке текста. Объемные тексты скрывают за собой проблему проверки понимания значимых моментов произведения, а упражнения на перевод и рассуждения помогают реализовать контроль лишь нескольких ключевых вопросов. Данный вариант проверки дает понять, внимателен ли читающий к нюансам и деталям, а также гарантирует их тщательную и добросовестную проработку.

2. Key points – задания, связанные со структурой текста, с обсуждением основных тезисов (messages). Основная задача данных заданий проверить точность и глубину понимания текста при подробной проработке текста. Упражнения данного типа нацелены на отработку умения выделять основную мысль текста и выявлять языковые средства ее выражения.

3. Concepts and definitions – задания включают лингвистическую составляющую (дефиницию, толкование и выборочный перевод). Возможны уточняющие вопросы, главной целью которых является реализация основательного и досконального понимания разных типов информации как эксплицитного, так и латентного характера.

4. Questions for discussion – задания, с помощью которых можно проанализировать текст, дать его оценку, обобщить и сопоставить важные детали и т. д.

Analytical stage предполагает обзор или комментарий а) современного события или б) исторического факта. Наиболее актуальным является обзор текущих событий. Помимо традиционных, проверенных временем заданий, а их насчитывается более

двадцати, возможно в современных условиях сделать аудио- и видеоподборку из двух-трех новостных событий, представить их группе как задание на аудирование, а затем изложить их в своей интерпретации. В условиях дистантного обучения необходимая информация выводится на монитор. Для интерпретации исторического события / факта целесообразным представляется подготовка презентации, желательно по определенной схеме. Формула «there is a shift from teaching to learning» реализуется вполне обоснованно.

Productive Stage включает смысловую обработку / интерпретацию статей на продвинутом уровне, предпочтительно из журнала «Economist». «Road map» по работе со статьей предполагает выполнение следующих этапов:

1) обучающемуся необходимо выделить (выписать, подчеркнуть) в каждом абзаце наиболее значимые в его понимании предложения (эксплицитное выражение мысли) или наиболее значимые слова, словосочетания (имплицитное выражение мысли), трактуемые как смысловые вехи;

2) следующим шагом является обозначение структуры произведения. Обучающийся также должен прийти к умозаключению о надобности переформатирования структуры произведения или же к решению оставить ее в оригинальном виде (этот шаг также включает в себя формулировку хронологии ключевых идей);

3) каждому обучающемуся необходимо представить письменный вариант произведения (Script). Все работы должны быть написаны в индивидуальном порядке, там самым они будут характеризоваться разным объемом, иметь различную лексику и синтаксическое оформление. Исходя из опыта, работы студентов имеют логические различия (дедуктивный или индуктивный методы). Главное, что каждый обучающийся в итоге представляет завершённый продукт;

4) следующим и последним этапом является дискуссия в группах, подготовленных заранее

студентами работ. При необходимости вносятся изменения, и как результат студент (с учетом возникших изменений) представляет собственный вариант статьи в виде устного ответа.

При проведении данного вида работы обучающийся накапливает опыт в выражении своего мнения на грамматически и лексически правильно построенном иностранном языке («play safe»). Благодаря представлению собственного варианта текста статьи, которое должно иметь последовательное и убедительное содержание, обучающийся развивает навыки публичной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработка траектории обучения иностранным языкам в магистратуре является трудоемкой, что обусловлено особой значимостью достижения конечных целей прохождения учебы в магистратура. К ним относится формирование определенных иноязычных компетенций на продвинутом уровне в условиях жестких временных ограничений. Ключом к решению является формирование компетенций, направленных на структурирование знаний. Основным механизмом является смысловая обработка информации (текста) в двух форматах: рецептивно-репродуктивная деятельность (переводческая составляющая) и рецептивно-креативно-продуктивная деятельность (профессионально ориентированная составляющая). Обучение политическому дискурсу целесообразно структурировать по трем взаимосвязанным блокам:

- 1) Academic Stage;
- 2) Analytical Stage;
- 3) Productive Stage.

Каждый блок включает в себя методический аппарат по принципу «road map». Из всей палитры политического дискурса приоритетное значение уделяется академическому и продвинутому медийному дискурсам.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дмитриева Ю. Г. Формирование умений интерпретировать иноязычный политический дискурс у будущих политологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. Вып. 4 (833). С. 53–65.
2. Харламова Н. С. От стратегии чтения к стратегии говорения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2018. Вып. 1(790). С. 96–103.
3. Коряковцева Н. Ф. Комплексное развитие речевых умений в языковом вузе (на материале «домашнее чтение») // Проблемы дидактики высшей школы в области преподавания иностранных языков / Тр. / МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 182. М., 1981. С. 179–197.
4. Харламова Н. С. Focus on World Politics: учебное пособие. М. : МГЛУ, 2020.

REFERENCES

1. Dmitrieva, U. G. (2019). Developing Future Political Scientists' Skills of Foreign Political Discourse Interpretation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Studies, 4(833), 53–65. (In Russ.)
2. Kharlamova, N. S. (2018). From the strategy of reading to the strategy of speaking. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Studies, 1(790), 96–103. (In Russ.)
3. Koryakovceva, N. F. (1981). Kompleksnoe razvitie rechevyh umenij v yazykovom vuze (na materiale «domashnee chtenie») = Comprehensive development of speech skills in a language university (on the basis of “home reading”). Problemy didaktiki vysshej shkoly v oblasti prepodavaniya inostrannyh yazykov, 182, 179–197. Moskva. (In Russ.)
4. Kharlamova, N. S. (2020). Focus on World Politics: textbook manual. Moscow State Linguistic University.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Московского государственного лингвистического университета

Фролова Ирина Юрьевна

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kharlamova Natal'ja Sergeevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Political Communications,
Moscow State Linguistic University

Frolova Irina Jur'evna

Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Political Communications,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 05.03.2022
одобрена после рецензирования 25.03.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 05.03.2022
approved after reviewing 25.03.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_106



Структура и динамика семантической памяти у изучающих иностранный язык

А. В. Бармин

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
art.barmin@mail.ru*

Аннотация. Статья направлена на выявление теоретических основ структуры и динамики семантической памяти у изучающих иностранный язык. Методологическую базу исследования составляют принципы отечественной психологии, положения сетевого подхода, постулаты теории графов и результаты исследований билингвизма. Результаты настоящей работы позволяют решить проблему содержания семантической памяти, ее организации и динамики при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: семантическая память, изучение иностранного языка

Для цитирования: Бармин А. В. Структура и динамика семантической памяти у изучающих иностранный язык // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 106–112. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_106

Original article

Structure and Dynamics of Semantic Memory of Foreign Language Learners

Artem V. Barmin

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
art.barmin@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to studying the theoretical foundations of the structure and dynamics of semantic memory of foreign language learners. The methodological basis of the research comprises the principles of cultural-historical psychology, network-based approach, graph theory and results of bilingual studies. The results of this study reveal the content of semantic memory, its organization and its dynamics in foreign language learning.

Keywords: semantic memory, learning a foreign language

For citation: Barmin, A. V. (2022). Structure and dynamics of semantic memory of foreign language learners. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 106–112. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_106

ВВЕДЕНИЕ

Исследования структуры и динамики семантической памяти при изучении иностранных языков в настоящее время являются актуальными. Эта актуальность вызвана ростом потребности социума в увеличении эффективности обучения иностранным языкам. Внимание ученых направлено на определение теоретических основ семантической памяти: изучаются методологические проблемы содержания семантической памяти, подходы к ее организации. Приобретает актуальность теоретическое обоснование динамических характеристик структуры семантической памяти при изучении иностранных языков. Целью настоящего исследования является выработка теоретического подхода к структуре и динамике семантической памяти у изучающих иностранный язык.

Исследование направлено:

- на раскрытие проблемы содержания семантической памяти;
- на изучение сетевого подхода к организации содержания семантической памяти;
- на определение динамических характеристик структуры семантической памяти при изучении иностранного языка.

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Семантическая память представляет собой систему когнитивных процессов, обеспечивающих запечатление, хранение, воспроизведение и забывание смысловых аспектов содержания действительности. Смысловые аспекты, в данном случае, оптимально объясняются через категорию «смысла», разработанную в русле культурно-исторической психологии. Смысл определяется как обобщенное единство значений, принадлежащих слову (знаку), т. е. фактически становится понятием [Выготский, 1999]. Однако слово не является единственной формой репрезентации содержания действительности, коим является «смысл». Если рассматривать значение как результат мыслительной операции обобщения, то любая совокупность образов, возникшая в психике, может быть интегрирована в «смысл» [Корниенко, 2013]. Произведенное выше обращение к проблематике форм репрезентации «смысла» инспирировано активным интересом исследователей, изучающих семантическую память, к данной проблематике.

Согласно классическому подходу к семантической памяти, данная система относится к декларативной долговременной памяти [Tulving,

1972]. При описании структуры долговременной декларативной памяти, наряду с семантической памятью, выделяют также эпизодическую память, которая оперирует эмоционально-окрашенными событиями. Содержание эпизодической памяти составляют репрезентации автобиографических событий, отличающиеся высокой степенью изменчивости и имеющими прочную связь с эмоциями. Так, в отличие от содержания семантической памяти содержание эпизодической памяти не является аффективно-нейтральным и в большей степени подвержено изменениям. Однако, несмотря на различия по признакам устойчивости и аффективной валентности, выделенные по основанию характеристик содержания (операндов) рассматриваемых систем, семантическая память и эпизодическая память тесно взаимосвязаны. В основу отношений между системами положен принцип иерархической организации, в которой эпизодическая память базируется на семантической. Данное положение было подтверждено исследованиями эпизодической памяти и семантической памяти у испытуемых с ретроградной амнезией [Tulving et al., 1988]. В другом исследовании содержание семантической памяти представляет собой результат сенсомоторного моделирования, организованного словом [Barsalou, 2008]. Слово, данное в определенном контексте (событии), является в данном случае репрезентацией сенсомоторных эталонов, входящих в состав «смысла». В других исследованиях границы между семантической памятью и эпизодической памятью опускаются. В этих исследованиях слова имеют особенность заключать в себе события [McRae, Jones, 2013]. Так, выделяются слова-агенты (субъекты, совершающие действие), слова-объекты (объекты, на которые направлены действия) и слова-инструменты (используемые средства). Отдельно взятое слово, относящееся к одной из представленных категорий, способно восстановить в памяти целостное событие.

Таким образом, несмотря на различия семантической памяти и эпизодической памяти, эти системы не только взаимно не противопоставляются, но в некоторых исследованиях даже взаимно отождествляются, образуя единство. В основу рассмотрения семантической памяти в системе ее взаимоотношений с эпизодической памятью положено представление о контекстуальной и эмоциональной природе «смысла». Идея о связи «смысла» с определенной ситуацией и аффективным отношением субъекта подтверждается в работах отечественных ученых [Лурия, 1979]. Теперь, когда решена проблема содержания семантической памяти, представляется возможным рассмотрение ее организации.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ: СЕТЕВОЙ ПОДХОД

Организация содержания семантической памяти представляет собой единство принципов, упорядочивающих систему «смыслов». «Смысл», как было отмечено ранее, представляет собой структурообразующую единицу содержания семантической памяти. В основе упорядоченной системы «смыслов» семантической памяти лежит характер связей между означенными «смыслами». В исследованиях, посвященных изучению семантической памяти, выделяются два вида таких связей: ассоциативные и семантические. Для раскрытия понятия организации содержания семантической памяти представляется целесообразным определение характера вышеупомянутых связей и их соотношений.

Традиционно считается, что ассоциативная связь в семантической памяти формируется между словами (слово в настоящей работе рассматривается как одна из форм репрезентации «смысла») при их многократном совпадении в речи [Moss et al., 1995]. Как правило, изучение ассоциативных связей в психологических исследованиях осуществляется методом свободных ассоциаций. Результаты применения данного метода на некотором множестве испытуемых закладывают основу для формирования статистических норм свободных ассоциаций [De Deyne et al., 2019]. Семантическая связь, в свою очередь, формируется между словами на основании их семантического родства, т. е. близости по «смыслу». На первый взгляд, рассматриваемые виды связей имеют четкие разграничения и могут изучаться вне их взаимосоотношения. Тем не менее исследования ассоциативных и семантических связей, опирающихся на изучение прайминга, свидетельствуют об обратном.

Актуальное определение прайминга в когнитивной психологии основывается на закономерностях решения когнитивных задач. Так, прайминг представляет собой изменение параметров (например, скорости и точности) решения когнитивной задачи, возникшее под влиянием выбранного экспериментатором стимула (прайма), схожего с исходным (целевым) стимулом задачи по каким-либо основаниям [Койфман, 2016]. Эти основания могут быть представлены ассоциативными и (или) семантическими составляющими, создавая соответственно ассоциативные и семантические прайминг-эффекты. Другими словами, условием возникновения прайминга является наличие ассоциативной и (или) семантической связи между праймом и целевым стимулом. Однако возникновение ассоциативного прайминга зависит от

наличия не только ассоциативной, но и семантической связи, тогда как возникновение семантического прайминга зависит от наличия только семантической связи [Lucas, 2000]. Позднее было доказано, что возникновение семантического прайминга зависит от наличия единства семантических и ассоциативных связей [Hutchison, 2003]. Так, результаты когнитивных исследований прайминга свидетельствуют о том, что разграничение понятий ассоциативной связи и семантической связи представляется методологически нецелесообразным. С целью раскрытия общности ассоциативной и семантической связей целесообразно обратиться к общефилософскому подходу к понятию ассоциации. Так, ассоциация (ассоциативная связь) является связью как таковой, она представляет собой способ пребывания разных вещей в единстве. Исходя из данного положения, семантическая связь представляется ассоциацией (ассоциативной связью), формирующейся на основании смысловой близости слов (или других репрезентаций «смысла»). Общность ассоциативной и семантической связей в настоящей работе выражается через понятие ассоциативно-семантической связи.

Семантическая сеть является одной из форм организации содержания семантической памяти. Согласно сетевому подходу, организация содержания семантической памяти представляет собой иерархию связанных узлов [Collins, Quillian, 1969]. Семантические узлы обозначают понятия и располагаются на определенных уровнях семантической сети в зависимости от объема этих понятий. Характер семантической связи между этими узлами определяется временем, потраченным на оценку их смысловой совместимости. Позднее, иерархическая организация содержания семантической памяти была пересмотрена в соответствии с теорией распространения активации [Collins, Loftus, 1975]. Теория распространения активации основывается на принципе последовательной целенаправленной активации определенной цепи узлов и их «соседей» в семантической сети. Данная теория подтверждается исследованиями, изучающими эффект семантического прайминга. В данном случае содержание семантической памяти представляет собой единое пространство связанных узлов. Если представить это пространство в виде графической схемы, то длина линий, символизирующих семантические связи между узлами, будет зависеть от степени их смысловой близости. Так, чем менее выражено смысловое сходство между понятиями, тем длиннее будет линия между ними.

В качестве основного средства представления организации содержания семантической памяти в сетевых моделях используются графы.

Было доказано, что содержание семантической памяти имеет вид графа «малого мира» (small-world network) [Steyvers, Tenenbaum, 2005]. Граф «малого мира» характеризуется высоким коэффициентом локальной кластеризации, что означает высокую долю связей между соседями отдельного узла в сравнении с количеством всех возможных связей между узлами в сети [Watts, Strogatz, 1998]. Кроме этого, граф «малого мира» характеризуется наличием хабов (узлов с большим количеством соединений), небольшим расстоянием (количеством ребер при кратчайшем пути) между узлами и соответствием степенному закону распределения.

ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТРУКТУРЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Семантическая сеть, рассматриваемая в настоящей работе как форма организации семантической памяти, представляет собой динамическую систему. Принято считать, что динамика семантической сети зависит от специфики экспериментальной задачи [Yee, Tompson-Schill, 2016]. Существуют и другие, менее изученные факторы создания семантической сети. В качестве одного из таких факторов в настоящей работе рассматривается обучение, под которым здесь понимается организованный и целенаправленный психолого-педагогический процесс усвоения понятий. Однако целостный процесс обучения не ограничивается только усвоением понятий, которое является лишь одним из его многочисленных аспектов. Следует полагать, что динамика семантической сети при обучении будет характеризоваться увеличением уровня кластеризации, сокращением средней длины кратчайшего пути и уменьшением степени модульного разделения. Увеличение уровня кластеризации семантической сети означает появление новых смысловых связей между понятиями. Сокращение средней длины кратчайшего пути в семантической сети означает увеличение степени доступности понятий для формирования суждений. Уменьшение степени модульного разделения означает увеличение количества связей между понятиями, составляющими разные смысловые группы.

В современных научных исследованиях подтверждается предположение о допустимости представленных динамических характеристик при обучении [Denervaud, 2021]. В данной работе изучались различия рассмотренных динамических характеристик в двух системах обучения: традиционной и системе Монтессори. Согласно полученным результатам, больший уровень кластеризации, меньшая средняя длина кратчайшего пути и меньшая

степень модульного разделения наблюдаются в семантических сетях у обучающихся по программе Монтессори. Полученные результаты согласуются с результатами исследований, подтверждающими педагогическую эффективность системы Монтессори в сравнении с традиционной системой обучения [Besançon, Lubart, 2008]. Тем не менее необходимо отметить, что выборку данного исследования составили дети младшего школьного возраста.

Изучение иностранного языка в настоящей работе понимается как разновидность обучения, в котором обучающийся сам создает для себя психолого-педагогические условия для усвоения иностранного языка. Иными словами, изучение иностранного языка определяется в настоящей статье как самостоятельное обучение. Следовательно, исходя из представленных в первых абзацах настоящего раздела положений, связанных с определением динамических характеристик содержания семантической памяти в процессе обучения, определение закономерностей динамики структуры семантической памяти при изучении иностранных языков действительно может дать представление об эффективности процесса изучения иностранных языков.

Решение проблемы динамики структуры семантической памяти при изучении иностранного языка целесообразно начинать с определения структуры билингвальной семантической памяти. Целесообразно выделить два основных подхода к билингвальной семантической памяти: иерархический и концептуальный [Kroll, De Groot, 1997]. Согласно иерархическому подходу, структура билингвальной семантической памяти представляет собой систему отношений лексических компонентов первого и второго языков как друг с другом, так и с общей семантической составляющей. Под лексическим компонентом в данном случае подразумевается словарный состав языка (лексикон), а под семантической составляющей понимается единая система «смыслов» (концептуальная основа). Так, для монолингвизма характерно наличие устойчивой связи лексического компонента исходного языка с его концептуальной основой, тогда как для билингвизма характерно наличие устойчивых связей между лексическими компонентами двух языков с единой концептуальной основой. При отсутствии опыта изучения конкретного иностранного языка связь между лексическим компонентом данного языка и единой концептуальной основой будет характеризоваться неустойчивостью, если вообще будет существовать. При отсутствии опыта изучения конкретного иностранного языка связь между лексическим компонентом исходного языка

и лексическим компонентом изучаемого языка приобретает высокую степень прочности. Описанная выше закономерность выражается в тенденции изучающих иностранный язык опираться на родной язык для эффективного усвоения нового языка. По мере усвоения нового языка, структура семантической памяти обучающегося становится аналогичной структуре семантической памяти у билингвов. Согласно концептуальному подходу, структура билингвальной семантической памяти представляет собой семантическую сеть, отделы которой активируются в зависимости от типа понятий, репрезентируемых словами-стимулами. Так, конкретные понятия, содержание которых отражает реально существующие материальные объекты, представляемые словами на разных языках, активируют одинаковый набор узлов в семантической сети. Напротив, абстрактные понятия, содержание которых отражает отвлеченные свойства предметов, представляемые словами на разных языках, активируют разные наборы узлов в семантической сети. Разница в вышеуказанных наборах узлов семантической памяти связана с тем, что абстрактные понятия зависят от контекста. Концептуальный подход к структуре билингвальной семантической памяти подобно иерархическому подходу, может объяснить закономерности динамики структуры монолингвальной семантической памяти в процессе изучения иностранного языка.

Основные принципы вышеупомянутых подходов могут быть интегрированы в единую динамичную структуру семантической памяти у изучающих иностранный язык. Как было отмечено ранее, семантическая память является системой «смыслов», представленных словами (и другими репрезентациями) и объединенных связями в семантической сети. При изучении нового языка, обучающийся постигает «смыслы» отдельных иностранных слов, обращаясь к лексикону родного языка. Лексикон родного языка в данном случае является средством осмысления иностранных слов. Так, иностранное слово, представляющее конкретное понятие, обретает единый «смысл» с его заместителями на родном языке. Слово-репрезентация абстрактного понятия, в свою очередь, приобретает свой собственный уникальный «смысл», отличимый от «смысла» его заместителя на исходном языке. Некоторая множественность и неизбежное различие «смыслов» связаны с тем, что абстрактное понятие представляет собой отвлеченное свойство объекта, которое может быть раскрыто только в процессе рассмотрения широкого круга предметов и явлений.

Опираясь на вышеизложенные теоретические материалы, остается прийти к следующим выводам:

- содержание семантической памяти представляет собой систему «смыслов» в их культурно-историческом понимании;
- содержание семантической памяти организовано по принципам семантической сети, представляющей собой систему ассоциативно-семантических связей между репрезентациями «смысла»;
- с точки зрения теории графов, динамика структуры семантической памяти при обучении характеризуется увеличением уровня кластеризации, сокращением средней длины кратчайшего пути и уменьшением степени модульного разделения;
- структура семантической памяти при изучении иностранных языков характеризуется общностью «смыслов» иностранных слов, репрезентирующих конкретные понятия и различием «смыслов» иностранных слов, репрезентирующих абстрактные понятия с их заместителями в исходном языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о решении поставленных в настоящей работе задач.

Так, в настоящем исследовании:

- была решена проблема содержания семантической памяти;
- были изучены возможности сетевого подхода к организации содержания семантической памяти;
- были определены динамические характеристики структуры семантической памяти при изучении иностранного языка.

Таким образом, была предпринята попытка разработать теоретический подход к структуре и динамике семантической памяти у изучающих иностранный язык. Объединение принципов культурно-исторического подхода к природе «смысла», сетевых подходов, теории графов и подходов к билингвальной структуре семантической памяти может сформировать надежную теоретическую основу структуры и динамики семантической памяти при изучении иностранных языков. При опоре на результаты данного исследования, в ближайшем будущем автором планируется проведение эмпирического исследования структуры и динамики семантической памяти при изучении иностранных языков у студентов вуза.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999.
2. Корниенко А. Ф. Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности // Научный диалог. 2013. № 4(16). С. 49–62.
3. Tulving E. Episodic and semantic memory. Organization of memory. New York : Academic Press, 1972.
4. Tulving E. et al. Priming of semantic autobiographical knowledge: A case study of retrograde amnesia // Brain and cognition. 1988. № 1. Vol. 8, P. 3–20.
5. Barsalou L. W. Grounding symbolic operations in the brain's modal systems. Embodied grounding: social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches. New York : Cambridge University Press, 2008.
6. McRae K., Jones M. Semantic memory. The Oxford handbook of cognitive psychology. Oxford : Oxford University Press, 2013.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Изд-во МГУ, 1979.
8. Moss H. E. et al. Accessing different types of lexical semantic information: Evidence from priming // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. № 21(4). P. 863–883.
9. De Deyne S. et al. The “Small World of Words” English word association norms for over 12,000 cue words // Behavior Research Methods. 2019. # 51(3). P. 987–1006.
10. Койфман А. Я. Установка и неосознаваемый семантический прайминг: разные термины или разные феномены? // Российский журнал когнитивной науки. 2016. № 4. Т. 3. С. 45–62.
11. Lucas M. Semantic priming without association: A meta-analytic review // Psychonomic Bulletin and Review. 2000. № 7. P. 618–630.
12. Hutchison K. A. Is semantic priming due to association strength or feature overlap? A microanalytic review // Psychonomic Bulletin and Review. 2003. № 10. P. 785–813.
13. Collins A. M., Quillian M. R. Retrieval time from semantic memory // Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior. 1969. № 8(2). P. 240–247.
14. Collins A. M., Loftus E. F. A spreading-activation theory of semantic processing // Psychological Review. 1975. № 82(6). P. 407–428.
15. Steyvers M., Tenenbaum J. B. The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth // Cognitive science. 2005. № 1. Vol. 29. P. 41–78.
16. Watts D. J., Strogatz S. H. Collective dynamics of ‘small-world’ networks // Nature. 1998. № 393(6684). P. 440–442.
17. Yee E., Thompson-Schill S. L. Putting concepts into context // Psychonomic Bulletin and Review. 2016. № 4. Vol. 23. P. 1015–1027.
18. Denervaud S. et al. Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking // npj Science of Learning. 2021. № 1. Vol. 6. P. 1–7.
19. Besançon M., Lubart T. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments // Learning and Individual Differences. 2008. № 18. P. 381–389.
20. Kroll J. F., De Groot A. M. B. Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives. Mahwah : Lawrence Erlbaum Publishers, 1997.

REFERENCES

1. Vygotsky, L. S. (1999). Myshlenie i rech = Thinking and speech. Moscow : Labirint. (In Russ.)
2. Kornienko, A. F. (2013). Essence of thinking processes and thinking activity. Nauchnyi dialog, 4(16), 49–62. (In Russ.)
3. Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. Organization of memory. New York: Academic Press.
4. Tulving, E. et al. (1988). Priming of semantic autobiographical knowledge: A case study of retrograde amnesia. Brain and cognition, 2(8), 3–20.
5. Barsalou, L. W. (2008). Grounding symbolic operations in the brain's modal systems. Embodied grounding: social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches. New York: Cambridge University Press.
6. McRae, K., Jones, M. (2013). Semantic memory. The Oxford handbook of cognitive psychology, Oxford : Oxford University Press.
7. Luria, A. R. (1979). Jazyk i soznanie = Language and consciousness. Moscow : Moscow University Press. (In Russ.)

8. Moss, H. E. et al. (1995). Accessing different types of lexical semantic information: Evidence from priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(4), 863–883.
9. De Deyne, S. et al. (2019). The “Small World of Words” English word association norms for over 12,000 cue words. *Behavior Research Methods*, 51(3), 987–1006.
10. Koyfman, A. Y. (2016). Set and unconscious semantic priming: Two different labels or two distinct phenomena? *Russian Journal of Cognitive Science*, 3(4), 45–62. (In Russ.)
11. Lucas, M. (2000). Semantic priming without association: A meta-analytic review. *Psychonomic Bulletin and Review*, 7, 618–630.
12. Hutchison, K. A. (2003). Is semantic priming due to association strength or feature overlap? A microanalytic review. *Psychonomic Bulletin and Review*, 10, 785–813.
13. Collins, A. M., Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 8(2), 240–247.
14. Collins, A., Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428.
15. Steyvers, M., Tenenbaum, J. B. (2005). The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth. *Cognitive science*, 1(29), 41–78.
16. Watts, D. J., Strogatz, S. H. (1998) Collective dynamics of ‘small-world’ networks. *Nature*, 393(6684), 440–442.
17. Yee, E., Tompson-Schill, S. L. (2016). Putting concepts into context. *Psychonomic Bulletin and Review*, 23(4), 1015–1027.
18. Denervaud, S. et al. (2021). Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. *npj Science of Learning*, 6(1), 1–7.
19. Besançon, M., Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18, 381–389.
20. Kroll, J. F., De Groot, A. M. B. (1997). *Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages*. *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Бармин Артем Вячеславович

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Barmin Artem Vjacheslavovitch

Post-graduate Student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of the Institute of Humanities and Applied Sciences of Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 29.03.2022
одобрена после рецензирования 08.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 29.03.2022
approved after reviewing 08.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_113



Особенности понимания риска на разных стадиях профессионализации

Е. Л. Буслаева¹, Н. В. Власова²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
moselena2201@yandex.ru

²Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
1025173@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям понимания риска на разных стадиях профессионализации. Психосемантическим методом изучены смысловые связи и индивидуальные системы значений феномена риска, выявлены и проанализированы особенности понимания риска на разных стадиях профессионализации. Результаты исследования могут быть полезными для оптимизации взаимодействия с представителями профессий, которые востребованы в особых экстремальных условиях.

Ключевые слова: риск, понимание риска, социальные представления, семантический образ понятия риск, стадии профессионализации

Для цитирования: Буслаева Е. Л., Власова Н. В. Особенности понимания риска на разных стадиях профессионализации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 113–121. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_113

Original article

Features of Understanding Risk at Different Stages of Professional Development

Elena L. Buslaeva¹, Natalia V. Vlasova²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, moselena2201@yandex.ru

²Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, l1025173@yandex.ru

Abstract. The article deals with the peculiarities of understanding risk at different stages of professional development. Using psychosemantic method the authors studied semantic connections and individual systems of risk phenomenon meanings, identified and analysed peculiarities of understanding risk at different stages of professional development, which can be useful for optimizing interaction with specialists operating under extreme circumstances.

Keywords: risk, understanding of risk, social representations, semantic image, professionalization stages

For citation: Buslaeva, E. L., Vlasova, N. V. (2022). Features of understanding risk at different stages of professional development. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 113–121. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_113

ВВЕДЕНИЕ

Проблема понимания риска на разных стадиях профессионализации сопряжена с рядом прикладных задач. Они связаны с обеспечением психологической готовности к деятельности в особых экстремальных условиях и с развитием профессионализма. Всё это может быть последовательно осознано лишь при глубоком понимании психологических механизмов происходящих изменений на уровне общего, единичного и особенного, при изучении доминирующих психических состояний субъектов труда, психической регуляции их деятельности. Формирование личности профессионала является комплексной проблемой. Психологический аспект этой проблемы предполагает изучение развития личности в процессе профессионализации.

В настоящее время феномен риска является междисциплинарным предметом исследования, что приводит к его неоднозначному пониманию. Анализ имеющихся трактовок позволяет выделить следующие определения риска: риск как возможность опасности или неудачи; риск как действие, имеющее в некоторой степени угрозу потери для индивида (проигрыш, травма, ущерб) и риск, как смелость и бесстрашие.

ФЕНОМЕН РИСКА В ПСИХОЛОГИИ

Изучению различных аспектов психологии риска посвящены работы А. П. Альгина, И. Б. Бовиной, О. С. Дейнеки, А. Т. Журавлева, М. А. Кленовой, Ю. Козелецкого, Д. В. Колесова, Т. В. Корниловой, М. А. Котик, А. Г. Ниязашвили, В. А. Петровского, А. В. Пономаренко, G. M. Breakwell, W. Edwards, B. Fishhoff, L. B. Gratt, S. Lichtenstein, D. Kahneman, J. X. Kasper, R. W. Kates, P. Slovic, A. Tversky, M. Zuckerman и других авторов.

«Риск» – оценочная категория. Она подразумевает самооценку, оценку своих возможностей, оценку возможностей происходящего, оценку возможных исходов той или иной проблемной ситуации. Кроме того, риск сопряжен с прогнозированием возможного неблагоприятного исхода имеющейся, но еще не свершившейся или не завершившейся ситуации.

По научному убеждению М. А. Котик, опасные ситуации отражают внешние воздействия и нарушают целостность субъекта [Котик, 1989].

Опасные ситуации можно разделить на два типа:

1) ситуация, неблагоприятное завершение которой может негативно воздействовать на человека, однако оно не зависит от него и его актуальных действий. Это действия природных сил,

наводнения, извержения вулканов и т. п. Такая ситуация оценивается человеком как объективно опасная, и действия человека могут быть направлены только на уменьшения и избегание ее воздействия;

2) ситуация, исход которой зависит от решений и действий человека. В таком случае понимание риска тесно связано с пониманием действий, предпринятых в опасной ситуации.

В психологических исследованиях феномена риска на данный момент можно выделить следующие направления в отношении сущности риска:

– субъективное понимание и отношение индивида к ситуации риска, неблагоприятные последствия в случае неудачи (Ф. Найт, Т. В. Корнилова, А. Вилдавски и др.);

– субъективно-объективное понимание риска, рассматривающее социум как объективный источник риска и самостоятельный выбор личностью варианта своего поведения как субъективную составляющую (В. И. Зубков, В. Б. Устьянцев, О. Ф. Филимонова и др.).

На уровне обыденного сознания под риском понимают возможность потери чего-либо, наделенного ценностью, ради получения чего-либо другого в качестве альтернативной ценности. Это своего рода прагматический риск, при котором субъект сознательно выстраивает свое взаимодействие с социумом, чем-либо рискуя, например, здоровьем или репутацией, когда достижение чего-либо имеет выраженную побудительную силу. Так, например, моральные нормы, в виде сохранения статуса или повышения самооценки, могут быть побудителями риска. Согласно теории социальных представлений, в обыденном сознании отражаются социальные представления, которые составляют основу целостного восприятия изучаемого феномена, в нашей работе это социальные составляющие понимания риска.

Д. В. Колесовым и В. А. Пономаренко предложена классификация рисков по различным критериям [Колесов, Пономаренко, 2008]. Риск может быть расчетливым и опрометчивым, оправданным и неоправданным, оправдавшимся и неоправдавшимся, вынужденным и произвольным, профессиональным и непрофессиональным, эпизодическим и систематическим, неожиданным и предусмотренным, ординарным и неординарным. Значимость риска, по мнению авторов, зависит от трех компонентов: ценности достижения, вероятности достижения и затраты на достижение. Риск может быть предсказуемым и непредсказуемым, риском действия и риском бездействия. Возможные последствия также позволяют классифицировать риск по масштабам, значимости, предсказуемости и роду последствий.

Социальная обусловленность является одним из условий возникновения риска и может определять, в частности, активность представителей опасных профессий, когда выбор риска вызван социальными факторами, например, отсутствием средств или ожиданиями других людей. В таком контексте речь идет о добровольном и недобровольном виде риска. Отношение личности к риску, определяющееся оценкой среды и возможными последствиями его решения в рискованной ситуации, формирует содержание его рискованных решений. Если у индивида не сформировано отношение к риску, он не осознает его, то все равно содержательные аспекты его рискованного поведения будут такими же, как и у осознанного риска.

Понимание риска является одной из составляющих структуры личности. Понимание риска проявляется в восприятии субъектом ситуации, способствует адаптации к ней. Так, И. Б. Бовина, М. А. Кленова в своих исследованиях выявили связь представлений о риске с опытом рискованного поведения [Бовина, 2012; Кленова, 2014]. В других исследованиях было установлено, что люди не расположены к риску, если присутствуют высокие потенциальные потери, и склонны к риску, если возможная выгода достаточно высока. О. Ренн отмечает, что величина риска зависит от «субъективной оценки вероятности наступления события» [Ренн, 1999, с. 90]. На восприятие риска влияют предубеждения и склонности людей. При изучении чувств людей в ситуации риска и рискованного поведения доминирующим состоянием считается состояние страха. Социальная и культурная среда оказывают сильное влияние на восприятие риска. Помимо этого, индивидуальное восприятие риска зависит от психологических особенностей личности, обыденности, значимости ситуации риска, наличия давления сторонних факторов и прочего. То есть реакция субъекта в ситуации риска зависит в большей степени от индивидуального восприятия риска, нежели от объективного уровня риска.

На общественное восприятие риска влияет его «семантический образ», поскольку обыденное понимание риска имеет разные смысловые значения [Ильин, 2012]. В психологических исследованиях выявлены «четыре основных семантических образа риска в общественном восприятии»¹:

1) *неминуемая опасность*, в которой риск понимается как случайная угроза, вызванная непредвиденными обстоятельствами;

2) *медленные убийцы*, когда риск выступает невидимой угрозой для здоровья и благополучия и имеет отсроченный результат, например, курение;

3) *соотношение «затраты-выгоды»*, в котором риск воспринимается через баланс успеха / выгоды и потери, например, финансовые вложения;

4) *острые ощущения*, когда риск привлекает и манит людей, жаждущих острых ощущений. Это различные виды досуга, требующие определенного мастерства для преодоления опасности [там же].

Стадии профессионализации

Под профессионализацией понимают целостный процесс подготовки специалиста. Этот процесс начинается с выбора и освоения той или иной специальности продолжается всю профессиональную жизнь человека.

Взаимосвязь, взаимовлияние личностных характеристик и профессиональной деятельности, особенности процесса профессионализации отражены в трудах Е. А. Климова, Ю. П. Поваренкова, Н. С. Пряжниковой, Е. Ю. Пряжниковой и других авторов.

Е. А. Климов выделяет следующие стадии профессионализации:

- 1) оптант – человек, выбирающий профессию,
- 2) адепт – человек, обучающийся профессии,
- 3) адаптант – человек, осваивающий профессию, адаптирующийся к ней,
- 4) интернал – человек, освоивший профессию,
- 5) мастер – человек, способный и умеющий выполнять профессиональные задачи,
- 6) авторитет – мастер с лидерскими качествами;

7) наставник – человек, способный передать свой профессиональный опыт другим [Климов, 2004].

По мере профессионального становления индивида его представление о собственной профессии, явленной в различных аспектах, меняется под влиянием различных социальных факторов.

Выделяя прогрессивную и регрессивную стадии профессионализации, В. Е. Орел выявляет характерные признаки прогрессивной стадии профессионального становления. К этим признакам относится формирование профессиональных знаний и представлений. В процессе профессионального самоопределения индивида участвуют объективные и субъективные факторы, определяющие деятельность (условия труда, производственные функции, личностные характеристики субъекта). Отражение индивидом производственной ситуации происходит на познавательном и регулятивном уровнях. На познавательном

¹Есть кавычки, маркирующие цитату, но нет конкретной ссылки на источник и указания на конкретную страницу.

уровне индивид использует всю информацию, известную и понятную ему о производственных ситуациях. На регулятивном уровне индивид сосредотачивается только на той информации, которая будет использована им в деятельности. Динамика обеих структур имеет ряд закономерностей в ходе профессионального становления. На начальных стадиях профессионального развития в обеих структурах растет количественный состав, и сами структуры имеют одинаковое развитие. А дальше на следующих этапах профессионализации продолжается увеличение познавательной структуры, и уменьшается уровень регулятивной структуры [Орел, 1999]. В процессе профессионального развития происходят структурные изменения личности. Они проявляются в освоения новых алгоритмов решения профессиональных задач, в развитии новых профессиональных качеств, в повышении психологической готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности. Иногда в случае необходимости она требует экстренных решений и экстренных действий.

Профессиональная деятельность сотрудников силовых, охранных и прочих подобных структур осуществляется в особых условиях. Они носят экстремальный характер и при этом не равняются экстремальным условиям, в которых постоянно находятся гражданские лица. Постигающие их социальные стрессы сопровождаются меньшей интенсивностью и меньшей мощностью, более слабой выраженностью негативных эмоциональных состояний, нежели экстремальный опыт, который обретают сотрудники силовых ведомств по мере своей профессиональной деятельности. Как отмечают Н. В. Власова и М. И. Марьин, «при обосновании требований, предъявляемых к личности сотрудника полиции, необходимо, прежде всего, ориентироваться на стрессовый характер его деятельности, обусловленный физическими и эмоциональными перегрузками, экстремальными условиями работы и множеством ситуативных малопредсказуемых факторов» [Власова, Марьин, 2021, с. 262].

Новизна данного исследования состоит в выявлении особенностей понимания риска и отношения к нему на разных стадиях профессионализации. Тема статьи особо актуализируется при анализе социального опыта людей, связавших свою трудовую деятельность с риском. Речь идет и о зрелых профессионалах, и о тех, кто проходит обучение и подготовку для опасной работы.

Цель эмпирического исследования заключается в выявлении особенностей понимания риска на разных стадиях профессионализации.

Процедура исследования

Предмет исследования – понимание риска на разных стадиях профессионализации.

Гипотеза, положенная в основу исследования: существуют различные особенности понимания риска у субъектов на различных стадиях профессионализации.

В соответствии с целями и задачами исследования были сформированы две группы испытуемых, условно названные «Адепты» и «Интерналы». В группу «Адепты» вошли юноши 17–20 лет, обучающиеся в одном из учебных заведений Министерства внутренних дел Российской Федерации, не имеющие повседневного опыта столкновения с риском, но готовящиеся к профессиональной деятельности, связанной с ним (34 человека). Согласно профессиональной стадильности Е. А. Климова, это адепты, которые постигают основы профессиональных знаний и умений, и усваивают систему профессиональных взглядов и ценностей.

Группу «Интерналы» составили мужчины в возрасте 30–35 лет, сотрудники правоохранительных органов г. Москвы, имеющие опыт повседневного столкновения с риском (43 человека). Согласно профессиональной стадильности, выделенной Е. А. Климовым, это – интерналы, выполняющие свои профессиональные задачи. Всего в исследовании приняли участие 67 человек. Таким образом, выборка состояла из субъектов, проходящих обучение и подготовку к профессиональной деятельности и субъектов, уже имеющих опыт профессиональной деятельности.

Эмпирическое исследование понимания риска проводилось методом психосемантического анализа. Семантический дифференциал – метод количественного и качественного индексирования значений при измерении эмоционального отношения личности к объектам, анализа ценностных ориентаций, субъективно-личностного смысла, различия аспектов самооценки и т. д. Техника семантического дифференциала, разработанная Ч. Осгудом, предназначена для измерения различий в интерпретации понятий [Osgood, Tannenbaum, Suci, 1957]. Данный метод позволяет измерять субъективно-личностный смысл и измерять различия в интерпретации понятий, приобретенных индивидом на основе жизненного опыта. Семантический дифференциал способен дать содержательную картину исследуемого объекта, в нашем случае феномена риска. Критерий поиска необходимой дефиниции определяется представлением о данном понятии у двух групп испытуемых. Всемерно учитываются и особенности понимания риска в процессе профессионализации. Семантический дифференциал позволяет моделировать объект

исследования не как совокупность формальных измерений, но как систему личностных смыслов, что наиболее созвучно методологическим основам отечественной психологии.

Для сбора экспертных оценок испытуемым было предложено назвать несколько ассоциаций со словом *риск*. Далее были выделены 11 часто встречающихся слов-ассоциаций: *опасность, азарт, неопределенность, деньги, страх, смелость, новые возможности, неожиданность, безрассудство, победа, возбуждение*. 12-м словом было само понятие «риск». В результате общего математического подсчета факторных нагрузок стимульных понятий проявилась высокая внутригрупповая согласованность респондентов (0,8), что подтверждает репрезентативность выборки.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

1. Положения стимульных понятий в семантическом пространстве

1.1. Удаленность стимульных понятий от семантического нуля позволяет оценить значимость стимульных понятий для каждой категории испытуемых (см. табл. 1).

Проанализировав удаленность стимульных понятий от семантического нуля, можно сделать следующие выводы: общим в группах адептов и интерналов является наибольшая удаленность

от семантического нуля стимульных понятий «смелость» и «победа». По всем остальным понятиям в обеих группах наблюдаются значительные расхождения в удаленности стимульных понятий от семантического нуля.

1.2. Расстояние стимульных понятий до риска в семантическом пространстве (от минимума до максимума) отражают особенности понимания феномена риска испытуемыми (см. табл. 2).

По полученным данным видно, что наименьшую удаленность от понятия «риск» у адептов и интерналов имеет стимульное слово «азарт», а наибольшую удаленность имеет стимульное понятие «безрассудство». По всем остальным понятиям в обеих группах наблюдается значительное расхождение в положении стимульных слов относительно понятия «риск».

2. Анализ факторных нагрузок

Анализ данных результатов двух групп позволяет отметить, что в группе адептов высокие нагрузки по фактору активности получили понятия «возбуждение» (2,18), «новые возможности» (1,79) и «неожиданность» (1,72). В группе интерналов высокие нагрузки по фактору активности имеют понятия «риск» (1,9), «смелость» (1,89) и «победа» (1,84), «деньги» (1,72) и «новые возможности» (1,65).

Значения нагрузок стимульных понятий по фактору активности представлено на диаграмме 1.

Таблица 1

РАССТОЯНИЕ ОТ СЕМАНТИЧЕСКОГО НУЛЯ ДО СТИМУЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ
В ОБЕИХ ГРУППАХ

Адепты			Интерналы		
N	Стимульное понятие	So	N	Стимульное понятие	So
1	Возбуждение	3,32	1	Победа	3,7
2	Смелость	3,3	2	Новые возможности	3,39
3	Победа	3,18	3	Смелость	3,26
4	Новые возможности	2,98	4	Риск	3,17
5	Неожиданность	2,56	5	Безрассудство	3,08
6	Безрассудство	2,39	6	Азарт	2,8
7	Деньги	2,3	7	Возбуждение	2,79
8	Риск	2,04	8	Опасность	2,76
9	Азарт	2,03	9	Деньги	2,7
10	Страх	1,26	10	Неопределенность	2,62
11	Неопределенность	0,49	11	Страх	2,55
12	Опасность	0,44	12	Неожиданность	2,46

Таблица 2

РАССТОЯНИЕ ОТ СТИМУЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ ДО РИСКА В ОБОИХ ГРУППАХ

Адепты		Интерналы	
Стимульное понятие	Sp	Стимульное понятие	Sp
Азарт	0,83	Азарт	1,21
Деньги	0,86	Опасность	1,66
Неожиданность	1,39	Новые возможности	1,73
Новые возможности	1,69	Смелость	1,74
Возбуждение	1,89	Победа	1,76
Страх	1,93	Возбуждение	1,78
Опасность	2,00	Деньги	2,01
Победа	2,06	Неожиданность	2,99
Неопределенность	2,08	Страх	3,32
Смелость	2,13	Неопределенность	4,20
Безрассудство	2,63	Безрассудство	4,54

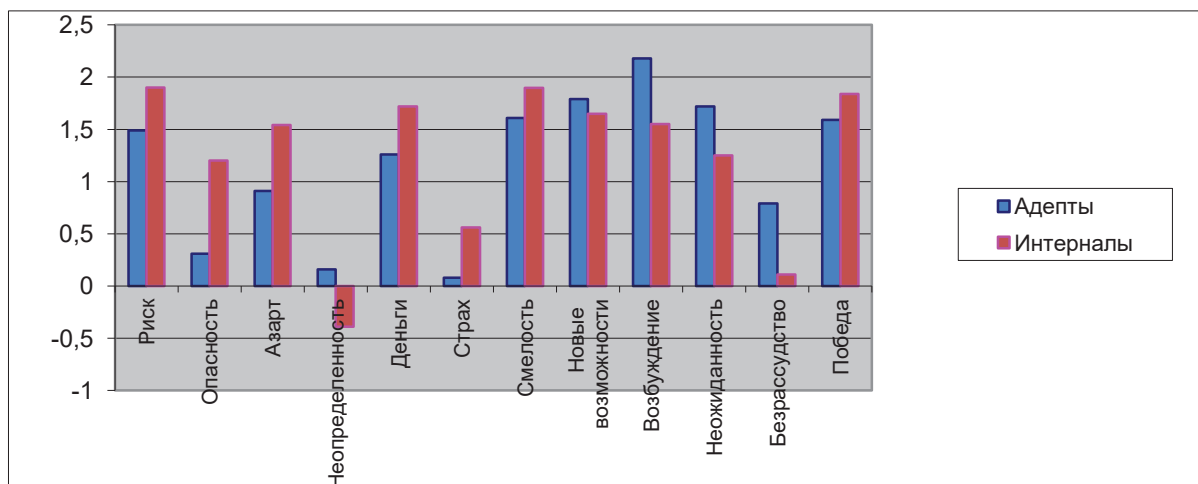


Диаграмма 1. Значения нагрузок стимульных понятий по фактору активности, полученные в обеих группах (Еа)

По фактору оценки в обеих группах на первом месте стоит понятие «победа» (1,94 и 2,38), которое оценивается ими позитивно, а отрицательные оценки с различной степенью выраженности получили понятия «безрассудство» (-0,24 и -1,45) и «неопределенность» (-0,45 и -0,84). Одинаковые ранговые места заняли понятия «азарт» и «неожиданность». Разные оценки получило понятие «опасность»: группа адептов оценивает его негативно (-0,31), в то время как интерналы оценивают его позитивно (0,43).

Большая разница обнаружена в оценке понятия «страх». Группа адептов оценивает его положительно, в то время как группа интерналов негативно. Все остальные понятия оцениваются обеими группами позитивно, но с различной степенью выраженности (см. диаграмму 2).

По фактору силы анализ нагрузок стимульных понятий показал, что в группе адептов высокие стимульные нагрузки имеют понятия «смелость» (2,14), «победа» (1,91), «возбуждение» (1,78), «новые возможности» (1,71), «неожиданность» (1,48).

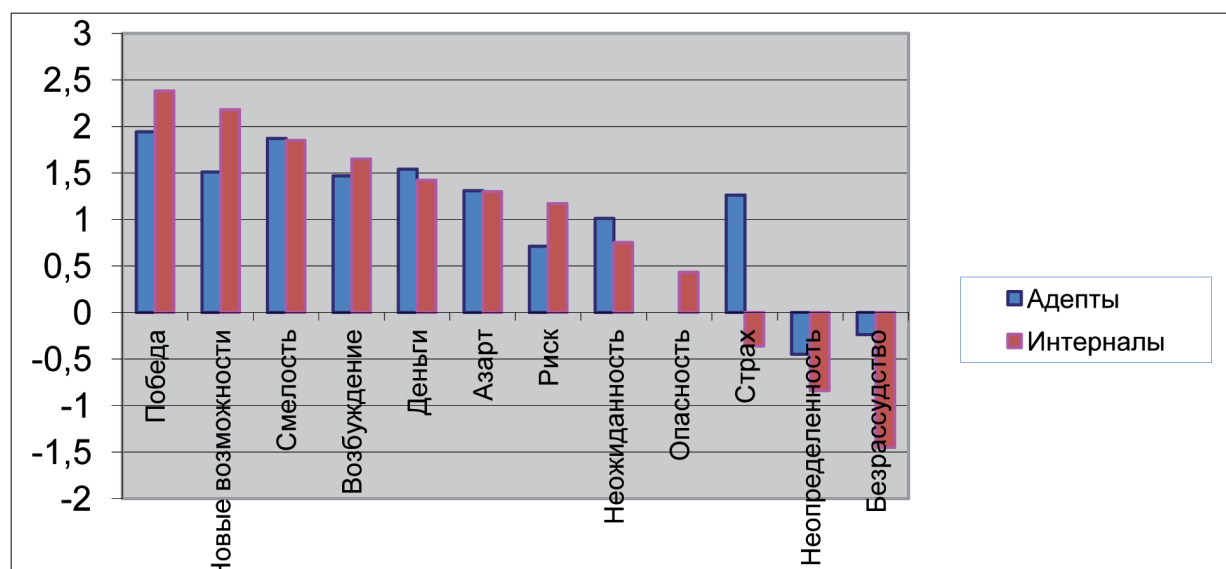


Диаграмма 2. Значения нагрузок стимульных понятий по фактору оценки, полученные в обеих группах (Ео)

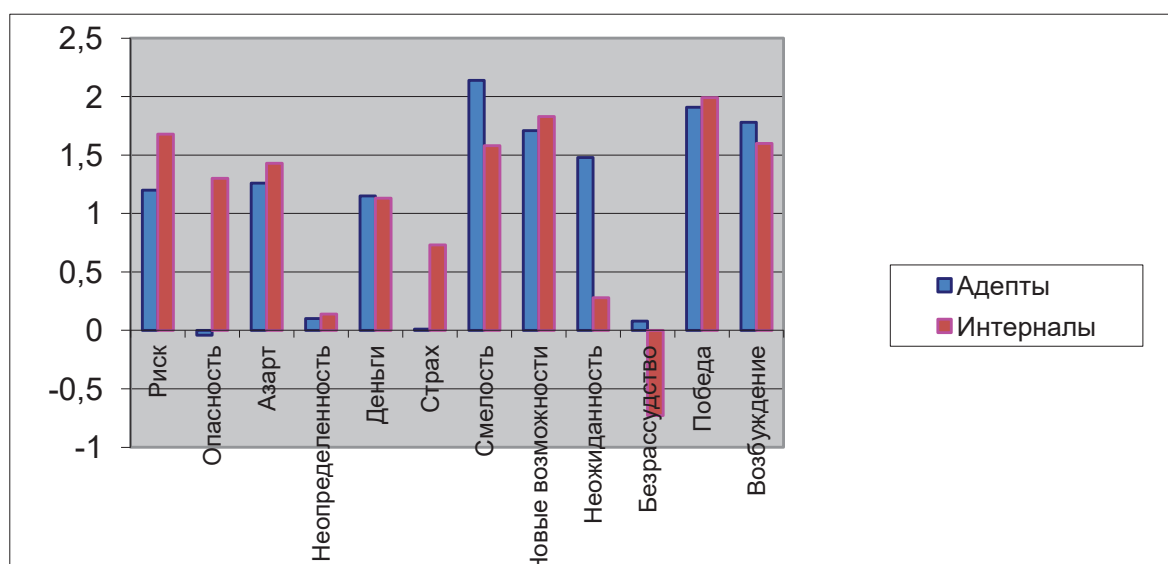


Диаграмма 3. Значения нагрузок стимульных понятий по фактору силы (Ес)

Низкие значения по фактору силы понятий «неопределенность» (1,48), «безрассудство» (0,08), «страх» (0,01). В группе интерналов высокие стимульные нагрузки обнаружены у понятий «победа» (1,99), «новые возможности» (1,83), «риск» (1,68). Низкие стимульные нагрузки выявлены у понятий «неожиданность» (0,28) и «неопределенность» (0,14), отрицательную нагрузку имеет понятие «безрассудство» (-0,73). Понятие «победа» получило примерно равные нагрузки (1,91 и 1,99).

Для статистического выявления различий по факторным нагрузкам между выборками был применен критерий Стьюдента.

Результаты обработки показали следующее.

По фактору активности (на уровне значимости $p=0,05$): статистически значимые различия были обнаружены по понятиям «опасность» (2,074), «страх» (2,345), «неопределенность» (2,325), «безрассудство» (2,145), «азарт» (2,274) и «риск» (2,568).

По фактору оценки (на уровне значимости $p=0,05$) статистически значимые различия были обнаружены по понятиям «опасность» (2,566), «страх» (2,274), «безрассудство», (2,325), и «риск» (2,458).

По фактору силы статистически значимые различия были обнаружены по понятиям «безрассудство», «страх», «опасность», «неожиданность», «риск» (на уровне значимости $p = 0,05$).

Подводя итог анализа факторных нагрузок, следует сказать, что по ряду понятий между группами существуют значимые различия, а по понятиям «опасность», «безрассудство», «страх» статистически значимые различия наблюдаются по всем трем факторам.

На основе проведенного исследования понимания риска на разных стадиях профессионализации, можно сделать следующие выводы:

– адепты, не имеющие повседневного опыта столкновения с риском, но готовящиеся к профессиональной деятельности, связанной с ним, и интерналы, имеющие опыт повседневного столкновения с риском, имеют сходство в понимании риска как азарта и меньше всего связывают его с безрассудством. По всем остальным понятиям в обеих группах наблюдается расхождение в понимании понятия «риск»;

– понимание риска на разных стадиях профессионализации имеет статистически значимые различия по факторным нагрузкам. По ряду понятий у адептов и интерналов существуют статистически значимые различия, причем по понятиям «опасность», «безрассудство», «страх» достигают статистической значимости по всем трем факторам».

Таким образом, подтвердилась гипотеза о существовании особенностей понимания риска на разных стадиях профессионализации, проявляющиеся в существовании статистически значимых различий по понятиям «опасность», «безрассудство», «страх» по факторам силы, оценки и активности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог анализу понимания риска, можно констатировать, что между адептами и интерналами есть некоторые сходства и статистически значимые различия по ряду признаков. Их дифференциация дает представление об особенностях понимания риска на разных стадиях профессионализации.

Субъекты профессиональной деятельности, сопряженной с повседневным риском (интерналы), и субъекты учебной деятельности, готовящиеся к выполнению деятельности, связанной с риском (адепты), обнаруживают различное понимание риска в своей жизни. На формирование понимания риска влияют различные факторы. Так, например, нельзя не учитывать возрастные различия представителей двух групп респондентов. Присущее молодости понимание риска как смелости, возбуждения, подвига может объясняться романтикой и тягой к новым возможностям, свойственным раннему возрасту человека, тогда как в зрелом возрасте доминируют рассудительность, прагматизм, тенденция избегать опасностей. Апелляция к различным фазам возрастной психологии дает новые ориентиры в изучении понимания риска, неизбежно свойственного субъектам экстремальных профессий. В настоящем исследовании были выявлены различные тенденции понимания риска, характерные для различных возрастных стадий обретения профессионального опыта в правоохранительной и силовой сфере.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Котик М. А. Психология и безопасность. Таллинн : Валгус, 1989.
2. Колесов Д. В., Пономаренко В. А. Отношение к жизни и психология риска. М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2008.
3. Бовина И. Б. Риск как социальное представление: особенности представлений о риске в двух группах молодежи // Юридическая психология. 2012. № 3. С. 21–25.
4. Кленова М. А. Самоактуализация личности и склонность к риску // Вестник Государственный университет управления. М. : ГУУ. 2014. Вып.6. С. 50–51.
5. Ренн О. Три десятилетия исследования риска // Вопросы анализа риска. 1999. Вып.1. С. 87–92.
6. Ильин Е. П. Психология риска. СПб. : Питер, 2012.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004.
8. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии : Сб. науч. тр. / М-во образования Рос. Федерации. Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова; под ред. А. В. Карпова. Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1999. С. 76–88.
9. Власова Н. В., Марьин М. И. Особенности мотивации к будущей деятельности психолога у курсантов высших образовательных организаций МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26. № 3 (86). С. 259–267.
10. Osgood, Ch. B., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. The Measurement of Meaning. Urbana : University Press, 1957.

REFERENCES

1. Kotik, M.A. (1989). Psikhologiya i bezopasnost' = Psychology and security. Tallinn: Valgusie. (In Russ.)
2. Kolesov, D.V., Ponomarenko, V.A. (2008). Otnoshenie k zhizni i psikhologiya riska = Attitude to life and psychology of risk. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta (In Russ.)
3. Bovina, I.B. (2012). Risk kak social'noe predstavlenie: osobennosti predstavlenij o riske v dvuh gruppah molodezhi = Risk as a social idea: peculiarities of ideas on risk in two groups of youth. Legal psychology, 3, 21–25. (In Russ.)
4. Klenova, M.A. (2011). Samoaktualizatsiya lichnosti i sklonnost' k risku = Self-actualization of personality and risk-taking. Vestnik of the State University of Management, 6, 50–51. (In Russ.)
5. Renn, O. (1999) Tri desyatiletiya issledovaniya riska = Three decades of risk research. Issues of risk analysis, 1, 87–92. (In Russ.)
6. Il'in, E. P. (2004). Psikhologiya riska = Psychology of risk. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
7. Klimov, E. A. (2004) Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya = Psychology of professional self-determination. Moscow: The academy. (In Russ.)
8. OreI, V. E. (1999) Issledovanie fenomena psikhicheskogo vygoraniya v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii = The study of the phenomenon of mental burnout in domestic and foreign psychology (pp. 76–88). Yaroslavl, 1999. (In Russ.)
9. Vlasova, N.V., Maryin, M. I. (2021). Peculiarities of Motivation to Pursue a Career in Psychology among the Cadets of Higher Educational Institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. Psychopedagogy in Law Enforcement, 3(86), 259–267. (Vol. 26). (In Russ.)
10. Osgood, Ch. B., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957). The Measurement of Meaning. Urbana : University Press, 1957.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Буслаева Елена Леонидовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

Власова Наталия Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и права Московского государственного психолого-педагогического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Buslaeva Elena Leonidovna

PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Vlasova Natalia Viktorovna

PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Law, Moscow State University of Psychology and Education

Статья поступила в редакцию 21.03.2022
одобрена после рецензирования 02.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 21.03.2022
approved after reviewing 02.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 159.9.072

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_122



Как и зачем формировать профессиональную идентичность у специалистов социальной сферы?

Н. В. Лебедева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

Lebedeva1512@yandex.ru

Аннотация. В статье решаются вопросы профессиональной идентичности специалистов социальной сферы. Дается аналитический обзор данного феномена. Аргументированно подчеркивается актуальность профессиональной идентичности специалистов, работающих в учреждениях социальной защиты населения в условиях новой реальности. Попутно прослеживаются практические шаги к формированию и развитию данного понятия у специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, специалист социальной сферы, профессиональный маргинализм, профессионально-личностное развитие, получатель социальных услуг

Для цитирования: Лебедева Н. В. Как и зачем формировать профессиональную идентичность у специалистов социальной сферы? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 122–128. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_122

Original article

How and Why to Form a Professional Identity among Social Sphere Specialists?

Nataliya V. Lebedeva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Lebedeva1512@yandex.ru

Abstract. The article examines the issues of professional identity of social sphere specialists, presents a brief theoretical analysis of this phenomenon, substantiates the relevance of professional identity of specialists working in social protection institutions in the conditions of a new reality, presents practical steps for the formation and development of this concept among social sphere specialists.

Keywords: professional identity, social sphere specialist, professional marginalism, professional and personal development, recipient of social services

For citation: Lebedeva, N. (2022). How and why to form a professional identity among social sphere specialists? Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 122–128. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_122

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях развития общества особую актуальность приобретает деятельность специалистов социальной сферы. Снижение уровня жизни, потеря работы, повышенный уровень тревожности населения – всё это стимулирует рост числа обращений граждан в учреждения социальной защиты населения. Службы психологической помощи населению, центры занятости, центры социального обслуживания населения, кризисные центры помощи женщинам, центры социальной помощи семье и детям как никогда ранее востребованы людьми. Различные социальные службы востребованы даже теми, кто ранее не обращался в подобные учреждения.

Возникает вопрос: какими компетенциями должен обладать специалист социальной сферы в условиях новой реальности?

В настоящем исследовании решаются вопросы профессиональной идентичности как составной части профессиональной компетентности специалиста социальной сферы. Параллельно выявляются направления работы, технологии, факторы, способствующие формированию и развитию профессиональной идентичности специалистов социальной сферы в условиях новой реальности.

Что такое профессиональная идентичность? Это осознание своей принадлежности к определенной профессиональной деятельности, группе, сообществу, за счет которого происходит принятие профессиональных норм, регламентов, идентификация с социальными ролями.

Обращение к данному кругу понятий и обзор специальной литературы указывают на глубину постановки и решения проблемы профессиональной идентичности российскими психологами.

Л. Б. Шнейдер, российский психолог дает определение профессиональной идентичности как интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности [Шнейдер, 2019].

Исследователь указывает на то, что «Я-концепция» личности выступает способом выражения профессиональной идентичности, и выделяет три ее компонента, представляющие в «Я-концепции» совокупность установок «на себя»:

- 1) когнитивный, включающий знания о поддержании профессиональной деятельности;
- 2) эмоциональный, предполагающий оценочно-эмоциональное отношение к своим профессиональным знаниям;
- 3) поведенческий, демонстрирующий реакцию на поведение в профессиональной деятельности [Шнейдер, 2019].

В принципе разделяя выдвинутую Л. Б. Шнейдер триединую «Я-концепцию», Т. В. Смолякова акцентирует новые смыслы профессионализации индивида. Исследовательница пишет, во-первых, о стремлении человека соответствовать запросам социума (иногда это стремление носит неосознанный характер, проявляется помимо желания человека) и, во-вторых, о стремлении всякого специалиста заявить о себе как о представителе профессионального сообщества [Смолякова, 2014].

В продолжение исследований профессиональной идентичности, Т. В. Бугайчук рассматривает данное понятие как целостную структуру, включающую в себя когнитивный, мотивационный, ценностный компоненты. Однако психолог указывает, что по причине неравномерности развития в разных ситуациях одни составляющие профессиональной идентичности могут быть ведущими, а другие – второстепенными, но при этом они функционируют как единое образование и представляют возможность личности расти в профессиональном плане [Моднов, Бугайчук, 2021].

Каково же содержание представленных компонентов?

Начнем с когнитивного, который предполагает отношение индивидуума к себе с позиции профессионализма. Прежде всего, это адекватная профессиональная самооценка, реальное сопоставление критериев высокого уровня экспертности в данной профессии и собственного уровня, а также стремления к достижению идеального образа «Я» в профессии.

Мотивационный компонент – это отношение специалиста к содержанию профессиональной деятельности, пониманию важности наличия мотивационной составляющей в отношении профессии, осознанию собственных мотивов, а также проецирование представлений человека о реальных условиях и возможностях развития в профессии и создание условий для самореализации.

Ценностный компонент – это восприятие личностью системы ценностей, миссии, принятой в конкретном профессиональном сообществе. В данном случае необходимо совпадение собственной системы ценностей с нормами и представлениями, существующими в профессиональном сообществе. На основании такого совпадения интересов специалиста с интересами коллег делается вывод об уровне профессиональной идентичности субъекта профессиональной деятельности.

Исследователь Н. Л. Иванова в проблематике профессиональной идентичности акцентирует внимание на роли данного феномена в ориентации личности в мире профессий, который так стремительно меняется: одни специальности уходят

в прошлое, а другие приобретают особую актуальность и востребованность на рынке труда (и это не только IT-сфера). Понимание значимости профессиональной идентичности выражается также в раскрытии и реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности [Иванова, 2015].

По научному убеждению Ю. В. Красиковой, профессиональная идентичность представляет собой целостный конструкт. Он включает в себя профессиональное самоопределение (осознанный выбор профессии), профессиональную пригодность (физиологическое состояние, необходимое для осуществления профессиональной деятельности, уровень профессиональных компетенций), профессиональную готовность (осознанное стремление к труду в той или иной сфере), стратегии профессионального развития (понимание и построение вектора развития в профессиональной области) и др. [Красикова, 2013].

Е. А. Климов в своих исследованиях выделяет такое понятие, как профессиональное самосознание. Оно включает в себя признание индивидом своей принадлежности к профессиональной деятельности, осмысление степени соответствия собственного уровня профессиональным нормам, знание индивидом критериев оценки профессиональных качеств в профессиональном сообществе, адекватное понимание собственных недостатков и сильных сторон, знания о технологиях самосовершенствования в профессиональном плане [Климов, 2020].

По результатам проведенного анализа природы профессиональной идентичности, непосредственно связанной с формированием Я-концепции, целесообразно рассматривать профессиональную идентичность как единый психологический комплекс. Он включает в себя ценности, миссию, убеждения, нормы поведения, осознание собственного «Я» в профессиональном поле. Истинный специалист склонен отождествлять себя с профессией (не на словах и в публичных заявлениях, а в реальном опыте работы).

ПОЧЕМУ ВАЖНО РАЗВИВАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ У СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ?

Сегодня в специальной литературе недостаточно освещается формирование и развитие понятия профессиональной идентичности у работников социальной сферы. Однако поиск решения данной проблемы особенно актуализировался в последнее время в связи необходимостью социальной поддержки граждан, нуждающихся в помощи государства, в связи с необходимостью социальных

гарантов для граждан, испытывающих социальные и финансовые проблемы.

Сложность формирования профессиональной идентичности у специалистов, работающих в учреждениях социальной защиты населения, сопряжена со спецификой, заключающейся во многообразии социальных услуг и категорий получателей социальных услуг. Это пожилые люди, нуждающиеся в социальном обслуживании, люди с ограничениями жизнедеятельности, семьи с детьми, находящиеся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении и др. В новых условиях, в условиях экономической нестабильности меры социальной поддержки и роль социальной защиты населения приобретают особую актуальность. В результате возникает потребность в кадрах, работающих в данных учреждениях, владеющих профессиональными компетенциями как составной частью профессиональной идентичности.

Какие же существуют пути формирования профессиональной идентичности специалиста социальной сферы?

Обращаясь к исследованиям Л. Б. Шнейдер, необходимо подчеркнуть то многообразие факторов профессионализма, которое выделяет ученый. С одной стороны, это «объективные границы профессиональной идентичности, предполагающие нормативно-правовое поле в области образования», с другой – понимание специфики профессиональной деятельности, ожидания и перспективы в выбранной профессионализации. Также психолог обращает внимание на внутренние ресурсы, имеющихся в любой профессиональной деятельности, и на особое место личности в поле профессиональной деятельности [Шнейдер, 2019].

Решая вопросы профессиональной идентичности специалиста социальной сферы, необходимо рассмотреть внутренние источники формирования специалиста, о которых говорит Л. Б. Шнейдер, а именно:

- эмоционально-положительный фон, в рамках которого состоялось информирование о выбранной профессии в области социальной работы, осознание себя как части профессионального сообщества социальной сферы;

- принятие, понимание нормативно-правовых основ социальной работы, а также регламента взаимодействия, этических норм в области, где человекоориентированность составляет основу всей профессиональной деятельности;

- ответственное отношение специалиста социальной сферы с глубинным осознанием данной профессии;

- социально активная личностная позиция специалиста;

– непрерывное профессионально-личностное развитие и др. [Шнейдер, 2019].

В рамках изучения вопросов профессиональной идентичности специалистов социальной сферы, необходимо обратиться и к такому феномену, как профессиональный маргинализм человека. Е. П. Ермолаева обращает внимание на показатель маргинализма, когда при внешней демонстрации причастности к профессии у человека есть внутреннее непринятие профессиональных ценностей, норм, этических понятий и в контексте идентичности самосознания (ответственность, регламент, должностные обязанности), и в поведении, когда мотивация личности не связана с профессиональными функциями [Ермолаева, 2008].

Затрагивая тему профессионального маргинализма, мы акцентируем внимание на то, что данное понятие это не просто непрофессионализм как отсутствие тех или иных знаний о социальной работе, это личностная позиция непричастности к осознанию миссии данной профессии. Профессиональный маргинализм негативно значим в условиях внешней экономической неопределенности. В наши дни люди стремятся трудоустроиться в социальную сферу как экономически стабильную. Однако при этом они не понимают содержания сферы, где во главе угла стоит человек, нуждающийся в заботе и поддержке со стороны государства.

Поэтому возможны риски прихода «случайных» людей в социальную сферу, и вопросы входной оценки компетенций, вопросы проведения собеседований приобретают особую актуальность. Однако нередко взрослый человек дает при трудоустройстве так называемые социально значимые ответы на вопросы работодателя. Соискатель демонстрирует вовлеченность в работу, лояльность коммуникации, эмоциональный интеллект, т. е. набор тех самых гибких навыков, которые необходимы специалисту данной сферы. Опыт показывает, что даже всё вышперечисленное – не достаточное основание для приема человека на работу, требующую повышенной социальной ответственности. И всё же, каким бы важным ни был социальный «фильтр» при допуске или не допуске людей в социальную сферу, проникновение «случайных» людей в означенную сферу – это не тема данного исследования.

Продолжая тему профессионального маргинализма в социальной сфере, стоит отметить, что данное явление можно наблюдать у специалистов, впервые трудоустроившихся и не имеющих пока четкого понимания особенностей социальной работы.

Иногда профессиональный маргинализм встречается и у специалистов, имеющих многолетний опыт работы в данной сфере. Человек с большим стажем работы убежден, что наличие у него

профессионального опыта является гарантом и показателем высокого профессионализма, он же «всё знает» и «учиться ему нечему».

Трудовая деятельность для маргинала нередко выступает как средство достижения личных целей, находящихся за пределами профессиональной деятельности. В таком случае имеет место не гармоничное сочетание личности и профессии, а самодовлеющее эго, которое в структуре профессиональных ценностей не является личностно значимым.

Существует и такое понятие как псевдоидентичность. Оно состоит в обесценивании или сильно завышенном восприятии своей уникальности. Вследствие обеих оценочных крайностей у личности отмечается пониженная рефлексия, неадекватное восприятие критики в адрес себя, нежелание менять что-либо и развиваться. Пример псевдоидентичности является и в следующей проблемной ситуации: в учреждение социальной защиты приходит специалист из другой сферы, человек, не знающий специфики социального обслуживания, категорий получателей социальных услуг и их потребностей. Специалист начинает навязывать коллегам собственные решения без учета анализа и особенностей той или иной целевой аудитории.

Постановка и решение вопросов профессионального маргинализма и профессиональной перееидентификации в настоящее время являются как нельзя более актуальными. Необходим поиск путей формирования профессиональной идентичности специалистов социальной сферы, и главное, необходима разработка практических рекомендаций администрации социальных служб. Такие рекомендации могли бы способствовать позитивному решению вопроса профессиональных компетенций. В их множественную структуру входит и профессиональная идентичность.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Немалую роль в формировании профессиональной идентичности специалистов социальной сферы играет организация и проведение дополнительного профессионального образования в разнообразных его форматах: программы профессиональной переподготовки, курсы повышения квалификации, проведение тренингов, мастер-классов, творческих мастерских.

Активное развитие проектной деятельности в учреждениях социальной сферы также

способствует развитию профессиональной идентичности. Она возрастает по мере того, как команда специалистов, занимающихся реализацией того или иного социального проекта, погружается профессиональную проблематику. Слаженная работа специалистов способствует развитию вовлеченности, мотивационной составляющей членов команды, их интереса, включенности, реализации и, в конечном счете, получению конкретных результатов проекта. В любом социальном проекте получателями выступают люди, нуждающиеся в поддержке и социальной защите.

Решая проблему профессиональной идентичности и факторов ее развития, стоит отметить, что на первых этапах вхождения в профессиональную деятельность многие специалисты видят лишь внешнюю составляющую социальной работы, не задумываясь о тех трудностях, с которыми им придется столкнуться в практической деятельности.

Психология людей пожилого возраста, особенности восприятия ими новой реальности требуют от специалиста наличия не только знаний в области социального обслуживания, но и коммуникационных компетенций. Они необходимы для позитивного взаимодействия работника социальной сферы с лицами пожилого возраста. Социально продуктивное взаимодействие с ними невозможно без учета особенностей данной возрастной категории. Однако и понимания законов возрастной психологии недостаточно. От социального работника, который решает проблемы пожилых людей, требуется также проявление эмпатии, доброжелательности, умения выслушать и разъяснить те или иные нормативно-правовые начала людям пожилого возраста. Способность социального работника в рамках оказания адресной помощи нуждающимся оставаться социально адекватным выступает как одна из центральных компетенций специалиста. В том же смысловом ряду находится социальное обслуживание людей с ограничениями жизнедеятельности. В такой работе незаменимы знания психологии инвалидности. Продолжая перечень категорий населения, нуждающихся в заботе и поддержке со стороны государства, необходимо отметить большое количество семей с детьми, оказавшихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении. Специалисты органов опеки и попечительства, работающие с опекунами и замещающими семьями, должны владеть основами нормативно-правовых знаний, уметь выстраивать межведомственный диалог по вопросам семьи и детства, а также владеть знаниями психологии эффективных коммуникаций, основ конфликтологии, особенностей детско-родительских отношений. В социальной работе нет

«легких» категорий клиентов, поэтому в социальных службах не работают «случайные» люди. Вопросы профессиональной идентичности специалистов социальной сферы и факторы социального обслуживания населения всегда актуальны.

Одним из практических направлений работы по формированию профессиональной идентичности с нашей точки зрения выступает организация и проведение практики студентов вузов и колледжей. При этом необходимо изначально в зависимости от профессиональных интересов студентов определять единую площадку как для производственной практики по получению профессиональных знаний и навыков, так и для проведения исследований. В вопросе организации практики студентов важным фактором является составление плана, цели, регламента взаимодействия с представителями учреждения. Важно, чтобы студент на протяжении практики не только выступал в качестве наблюдателя, но и сам делал первые шаги в выбранном профессиональном поле. Опыт г. Москвы демонстрирует положительный опыт взаимодействия вузов с учреждениями образования, социальной защиты населения; студенты реально погружаются в специфику работы учреждений. Однако помимо бюджетных организаций сегодня большое количество социально ориентированных НКО, Благотворительных фондов, которые имеют серьезный профессиональный опыт в том или ином направлении социальной сферы. Необходимым шагом к формированию профессиональной идентичности студентов является и активное взаимодействие вузов с НКО. Благодаря участию НКО в вузовской работе у студентов появляется возможность практического взаимодействия с категориями граждан, нуждающихся в помощи и поддержки. Сегодня в Москве существует реестр социально ориентированных НКО. Они успешно взаимодействуют с такими целевыми аудиториями как люди с инвалидностью или ограничениями жизнедеятельности, люди старшего поколения, нуждающиеся в адресной помощи и уходе, семьи с детьми, находящимися в кризисных и трудных жизненных ситуациях, люди без определенного места жительства и др.

Среди факторов, способствующих формированию и развитию профессиональной идентичности специалистов учреждений социальной защиты населения, стоит особо отметить организацию форматов соревновательности и отождествления человека с профессиональным сообществом. Активная жизненная позиция является важным качеством специалиста социальной сферы. В означенных параметрах целесообразно рассматривать соревновательность как возможность личностного развития, ресурс индивидуальной самореализации. Соревнование индивидуума с другими, но также и с самим

собой, выступает мощным действием для развития самомотивации. В формате создания внешних условий соревновательности мы выделяем организацию и проведение конкурсов профессионального мастерства, таких как «Социальный работник», «Психолог», «Специалист по работе с семьей и детьми» и др. Подобные мероприятия проводятся на городских и региональных уровнях, способствуя развитию профессиональных компетенций, а также повышению престижа и значимости профессии специалиста социальной сферы. Эффект участия в профессиональных конкурсах и соревнованиях заключается и в активизации личностного развития специалистов [Лебедева, 2018].

В процессе формирования профессиональной идентичности немаловажную роль играют и профессиональные стандарты. Данные документы содержат критерии уровня знаний, умений, профессиональных навыков, тем самым способствуя развитию профессиональных компетенций специалистов социальной сферы. При этом очевидно, что профессиональные компетенции невозможно формировать и развивать у личности при отсутствии или слабо сформированной профессиональной идентичности.

Обобщая сказанное, стоит отметить, что профессиональная идентичность не формируется одномоментно, это процесс не одного дня и даже нескольких недель. Это длительный этап, который начинается с профессионального самоопределения уже в школьном возрасте (хотя мы понимаем, что зачастую подросток не может сделать осознанный профессиональный выбор) и продолжается с поступлением в профильный вуз, обеспечивающий

активное взаимодействие с учреждениями социальной сферы посредством волонтерства. Таким образом, мы выделяем ключевые направления и факторы развития профессиональной идентичности специалистов социальной сферы:

1) включение подростков в социальные проекты, реализуемые учреждениями социальной сферы,

2) профессиональное карьерное консультирование по вопросам профессионального самоопределения старшеклассников (осознанный выбор средне специального или высшего учебного заведения),

3) организация практики студентов с реальным погружением в деятельность учреждений социальной сферы,

4) взаимодействие вузов и учреждений СПО с НКО, БФ,

5) активное развитие волонтерства,

6) взаимодействие учреждений социальной сферы с центрами карьеры вузов социальной направленности по вопросам дальнейшего трудоустройства;

7) организация непрерывного образования специалистов социальной сферы,

8) постоянное организационно-методическое сопровождение специалистов (оперативное информирование об изменениях, обеспечение скриптами, инструкциями, протоколами, алгоритмами работы, способствующими быстро применять их в практической деятельности),

9) проведение профессиональных конкурсов, повышающих престиж профессии специалиста социальной сферы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., пер. и доп. М. : Юрайт, 2019.
2. Смолякова Т. В. Психологические особенности структуры профессиональной идентичности студентов, обучающихся в художественных вузах // Психологические исследования. 2014. № 34. Т. 7. С. 7.
3. Моднов С. И., Бугайчук Т. В. Структуры профессионального самоопределения студентов педагогических и технических вузов: сравнительный анализ // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5(122). С. 70–77.
4. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность студентов магистрантов: проблемы формирования // Психология обучения. 2015. № 12. С. 16–27.
5. Красикова Ю. В. Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального развития // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной научной конференции, Уфа, ноябрь 2013. Уфа: Лайм. 2013. С. 167–169.
6. Психология труда: учебник для вузов / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носиковой. М. : Юрайт, 2020.
7. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М. : Институт психологии РАН, 2008.
8. Лебедева Н. В. Диверсификация моделей обучения специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования на основе андрагогического подхода: дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск. 2018.

REFERENCES

1. Schneider, L. B. (2019). Psixologiya identichnosti: uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury`= Psychology of identity: textbook and workshop for undergraduate and graduate studies. 2nd ed., trans. and add. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
2. Smolyakova, T. V. (2014). Psychological characteristics of the structure of professional identity in art students. Psychological research, 34, 7. (In Russ.)
3. Modnov S. I., Bugaichuk, T. V. (2021). Struktury professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskikh i tehnycheskikh vuzov: sravnitel'nyy analiz = Structures of professional self-determination of students in pedagogical and technical universities: comparatives analyses. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 5(122), 70–77. (In Russ.)
4. Ivanova, N.L. (2015). Professional identity of master's students: problems of formation. Psychology of learning, 12, 16–27. (In Russ.)
5. Krasikova, Yu. V. (2013). Professional'naya identichnost` kak osnovnoj e`lement professional'nogo razvitiya = Professional identity as the main element of professional development. Topical issues of modern pedagogy: materials of the IV International Scientific Conference: Ufa, November 2013 (pp. 167–169). Ufa: Lime. (In Russ.)
6. Klimov, O. G. Nosikova E. A. (Ed.). (2022) Psixologiya truda: uchebnik dlya vuzov = Labor psychology: textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
7. Ermolaeva, E. P. (2008). Psixologiya social'noj realizacii professionala = Psychology of social realization of a professional. – Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
8. Lebedeva, N.V. (2018). Diversifikaciya modelej obucheniya specialistov social'noj sfery` v usloviyax dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya na osnove andragogicheskogo podxoda = Diversification of training models for social sphere specialists in conditions of additional professional education based on andragogical approach: Senior Doctorate in Pedagogical. Ulyanovsk. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лебедева Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lebedeva Nataliya Vasilievna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 31.03.2022
одобрена после рецензирования 25.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 31.03.2022
approved after reviewing 25.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_129



Связь представлений о семейном окружении у девочек подросткового и юношеского возраста с их личностными особенностями

Е. А. Троицкая

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,
ea.troitskaya@mail.ru*

Аннотация. Цель исследования – выявление взаимосвязи между личностными особенностями девочек подросткового и юношеского возраста и их представлениями о семейном окружении. В исследовании приняли участие девочки 14–15 лет и девушки 16–18 лет. Результатом исследования явилось подтверждение согласованности личностных особенностей девочек и их представлений о семейном окружении в целом, об их матерях и отцах.

Ключевые слова: представления, семейное окружение, подростки о родителях, девочки, подростковый возраст, юношеский возраст

Для цитирования: Троицкая Е. А. Связь представлений о семейном окружении у девочек подросткового и юношеского возраста с их личностными особенностями // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 129–136. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_129

Original article

Relationship between Family Environment Images in Adolescent and Youth Girls and Their Personality Traits

Elena A. Troitskaya

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ea.troitskaya@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of the research aimed at identifying the relationship between the personality traits of adolescent and youth girls and their images of the family environment. Girls aged 14–15 and girls aged 16–18 participated in the research. The results showed consistency between the girls' personality traits and their images of the family environment as a whole, the images of their mothers and fathers.

Keywords: images, family environment, adolescents about parents, girls, adolescence, youth

For citation: Troitskaya, E.A. (2022). Relationship between family environment images in adolescent and youth girls and their personality traits. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 129–136. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_129

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования связи представлений о семейном окружении у детей с их личностными особенностями определяется тем, что в современном мире меняются детско-родительские взаимоотношения. Быстрые темпы развития информационных технологий неизбежно приводят к тому, что дети в более раннем возрасте начинают понимать, что их родители могут в чем-то разбираться хуже своих детей. Следовательно, непререкаемый авторитет родителей начинает снижаться, и зачастую родители перестают восприниматься детьми как образец для подражания. Особенно остро данная проблема встает в подростковом и юношеском возрасте, когда дети находятся в процессе самоопределения.

В психологии тема влияния психологического климата семьи на развитие личности ребенка достаточно исследована. В ряде работ показано, что неблагоприятное семейное окружение может негативно сказываться как на личностном развитии ребенка, так и на его склонности к соматическим заболеваниям, имеющим психологическую основу, в то время как благоприятное семейное окружение вносит вклад в формирование благополучия ребенка [Бахадова, 2009; East et al., 2019; Jin, Ahn, 2019].

В результате масштабного эмпирического исследования А. А. Реан установил, что матери оказывают большее влияние на молодежь в процессе ее взросления, чем отцы [Реан, 2017]. Но для оказания эффективной психологической помощи ребенку необходимо не только понимание роли семейного окружения в формировании личности ребенка, но и включение всей семейной системы в процесс разрешения психологических трудностей [Карпова, 2015].

Также исследуются различия психологического климата в благополучных и неблагополучных семьях. Например, Е. В. Сухова, проведя сравнительное исследование проблемных и нормативных семей, пришла к выводу, что в проблемных семьях по сравнению с нормативными семьями выше ориентация на достижения, независимость, конфликтность, контроль [Сухова, 2015].

Детско-родительские отношения представляют собой сложную систему, в которой равновесие зависит от соотношения воспитательных тактик и личностных особенностей родителей, с одной стороны, и личностных особенностей детей – с другой стороны. Как показывают исследования, личностные особенности родителей и детей вносят вклад в их взаимоотношения [Denissen et al., 2009].

Однако следует учесть, что родители выбирают воспитательные воздействия исходя из своих представлений о целях воспитания и о личностных

особенностях детей, а дети взаимодействуют с родителями, основываясь на своем понимании личностей родителей и моделей их поведения. Особенно это касается детей подросткового и юношеского возраста, которые уже способны осознанно и целенаправленно выстраивать свою линию поведения, ориентируясь на разнообразные факторы, которые могут повлиять на результативность их действий.

В этой связи значимыми становятся исследования взаимосвязи личностных особенностей детей не только с объективно наблюдаемыми воспитательными тактиками родителей, но и с представлениями детей о своих родителях и о психологическом климате в семье в целом. Так, в ряде исследований было показано, что особенности образа родителей связаны с развитием личности ребенка [Латышева, 2018]. А. Н. Симанович и Т. Ю. Тодышева выявили различия в представлениях о родителях у подростков, склонных и не склонных к бродяжничеству [Симанович, Тодышева, 2021].

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между личностными особенностями девочек подросткового и юношеского возраста и их представлениями о семейном окружении.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка исследования включала 24 девочки подросткового возраста 14–15 лет ($M = 14,58$, $SD = 0,5$) и 50 девушек юношеского возраста 16–18 лет ($M = 16,84$, $SD = 0,77$). Большинство испытуемых на момент участия в исследовании обучались в Предуниверситарии ФГБОУ ВО МГЛУ, остальные – в других школах г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 74 учащихся в возрасте от 14 до 18 лет ($M = 16,11$, $SD = 1,27$).

Диагностика личностных особенностей проводилась с помощью методики «Личностный дифференциал» (ЛД), адаптированной в институте им. В. М. Бехтерева. Данная методика включает в себя три шкалы: оценка, сила, активность [Методика личностного дифференциала ... 2002]. Для операционализации представлений о семейном окружении применялось сочетание двух методик. «Шкала семейного окружения» (ШСО) в адаптации С. Ю. Куприянова направлена на исследование отношений между членами семьи, показателей личностного роста и показателей управления семейной системой [Куприянов, 1985]. Методика «Подростки о родителях» в адаптации Л. И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромицыной позволяет диагностировать отдельно представления о матери и об отце по шкалам: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность,

непоследовательность [Вассерман, Горьковая, Ромицына, 2001]. Также данная методика предполагает вычисление разности (дельты) между оценками матери и оценками отца по каждой из шкал, что позволяет судить о согласованности поведения родителей в представлениях ребенка.

Эмпирические данные были собраны учащимися 11-го класса Предвуниверситария МГЛУ Седовой Серафимой, Бикиным Дмитрием и Щелкалиной Екатериной в рамках работы над учебно-исследовательским проектом по психологии.

В процессе статистического анализа собранных данных применялись тест Шапиро-Уилка, критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции tau-b Кендалла, Т-критерий Уилкоксона, иерархический кластерный анализ (метод Уорда), критерий Краскала-Уоллиса. Анализ был проведен посредством компьютерной программы для статистического анализа данных JASP (Version 0.16.1).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Возрастные различия

На первом этапе исследования было проведено сравнение двух выборок (девочек подросткового возраста и девушек юношеского возраста) между собой с целью выявления возрастных различий. По критерию Манна-Уитни были обнаружены статистически значимые различия по шкале «активность» ($p = 0,002$) методики ЛД: девушки 16–18 лет продемонстрировали более высокий уровень активности, чем девочки-подростки.

Также были обнаружены различия на уровне тенденции по шкале «независимость» ($p = 0,058$) по методике ШСО и по разности между оценкой позитивного интереса матери и оценкой позитивного интереса отца ($p = 0,053$) по методике «Подростки о родителях». По сравнению с девушками девочки-подростки представляют свое семейное окружение как более поощряющее независимость, и при этом девочки-подростки видят меньше различий в уровне позитивного интереса матери и отца.

Корреляция представлений о семейном окружении и личностных особенностей у девочек подросткового возраста

Анализ связи представлений о семейном окружении и личностных особенностей у испытуемых проводился по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла. В выборке девочек-подростков обнаружены статистически значимые корреляции

между шкалой «оценка» по методике ЛД и шкалами «конфликт» ($T_b = -0,685$, $p = 0,039$) и «ориентация на достижения» ($T_b = -0,837$, $p = 0,016$) по методике ШСО, между шкалой «оценка» по методике ЛД и шкалой «враждебность» при оценке отца ($T_b = -0,616$, $p = 0,041$) по методике «Подростки о родителях». Девочки-подростки с более высоким уровнем самоуважения воспринимают свое семейное окружение как менее конфликтное и менее ориентированное на достижения, а своих отцов как менее враждебных.

Выявлены статистически значимые корреляции между шкалой «сила» по методике ЛД и шкалами «директивность» ($T_b = -0,612$, $p = 0,048$) и «непоследовательность» ($T_b = -0,744$, $p = 0,014$) при оценке отца по методике «Подростки о родителях». Девочки-подростки с более высоким уровнем независимости, склонные проявлять настойчивость при достижении цели воспринимают своих отцов как менее директивных и более последовательных.

Также были обнаружены статистически значимые корреляции между шкалой «активность» по методике ЛД и шкалой «экспрессивность» ($T_b = 0,837$, $p = 0,016$) по методике ШСО, между шкалой «активность» по методике ЛД и шкалами «позитивный интерес» ($T_b = 0,693$, $p = 0,021$) и «автономность» ($T_b = 0,72$, $p = 0,019$) при оценке отца по методике «Подростки о родителях». Девочки-подростки с более высоким уровнем экстравертированности, импульсивности и энергичности воспринимают свое семейное окружение как более благосклонное к выражению своих чувств, а своих отцов как проявляющих больше позитивного интереса, но при этом и больше автономности (т. е. как предоставляющих больше свободы действий и дающих возможность самостоятельно принимать решения).

Корреляция представлений о семейном окружении и личностных особенностей у девушек юношеского возраста

В выборке девушек 16–18 лет по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла были выявлены статистически значимые корреляции между шкалой «оценка» по методике ЛД и шкалой «позитивного интереса» при оценке матери ($T_b = 0,3$, $p = 0,033$) и при оценке отца ($T_b = -0,286$, $p = 0,042$), шкалой «враждебность» при оценке матери ($T_b = -0,336$, $p = 0,019$) по методике «Подростки о родителях». Кроме того, значения шкалы «оценка» по методике ЛД значимо коррелировали с дельтой между оценкой враждебности матери и оценкой враждебности отца ($T_b = -0,379$, $p = 0,008$). Девушки с более

высоким уровнем самоуважения воспринимают своих матерей как проявляющих меньше враждебности и больше позитивного интереса, а своих отцов как проявляющих меньше позитивного интереса. Такое противоречие может быть объяснено тем, что шкала позитивного интереса в методике «Подростки о родителях» предполагает преимущественно эмоциональную поддержку со стороны родителя (например, «Пытается развеселить и воодушевить меня, когда мне грустно»), что может быть нехарактерно для типичной маскулинной роли отца. При этом девушки с более высоким уровнем самоуважения видят меньше различий между враждебностью матери и враждебностью отца.

Выявлены статистически значимые корреляции между шкалой «сила» по методике ЛД и шкалами «автономность» ($T_b = -0,319, p = 0,023$) и «непоследовательность» ($T_b = -0,366, p = 0,01$) при оценке отца по методике «Подростки о родителях». Более независимые и настойчивые девушки воспринимают своих отцов как менее автономных и более последовательных. Вероятно, представления о меньшей автономности отца (несклонности отцов предоставлять больше свободы действий и давать возможность детям самостоятельно принимать решения) возникают на фоне того, что сами девушки хотят проявлять больше независимости и следовать избранной ими линии поведения.

Также была обнаружена статистически значимая корреляция между шкалой «активность» по методике ЛД и шкалой «директивность» ($T_b = -0,296, p = 0,036$) при оценке матери по методике «Подростки о родителях». Более активные и общительные девушки воспринимают своих матерей как менее директивных.

Различия в представлениях о матери и представлениях об отце

Методика «Подростки о родителях» позволяет исследовать различия в представлениях о матери и об отце, что и было сделано нами посредством Т-критерия Уилкоксона. В выборке девочек-подростков статистически значимых различий выявлено не было ($p > 0,05$). В выборке девушек 16–18 лет обнаружены статистически значимые различия по шкалам «враждебность» ($p = 0,024$) и «непоследовательность» ($p = 0,019$): девушки считают своих матерей более враждебными и более непоследовательными по сравнению со своими отцами. Можно предположить, что матери ежедневно более строго следят за воспитанием дочерей, нежели отцы. Вследствие этого по ряду характеристик они оцениваются более негативно,

чем отцы. Однако такой результат требует дополнительных исследований, так как он не согласуется с полученными А. А. Реаном данными о том, что различия в образах матери и отца заключаются в модальности характеристик, а не в соотношении позитивного и негативного аспектов [Реан, 2017].

Корреляция представлений о семейном окружении и представлений о матери и отце

Для формирования более полной картины представлений о семейном окружении нами были проанализированы связи между оценками семейного окружения в целом по методике ШСО и оценками матери и отца в отдельности по методике «Подростки о родителях».

В выборке девочек-подростков по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла были выявлены статистически значимые корреляции между шкалой «экспрессивность» по методике ШСО и шкалой «позитивный интерес» при оценке отца ($T_b = 0,775, p = 0,042$), шкалой «директивность» при оценке матери ($T_b = -0,775, p = 0,042$). Обнаружены статистически значимые корреляции между шкалой «конфликт» по методике ШСО и шкалами «позитивный интерес» ($T_b = -0,746, p = 0,044$) и «автономность» ($T_b = -0,926, p = 0,014$) при оценке матери, шкалой «непоследовательность» при оценке отца ($T_b = -0,926, p = 0,014$), а также с дельтой между оценкой директивности матери и оценкой директивности отца ($T_b = 0,745, p = 0,044$). Также была выявлена статистически значимая корреляция между шкалой «организация» по методике ШСО и шкалой «непоследовательность» при оценке матери ($T_b = 0,816, p = 0,049$).

В выборке девушек 16–18 лет по коэффициенту корреляции tau-b Кендалла были выявлены статистически значимые корреляции между шкалой «ориентация на достижения» по методике ШСО и шкалами «директивность» ($T_b = 0,426, p = 0,045$) и «автономность» ($T_b = -0,568, p = 0,007$) при оценке отца, а также с дельтой между оценкой директивности матери и оценкой директивности отца ($T_b = 0,435, p = 0,046$), с дельтой между оценкой автономности матери и оценкой автономности отца ($T_b = 0,435, p = 0,047$). Значения по шкале «ориентация на активный отдых» значимо коррелировали со значениями по шкале «директивность» при оценке отца ($T_b = 0,463, p = 0,032$). Кроме того, была выявлена статистически значимая корреляция между шкалой «контроль» по методике ШСО и шкалами «директивность» ($T_b = 0,425, p = 0,043$) и «автономность» ($T_b = -0,708, p = 0,001$) при оценке матери, шкалой «автономность» ($T_b = -0,587, p = 0,005$) при оценке отца.

Кластерный анализ

Для построения целостной картины связи личностных особенностей с представлениями о семейном окружении в качестве эксплораторного метода применялся иерархический кластерный анализ (метод Уорда) по трем шкалам методики ЛД для всей выборки в целом, независимо от возраста. На этапе предварительного анализа данных были исключены семь испытуемых с экстремумами по измеренным показателям. В результате кластерного анализа было выбрано решение из 5 кластеров, которое имело наименьшее значение критерия ВИС.

Сравнение полученных кластеров по критерию Краскала-Уоллиса выявило статистически значимые различия по всем шкалам методики ЛД ($p < 0,001$). Средние значения показателей по методике ЛД для 5 кластеров представлены в таблице 1.

Качественный анализ кластеров позволяет составить описание личностных особенностей испытуемых. К первому кластеру были отнесены 18 человек с самыми высокими значениями по шкале «оценка», средними значениями по шкале «сила» и значениями по шкале «активность» ниже среднего. Можно сказать, что это девочки-подростки и девушки с высоким уровнем самоуважения, но при этом не проявляющие активности и независимости в своих действиях (склонные скорее пассивно подчиняться, а не утверждать свою позицию и придерживаться своей собственной линии поведения).

Второй кластер представлен 19 участницами исследования, которые отличаются высокими значениями по шкале «сила», умеренно высокими

значениями по шкале «активность» и значениями по шкале «оценка» выше среднего. Девочки-подростки и девушки из этого кластера независимы, склонны рассчитывать на собственные силы, экстравертированы и активны и при этом обладают самоуважением выше среднего.

К третьему кластеру относятся 10 человек с самыми низкими значениями по шкале «активность», низкими значениями по шкале «оценка» и значениями по шкале «сила» выше среднего. Девочки-подростки и девушки интровертированные, пассивные и не очень эмоциональные, обладают низким уровнем самоуважения, но при этом они достаточно независимы в своих поступках и способны придерживаться выбранной линии поведения.

Четвертый кластер включает 17 человек с самыми низкими значениями по шкале «оценка», низкими значениями по шкале «сила» и средними значениями по шкале «активность». Девочки-подростки и девушки, относящиеся к этому кластеру, характеризуются низким самоуважением, уступчивостью, нерешительностью при среднем уровне общительности, энергичности и эмоциональной устойчивости.

В пятый кластер вошли всего три человека, отличающиеся от остальных участниц исследования самими низкими значениями по шкале «сила», самыми высокими значениями по шкале «активность» и средними значениями по шкале «оценка». Можно предположить, что эти девочки-подростки и девушки очень импульсивны в своих поступках, но при этом крайне несамостоятельны и зависимы от окружающих.

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ ПО МЕТОДИКЕ «ЛИЧНОСТНЫЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ» В ВЫЯВЛЕННЫХ КЛАСТЕРАХ

Кластер	Статистика	Оценка	Сила	Активность
№ 1 (18 чел.)	Среднее	12,556	5	0,167
	Стандартное отклонение	2,121	5,38	2,618
№ 2 (19 чел.)	Среднее	10	8,368	9,947
	Стандартное отклонение	3,127	4,044	3,118
№ 3 (10 чел.)	Среднее	3,5	7,2	-2,7
	Стандартное отклонение	3,749	3,615	3,093
№ 4 (17 чел.)	Среднее	2,765	-0,941	3,471
	Стандартное отклонение	3,615	3,152	4,185
№ 5 (3 чел.)	Среднее	7	-7,667	15,667
	Стандартное отклонение	1,732	3,786	0,577

**СРАВНЕНИЕ КЛАСТЕРОВ ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ ОЦЕНКИ
СЕМЕЙНОГО ОКРУЖЕНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ**

Сравниваемые кластеры	Показатель (шкала методики)	Уровень значимости
№ 1 и № 3	Конфликт	0,014
№ 1 и № 3	Ориентация на достижения	0,019
№ 1 и № 3	Дельта «директивность»	0,019
№ 2 и № 3	Директивность матери	0,011
№ 2 и № 3	Дельта «директивность»	0,027
№ 3 и № 4	Непоследовательность отца	0,048
№ 3 и № 4	Дельта «директивность»	0,005

Попарное сравнение четырех кластеров между собой (первичных кластеров за исключением пятого кластера, который оказался крайне мало-численным) по критерию Манна-Уитни позволило выявить различия в представлениях о семейном окружении у представителей этих кластеров. Следует отметить, что статистически значимых различий по возрасту между кластерами не выявлено ($p > 0,05$). Выявленные статистически значимые различия представлены в таблице 2.

В результате попарного сравнения кластеров по критерию Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия между третьим кластером и остальными кластерами: представители третьего кластера имеют более высокие значения по шкалам «конфликт» и «ориентация на достижения» по методике ШСО по сравнению с представителями первого кластера, более высокие значения по шкале «директивность» при оценке матери по сравнению с представителями второго кластера и более низкие значения по шкале «непоследовательность» при оценке отца по сравнению с представителями четвертого кластера. Более того, представители третьего кластера имеют более высокое значение дельты между оценкой директивности матери и оценкой директивности отца по сравнению с представителями, первого, второго и четвертого кластеров.

Таким образом, девочки-подростки и девушки, характеризующиеся интровертированностью, пассивностью, низкой эмоциональностью, низким уровнем самоуважения, но при этом достаточно независимые в своих поступках и способные придерживаться выбранной линии поведения, в большей степени склонны воспринимать свое семейное окружение как конфликтное и ориентированное на достижение по сравнению

с девочками-подростками и девушками, отличающимися высоким уровнем самоуважения, но не проявляющими активности и независимости в своих действиях. Они считают своих матерей более директивными по сравнению с более независимыми, склонными рассчитывать на собственные силы, экстравертированными, активными и обладающими самоуважением выше среднего участниками исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги проведенного исследования, можно заключить, что представления о семейном окружении у девочек подросткового и юношеского возраста связаны с их личностными особенностями. В целом можно констатировать согласованность личностных особенностей девочек и их представлений о семейном окружении. Например, было показано, что девочки-подростки с более высоким уровнем экстравертированности, импульсивности и энергичности воспринимают свое семейное окружение как более благосклонное к выражению чувств. С другой стороны, личностные особенности девочек выступают для них точкой отсчета, которая может приводить к негативным оценкам семейного окружения, если оно не соответствует стремлениям девочек: более независимые и настойчивые девушки воспринимают своих отцов как в большей степени несклонных предоставлять детям свободу действий и давать возможность самостоятельно принимать решения.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их применения в процессе психологического консультирования девочек-подростков и девушек.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бахадова Е. В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 37–50.
2. East P. et al. Home and Family Environment Related to Development of Obesity: A 21-Year Longitudinal Study / P. East, E. Delker, E. Blanco, R. Burrows, B. Lozoff, S. Gahagan // *Childhood Obesity*. 2019. № 15(3). P. 156–166. DOI: 10.1089/chi.2018.0222.
3. Jin B. K., Ahn H. Y. Factors Influencing the Happiness of Late School-aged Children: A Focus on Family Strength and Self-control // *Child Health Nursing Research*. 2019. № 25(3). P. 245–254. DOI: 10.4094/chnr.2019.25.3.245.
4. Реан А. А. Отец и мать в сознании детей и подростков // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 1. С. 204–209.
5. Карпова Н. Л. Семейная групповая логопсихотерапия как модель системы социореабилитации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. № 4. Т. 4. С. 338–342.
6. Сухова Е. В. Особенности семейного взаимодействия в проблемных семьях и направления психо-социальной коррекции // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 153–166. DOI: 10.17223/17267080/56/12.
7. Denissen J. J. A., Aken van M. A. G., Dubas J. S. It takes two to tango: How parents' and adolescents' personalities link to the quality of their mutual relationship // *Developmental psychology*. 2009. № 45(4). P. 928–941.
8. Латышева М. А. Особенности образа родителей у девушек, воспитанных в неполной семье (психосемантическое исследование) // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–2. С. 307–310.
9. Симанович А. Н., Тодышева Т. Ю. Представления подростков, склонных к бродяжничеству, о родителях // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2021. № 2(56). С. 145–155. DOI: 10.25146/1995-0861-2021-56-2-280.
10. Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева) // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 20–21.
11. Куприянов С. Ю. Роль семейных факторов в формировании вариантов нервно-психического механизма патогенеза бронхиальной астмы и их коррекция методами семейной психотерапии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Л., 1985.
12. Вассерман Л. И., Горьковская И. А., Ромицына Е. Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. СПб.: ФАРМиндекс, 2001.

REFERENCES

1. Bakhadova, E. V. (2009). A deviant family as a factor in the development of deviant behavior in children. *Voprosy Psichologii*, 1, 37–50. (In Russ.)
2. East P. et al. (2019). Home and Family Environment Related to Development of Obesity: A 21-Year Longitudinal Study / P. East, E. Delker, E. Blanco, R. Burrows, B. Lozoff, S. Gahagan. *Childhood Obesity*, 15(3), 156–166. DOI: 10.1089/chi.2018.0222
3. Jin, B. K., Ahn, H. Y. (2019). Factors Influencing the Happiness of Late School-aged Children: A Focus on Family Strength and Self-control. *Child Health Nursing Research*, 25(3), 245–254. DOI: 10.4094/chnr.2019.25.3.245.
4. Rean, A. A. (2017). Father and mother in the minds of children and adolescent. *Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 1, 204–209. (In Russ.)
5. Karpova, N. L. (2015). Family group logopedic psychotherapy as a model of socio-rehabilitational system. *Izvestiya of Saratov University. New series. Series Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(4), 338–342. (In Russ.)
6. Sukhova, E. V. (2015). Features of family interaction in problem families and direction of the psychosocial adjustment. *Siberian Journal of Psychology*, 56, 153–166. DOI: 10.17223/17267080/56/12. (In Russ.)
7. Denissen, J. J. A., Aken van, M. A. G., Dubas, J. S. (2009). It takes two to tango: How parents' and adolescents' personalities link to the quality of their mutual relationship. *Developmental psychology*, 45(4), 928–941.
8. Latysheva, M. A. (2018). Peculiarities of the parents' image in girls brought up in single-parent families (a psychosemantic research). *Problems of modern pedagogical education*, 61–2, 307–310. (In Russ.)

9. Simanovich, A. N., Todysheva, T. Yu. (2021). Ideas of adolescents prone to vagrancy about parents. Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, 2(56), 145–155. 10.25146/1995-0861-2021-56-2-280. (In Russ.)
10. Metodika lichnostnogo differentsiala (variant, adaptirovannyi v NII im. V. M. Bekhtereva) = Personal Differential method (version adapted in the Research Institute named after V. M. Bekhterev) (2002) / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov. Socio-psychological diagnostics of personal development and small groups (pp. 20–21). Moscow: Izd-vo Instituta Psikhoterapii. (In Russ.)
11. Kupriyanov, S. Yu. (1985). Rol' semeinykh faktorov v formirovanii variantov nervno-psikhicheskogo mekhanizma patogeneza bronkhiyal'noi astmy i ikh korrektsiya metodami semeinoi psikhoterapii = The role of family factors in the development of variants of the nervous mental mechanism of the pathogenesis of bronchial asthma and their correction by methods of family psychotherapy: abstract of PhD in Medicine. Leningrad. (In Russ.)
12. Vasserman, L. I., Gor'kovaya, I. A., Romitsyna, E. E. (2001). Psikhologicheskaya metodika «Podrostki o roditelyakh» i ee prakticheskoe primeneniye = Psychological questionnaire “Adolescents about parents” and its practical usage. St. Petersburg: FARMindeks. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Троицкая Елена Авенировна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Troitskaya Elena Avenirovna

PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 30.03.2022
одобрена после рецензирования 14.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 30.03.2022
approved after reviewing 14.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 347.113

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_137



О понятии «правовая определенность» и его содержании

И. И. Василишин

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
vasilishin@linguanet.ru

Аннотация. Дефиниция «правовая определенность» активно используется в правоприменительной практике в целом ряде значений (как принцип, как требование к правовой норме, судебному акту и др.). При этом отсутствует ее нормативное определение, содержание понятия формулируется с учетом позиций Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ), высших судов Российской Федерации, доктринальных взглядов. Отмечается отсутствие исчерпывающего перечня граней проявления исследуемого феномена во всех сферах общественных отношений.

Ключевые слова: правовая определенность, Конвенция по защите прав человека и основных свобод, правоприменение, судебная практика

Для цитирования: Василишин И. И. О понятии «правовая определенность» и его содержании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 137–141. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_137

Original article

On the Concept of “Legal Certainty” and Its Content

Ivan I. Vasilishin

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vasilishin@linguanet.ru

Abstract. The definition of “legal certainty” is frequently used in law enforcement practice in a number of meanings (as a principle, as a requirement for a legal norm, a judicial act, etc.). At the same time, there is no normative definition of it, the content of the concept is formulated taking into account the positions of the European Court of Human Rights (ECHR), the highest courts of the Russian Federation, doctrinal views. The absence of an exhaustive list of facets of its manifestation in all spheres of public relations is noted.

Keywords: legal certainty, Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, law enforcement, judicial practice

For citation: Vasilishin, I. I. (2022). On the concept of “legal certainty” and its content. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 137–141. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_137

ВВЕДЕНИЕ

И. В. Рехтина, автор современного фундаментального исследования, посвященного правовой определенности как многоаспектному правовому феномену [Рехтина, 2021], обобщая мнения ученых и практиков, констатирует, что появление в правоприменительной практике категории «правовая определенность» традиционно связывают с Конвенцией о защите прав человека и основных свобод¹ 1950 г. (далее Конвенция), которая была ратифицирована в Российской Федерации в соответствии с законом² 1998 г. и для нашей страны вступила в силу 5 мая 1998 г.

В то же время известны позиции других ученых [Гаджиев, 2012], которые, анализируя не столько категорию, сколько действие уже принципа определенности норм позитивного права, полагают, что критерий определенности (как конституционное требование к качеству закона) был сформулирован в Постановлении Конституционного Суда Российской Федерации (далее КС РФ) от 25 апреля 1995 года № 3-ПЗ (далее Постановление №3-П).

Приведенные точки зрения уже в первом приближении демонстрируют дискуссионность вопроса. Добавляют интереса к упомянутой проблематике довольно кардинальные мнения отдельных исследователей, которые считают, что «несмотря на свое название, принцип правовой определенности является, возможно, самым неопределенным по своему содержанию» [Крыжан, 2018, с. 88].

ПРАВОВАЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТЬ: ДОКТРИНАЛЬНОЕ, ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ И ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЕ ПОНИМАНИЕ

Ст. 6 Конвенции, содержание которой практически общепринято связывать с принципом правовой определенности, на самом деле посвящена праву на справедливое публичное судебное разбирательство независимым и беспристрастным судом; кроме того, предусмотрено, что судебное решение, за отдельными исключениями, должно объявляться публично.

Нетрудно заметить, что в кратком изложении содержания статьи ни разу не употребляется слово «определенность» – ни самостоятельно, ни

в словосочетании с каким-либо другим. Не закреплен принцип правовой определенности и в других международно-правовых актах, что, по меткому выражению А. Т. Боннер, позволяет условно назвать его «принципом-фантомом» [Боннер, 2017].

Что касается Постановления № 3-П, то в его основе обнаружилась неопределенность в вопросе соответствия Конституции РФ положений ч. 1 ст. 54 Жилищного кодекса РСФСР (в связи с невозможностью определения органа и акта, позволяющих определить «установленный порядок» вселения в жилое помещение других лиц, и, наоборот, возможностью произвольного понимания «порядка» по существу).

При более глубоком исследовании проблематики правовой определенности следует обратить внимание на следующие обстоятельства.

1. В указанном Постановлении № 3-П, как и в значительном числе позже принятых (их общее количество исчисляется сотнями⁴), можно обнаружить одновременное использование парных категорий, являющихся антонимами – «правовая определенность» и «правовая неопределенность». Аналогичный вариант их параллельного использования характерен и для доктринальных исследований (достаточно отметить, что данным категориям посвящаются отдельные конференции⁵).

Представляется, что какие-либо противоречия в этой ситуации отсутствуют, так как, образно говоря, являются «двумя сторонами одной медали»: с учетом иных Постановлений КС РФ, если определенность правовых норм предполагает их ясность, недвусмысленность, согласованность с системой действующего правового регулирования, требует соблюдения законов логики, исключения расплывчатых терминов, непротиворечивости, отсутствия коллизии с иными нормативными правовыми актами и т. п., то неопределенность правовых норм является дефектом законодательства (в широком смысле последнего), свидетельствует о низком уровне законодательной техники, влечет противоречивую и произвольную правоприменительную практику, приводящую к нарушению прав, свобод и законных интересов граждан.

2. Сущностный анализ рассматриваемых категорий в нашей стране начался не в постсоветский

¹«Конвенция о защите прав человека и основных свобод» (заключена в г. Риме 04.11.1950) // СПС КонсультантПлюс.

²Федеральный закон от 30 марта 1998 г. № 54-ФЗ «О ратификации Конвенции о защите прав человека и основных свобод и Протоколов к ней» // СПС КонсультантПлюс.

³Постановление Конституционного Суда РФ от 25.04.1995 № 3-П «По делу о проверке конституционности частей первой и второй статьи 54 Жилищного кодекса РСФСР в связи с жалобой гражданки Л. Н. Ситаловой» // СПС КонсультантПлюс.

⁴Информация Конституционного Суда РФ «Методологические аспекты конституционного контроля (к 30-летию Конституционного Суда Российской Федерации)» (одобрено решением Конституционного Суда РФ от 19.10.2021) // СПС КонсультантПлюс.

⁵Определенность и неопределенность права как парные категории: проблемы теории и практики: Материалы XII международной научно-практической конференции. В 3-х частях. М., РГУП, 2018. Ч. I. URL: https://rgup.ru/rimg/files/_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8B_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B8_2017%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf

период – соответствующие исследования проводились еще дореволюционными российскими учеными, которые использовали, в частности, синонимы нынешних юридических терминов («неясность» правовой нормы вместо «неопределенности» [Васьковский, 1901]), а прообразы данных категорий встречаются в памятниках российского права гораздо более раннего периода.

3. В различных правовых системах имеют аналоги термина «правовая определенность», и одни из них имеют дословное сходство с нашим (англ. «legal certainty», исп. «seguridad jurídica»), в то время как другие одновременно обозначают правовую (юридическую) безопасность личности: фр. «securite juridique» – юридическая безопасность), нем. «rechtssicherheit» – правовая безопасность). При этом, в интерпретации немецкого законодателя, например, правовая безопасность (определенность) выражается, прежде всего, в доверии граждан к надежности существующего правопорядка. По этой причине считаем заслуживающим внимания умозаключение М. В. Преснякова, который считает, что сущность принципа правовой определенности заключается не столько в стройности и непротиворечивости законодательства, сколько в определенности правового положения личности [Пресняков, 2020].

4. Отсутствие нормативного закрепления категории «правовая определенность» привело к использованию в доктрине значительного числа аналогичных по смыслу категорий (так, при изучении исследуемого феномена – как принципа, одновременно встречаются принципы «определенности закона», «защиты законных ожиданий», «ожидаемого поведения», «правомерных ожиданий» и др.).

С учетом зарубежного опыта, породившего многообразие терминов в отечественной доктрине, перед законодательством и правоприменительной практикой возник вопрос выбора оптимального термина, максимально коррелирующего с терминологией иных правовых систем.

В актах КС РФ, Верховного Суда РФ четко прослеживается использование, в качестве такового, термина «правовая определенность», что свидетельствует, видимо, о рассмотрении его, как наиболее подходящего.

Что же касается законодательства, то не так давно, реализуя механизм «регуляторной гильотины», начал действовать закон об обязательных требованиях¹, в котором указанные требования

связаны с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности, а оценка их соблюдения производится при реализации целого ряда государственных функций (в частности, контроля (надзора), предоставления разрешений, различных форм оценки и экспертизы). Именно правовой определенности посвящена ст. 7 закона, и в ней (п. 1) закреплено, что содержание обязательных требований должно отвечать принципу правовой определенности – «быть ясным, логичным, понятным как правоприменителю, так и иным лицам, не должно приводить к противоречиям при их применении, а также должно быть согласованным с целями и принципами законодательного регулирования той или иной сферы и правовой системы в целом». Таким образом, несмотря на то, что сфера действия рассматриваемого нормативного правового акта ограничена, – на уровне закона отечественный законодатель впервые использовал как категорию «правовая определенность», так и содержание ее, как принципа.

5. Ученые предпринимают попытки определить исследуемое понятие, но предпринимают эти попытки не слишком часто, что объясняется, например, эклектичностью вышеуказанного понятия. При этом имеющиеся определения значительно различаются объемом. Так, Р. М. Масаладжиу включил в содержание вышеуказанного понятия «ясность и четкость действующих правовых норм, устойчивость законных и обоснованных судебных актов, а также стабильность складывающихся на их основе правоотношений, чтобы заинтересованные лица с разумной степенью вероятности могли предвидеть последствия применения к ним судом действующих правовых предписаний и в соответствии с этим предвидеть последствия выбора того или иного варианта своего поведения» [Масаладжиу, 2009, с. 24]. В то время, как Ю. В. Романец сформулировал определение довольно кратко («ясность относительно наличия прав и обязанностей в конкретном правоотношении» [Романец, 2011, с. 6]), что не делает его упрощенным – оно является очень глубоким по своему смыслу.

6. В доктрине и правоприменительной (в том числе судебной) практике категория «правовая определенность» рассматривается не только, как принцип, но и в разных других «ипостасях» как требование к правовой норме, судебному акту, как критерий права, фундаментальная идея и в целом ряде других значений, что демонстрирует универсальную природу требований данного феномена, выявление его новых граней, проявление во всех отраслях права.

¹Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 247-ФЗ «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При активном использовании в современной российской правоприменительной практике категории «правовая определенность», отсутствует ее нормативное определение, хотя в принятом в 2020 г. законе «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» законодатель впервые закрепил ее в качестве принципа.

Пока же, при всем многообразии проявления исследуемого феномена, содержание понятия формулируется судебной практикой и доктриной и рассматривается, при этом, в самых разных значениях.

Использование исследуемого феномена правовыми системами различных государств свидетельствует о необходимости его дальнейшего изучения, в том числе в сравнительно-правовом аспекте.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рехтина И. В. Правовая определенность в гражданском судопроизводстве Российской Федерации: монография. М. : Юрлитинформ, 2021.
2. Гаджиев Г. А. Принцип правовой определенности и роль судов в его обеспечении. Качество законов с российской точки зрения // Сравнительное конституционное обозрение. 2012. № 4. С. 16–28.
3. Крыжан В. А. О содержании принципа правовой определенности // Пермский юридический альманах. Ежегодный научный журнал. 2018. № 1. С. 81–88.
4. Боннер А. Т. Избранные труды: в 7 т. Т. II. Источники гражданского процессуального права. М. : Проспект, 2017.
5. Васковский Е. В. Учение о толковании и применении гражданских законов: Цивилистическая методология. Ч. 1. Одесса : Экономическая типография, 1901.
6. Пресняков М. В. Ретроактивное действие закона с позиции принципа правовой определенности: *lex retro non agit*? // Гражданин и право. 2020. № 10. С. 26–38.
7. Масаладжиу Р. М. Принцип правовой определенности в науке, практике ЕСПЧ и его влияние на доступность правосудия на стадии надзорного производства в гражданском и арбитражном процессе // Арбитражный и гражданский процесс. 2009. № 7. С. 22–25.
8. Романец Ю. В. Правовая определенность или безнаказанность? // ЭЖ-Юрист. 2011. № 49. С. 6–9.

REFERENCES

1. Rekhtina, I. V. (2021). *Pravovaya opredelennost' v grazhdanskom sudoproizvodstve Rossijskoj Federacii* = Legal certainty in civil proceedings of the Russian Federation. Moscow. (In Russ.)
2. Gadzhiev, G. A. (2012). The principle of legal certainty and the role of courts in ensuring it. The quality of laws from the Russian point of view. *Sravnitel'noe konstitucionnoe obozrenie*, 4, 16–28. Moscow. (In Russ.)
3. Kryzhan, V. A. (2018). On the content of the principle of legal certainty. *Permskij yuridicheskij al'manax. Ezhegodny'j nauchny'j zhurnal*, 1, 81–88. Perm. (In Russ.)
4. Bonner, A. T. (2017). *Izbranny'e trudy* = Selected works. Moscow. (In Russ.)
5. Vaskovsky, E. V. (1901). *Uchenie o tolkovanii i primenenii grazhdanskix zakonov: Civilisticheskaya metodologiya* = The doctrine of the interpretation and application of civil laws: Civilistic methodology. Odessa. (In Russ.)
6. Presnyakov, M. V. (2020). *Retroaktivnoe dejstvie zakona s pozicii principa pravovoj opredelennosti: lex retro non agit?* = Retroactive effect of the law from the position of the principle of legal certainty: *lex retro non agit?* *Grazhdanin i pravo*, 10, 26–38. Moscow. (In Russ.)
7. Masaladzhui, R. M. (2009). *Princip pravovoj opredelennosti v nauke, praktike ESPCh i ego vliyanie na dostupnost' pravosudiya na stadii nadzornogo proizvodstva v grazhdanskom i arbitrazhnom processe* = The principle of legal certainty in science, practice of the ECHR and its impact on the accessibility of justice at the stage of supervisory proceedings in civil and arbitration proceedings. *Arbitrazhny'j i grazhdanskij process*, 7, 22–25. Moscow. (In Russ.)
8. Romanets, Yu. V. (2011). *Pravovaya opredelennost' ili beznakazannost'?* = Legal certainty or impunity? *EZh-Yurist*, 49, 6–9. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), Associate Professor, Head of the Civil Law Department, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.02.2022
одобрена после рецензирования 15.03.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 20.02.2022
approved after reviewing 15.03.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 341:004.056

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_142



Международное право и его роль в обеспечении информационной безопасности и защите цифрового суверенитета России

Н. С. Грудинин

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
nekit-07@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется роль и возможности международного права в обеспечении информационной безопасности стран, входящих в состав ООН и региональных интеграционных объединений. Сообщается, что современное международное право не способно в полной мере защитить право человека на свободу слова и информационную безопасность в глобальных масштабах, а может противодействовать лишь отдельным киберугрозам и вызовам, а также в некоторой степени киберпреступности и кибертерроризму.

Ключевые слова: международное право, информационная безопасность, киберугрозы, цифровой суверенитет государства

Для цитирования: Грудинин Н. С. Международное право и его роль в обеспечении информационной безопасности и защите цифрового суверенитета России // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 142–148. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_142

Original article

International Law and Its Role in Information Security and Protecting the Digital Sovereignty of Russia

Nikita S. Grudinin

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
nekit-07@mail.ru

Abstract. The article analyzes the role and potential of international law in the field of information security of the UN member states and regional integration associations. The author highlights the fact, that modern international law is not able to fully protect human right to freedom of speech and information security on the global scale, but can only counter certain cyber threats and challenges, as well as to some extent, cybercrime and cyberterrorism.

Keywords: international law, information security, cyber threats, a state's digital sovereignty

For citation: Grudinin, N. S. (2022). International law and its role in information security and protecting the digital sovereignty of Russia. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 142–148. 10.52070/2500-3488_2022_3_844_142

ВВЕДЕНИЕ

Ускоренное развитие цифровых технологий последних лет привело к серьезным изменениям системы международных отношений в начале XXI века. Процесс глобализации, включающий в себя активное применение информационно-коммуникационных технологий, которые нацелены на устойчивое развитие цивилизации, способствовал становлению международного информационного (цифрового) общества. Вместе с тем возникшие цифровые возможности привели к появлению не только положительных факторов в киберпространстве, но и к новым вызовам, которые несут в себе угрозу международной безопасности. В числе негативных последствий развития цифровых технологий находятся различные правонарушения, которые наносят вред не только отдельным гражданам, но и международным отношениям в целом. Трансграничный характер информации ставит перед международным сообществом вопрос о поиске механизма, который бы способствовал решению задачи по обеспечению информационной безопасности на универсальном, региональном и национальном уровнях.

Проблемы международной информационной безопасности составляют предмет непростых дискуссий как на национальном, так и на международном уровне в связи с открытыми вопросами о суверенитете государств в киберпространстве и появлении нового термина – цифрового суверенитета государств. Как известно, ежегодно сотни тысяч людей становятся жертвами мошеннических посягательств с использованием интернет-ресурсов. Международные террористические организации и преступные группы активно используют новые технологии для совершения преступлений, для легализации денежных средств, полученных преступным путем в результате торговли оружием, наркотическими средствами и психотропными веществами. Наконец, в последние годы Россия и ее граждане все чаще сталкиваются с вбросами заведомо ложной информации, преследующей цель дискредитации России и ее истории. Очевидно, что данные вызовы являются серьезной угрозой для информационной безопасности России и требуют детального осмысления.

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И СОВРЕМЕННОЕ МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО

Интерес к информационной безопасности в международной сфере появился после окончания холодной войны. Сам термин «информационная безопасность» начал использоваться в контексте

обеспечения безопасности компьютеров и компьютерных сетей и лишь через какое-то время стал включать в свое содержание не только технические, но и политические, социокультурные, экономические, психологические аспекты. Так, в Законе о кибербезопасности Европейского союза используется следующее определение: «Кибербезопасность означает деятельность, необходимую для защиты сетей и информации, пользователей информационных сетей и иных сторон, которые могут быть затронуты киберугрозами»¹.

Невозможно не согласиться с выводами П.А. Карасева, считающего, что сегодня в мире существует как минимум три вида угроз международной информационной безопасности. Во-первых, многие государства рассматривают информационно-коммуникационные технологии как средства для ведения войны, разведки, используют их в политических целях. Во-вторых, современные технологии активно используются террористами для совершения различного рода преступлений, обмена информацией, пропаганды экстремизма и для совершения нападений на другие организации или государства. В-третьих, периодически проводятся атаки на критические информационные инфраструктуры и системы преступными группами или хакерами-одиночками [Карасев, 2015]. В любом случае, права человека всегда оказываются под угрозой, что приводит к возникновению права конкретной личности на информационную безопасность.

Как подчеркивает А. В. Крутских, «с 1998 г. Россия продвигает идею налаживания международного сотрудничества по укреплению МИБ», причем с самого начала «работа по согласованию конкретных мер в интересах упрочения МИБ проводилась главным образом через механизм ООН» [Крутских, 2007, с. 28]. В этом процессе большое значение имеет вовлеченность в обсуждение проблем кибербезопасности главных органов ООН, а также вспомогательных органов и специализированных учреждений. Со времени своего основания ООН уделяет ключевое внимание вопросам повышения эффективности в области обеспечения международного мира и безопасности, закрепленным во множестве документов. Среди них Декларация об укреплении международной безопасности, принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН № 2734 (XXV) от 16 декабря 1970 г., Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН № A/RES/3314 от 14 декабря 1974 г., Резолюция «Всеобъемлющий подход к укреплению международного мира и безопасности в соответствии с Уставом ООН» от 7 декабря 1988 г.

¹Regulation (EU) 2019/881 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019.

В 2005 году решением Генеральной Ассамблеи ООН была создана Группа правительственных экспертов по достижениям в сфере информатизации и телекоммуникации в контексте международной безопасности. Данная Группа сформулировала угрозы, риски и факторы уязвимости, связанные с обеспечением безопасности при использовании цифровых технологий. Группа также пришла к выводу, что международное право и, в частности, Устав ООН являются основой для поддержания мира и развития киберпространства, принимая во внимание такие аспекты, как открытость, безопасность, стабильность, доступность. Снижение рисков нарушения международного мира, безопасности и стабильности возможно путем согласования между государствами специальных стандартов и правил использования цифровых технологий.

Итогом активного развития электронной коммуникации в последние годы стало появление резолюции A/RES/73/266 от 22 декабря 2018 г. «Поощрение ответственного поведения государств в киберпространстве в контексте международной безопасности»¹. Однако анализ данной резолюции дает основания полагать, что ее авторы не предлагают каких-либо конкретных норм или принципов по обеспечению информационной безопасности на универсальном уровне, но призывают государства и далее обмениваться информацией. Как отмечает, Т. Ю. Сидорова, авторы этой резолюции были не готовы сформулировать конкретные положения, которые можно было бы адресовать государствам в качестве правил поведения [Сидорова, 2020].

Невозможно не согласиться с тем, что ООН играет важную роль в деле институционализации отношений с применением информационно-коммуникационных технологий, но из-за стремительного их развития работа ООН не поспевает в отражении всех возникающих угроз в сфере обеспечения международной безопасности. Как справедливо отмечает С. А. Костин, в такую работу должны активно вовлекаться и продолжать ее межрегиональные и региональные организации [Костин, 2019].

Как известно, Комитет по киберзащите Североатлантического альянса (НАТО) занимает одно из ключевых мест в управлении и формировании политики в области киберзащиты. За техническую сторону кибербезопасности в НАТО отвечает Технический центр (NCIRC), который реагирует на любые инциденты и сообщает важную информацию по противодействию и снижению рисков международной информационной безопасности.

Европейский союз также не отстает в вопросе противодействия киберугрозам в информационном пространстве. Он тесно сотрудничает с НАТО в вопросе укрепления обороноспособности и обеспечения защиты, подписав Техническое соглашение о киберзащите в 2016 году. Исходя из того, что государство может одновременно являться и членом Европейского союза, и членом НАТО, можно сделать вывод о растущей заинтересованности в обеспечении информационной безопасности в мире и отдельных регионах не только военных блоков, но и экономических интеграционных объединений.

ОДКБ в 2016 году приняла Стратегию коллективной безопасности до 2025 года, в которой есть упоминание об информационной безопасности. Целью ОДКБ является обеспечение безопасности при участии всех членов ОДКБ на основе общепризнанных норм и принципов международного права. Но при этом ОДКБ не заинтересована в создании похожей интеграции, существующей между ЕС и НАТО, сотрудничество в рамках нее основано лишь на обмене информацией между государствами, что существенно снижает уровень международной информационной безопасности.

Российская Федерация является одним из основных государств, заинтересованных в обеспечении международной безопасности. Однако прекращение сотрудничества России с НАТО является камнем преткновения во взаимодействии между НАТО и ОДКБ, приводит к мысли об отсрочке и существенном усложнении возможности появления взаимопонимания и вовлеченности в решение проблем кибербезопасности на евразийском пространстве.

В 2013 г. Парламентской ассамблеей ОБСЕ была принята Резолюция, ключевое внимание которой было направлено на «Стратегию кибербезопасности Европейского союза: открытое, безопасное и защищенное киберпространство». В Стратегии выделены принципы кибербезопасности, стратегические приоритеты и действия, в которых нашли свое отражение основные ценности ЕС, применяемые как в цифровом, так и в физическом мире. В обновленной Стратегии ЕС 2020 года был выделен ряд направлений деятельности в киберпространстве, учитывающий действия по защите основных прав, свободы выражения мнений, персональных данных и конфиденциальности, установления демократического управления с участием заинтересованных сторон.

Ранее, в 2009 году государства – члены ШОС пришли к единодушию в вопросах совместной деятельности в области обеспечения международной информационной безопасности. Подписанное ими межправительственное соглашение стало первым

¹Резолюция ГА ООН от 22 декабря 2018 г. A/RES/73/266 от 22 декабря 2018 г. «Поощрение ответственного поведения государств в киберпространстве в контексте международной безопасности».

международным актом, цель которого – *отражение и предотвращение угроз* международной информационной безопасности, включая различные аспекты, такие как военно-политические, психологические и технические. В то же время страны БРИКС, среди которых Россия и Китай, отказались от подписания таких соглашений о сотрудничестве. Основой существующего разногласия является политико-идеологический аспект, так как некоторые страны, включая Россию, нередко обвиняются в проведении хакерских атак на другие государства.

Сегодня остается нерешенным и ряд других проблем в области обеспечения международной информационной безопасности. Одной из них является разрозненность подходов и единоличное принятие решений каждым из участников региональных интеграционных объединений по развитию того или иного направления информационной безопасности. Отсутствие единой международной конвенции ООН, в которой отражались бы основные понятия, виды угроз, цели, механизмы обеспечения защиты и их реализации, лишь увеличивает разрыв в понимании важности обеспечения информационной безопасности совместными усилиями государств. Другой причиной понятийного разрыва служит разрозненность в подходах к проблеме безопасности, что нередко приводит к восприятию права международной информационной безопасности как «мягкого права», не носящего обязывающего характера для всех государств.

Еще одной проблемой является стремление отдельных государств и, в первую очередь, США, занять монопольное положение в современном киберпространстве и навязывать свое видение мироустройства остальным государствам, что подрывает международную безопасность. Данный факт противоречит возможности эффективного взаимного сотрудничества и взаимодействия между государствами на универсальном уровне, а также оставляет свой след в деле охраны права человека на информационную безопасность, которое явно может пострадать из-за заведомо ложной информации вследствие тотального контроля сети Интернет и прекращения доступа к альтернативным СМИ, отражающим иные точки зрения, как правило, не выгодные американской военно-политической машине. Фактически, современное международное право не способно защитить право человека на свободу слова и информационную безопасность, а также не может противостоять информационной гегемонии США и стран НАТО. В настоящее время международное право только начинает испытывать потребность в создании универсальной платформы и механизмов для обеспечения информационной безопасности всех стран, входящих в ООН.

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ БОРЬБЫ С КИБЕРУГРОЗАМИ

Российская Федерация в 1998 г. впервые привлекла внимание к киберугрозам, направив в ООН доктрину о мировой информационной безопасности. В 1999 г. ООН озвучила проблему обеспечения кибербезопасности в Резолюции A/RES/54/49 «Достижения в сфере информатизации и телекоммуникаций в контексте международной безопасности», в которой главное внимание было сфокусировано на киберугрозах. С того времени ежегодно проводятся международные конференции и съезды для обсуждения программ по борьбе с опасностью в киберпространстве.

В сфере международной информационной безопасности сегодня можно выделить три вида наиболее критичных угроз: кибертерроризм, киберпреступность и кибервойны. Определение термину «кибертерроризм» было предложено в 2007 г. А. Колариком и Л. Занчевски: «кибертерроризм – это преднамеренная, политически мотивированная атака субнациональных группировок или иных злонамеренных агентов и индивидов против информации и компьютерных систем, компьютерных программ и данных, направленная против гражданских целей» [цит. по: Зиновьева, 2017, с. 108]. Стоит отметить, что ООН в своих документах не использует данный термин, употребляя вместо него возможность использования новых информационных инструментов террористическими организациями¹.

В сети Интернет террористы активно ведут пропагандистскую деятельность, обмениваются информацией с помощью теневых сайтов и так называемого Даркнета. Деятельность ИГИЛ (организация запрещена в России) в глобальном информационном обществе является показателем использования сети Интернет для распространения в открытых источниках видеороликов и фотографий с места боевых действий в целях устрашения мирного населения, разжигания вражды и ненависти. В 2020 году глава Контртеррористического управления ООН Владимир Воронков заявил, что данная террористическая группировка при помощи Интернета демонстрирует готовность совершать новые масштабные теракты по всему миру².

Подчеркнем, что борьба с кибертерроризмом не может осуществляться только при помощи

¹Developments in the Field of Information and Telecommunications in the Context of International Security, UN document A/RES/63/37.

²ИГИЛ: ослаблены, но не побеждены. В Совбезе обсудили новый доклад Генерального секретаря. URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/02/1372102>

односторонних действий. Россия не раз призвала решать проблему совместно, в рамках ООН, предлагая сотрудничество с международными региональными организациями, такими как СНГ, ШОС и ОДКБ. Тем не менее политические споры и разногласия становятся серьезной преградой для взаимодействия и координации действий в борьбе с терроризмом.

Характерной особенностью кибертерроризма является его масштаб, интенсивность, открытость и масштабные последствия. В свою очередь киберпреступность согласно позиции Управления ООН по наркотикам и преступности (2005) представляет собой поведение, которое влечет за собой преступные действия против конфиденциальности, целостности и доступности компьютерных данных или систем. На основе данного определения можно сделать вывод, что киберпреступление направлено зачастую на причинение ущерба отдельным членам общества или отдельным государствам. Особую значимость в рамках этой проблематики приобретают вопросы, связанные с обеспечением безопасности электронной торговли и электронных расчетов в сети Интернет.

Отдельно стоит выделить инициативу некоторых стран использовать технологию блокчейн, криптовалюту и цифровые валюты. Так, в 2018 году ООН запустила международную программу под названием «Цели устойчивого развития», в рамках которой подразделение Международного детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) заявило, что начнет принимать пожертвования в виде криптовалют. Однако на международном уровне пока так и не создана нормативная база, которая бы могла стать основой системы противодействия преступной деятельности с использованием криптовалюты, что только создает новые риски эффективности применения международного права. Также в последнее время существенно возросла продажа скомпрометированных банковских карт, данные которых воруют с помощью фишинговых сайтов и банковских троянов.

Следует особо отметить, что единственным источником международного характера в данной сфере на текущий момент является Будапештская конвенция по борьбе с киберпреступностью 2001 года, принятая Советом Европы. Она констатирует, что международное сотрудничество в целях предотвращения, расследования и устранения киберпреступлений является одной из ключевых задач данной Конвенции. Сложностью противодействия такой преступной деятельности является то, что она имеет трансграничный характер, и трудно оценить, где на самом деле имело место преступное деяние, поскольку данные могли быть

загружены в одной стране, хостинг предоставлялся во второй стране, а жертва могла находиться в третьей стране, в то время как украденные данные были отправлены в четвертую юрисдикцию.

На текущий момент государства – участники Будапештской конвенции по борьбе с киберпреступностью определили современные технологии связи и обработки данных в борьбе с компьютерной киберпреступностью, особенно в связи с изначально транснациональным характером лежащей в их основе технологии. Однако данная Конвенция не предусмотрела сколь-нибудь надежных гарантий защиты от необоснованного вмешательства в национальное киберпространство с целью получения закрытых (секретных) данных. Иными словами, под предлогом противодействия киберугрозам и киберпреступности любое государство – участник Конвенции может получить доступ к закрытым данным других государств-участников. Безусловно, такая ситуация создает прямую угрозу нарушения цифрового суверенитета России, именно по этой причине наша страна так и не присоединилась к данной Конвенции. К тому же Будапештская конвенция отчасти устарела и не отражает всего многообразия существующих киберугроз. Очевидно, что к настоящему времени назрела необходимость принятия нового документа о борьбе с киберпреступностью на пространстве Совета Европы.

Необходимо отметить, что в сфере противодействия международной преступной деятельности с помощью информационных технологий уже существуют универсальные механизмы сотрудничества государств, которые заложены в рамках специализированных международных организаций, таких как Интерпол, Европол, Евроюст. При этом основную роль в осуществлении и совершенствовании правоохранительного межгосударственного сотрудничества играет Международная организация уголовной полиции (Интерпол), в рамках которой реализуются ключевые формы и направления международного сотрудничества, определяются тенденции и выявляются проблемы, связанные с расследованием киберпреступлений.

Тем не менее деятельность Интерпола ограничена, так как она предполагает регистрацию сведений о международных преступниках и преступлениях и проведение международных розысков. Такой сбор информации может быть малоэффективен в случае киберпреступлений, совершаемых за долю секунды, в связи с чем собранная информация может оказаться устаревшей при поиске преступника. Представляется, что эффективная и полноценная борьба с киберпреступностью должна осуществляться не только по линии Интерпола, но и посредством взаимодействия и обмена данными

о киберпреступниках между региональными интеграционными объединениями и государствами. Такая работа позволит повысить уровень взаимного доверия и сотрудничества государств, состоящих в различных интеграционных объединениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать наличие нерешенной проблемы по международно-правовому обеспечению и регулированию информационной безопасности и сделать ряд выводов.

1. Современное международное право не способно защитить право человека на свободу слова и информационную безопасность, а также не может противостоять информационной гегемонии США и стран НАТО. В настоящее время международное право только начинает испытывать потребность в создании универсальной платформы и механизмов для обеспечения информационной безопасности всех стран, входящих в ООН. Международное сотрудничество государств основано на взаимном интересе в противодействии киберпреступности, кибертерроризму и киберугрозам, что сужает обеспечение информационной безопасности и устойчивости на глобальном уровне. Проблема обеспечения информационной безопасности связана с защитой национального цифрового суверенитета государств и не может быть успешно решена в случае его игнорирования. При этом цифровой суверенитет государства предполагает надежную защиту государства,

общества и граждан от различного рода посягательств в цифровой сфере.

2. Современное сотрудничество государств в борьбе с киберугрозами осложняется различными подходами к данной проблеме, а также блоковым характером современного мира. Представляется, что успешная борьба с кибертеррористами невозможна без объединения усилий всего мирового сообщества. Представляется, что на международном уровне следует институализировать понятие «кибертерроризм», а также провести унификацию правовых норм в информационной сфере на региональном и универсальном уровнях. Необходимо также обсудить вопрос о принятии нового документа о борьбе с киберпреступностью на евразийском пространстве. В перспективе данный вопрос следует обсудить и на площадке ООН.

3. В целях справедливого наказания за преступления, совершенные с применением цифровых технологий, следует создать глобальную сеть международной информационной безопасности посредством специального международного договора между заинтересованными сторонами под эгидой Совета Безопасности ООН. Такая сеть позволит проводить поиск в компьютерных сетях, осуществляемый в одном государстве по запросу другого государства, обеспечит сбор и перехват данных о содержании передаваемой информации в режиме реального времени. При этом должно учитываться национальное законодательство страны-исполнителя запроса при выдаче той или иной информации, которая может быть использована для разжигания информационной войны или конфликта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Карасев П. А. Политика безопасности США в глобальном информационном пространстве: дис. ... канд. полит. наук. М., 2015.
2. Крутских А. В. К политико-правовым основаниям глобальной информационной безопасности // Международные процессы. 2007. Т. 5. № 1. С. 28–37.
3. Сидорова Т. Ю. Международная информационная безопасность: правовые аспекты и деятельность ООН // Сибирский юридический вестник. 2020. № 3. С. 103–108.
4. Костин С. А. Международно-правовое обеспечение коллективной безопасности – направление для сотрудничества и интеграции в Европе и на Евразийском пространстве // Международные отношения и общество. 2019. № 3. Т. 1. С. 41–50.
5. Зиновьева Е. С. Международное сотрудничество по обеспечению информационной безопасности: проблемы, субъекты, перспективы: дис. ... д-ра полит. наук. М., 2017.

REFERENCES

1. Karasev, P. A. (2015). Politika bezopasnosti SShA v global'nom informatsionnom prostranstve: dis. ... kand. polit. nauk = U.S. security policy in the global information space: PhD in Political Sciences. Moscow (In Russ.)
2. Krutskikh, A. V. (2017). On the political and legal foundations of global information security. International processes, 5(1), 28–37. (In Russ.)

3. Sidorova, T. Y. (2020). International information security: legal aspects and un activities. Siberian Legal Bulletin, 3(90), 103–108. (In Russ.)
4. Kostin, S. A. (2019). International legal provision of collective security – a direction for cooperation and integration in Europe and in the Eurasian space. International relations and society, 3(1), 41–50. (In Russ.)
5. Zinovieva, E. S. (2017). Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo po obespecheniyu informatsionnoi bezopasnosti: problemy, sub"ekty, perspektivy = International cooperation in ensuring information security: problems, subjects, prospects: Senior Doctorate in Political Sciences. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Грудинин Никита Сергеевич

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры международного права
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grudin N. S.

PhD (Law), Associate Professor, Associate Professor of the Department of International Law,
Moscow State Linguistic University,

Статья поступила в редакцию 01.04.2022
одобрена после рецензирования 15.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 01.04.2022
approved after reviewing 15.04.2022
accepted for publication 10.06.2022

Научная статья

УДК 347.122

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_149



Правовое регулирование государственного аудита (контроля) в России

Т. П. Хребтова^{1,2}

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

²Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Москва, Россия
ankaleva@mail.ru

Аннотация. Содержание статьи приближено к потребностям современной науки и практики применения правовых норм в сфере правового регулирования аудита в России. В статье учтены последние изменения законодательства, предметом анализа послужило исследование проблем регулирования государственного аудита, и при приведении законодательства РФ в соответствие с международными нормами.

Ключевые слова: государственный финансовый контроль, правовое регулирование, государственный аудит, парламентский контроль, Счетная палата, контроль в сфере бюджетных отношений, нормативные правовые акты

Для цитирования: Хребтова Т. П. Правовое регулирование государственного аудита в России // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 149–154. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_149

Original article

Legal Regulation of State Audit (Control) in Russia

Tatyana P. Hrebtova^{1,2}

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

²Moscow Automobile and Road Engineering State Technical University, Moscow, Russia
ankaleva@mail.ru

Abstract. The content of the article is in line with the needs of modern science and the practice of applying legal norms in the field of legal regulation of audit in Russia, and the study of the nature of conflicts of legal norms conflicts in public audit regulation. The article takes into account the latest changes in legislation, the subject of analysis is the study of the problems of state audit regulation, and bringing the legislation of the Russian Federation in line with international standards.

Keywords: state financial control, legal regulation, state audit, parliamentary control, Accounts Chamber, control in the sphere of budgetary relations, normative legal acts

For citation: Hrebtova, T. P. (2022). Legal regulation of state audit (control) in Russia. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 149–154. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_149

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обосновывается тем, что правовое регулирование государственного аудита в Российской Федерации (далее РФ) находится на начальном этапе формирования, при этом ключевой проблемой является смешение и идентификация двух понятий «государственный финансовый контроль» и «государственный аудит» в связи с отсутствием дефинитивных норм права, четкого разделения этих понятий, однозначного понимания сущности государственного аудита как у специалистов, так и у законодателей.

Международные нормы права предполагают создание именно внешнего государственного аудита. Отдельные элементы государственного аудита искусственно интегрированы в правовое поле Российской Федерации и субъектов РФ, регулирующие отношения в сфере государственного финансового контроля, однако переход к системному правовому обеспечению государственного аудита в настоящее время не осуществлен.

Проблемы развития и правового обеспечения государственного аудита в РФ освещены достаточно узко. Отдельным вопросам были посвящены работы Н. Д. Погосьяна, А. Т. Тлиpieва, В. З. Шевлакова, А. В. Филиппова, Ю. М. Воронина, С. А. Агапцова, В. В. Бурцева, Ю. А. Тихомирова, С. Н. Рябухина, С. О. Шохина, А. Д. Соменков, М. В. Демидов. Значительная работа в этой сфере проведена С. В. Степашиным, В. А. Двуреченских, Н. А. Сауниным.

НОРМАТИВНОЕ ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО АУДИТА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Правовая основа Государственного финансового контроля (далее ГФК) существенно изменилась с принятием Федерального закона «О внесении изменений в Бюджетный кодекс РФ¹ и отдельные законодательные акты Российской Федерации»² (далее БК РФ). Внесенные изменения заложили основу для построения целостной системы ГФК, соответствующей международным требованиям, однако не предусмотрели основы для формирования государственного аудита.

¹Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 № 145-ФЗ (ред. от 26.03.2022) // Собрание законодательства РФ, 03.08.1998, № 31, ст. 3823

²Федеральный закон от 23.07.2013 № 252-ФЗ «О внесении изменений в Бюджетный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 05.08.2013, № 31, ст. 4191.

Указом Президента РФ от 12.05.2009 № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года»³ (далее Указ о СНБ РФ) акцентировалось внимание на том, что для обеспечения экономического роста необходимо развитие национальной инновационной системы и модернизации, в том числе финансового сектора услуг. Развитие финансовой системы невозможно без развития финансового права и сопровождается развитием государственного аудита.

В 2010 году в распоряжении Правительства РФ⁴ от 30.06.2010 № 1101-р (далее Программа по повышению эффективности бюджетных расходов) отмечена необходимость комплексного реформирования системы государственного (муниципального) финансового контроля. Что предполагал законодатель при использовании конструкции «контроль (*aydum*)» далее в Программе по повышению эффективности бюджетных расходов не уточняется. В русском языке знак скобки как знак препинания означают уточнение, пояснение [Большой энциклопедический словарь, 2000]. Неоднозначность использованной в Программе по повышению эффективности бюджетных расходов конструкции приводит к различным толкованиям. Можно предположить, что законодатель под конструкцией «организовать действенный контроль (*aydum*)» подразумевал организовать действенный контроль и аудит, либо организовать действенный контроль, в том числе аудит, т. е. рассматривал аудит как отдельный процесс, дополняющий контроль, или как часть контроля.

Как отмечалось ранее, существенным импульсом в развитии государственного аудита в России стала Резолюция ООН о высших органах управления, в результате которой принят Федеральный закон «О Счетной палате Российской Федерации»⁵ (далее Закон о СП РФ). В Резолюции 66-й Генеральной Ассамблеи ООН № A/RES/66/209⁶ (далее Резолюция ООН о высших органах управления), принята следующее:

³Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // Собрание законодательства РФ, 18.05.2009, № 20, ст. 2444 (утратил силу).

⁴Распоряжение Правительства РФ от 30.06.2010 № 1101-р «Об утверждении Программы Правительства РФ по повышению эффективности бюджетных расходов на период до 2012 года» // Собрание законодательства РФ, 12.07.2010, № 28, ст. 3720.

⁵Федеральный закон от 05.04.2013 № 41-ФЗ (ред. от 30.04.21) «О Счетной палате Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 08.04.2013, № 14, ст. 1649.

⁶Резолюция 66-й Генеральной Ассамблеи ООН № A/RES/66/209 «Повышение эффективности, прозрачности и 14 подотчетности государственного управления путем укрепления высших органов аудита» от 22.12.2011. Официальный сайт ООН www.un.org.

9. ВАО смогут реализовать стоящие перед ними задачи когда они независимы от проверяемых ими организаций, и защищены от внешнего влияния;

10. Важная роль ВАО в продвижении эффективности, прозрачности и подотчетности органов государственного управления, которая способствует достижению международных целей развития.

Основные нормы международного права в области государственного аудита закреплены в Лимской декларации руководящих принципов государственного аудита¹ (далее Лимская декларация) и Мексиканской декларации о независимости² (далее Мексиканская декларация).

Ряд международных документов, в том числе таких фундаментальных документов, как Лимская и Мексиканская декларации, можно отнести к российской правовой системе.

Международной организацией высших органов государственного аудита является (далее ИНТОСАИ), объединяющая высшие органы государственного аудита более 180 стран в странах Организации объединенных наций (далее ООН), с 1995 года и Российская Федерация (СП РФ), которые должны стремиться к реализации положений Лимской декларации, совершенствуя правовое регулирование государственного аудита в соответствии с задачами ИНТОСАИ³.

ООН призывает государства-члены и соответствующие учреждения продолжать и активизировать свое сотрудничество, в том числе в области создания потенциала, с ИНТОСАИ в целях обеспечения надлежащего управления путем обеспечения эффективности, прозрачности и подотчетности через укрепление высших органов аудита.

В Лимской декларации применяется понятие «публичный (государственный) аудит», утраченное при переводе и замененное на понятие «финансовый контроль». В Лимской декларации концепция и организация аудита рассматривается как врожденное свойство публичного финансового управления, поскольку управление публичными средствами является доверительным. Аудиторские стандарты ИНТОСАИ состоят из четырех частей [Толчинская, Ахмедова, 2015].

¹Принята IX Конгрессом Международной высших органов финансового контроля в г. Лиме (Республика Перу) в 1977 году, www.eurosai.org.

²Принята на XIX Конгрессе Международной организации высших органов финансового контроля в ноябре 2007 года, www.eurosai.org

³Основным критерием качества работы национальных органов финансового аудита в ИНТОСАИ считается принятие «международно-признанных и наилучших» практических подходов, признанием чего может служить вручение международного сертификата качества, основанного на международном стандарте ISO 9002.

Законом о СП РФ (ст. 35) и Законом о КСО (ст. 11) в соответствии с международными нормами права предусмотрена стандартизация деятельности СП РФ и КСО. На основе стандартов ИНТОСАИ сформированы новые стандарты организации деятельности СП РФ, а также ряда КСО.

Принятие Закона о СП РФ обусловлено несоответствием статуса, целей и задач деятельности СП РФ по первому Закону о СП РФ международным принципам государственного аудита, изложенного в Лимской декларации и в Мексиканской декларации. По первому Закону о СП РФ Счетная палата имела статус органа внешнего государственного финансового контроля. Закон о СП РФ изменил статус СП РФ на статус высшего органа внешнего государственного аудита (контроля). В Законе о СП РФ законодатель так же, как и в Программе по повышению эффективности бюджетных расходов использует конструкцию со скобками, однако в скобках стоит «контроль», а не «аудит». Таким образом, «контроль» становится уточнением по отношению к «аудиту», то есть законодатель идентифицирует два понятия «государственный аудит» и «государственный финансовый контроль». В Законе о СП РФ искусственно внедрено понятие государственного аудита для соблюдения Резолюции ООН о высших органах управления.

В результате, положения Закона о СП РФ не соответствуют Конституции РФ⁴ и БК РФ в части определения статуса СП РФ. В ч. 5 ст. 101 Конституции РФ определено, что СП РФ осуществляет «контроль за исполнением федерального бюджета», в ст. 265 БК РФ – внешний ГФК, в Законе о СП РФ – внешний государственный аудит (контроль). При этом, в ч. 4 ст. 7, ч. 4 ст. 8, ч. 2 ст. 9 Закона о СП РФ законодатель использует обратную конструкцию государственного контроля (аудита).

Вместе с тем в Конституции РФ (ст. 101) СП РФ предусмотрены полномочия по осуществлению контроля. Правонаделительная функция Конституции РФ служит установлению основ правового статуса субъектов права. В ст. 101 Конституции РФ на Совет Федерации и Государственную Думу возложены компетенции по образованию СП РФ для определенной цели: «контроля исполнения федерального бюджета». Конституционные нормы, выполняющие данную функцию, являются обязывающими.

Применение в Законе о СП РФ конструкции «государственный аудит (контроль)» направлено на обеспечения компромисса между международными нормами права, предусматривающими

⁴Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Собрание законодательства РФ, 04.08.2014, № 31, ст. 4398.

проведение внешнего государственного аудита, и нормативными правовыми актами РФ, регламентирующими проведение государственного финансового контроля.

В результате Закон о СП РФ противоречит Конституции РФ и положением БК РФ, определяющих полномочия органов внешнего ГФК.

Юридическая конструкция, использованная в БК РФ к ГФК, частично включает в себя отношения, возникающие при государственном аудите. В частности, ст. 157 БК РФ в качестве бюджетных полномочий органов ГФК предусматривает проведение следующих мероприятий:

1. аудит эффективности, использования бюджетных средств;
2. экспертиза проектов законов (решений) о бюджетах, иных нормативных правовых актов РФ;
3. экспертиза государственных (муниципальных) программ;
4. анализ и мониторинг бюджетного процесса.

Такие мероприятия как экспертиза, анализ и аудит уже предполагают проведение государственного аудита, а не ГФК. Аудит эффективности как вид ГФК, с точки зрения автора, выходит за рамки внешнего ГФК и по своему целеполаганию относится не к ГФК, а к государственному аудиту.

Кроме того, с принятием Закона о СП РФ увеличивается противоречие (несоответствие) нормативных правовых актов, определяющих методы и виды ГФК, БК РФ.

Так, БК РФ предусмотрено, что органы внешнего ГФК осуществляют контроль методами проверки, ревизии и обследования. При этом нормативными правовыми актами, непосредственно регулирующими деятельность СП РФ и КСО, методы ГФК расширяются и противоречат БК РФ.

Целью Закона о СП РФ является создание правовых основ для осуществления палатами Федерального Собрания РФ парламентского контроля. Главное значение в формировании СП РФ отводится Федеральному собранию РФ. Вместе с тем Президент РФ выдвигает кандидатуры высших должностных лиц СП РФ (Председатель, его заместители и аудиторы), а также освобождает от должности указанных лиц, согласно ст. 7–9 Закона о СП РФ.

Кроме того, наименование Закона о СП РФ и предмет его регулирования не согласуется с целью его создания. Согласно ст. 1 Закона о СП РФ предметом его регулирования являются отношения, возникающие в процессе осуществления СП РФ внешнего государственного аудита (контроля), обеспечивающие безопасность и социально-экономическое развитие Российской Федерации.

Одновременно с принятием Закона о СП РФ принят Федеральный закон «О парламентском

контроле»¹ (далее Закон о парламентском контроле), который также определяет полномочия СП РФ. В Законе о парламентском контроле понятие «парламентского контроля» не приведено, однако, исходя из целей парламентского контроля, его можно отнести к виду государственного контроля, но не к виду ГФК. При этом согласно Закону о парламентском контроле СП РФ не только осуществляет государственный аудит (контроль), как предусмотрено Законом о СП РФ, но и участвует в осуществлении всех видов парламентского контроля в сфере бюджетных правоотношений (ст. 5).

Правомочие СП РФ осуществлять парламентский контроль вытекает согласно Постановлению КС РФ о Счетной палате из положений ст. 71 Конституции РФ. Парламентский контроль исполнения федерального бюджета является неотъемлемой конституционной формой осуществления Федеральным Собранием государственной власти. Согласно позиции КС РФ положения ст. 101 Конституции предоставляют СП РФ широкий круг полномочий, однако предоставленные СП РФ полномочия должны обеспечивать СП РФ «возможность беспрепятственно выполнять свое предназначение в качестве специализированного постоянно действующего органа парламентского контроля исполнения федерального бюджета»².

Императивными нормами права БК РФ и Законе о СП РФ не предусмотрено, что в полномочия СП РФ входят проведение мероприятий по осуществлению всех видов парламентского контроля в сфере бюджетных правоотношений:

- согласно БК РФ государственный (муниципальный) финансовый контроль подразделяется на внешний (контрольная деятельность СП РФ) и внутренний, предварительный и последующий;
- в задачи (ст. 5 Закона о СП РФ) и полномочия (ст. 14) СП РФ не входит осуществление предусмотренных Законом о парламентском контроле мероприятий по парламентскому контролю.

Способ участия СП РФ в парламентском контроле Законом о парламентском контроле четко не определен. При этом в качестве форм контроля предусмотрено:

¹Федеральный закон от 07.05.2013 № 77-ФЗ (ред. от 14.03.2022) «О парламентском контроле» // Собрание законодательства РФ, 13.05.2013, № 19, ст. 2304.

²Постановление КС РФ от 23.04.2004 № 9-П «По делу о проверке конституционности отдельных положений Федеральных законов «О федеральном бюджете на 2002 год», «О федеральном бюджете на 2003 год» «О федеральном бюджете на 2004 год» и приложений к ним в связи с запросом группы членов Совета Федерации и жалобой гражданина А. В. Жмаковского.

- проведение мероприятий по осуществлению всех видов контроля в сфере бюджетных правоотношений;

- осуществление палатами Федерального Собрания РФ взаимодействия со СП РФ.

Правомочия Федерального собрания по назначению и освобождению от должности Председателя, заместителя Председателя, аудиторов СП РФ не обоснованно отнесено к формам парламентского контроля.

Таким образом, полномочия СП РФ, предусмотренные Законом о парламентском контроле, не согласуются с полномочиями, предусмотренными БК РФ, и Законом о СП РФ (см. рис. 1).

Принятие Закона о СП РФ, не привело к внесению изменений в Закон о КСО, принятию нормативных правовых актов в субъектах РФ и муниципальных образованиях о парламентском контроле. Таким образом, статус КСО – органа внешнего государственного финансового контроля, не изменился. При этом КСО также относятся к органам государственного аудита.

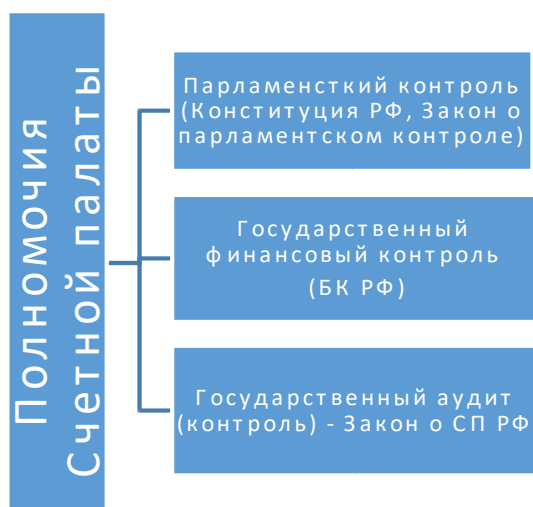


Рис. 1. Различия в полномочиях СП РФ

Отдельно стоит рассмотреть полномочия СП РФ и КСО, предусмотренные Законом о закупках для государственных нужд по осуществлению аудита в сфере закупок. Законом о закупках для государственных нужд регулирует отношения по обеспечению государственных и муниципальных нужд, которые относятся к бюджетным правоотношениям. В рамках аудита закупок СП РФ и КСО осуществляют проверку, анализ и оценку информации о законности и о результативности расходов на закупки по контрактам. В Законе о закупках для государственных нужд законодателем уже используется только понятие «аудит» в отношении СП РФ и КСО. При этом

аудит закупок осуществляется в рамках установленных полномочий СП РФ по государственному аудиту (контролю) и КСО по государственному финансовому контролю. Дефинитивная норма, раскрывающая понятие аудита закупок, в Законе о закупках для государственных нужд отсутствует. Однако из положений Закона о закупках для государственных нужд следует, что законодатель различает понятие «аудит» и «контроль». Контроль закупок рассмотрен в отдельной главе Закона о закупках для государственных нужд (глава 5) и относится к компетенции органов исполнительной власти и органам внутреннего ГФК. В рамках отношений, определенных Законом о закупках для государственных нужд Закона о закупках для государственных нужд, законодатель предусматривает, что аудит осуществляют органы внешнего ГФК, а контроль – органы исполнительной власти и органы внутреннего ГФК.

Таким образом, сделаем следующие выводы.

В нормативных правовых актах РФ, определяющих фундаментальные положения ГФК и государственного аудита, разработанные с учетом международных норм права, не в полном объеме учитываются положения фундаментальных международных документов, Лимской и Мексиканской деклараций, которые предусматривают создание в каждой стране ВОА в целях упорядочивания и эффективного использования бюджетных средств.

В Лимской декларации применяется понятие «аудит», которое было утрачено при переводе на русский и заменено на понятие «финансовый контроль», не отражающего основные признаки аудита: аудит – часть системы регулирования (т. е. функция управления), аудит предполагает оценку эффективности и экономности финансового управления.

Стандарты СП РФ и КСО не согласуются по отдельным положениям ни с международными стандартами ИНТОСАИ, ни с нормативными правовыми актами РФ и субъектов РФ, например, в части отдельных видов аудита правильности.

Государственный аудит искусственно введен в законодательство РФ и только в отношении СП РФ, статусы КСО не изменены.

В законодательстве РФ СП РФ одновременно предусмотрены полномочия по государственному аудиту (контролю), парламентскому контролю и внешнему государственному финансовому контролю, предполагающие выполнение одних и тех же задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учитывая вектор развития России как демократического государства, в котором государство и его граждане являются равными партнерами,

необходимо законодательно закрепить именно государственный аудит, а его выгодоприобретателем – гражданское общество [Степашин, 2005, с. 5].

Для реализации конституционных прав граждан следует урегулировать механизм участия граждан на получение достоверной информации и в управлении делами государства [Хребтова, 2021].

Представляется целесообразным при приведении законодательства РФ в соответствие с международными нормами права вносить изменения не только в один Закон о СП РФ, а первоначально внести изменения в Конституцию РФ, затем в БК РФ. При этом необходимо вносить не точечные изменения в виде отдельных полномочий, а привести

в соответствие с нормами международного права всю действующую систему ГФК, в частности:

1. внести изменения в Конституцию РФ в части полномочий СП РФ на контроль исполнения бюджета, предусмотрев в качестве цели создание СП РФ – осуществление государственного аудита;

2. исключить деление ГФК в БК РФ на внешний и внутренний, предусмотрев два понятия «государственный финансовый контроль» и «государственный аудит».

Понятие «государственный аудит» предлагается трактовать в соответствии с Лимской декларацией.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая Рос. Энциклопедия, 2000.
2. Толчинская М. Н., Ахмедова Л. А. Развитие государственного аудита в Российской Федерации // Международный бухгалтерский учет. 2015. № 9(351). С. 49–62.
3. Степашин С. В. [и др.]. Власть – Демократия – Контроль: Кн. / С. В. Степашин, В. А. Двуреченских, Е. А. Чегринцев, Ю. А. Чернавин. М. : Финансовый контроль, 2005.
4. Хребтова Т. П. Сущность и содержание государственного финансового аудита // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 3 (840). С. 288–295.

REFERENCES

1. Yartseva, V. N. (ed.) (2000). Bol'shoj jenciklopedicheskiy slovar'. Jazykoznanie = Big encyclopedic dictionary. Linguistics. Moscow. (In Russ.)
2. Tolchinskaya, M. N., Akhmedova, L. A. (2015). Development of state audit in the Russian Federation. International Accounting, 9. 49–62 (In Russ.).
3. Stepashin, S. V. et al. (2005). Vlast' – Demokratija – Kontrol': Kn. = Power – Democracy – Control: book / S. V. Stepashin, V. A. Dvurechenskih, E. A. Chegrinec, Ju. A. Chernavin. Moscow: Financial Control. (In Russ.).
4. Khrebtova, T. P. (2021). Essence and content of state financial audit. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(840), 288–295. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Хребтова Татьяна Петровна

кандидат юридических наук, заместитель директора Института международного права и правосудия, доцент кафедры общетеоретических правовых дисциплин, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин Московского государственного лингвистического университета, доцент кафедры правового и таможенного регулирования на транспорте Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Hrebtova Tatyana Petrovna

PhD (Law), Associate Professor, Deputy Director of the Institute of International Law and Justice, Associate Professor of the Department of General Theoretical Legal Disciplines, Associate Professor of the Department of Civil Law Disciplines, Moscow State Linguistic University, Associate Professor of the Department of Legal and Customs Regulation in Transport, Moscow Automobile and Highway State Technical University

Статья поступила в редакцию 17.02.2022
одобрена после рецензирования 29.03.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 17.02.2022
approved after reviewing 29.03.2022
accepted for publication 10.06.2022

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК	VESTNIK
Московского государственного	of Moscow State Linguistic
лингвистического университета	University
Образование и педагогические науки	Education and Teaching
Выпуск 3(844)	Issue 3(844)

Над выпуском работали:

кандидат педагогических наук профессор *Г. М. Фролова*
кандидат педагогических наук доцент *Н. С. Харламова*
доктор психологических наук, доцент *Т. И. Пашукова*
кандидат юридических наук *Т. П. Хребтова*

Редактор *В. А. Геронимус*
Компьютерная верстка: *Г. П. Лопатина*
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 13.09.2022
Усл. печ. л. 19,4. Формат 60х90 1/8
Заказ № 59/22

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки (12.00.03)
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки (12.00.08)
- 5.1.5. Международно-правовые науки (12.00.10)
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01)
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (13.00.02)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08)

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

ФГБОУ ВО МГЛУ

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.