

ISSN 2500-3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2019 3 (832)

MSLU

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
OF THE RUSSIAN FEDERATION

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

The year of foundation – 1940

**VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY**

EDUCATION AND PEDAGOGICAL STUDIES

Moscow
FSBEI HE MSLU
2019

3

Issue 832



МГЛУ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

1930

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2019

3

выпуск 832



Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент
Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук
Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент
Петручак Л. А.
доктор юридических наук, доцент
Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук
Румянцева И. М.
доктор психологических наук,
доктор филологических наук, профессор
Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор
Середа Е. В.
доктор юридических наук, профессор
Соколова А. С.
доктор педагогических наук, доцент
Троицкая Е. А.
кандидат психологических наук
Фролова Г. М.
кандидат педагогических наук, профессор
Харламова Н. С.
кандидат педагогических наук, доцент
Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор
Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Авдевич Н. В.

Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку как элемент профессионально ориентированного обучения студентов в области зарубежного регионоведения 11

Бибикова И. В.

Как научить говорить без слов или невербальная коммуникация как важнейший компонент социокультурной компетенции 25

Булкин А. П.

Антропологический поворот в педагогике. Вехи и этапы 35

Горина В. А.

Французские заимствования в английском языке (в контексте овладения французским языком как вторым иностранным) 47

Даминова С. О., Щукин А. Н.

Методические требования к учебному пособию по формированию умений чтения поликодовых иноязычных научных текстов 60

Дмитриева Ю. Г.

Формирование умений политкорректного высказывания в ходе лингвистической подготовки будущих политологов 73

Иванкина Г. А.

Обучение критическому мышлению студентов политических направлений обучения в условиях нарастания информационной войны 85

Каюмов А. Т., Лоцилин А. Н., Тихомирова Е. А.

Методологические основания педагогики творчества 94

Лямзин М. А., Тузинец А.

Польско-российский взгляд на дефиниции «проблемное обучение» и «проблема» в психолого-педагогической литературе 104

Некрасова Т. В.

Субъектная коммуникативность курсанта как средство решения ситуационных профессиональных задач при изучении иностранного языка 118

Пелашенко И. И., Ягупова Л. Н.

Поиски конструктивных решений для эффективного обучения в вузе
нормативной грамматике немецкого языка 133

Соловьёва О. А.

Эволюция методических подходов к организации изучения
иноязычной грамматики 145

Фролова Г. М., Щукин А. Н.

Разнообразие приемов обучения как способ интенсификации
и оптимизации занятий по курсу «Основы методики преподавания
иностранного языка» 158

Цветкова Т. К.

Особенности обучения иностранному языку
на этапе субординативного билингвизма 167

Цибуля Н. Б.

Развитие и совершенствование качества голоса
и невербальной составляющей коммуникации 177

Чашко М. М.

Построение курса иностранного языка для магистратуры:
социально-психологический портрет магистранта 190

Яроцкая Л. В.

К проблеме развития умений продуктивной речи
(в парадигме бинарного подхода) 203

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Вислова А. Д.

Исследование представлений о другом в контексте проблем
адаптации подростков 222

Дворецкая Т. А.

Предикторы динамики внешней и внутренней направленности
учебной мотивации у студентов 233

Карпинский К. В.

Соотношение личности и субъекта как проблема психологической науки.
Исторические предпосылки и теоретические традиции 243

Пашукова Т. И.

Психологические особенности обучения иностранным языкам
и применение нестандартных методик преподавателями
и студентами-практикантами 256

Подругина В. В.

Ментальные репрезентации эмоций посредством описания жизненных ситуаций	269
--	-----

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Акимочкин В. И.

Мнимая оборона, или Фактическая ошибка: сравнительно-правовой анализ	283
---	-----

Грудинин Н. С.

Общесоциальный и специально-криминологический механизм предупреждения преступности женщин в Российской Федерации	291
---	-----

Степушкина Е. И.

Правовые формы реализации функций государства: современные интерпретации	305
---	-----

Шевчук А. Н.

Некоторые вопросы принятия решения об отказе в возбуждении уголовного дела (на примере отечественного и зарубежного опыта)	316
--	-----

СОДЕРЖАНИЕ

PEDAGOGICAL STUDIES

<i>Avdevich N. V.</i> Forming Communicative Competence in Foreign Languages as an Element of Professionally Oriented Student Training in the Field of International Regional Studies	11
<i>Bibikova I. V.</i> Do We Need Words to Communicate or Non-Verbal Communication as One of the Clue Components of Sociocultural Competence	25
<i>Bulkin A. P.</i> A Turn to Anthropology in Pedagogy. Milestones and Stages	35
<i>Gorina V.A.</i> French Borrowings in the English Language (in the context of mastering French as a second foreign language)	47
<i>Daminova S. O., Schukin A. N.</i> Methodological Requirements for Developing a Study Guide for Reading Polycode Foreign Language Scientific Texts	60
<i>Dmitrieva U. G.</i> Developing Future Political Scientists' Skills of Political Correctness	73
<i>Ivankina G.A.</i> Teaching Critical Thinking Skills to Political Profile Students in the Situation of Information War Expansion	85
<i>Kayumov A. T., Loschilin A. N., Tikhomirova E.A.</i> Methodological Basis for Pedagogy of Creativity	94
<i>Lyamzin M.A., Tuzinek A.</i> Polish-Russian View of the Definition of «Problem-Based Learning» and «Problem» in Psychological-Pedagogical Literature	104
<i>Nekrasova T. V.</i> Agency and Communicative Capacity of the Cadet as a Means of Solving Situation-Based Professional Tasks in Studying a Foreign Language	118

<i>Pelashenko I. I., Iagupova L. N.</i>	
Search of Constructive Solutions for Effective Teaching of the Normative German Grammar at the University	133
<i>Solovyova O. A.</i>	
Evolution of Methodological Approaches to Organising Foreign Language Grammar Learning	145
<i>Frolova G. M., Schukin A. N.</i>	
Variety of Teaching Techniques as a Means of Intensifying the Teacher-Training Course	158
<i>Tsvetkova T. K.</i>	
Teaching a Foreign Language to Subordinative Bilinguals	167
<i>Tsibulya N. B.</i>	
Developing and Mastering Voice Quality and Nonverbal Component of Communication	177
<i>Chashko M. M.</i>	
Foreign Language Course for Master Students: Learners' Social and Psychological Characteristics	190
<i>Yarotskaya L. V.</i>	
Revisiting the Problem of Developing Productive Speech Skills: Binary Approach Paradigm	203

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Vislova A. D.</i>	
The Study of Ideas about the Other in the Context of Adolescent Adaptation Problems	222
<i>Dvoretzkaia T. A.</i>	
Predictors of the Dynamics of External and Internal Orientation of Students' Learning Motivation	233
<i>Karpinski K. V.</i>	
The Interrelation of Personality and Agent as an Issue of Psychological Science. Historical Background and Theoretical Traditions	243
<i>Pashukova T. I.</i>	
Psychological Features of Teaching Foreign Languages and the Use of Non-Standard Methods by Teachers and Students-Interns	256

<i>Podprugina V. V.</i> Mental Representation of Emotions through the Description of Real-Life Situations	269
---	-----

LEGAL STUDIES

<i>Akimochkin V. I.</i> Imaginary Defense or Factual Error: Comparative Legal Analysis	283
<i>Grudin N. S.</i> The General Social and the Specific Criminological Mechanism of Preventing Women's Criminality in the Russian Federation	291
<i>Stepushkina E. I.</i> Legal Forms of Realising the State Functions: a Contemporary Interpretation	305
<i>Schevchuk A. N.</i> Some Aspects of the Decision Making about Refusal in the Excitation of Criminal Case (of domestic and foreign experience)	316

УДК 811.11:378

Н. В. Авдевич

кандидат филологических наук, доцент;
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: linguist2002@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ЗАРУБЕЖНОГО РЕГИОНОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы профессионально ориентированного обучения студентов иностранным языкам, соответствующего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». Особое внимание уделяется специфике качественного преподавания английского языка в бакалавриате как языка региона специализации и как языка международного общения. Целью обучения профессионально ориентированному английскому языку является формирование у студентов коммуникативных умений применительно к своей профессии. Данные компетенции предполагают формирование как чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических) и их нормативное использование в устной и письменной речи, так и сугубо профессиональных знаний и умений. Успешно освоившие программу обучения выпускники бакалавриата должны квалифицированно выполнять свои должностные обязанности. При этом эффективность иноязычной подготовки в решающей степени зависит от выбора изучаемого материала, специфика которого требует приоритетного внимания к определенной профессионально ориентированной тематике, в достаточной мере насыщенной, с одной стороны, общекультурной и профессиональной лексикой, с другой – актуальной информацией о фактах, явлениях и оценках межрегиональных коммуникаций, которые способны служить поводом для обсуждения и высказывания студентами своего собственного мнения. Успешная реализация целевых аспектов обучения иностранным языкам в полной мере зависит также от уровня специальной подготовки преподавателя-лингвиста в сфере регионоведения.

Ключевые слова: зарубежное регионоведение; профессионально ориентированное обучение; качество подготовки специалистов; мотивация; формирование иноязычной коммуникативной компетенции; профессионально ориентированный текст; понятия и термины регионалистики.

N. V. Avdevich

Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Linguistics
and Professional Communication in the sphere
of Political Sciences, Institute of International Relations
and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: linguist2002@rambler.ru

**FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN FOREIGN LANGUAGES AS AN ELEMENT
OF PROFESSIONALLY ORIENTED STUDENT TRAINING
IN THE FIELD OF INTERNATIONAL REGIONAL STUDIES**

The article deals with theoretical and practical issues of professionally oriented foreign language teaching that meets the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the subject area of "International Regional Studies". Particular attention is paid to the specificity of qualitative English language teaching within Bachelor's degree programmes as the language of the region of specialization and as the language of international communication. The goal of teaching professionally oriented English language is the formation of students' communicative abilities in relation to their profession. These competencies presuppose the formation of both linguistic skills (lexical, phonetic, grammatical) and their normative usage in oral and written speech, and professional knowledge and skills. Besides, the effectiveness of a foreign language training decisively depends on the choice of linguistic material under study, the specificity of which requires primary attention to a certain professionally oriented subject matter. The relevant themes are on the one hand abundant in general and professional vocabulary, and on the other hand, contain topical information about quite a number of facts, phenomena and assessment of inter-regional communications that definitely stimulate classroom discussion among students. Moreover, successful accomplishment of the target aspects of foreign language teaching to a large degree depends on the level of a language teacher's special training in the area of regional studies.

Key words: international regional studies; professionally oriented training; quality of specialists' training; motivation; formation of foreign communicative competence; professionally oriented text; concepts and terms of regional studies.

Введение

В современных условиях противоречивого развития процессов глобальной интеграции и дезинтеграции, регионализации и регионализма, связанных с происходящими в мире политическими, социально-экономическими, демографическими и историческими изменениями в иерархии государств и их межрегиональных объединений, профессионально ориентированная языковая подготовка студентов – будущих специалистов в области зарубежного регионоведения имеет особо важное значение.

Заметим, что утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 202 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение» устанавливает, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника вуза должен быть сформирован комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, включающих, в частности, способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность владеть базовыми навыками чтения и аудирования текстов общественно-политической направленности на языке (языках) региона специализации; владение базовыми навыками ведения официальной и деловой документации на языке (языках) региона специализации; способность вести диалог, переписку, переговоры на иностранном языке, в том числе языке (языках) региона специализации; владение техниками установления профессиональных контактов и развития профессионального общения, в том числе на иностранных языках, включая язык(-и) региона специализации; владение базовыми навыками двустороннего устного и письменного перевода текстов общественно-политической направленности на языке (языках) региона специализации; владение базовыми навыками восприятия мультимедийной информации на языке (языках) региона специализации [Федеральный стандарт ... 2015].

Как видим, Федеральный стандарт предусматривает широкий спектр сложных задач иноязычной профессионально ориентированной подготовки студентов в сфере избранной специальности, для успешного овладения которой необходимо наряду с изучением иностранного языка формировать и коммуникативные компетенции как

совокупности умений и навыков, позволяющих использовать иностранный язык в качестве незаменимого инструмента межличностного и профессионального общения. А это значит, что их обучение должно иметь коммуникативный характер, учитывающий лингвистические, социолингвистические, культурологические особенности речекommunikативного поведения иноязычных деловых партнеров в профессионально значимых ситуациях.

В свете вышеизложенных требований особое звучание приобретает высказывание ректора МГЛУ И. А. Краевой о том, что, участвуя в подготовке кадрового резерва страны, вуз несет ответственность за качественную подготовку квалифицированных специалистов новой формации в области лингвистики, теории и практики межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков и культур, при том что иностранные языки рассматриваются в качестве ключа, который служит освоению профессии [Краева 2018]. Показательно и то, какие качества выделяет И. А. Краева в «портрете» компетентного выпускника, который должен обладать знанием основ своей будущей профессии; владением навыками устной и письменной речи, необходимыми для осуществления коммуникации в профессиональной среде; умением применять свои профессиональные знания на иностранном языке в условиях межкультурного взаимодействия [там же].

Особенности языковой подготовки специалистов в сфере зарубежного регионоведения

Зарубежное регионоведение – относительно новая, весьма интересная и перспективная специальность, отвечающая потребностям времени. Она дает возможность совместить столь необходимое сегодня свободное владение несколькими иностранными языками с практическими знаниями, позволяющими анализировать современную ситуацию и прогнозировать развитие курируемого региона. Иначе говоря, формирование иноязычной компетенции нашего выпускника, его качественная языковая подготовка – это важнейшее условие высокого профессионализма будущего специалиста-регионоведа, чья многогранная деятельность требует комплексного изучения специфики страны или группы стран: их населения и языка, истории и этнографии, экономики и политики, науки и культуры, религии, традиций

и духовных ценностей. Эта деятельность осуществляется в виде разработки научно обоснованных практических рекомендаций по соответствующим вопросам деятельности государственных органов, участвующих в проведении региональной и внешней политики, различных научных, образовательных, информационных и культурных обменов, в реализации торгово-экономического сотрудничества, современных двусторонних и многосторонних коммуникационных связей. Согласимся, что студент за годы обучения должен в совершенстве овладеть навыками иноязычной устной и письменной речи, без чего достичь успехов на профессиональном поприще просто-напросто не удастся. Вот почему современное преподавание иностранного языка в нашем вузе является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов, в ходе которой акцент делается на формирование языковой профессиональной компетенции.

Не будет преувеличением сказать, что практикуемые в нашем университете методы и технологии общеобразовательной и профессионально ориентированной языковой подготовки в должной мере способствуют мотивации студентов к иноязычному общению и их готовности к успешной межкультурной коммуникации в будущем. В свою очередь, это, по справедливому утверждению Е. Н. Гладчук и Е. Е. Демидовой, позволяет обучаемым успешно решать такие задачи, как овладение профессиональной компетенцией, освоение различных реалий стран изучаемого языка, выражение своих мыслей и идей на иностранном языке в соответствии с лексическими, грамматическими и стилистическими нормами языка [Гладчук, Демидова 2017].

Важным условием реализации основных целей эффективного обучения студентов, выбравших специализацию зарубежного регионоведения, является обоснованный отбор мультимедийных материалов, предлагаемых для рассмотрения на аудиторных занятиях или самостоятельной проработки в качестве домашнего задания. На наш взгляд, это должны быть актуальные, максимально приближенные к профессиональным интересам обучаемых, насыщенные специальной лексикой оригинальные (неадаптированные) тексты, необходимые для понимания как при чтении, аудировании и рецензировании, так и для обсуждения в устно-речевой монологической, диалогической и полилогической, коллективно-дискуссионной форме. Полагаем, что именно такой подход позволяет достичь сформулированной

Н. С. Харламовой цели более углубленного смыслового анализа при чтении и более точного языкового оформления устного высказывания [Харламова 2018].

Наряду с устной речью в овладении профессионально ориентированным иностранным языком всё более явным становится значение письменной речи, поскольку бóльшая часть обмена профессиональной информацией осуществляется в письменном виде (статьи, тезисы докладов, деловая переписка и т. д.). В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистический, социокультурный, прагматический и другие компоненты; предполагается обучение умениям создавать письменные произведения официального и нейтрального характера в пределах изученного языкового материала. Постулируя это, Е. Е. Демидова с полным основанием утверждает, что овладение продуктивной письменной речью является одной из полноправных целей обучения студентов – будущих специалистов в области зарубежного регионоведения. Для данного контингента специалистов важно умение создавать письменные произведения разных жанров, в частности доклады, статьи, рецензии, сообщения, конспекты, рефераты, аннотации и др. [Демидова 2017].

Ценным источником материалов, содержащих предназначенные для чтения, пересказа и обсуждения тексты и сопровождающие их упражнения и задания по письменному переводу (с английского на русский и с русского на английский) является изданное ИПК МГЛУ «Рема» учебное пособие О. А. Топорковой и Д. А. Коршунова «Регионоведение на английском языке. Region Studies». Оно, по справедливой оценке самих авторов, насыщено соответствующей лексикой, которая значительно обогащает словарный запас студентов, выводит их на качественно новый уровень владения языком, побуждает обучаемых развивать навыки анализа публицистической и научно-популярной информации, расширяет их профессиональный кругозор [Топоркова, Коршунов 2011]. Подобранные авторами тексты освещают такие тенденции современного мира, как регионализм и федерализм, проблемы глобализации и региональных конфликтов, деятельность международных организаций и др.

Однако это пособие не только не исключает, но и предполагает необходимость поиска и использования в учебном процессе других источников, дополняющих представленную в пособии проблематику. Так,

например, несомненную пользу можно извлечь в ходе рассмотрения аутентичного текста главы «Регионализация» из учебника Эндрю Хейвуда «Политика» («*Regionalization*» from «*Politics*» by Andrew Heywood. *Palgrave Foundations*. New York, 2002. С. 143–151)¹. Этот текст с дидактической точки зрения интересен тем, что автор не навязывает односторонних, как бы «единственно верных», оценок, а приводит аргументы «про» и «контра», позволяя читателям самим занять ту или иную позицию. Вот лишь некоторые характерные его фрагменты:

One view of globalization suggests that it is biased in favour of cooperation and harmony, in which case more and more parts of the world will be integrated into patterns of economic and political interdependence. However, an alternative view is that globalizing trends generate new forms of tension and conflict... The relationship between globalization and regionalization is nevertheless unclear. Regionalization may merely be a step on the road to globalization: the growth of economic interdependence is likely, initially, to have a regional character, regional organizations being able to manage the relationship between nation-states and global forces. On the other hand, regionalization may be a counter-global trend, a form of resistance to globalization... [Павлова, Чес 2006, с. 251].

Приведенные в этом фрагменте текста доводы «за» и «против» при полном нейтралитете авторской позиции дают возможность преподавателю задать вопрос *Is regionalization part of the process of globalization, or does it run counter to it?* и предложить студентам оценить противоположные точки зрения, и не просто высказать, а сформулировать и обосновать свое собственное мнение. Таким образом занятие обретает форму своеобразной дискуссии, в ходе которой ее участники накапливают свои коммуникативные навыки, совершенствуют речевую практику на английском языке и расширяют профессиональные знания. Следует добавить, что рассматриваемый текст содержит и другие альтернативные сентенции, которые можно использовать как для устного обсуждения в аудитории, так и для выполнения разного вида письменных домашних заданий.

Говоря о поиске интересных для учебного процесса источников информации, следует иметь в виду, что это должны быть в первую очередь узкоспециализированные тексты, поскольку иноязычная

¹ Текст воспроизведен в учебнике Н. Н. Павловой и Н. А. Чес «Культура чтения литературы по политологии (английский язык)» [Павлова, Чес 2006, с. 244–267].

профессиональная компетенция, формирующаяся в процессе изучения языков, включает в себя овладение профессиональным дискурсом. С учетом сказанного, было бы абсолютно неверным обойти вниманием Интернет, в необъятных кладовых которого хранятся самые разнообразные по объему, жанрам, видам, отраслям знаний материалы, в том числе, что особенно важно, актуальные, оперативно освещающие текущие события публикации. Они имеют незаменимую значимость при обсуждении такой, например, сложной темы, как Brexit – явление, которое возникло совсем недавно, но последствия которого для глобализации и регионализации, интеграции и дезинтеграции вряд ли могут предсказать самые авторитетные аналитики. Но именно в силу этого данный феномен, уже нашедший соответствующее отражение в перечне тем действующих учебных программ, подлежит обязательному рассмотрению студентами-региноведами независимо от того, является ли для них английский языком региона специализации или это второй иностранный как язык международного общения.

Нужно сказать, что несмотря на относительную «молодость» такого знаменательного явления политической, экономической и социальной жизни объединенной Европы, как Brexit, оно породило буквально массу проблем. О его многогранности можно судить хотя бы по той небольшой толике вопросов, которыми задаются и специалисты, и простые люди не только в самой Англии, но и во всем мире: *What is 'brexit'?; Why is Britain leaving the European Union and what's happening now?; Breaking down 'brexit'?; Citizens' rights after Brexit?; Arguments for and against Brexit?; What has happened to the UK economy since the Brexit vote: market reactions, economic response: implications for Brexit?; The end of Britain? Scotland's independence referendum: what would independence look like? UK-EU trade after Brexit?; Countdown to brexit: what is article 50?; G20 leaders: brexit a "shock" to world economy?; How brexit can affect the European economy? What happens to EU citizens living in the UK and UK citizens in the EU?..* – Эти и многие другие вопросы отражают самые разные аспекты выхода Великобритании из Европейского союза, аспекты, которые комментируются в бесчисленных статьях, информационных заметках и откликах пользователей на страницах Всемирной сети. И обращение к ним, безусловно, даст студентам богатый материал для понимания и обсуждения актуальных проблем, связанных с Brexit.

Продемонстрированные нами в качестве иллюстрации примеры показывают, насколько разнообразны каналы поиска потенциально полезной информации, позволяющей студентам-регионоведам приобретать навыки чтения и перевода оригинальных, неадаптированных, в том числе взятых из Глобальной сети текстов международного и межрегионального дискурса и осваивать ту лексику, которую можно определить как профессионально ориентированную или как профессионализмы.

Не стоит однако забывать, что ахиллесовой пятой теории и практики регионоведения является как многочисленность основных понятий и терминов, так и во многом неоднозначность, а порой и нечеткость, размытость их дефиниций. Мы уже обращали внимание на трудности перевода многозначных терминологических и нетерминологических лексем, встречающихся в общественно-политических текстах, которые представляют особый профессиональный интерес для студентов, обучающихся по специальности зарубежного регионоведения [Авдевич 2016]. Не меньшие, а может быть, даже большие трудности возникают в случае толкования терминологии чисто регионоведческой.

Так, из наиболее характерных для теории и практики регионалистики понятий, отражающих суть региона – *региональная проблема, регионализм, регионализация, региональность, региональное развитие, региональная политика* – декодирование, например, самого термина *регион* и производных от него терминов *регионализм, регионализация* (как и их английских аналогов *region, regionalism, regionalization*) вызывают споры среди политологов, экономистов, этнологов, и других специалистов, каждый из которых вкладывает в эти термины соответствующее их специализации содержание. А если окунуться в море научных изысканий, то всплывут и многие другие производные термины: *transregionalism, interregionalism, regionalcohesion, fenomen-transregionalism, stealthinterregionalism, promotedregionalintegration* и др., свидетельствующие о тех тектонических сдвигах, которые происходят в жизни макро-, мезо-, гипер- и других видов, если так можно сказать, сверхрегионов.

Разумеется, в рамках настоящей статьи не ставится задача разбираться в тонкостях подобной терминологии, тем более что она вряд ли найдет место в повседневном учебном процессе. Однако есть другой, более распространенный пласт регионоведческих терминов, которыми приходится оперировать преподавателю и студентам, рассматривая

современную практику регионального и межрегионального взаимодействия. Ведь терминологические единицы, по бесспорной оценке Л. В. Ивиной, являются неотъемлемой частью профессионального дискурса, причем термин и его дефиниция образуют самодостаточную смысловую структуру, которая на определенном этапе развития области знания позволяет ей быть стабильным элементом познания, передачи и хранения информации [Ивина 2016]. И потому они должны стать «родными» не только для педагогов, имеющих специальное политологическое, дипломатическое, экономическое или иное специальное образование, но и для преподавателей-филологов.

Впрочем, было бы неверным ограничиться только терминологией. Чтобы добиться качественно значимых результатов в учебном процессе, нам, преподавателям-языковедам, надо самим прочно осваивать знания в области зарубежного регионоведения, быть хорошо осведомленными в его специфике. Именно на этом акцентирует внимание Н. С. Харламова, отмечая, что «в профессионально ориентированном обучении при оценке деятельности преподавателя-лингвиста приходится учитывать не только его лингвистическую подготовку, но и владение профессионально ориентированной составляющей, которая должна формироваться им самостоятельно и далее корректироваться в зависимости от поставленных задач. Это делает процесс самообучения непрерывным. Роль преподавателя можно определить как «*solearner*», т. е. как специалиста, который имеет возможность совершенствовать свою предметную подготовку в процессе работы со студентами соответствующего профиля» [Харламова 2014, с. 145].

Формирование умений и навыков как основы профессиональной компетенции студентов требует умелого использования современных коммуникативных технологий, составной частью которых является хорошо налаженный контроль за усвоением обучаемыми преподаваемых педагогами материалов. Такой подход помогает ориентироваться на этом сложном пути, в котором заложен принцип постепенности перехода от более простых заданий к более сложным, от менее коммуникативных к более коммуникативным, от сосредоточенности на форме к распределению внимания между формой и содержанием и к постепенному сдвигу внимания на содержание высказывания [Колкер 2001]. Отсюда вполне логичным является вывод о том, что достигаемые при этом положительные результаты повышают

мотивацию будущих специалистов к изучению иностранного языка, активизируют структуры знания и способствуют формированию и развитию их коммуникативных компетенций, их способностей к свободному общению с носителями другого языка, установлению с ними надежных контактов и связей.

Заключение

Иностранный язык является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста, тем более профессионала в сфере зарубежного регионоведения. Соответственно, высшей ступенью полноценного, прочного овладения им иностранным языком является, как уже было показано выше, сформированность профессионально-коммуникативной компетенции, что предполагает специальное, методически обеспеченное, хорошо поставленное обучение с целью формирования профессионально значимых навыков и умений в сфере будущей профессиональной деятельности. Сама же методика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам должна претерпевать необходимые изменения, с тем чтобы знания иностранного языка становились насущной потребностью для осуществления профессиональной деятельности, для повышения конкурентоспособности специалиста на рынке труда. В свою очередь, речь должна идти о повышении мотивации студентов к изучению языков и о параллельном возрастании требований, предъявляемых к преподавателю и организуемому им учебному процессу.

В конечном итоге можно с уверенностью утверждать, что только тщательно выверенная и планомерно, на хорошем качественном уровне осуществляемая подготовка кадров позволяет формировать языковую и профессиональную компетенцию, стимулировать профессиональное общение на иностранном языке, что помогает готовить высококвалифицированных, коммуникабельных, конкурентоспособных специалистов зарубежного регионоведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Авдевич Н. В. Когнитивные аспекты профессионально ориентированного обучения английскому языку (на материале вариативных терминологических и нетерминологических языковых единиц в текстах международной межрегиональной коммуникации) // Вестник Московского

- государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 3 (742). С. 37–50. URL : [libranet.linguanet.ru/prk/ Vest/3_742.pdf](http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/3_742.pdf)
- Гладчук Е. Н., Демидова, Е. Е.* Проблемы отбора профессионально релевантной лексики на старших курсах неязыковых специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 2 (773). С. 16–22. URL : [libranet.linguanet.ru/prk/ Vest/2_773.pdf](http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773.pdf)
- Демидова Е. Е.* Обучение письменной речи на французском языке как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов – будущих специалистов в области зарубежного регионоведения. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 2 (773). С. 43–48. URL : [libranet.linguanet.ru/prk/ Vest/2_773.pdf](http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773.pdf)
- Ивина Л. В.* Проблема оценочности терминов в формировании иноязычной профессиональной компетенции (на материале единиц с компонентами «negative» и «positive») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 9 (748). С. 10–16. URL : [libranet.linguanet.ru/prk/ Vest/9_748.pdf](http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/9_748.pdf)
- Колкер Я. М.* Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 264 с.
- Краева И. А.* Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 9–17. URL : [libranet.linguanet.ru/prk/ Vest/2_796.pdf](http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf)
- Павлова Н. Н., Чес Н. А.* Культура чтения литературы по политологии (английский язык) : учебник. М. : МГИМО(У) : Российская политическая энциклопедия, 2006. 432 с.
- Топоркова О. А., Коришунов Д. А.* Регионоведение на английском языке. Region Studies : учеб. пособие для студ. II курса ; в 2 ч. Ч. II. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 212 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. N 202. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. <http://fgosvo.ru/410301>
- Харламова Н. С.* Динамика роли преподавателя в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 8 (694). С. 143–153.

Харламова Н. С. От стратегии чтения к стратегии говорения. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2018. Вып. 1 (790). С. 97–103. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790.pdf

REFERENCES

- Avdovich N. V.* Kognitivnye aspekty professional'no orientirovannogo obucheniya anglijskomu jazyku (na materiale variativnyh terminologicheskikh i neterminologicheskikh jazykovykh edinic v tekstah mezhdunarodnoj mezhregional'noj kommunikacii) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 3 (742). S. 37–50. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/3_742.pdf
- Gladchuk E. N., Demidova, E. E.* Problemy otbora professional'no relevantnoj leksiki na starshih kursah nejazykovykh special'nostej // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 2 (773). S. 16–22. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773.pdf
- Demidova E. E.* Obuchenie pis'mennoj rechi na francuzskom jazyke kak sredstvo formirovaniya inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov – budushhih specialistov v oblasti zarubezhnogo regionovedeniya. // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 2 (773). S. 43–48. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773.pdf
- Ivina L. V.* Problema ocenochnosti terminov v formirovanii inojazychnoj professional'noj kompetencii (na materiale edinic s komponentami «negative» i «positive») // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 9 (748). S. 10–16. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/9_748.pdf
- Kolker Ja. M.* Prakticheskaja metodika obucheniya inostrannomu jazyku : ucheb. posobie. M. : Akademija, 2001. 264 s.
- Kraeva I. A.* Politika MGLU v obespechenii kachestvennogo lingvisticheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 9–17. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf
- Pavlova N. N., Ches N. A.* Kul'tura chteniya literatury po politologii (anglijskij jazyk) : uchebnik. M. : MGIMO(U) : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija, 2006. 432 s.
- Toporkova O. A., Korshunov D. A.* Regionovedenie na anglijskom jazyke. Region Studies : ucheb. posobie dlja stud. II kursa ; v 2 ch. Ch. II. M. : IPK MGLU «Rema», 2011. 212 s.

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 41.03.01 Zarubezhnoe regionovedenie (uroven' bakalavriata). Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 12 marta 2015 g. N 202. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija. <http://fgosvo.ru/410301>

Harlamova N. S. Dinamika roli prepodavatelja v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannym jazykam // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2014. Vyp. 8 (694). S. 143–153.

Harlamova N. S. Ot strategii chtenija k strategii govorenija. // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2018. Vyp. 1 (790). S. 97–103.
URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790.pdf

КАК НАУЧИТЬ ГОВОРИТЬ БЕЗ СЛОВ ИЛИ НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Сегодня, когда общение с представителями разных культур происходит повсеместно, всё большее количество исследователей подчеркивает важность социокультурной компетенции. Отдельного внимания заслуживает невербальная коммуникация как важнейший ее компонент, часто мы начинаем общение, еще не сказав ни слова, а просто посмотрев, помахав рукой, улыбнувшись, нахмутив брови, придвинувшись к собеседнику. Однако именно невербальному общению часто не уделяется должного внимания на занятиях по иностранному языку в силу нехватки времени. Данная статья посвящена рассмотрению роли невербального общения при межкультурной коммуникации. В статье приводится подробная классификация компонентов невербального общения, для каждого из которых предложены различные типы заданий, которые могут быть использованы преподавателями испанского языка как иностранного для начального, среднего и продвинутого уровней владения языком. Каждое из предложенных упражнений не занимает много времени, что является немаловажным фактором при планировании занятия. Также в статье раскрывается лингводидактический потенциал видеоматериалов для обучения различным элементам невербалики, так как вне страны изучаемого языка именно видео является наиболее наглядным аутентичным средством для обучения жестам, дистанции при общении, положению корпуса.

Ключевые слова: невербальная коммуникация; невербалика; социокультурная компетенция; паралингвистика; кинесика; проксемика; хронемика; межкультурная коммуникация; испанский язык.

I. V. Bibikova

Postgraduate student at the Department of Foreign Language Teaching,
Lecturer at the Department of Second Foreign Language,
Moscow State Linguistic University; e-mail: irina.bibickova@yandex.ru

DO WE NEED WORDS TO COMMUNICATE OR NON-VERBAL COMMUNICATION AS ONE OF THE CLUE COMPONENTS OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Non-verbal means of communication have always been considered a crucial part of human interaction. This article analyzes what non-verbal communication

means, which elements it includes and which of them we should teach. The article contains some samples of exercises one might use while teaching Spanish. Some of these exercises are based on video and films since these are the best ways to teach non-verbal means of communication when you are not in the country of your target language. Video and films contain vivid and illustrative examples of gestures, body posture, distance between two people and many other non-verbal elements.

Key words: non-verbal communication; sociocultural competence; paralinguistic; kinesics; proxemics; chronemics; intercultural communication; Spanish.

Введение

Жесты, движения и положения корпуса сопровождают любую ситуацию общения и иногда говорят нам больше, чем слова. Именно они помогают эмоционально окрасить речь, придать ей смысловую завершенность, передавая часть информации или выступая в роли «дублера» вербального общения. Н. Б. Цибуля отмечает, что «большинство жестов в обычном повседневном общении, как правило, не замечается. Однако нарушение границы нормативности жестикуляции немедленно осознается в общении» [Цибуля 2018, с. 4].

Невербальную коммуникацию начали изучать еще в Античности. В Древнем Риме и Древней Греции владение средствами невербального общения считалось важнейшим элементом ораторского искусства. Позже, в эпоху Возрождения появились рукописи по овладению красивой речью и правильным манерам, в которых рассказывалось о мимике, жестах, поклонах, костюме и т. п.

Конец XX века и начало XXI ознаменовали собой новый этап в изучении невербального общения. Данная тема вызывает огромный интерес, как со стороны исследователей нового поколения, так и со стороны учащихся школ, студентов, учителей, преподавателей вузов, бизнесменов, политиков, практически всех слоев населения [Цибуля 2014, с. 2].

Однако, несмотря на неоспоримую актуальность изучения средств невербального общения, большинство преподавателей не уделяют должного внимания их обучению. Чаще всего это связано с нехваткой учебного времени. В данной статье будут приведены примеры упражнений, которые, с одной стороны, позволят включить элементы невербального общения в процесс обучения, с другой – не будут являться времязатратными.

Понятие невербальной коммуникации

На сегодняшний день существуют споры о том, что понимать под невербальной коммуникацией и какие элементы являются ее составляющими. Так, наравне с уже упомянутым термином «невербальная коммуникация», выделяют «невербальное общение», «невербальное поведение», «невербальные средства общения», «невербальный компонент общения». В. У. Ногаева в своем исследовании подробно останавливается на сходствах и различиях данных понятий, так как каждое из них обладает своим оттенком значения, важным для конкретного исследователя [Ногаева 2006]. Однако в данной статье не предполагается проводить детальный анализ указанных понятий, в связи с чем, мы будем понимать их, как синонимы и будем придерживаться следующего определения Н. Б. Цибули: «невербальная коммуникация – это общение, осуществляемое посредством жестов, мимики, телодвижений, изменения поз, а также определенного расположения коммуникантов по отношению друг к другу и расстояния между ними. Речевое общение всегда сопровождается невербальным. Последнее, однако, может происходить независимо от речи» [Цибуля 2014, с. 3].

Невербальная деятельность должна быть включена в общий контекст коммуникативного поведения, лишь часть которого составляет вербальное общение. По различным данным до 40% информации передается невербальными способами общения [Леонтьев 1974]. А некоторые ученые, в том числе и родоначальник кинесики Р. Бердвистелл, полагают, что с помощью речи, языковых средств говорящий передает только около 30% информации. Остальные 70% информации передаются мимикой, жестами, телодвижениями и позами.

Испанский педагог и лингвист Фернандо Пойатос рассматривал триединство того, что мы говорим, как мы это говорим и как мы при этом двигаемся. Он называл единство языка, паралингвистических средств и кинесики базовой структурой дискурса, которая



Рис. 1. Триединство коммуникации по Ф. Пойатосу

позволяет полноценно и эффективно осуществлять коммуникацию (см. рис. 1). Отсутствие одного из компонентов («шестеренок», как писал Пойатос) данной структуры осложняет и обедняет коммуникацию [Poyatos 1994, с. 44].

На сегодняшний день существует большое количество классификаций средств невербального общения. Для данного исследования приведем классификацию, разработанную Ф. Пойатосом и дополненную А. М. Сестеро [Poyatos 1994; Cestero 2004]:

1. *Паралингвистические средства*
 - 1.1. Физические качества звука (тон, долгота, интенсивность), например фраза «*Sí, claro*» («Да, конечно») в зависимости от указанных качеств может передавать согласие, несогласие, удовлетворение, недовольство или разочарование.
 - 1.2. Эмоциональные звуки (плач, смех, вздох, зевок, кашель).
 - 1.3. Квази-лексические элементы (восклицания: *¡Ah!, ¡Ay!, ¡Ooo!...*; онomatопеи: *Ki-quiriquí, tic-tac, achís, oink-oink*; различные звуки: *Uff, Hm, Ps, Puaaj...*).
2. *Кинесика*
 - 2.1. Мимика и жесты (поднять бровь, улыбнуться, широко раскрыть глаза, помахать рукой). Отметим, что часто одновременно употребляется несколько жестов.
 - 2.2. Степень свободы движения (в общественном транспорте, в очереди, при прогулке, во время еды).
 - 2.3. Положение корпуса (положить ногу на ногу, завести руки за голову, с прямой спиной, наклониться чуть вперед).
3. *Проксемика*
 - 3.1. Концептуальная (связанная с концептом пространства: *здесь, там, близко, далеко*).
 - 3.2. Социальная (уступить дорогу, отодвинуться вправо на эскалаторе).
 - 3.3. Личная (дистанция при общении с другим человеком, в зависимости от культуры и ситуации общения можно выделить интимную, личную, социальную и публичную степень дистанции).
4. *Хронемика*
 - 4.1. Концептуальная (важность, которая придается времени, пунктуальность / непунктуальность, концепты «сейчас», «скоро», «быстро»).

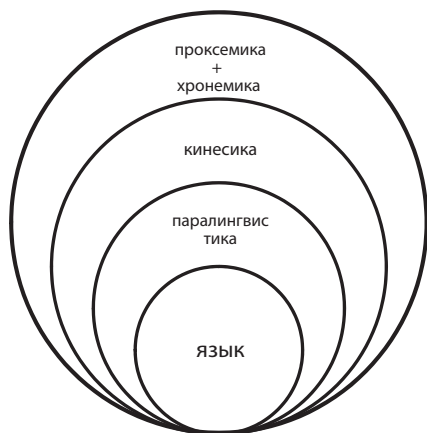


Рис. 2. Первичные и вторичные средства невербального общения

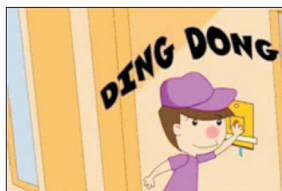
К первичным относятся паралингвистические средства и кинесика, ко вторичным – проксемика и хронемика [Cestero 2004, с. 14]. Таким образом, триединство Ф. Пойатоса может быть дополнено, в зависимости от определенной культуры, вторичными средствами.

Примеры заданий для обучения невербальной коммуникации

В данном разделе будут приведены примеры упражнений по каждому из элементов невербальной коммуникацией в соответствии с классификацией, представленной в предыдущем разделе: паралингвистике, кинесике, проксемике и хронемике. Начинать выполнять эти упражнения можно уже на уровне А2–В1.

Паралингвистика

Задание 1. Посмотрите на эти картинки и опишите, что они выражают:



Задание 2. Соедините звуки, издаваемые человеком, из левой колонки с соответствующими им глаголами из правой колонки:

Ñam Ñam	Estornudar (чихать)
¡Achís!	Pedir silencio (попросить тишины)
Chisss	Abofetear (дать пощечину)
¡Plaf!	Llamar al timbre (позвонить в звонок)
Ding dong	Reírse (смеяться)
Bla bla bla	Hablar (говорить)
Ja ja ja	Comer (есть)

Какие звуки используются в России для передачи этих действий?

Задание 3. В приведенном ниже диалоге замените звуки на соответствующие им формы глаголов:

- De pronto escuché un **DING DONG** y me acerqué a ver quién era.
- **Chisss**, si nos oyen hablar nos echan de clase.
- ¡Ay! ¡Qué hambre! Un bocadillo de chorizo ahora mismo y **ÑAM ÑAM...**
- **JA JA JA**, estuve toda la noche recordando el chiste que me contó tu hermano.
- ¿Por qué no te callas un poco? Que llevas toda la tarde... **BLA BLA BLA**
- ¡**ACHÍS!** ¡Vaya! parece que me he vuelto a resfriar.
- Y entonces... ¡**PLAF!** No te imaginas el daño que le hizo, incluso le dejó la señal en la cara.

Кинесика

Для работы с жестами будет использовано видео, которое можно найти по ссылке: www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc.

Сначала обучающимся предлагается посмотреть это видео без звука. Они должны ответить на вопросы: где находятся герои, что происходит на экране, спокойны ли люди или нет, какие проблемы у каждого персонажа. После чего обучающимся предлагается объяснить свои ответы.

Затем преподаватель разбивает студентов на подгруппы и предлагает подготовить диалог, соответствующий просмотренному видео. Необходимо учитывать, что понадобится повторный просмотр видеоматериал.

Далее преподаватель раздает скрипт оригинального диалога, и обучающиеся а) сравнивают его со своими; б) заполняют пропуски словами, которые в видео показаны лишь жестами. Если некоторые жесты являются сложными, то преподаватель может дать подсказку.

В завершении упражнения обсуждается, какие жесты используются в аналогичных ситуациях в России.

Данное упражнение может быть усложнено для обучающихся на уровне B2+ – C2. Так паралингвистические элементы, интонация и даже хронемика (во фразе *Сейчас, минутку*) могут быть включены в рассмотрение.

Проксемика

Обучающимся предлагается ответить на вопросы мини-анкеты (все вопросы связаны с дистанцией при общении, поездке в транспорте и т. п.):

- Si estás hablando con un amigo/a y notas que alguien te observa y escucha tu conversación, ¿cómo te sentirías?
- Si estás dando un paseo por el parque y te apetece sentarte, ¿buscas un banco libre o no te importa sentarte con otra persona que no conoces?
- En el cine, si hay bastantes asientos libres, ¿dejas asientos en el medio cuando te vas a sentar o te sientas junto a algún desconocido?
- Si vas en el ascensor con más gente ¿hacia dónde miras? ¿qué haces? ¿hablarías con alguien? ¿qué dirías?

Далее студенты должны представить, как на эти вопросы ответил бы испанец.

В качестве дополнительного задания может быть использовано следующее:

Представьте, что вы испанец, приехавший работать в Россию на несколько месяцев. Напишите письмо своим друзьям в Испанию и расскажите о ваших впечатлениях, уделив особое внимание различиям в невербальном общении.

Хронемика

Задание 1. Сравните время, в которое выполняются следующие действия в России и Испании:

	Rusia	España
La gente se levanta a las ...		
y se acuesta a las ...		
El desayuno se toma a las ...		
El almuerzo a las ...		
Y la cena a las ...		
Se merienda / No se merienda		
El horario de trabajo suele ser ...		
La gente suele volver a casa a la hora del almuerzo y regresa al trabajo sobre las ...		
No / Se duerme la siesta		

Задание 2. Прочитайте следующие тексты и скажите, характерны ли описанные явления для вашей страны или для Испании.

1. Se presentó en mi casa a las tres de la tarde y no se fue hasta las cinco, justo cuando me tenía que ir a trabajar.
2. La dependienta estaba hablando con una clienta que ya había terminado de hacer su compra, y en vez de atenderme a mí, me dijo tranquilamente: “enseguida estoy contigo”. Estuve a punto de marcharme de allí indignado.
3. Mi jefe me llamó el sábado a las once de la noche para decirme que el lunes no me olvidara de la reunión, ¿tú crees que esas son horas de llamar?
4. Le dije que la fiesta comenzaba a las nueve y llegó a las diez de la noche. Yo ya me había hecho a la idea de que no vendría.

Заключение

Проведенное исследование позволяет определить невербальную коммуникацию как незаменимый компонент социокультурной компетенции, влияющий на успешность межкультурной коммуникации, и сделать вывод о том, что в сегодня в лингводидактике проблема обучения средствам невербального общения является чрезвычайно актуальной и требует дальнейшего осмысления. Так, справедливо

возникают такие вопросы, как: на каком этапе обучения следует начинать изучение невербального общения (начальном, продолжающем или продвинутом); необходимо ли начинать рассматривать невербальные средства коммуникации в школе или данный аспект скорее относится к профессиональному владению языком, что ограничивает изучение невербалики исключительно будущими лингвистами (преподавателями, переводчиками, консультантами и исследователями); можно ли выделить языки, в которых наиболее важно обучать невербальному общению (возможно ли говорить о том, что особенно это важно при изучении языков средиземноморских народов: испанского, португальского, итальянского и французского).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Леонтьев А. А.* Речь и общение // Иностранный язык в школе. 1974. № 6. С. 81–84.
- Ногаева В. У.* Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух (французский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 235 с.
- Цибуля Н. Б.* Основные направления исследований в области невербальной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 1 (687). С. 252–267.
- Цибуля Н. Б.* Слово, интонация, жест – методы исследования (на материале британского и американского вариантов английского языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 8 (799). С. 192–203.
- Cestero A. M.* Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE // Revista Carabela. 2000. № 47. С. 69–86.
- Poyatos F.* La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción. Madrid : Istmo, 1994. 72 с.

REFERENCES

- Leont'ev A. A.* Rech' i obshhenie // Inostrannyj jazyk v shkole. 1974. № 6. S. 82.
- Nogaeva V. U.* Obuchenie interpretacii neverbal'nyh sredstv obshhenija kak opory dlja ponimaniya inozazychnoj rechi na sluh (francuzskij jazyk, jazykovoju vuz) : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006. 235 s.
- Cibulja N. B.* Osnovnye napravlenija issledovanij v oblasti neverbal'noj kommunikacii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2014. № 1 (687). S. 252–267.

- Cibulja N. B.* Slovo, intonacija, zhest – metody issledovanija (na materiale britanskogo i amerikanskogo variantov anglijskogo jazyka) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. № 8 (799). S. 192–203.
- Cestero A. M.* Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE // Revista Carabela. 2000. № 47. C. 69–86.
- Poyatos F.* La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción. Madrid : Istmo, 1994. 72 c.

УДК 37.01

А. П. Булкин

доктор педагогических наук;
профессор кафедры педагогики МПГУ;
e-mail: bulkinap@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ В ПЕДАГОГИКЕ. ВЕХИ И ЭТАПЫ

В статье рассматривается антропологический поворот в педагогике, его основные вехи и этапы. Антропологический поворот в педагогике начался в Европе, во Франции, во второй половине XVIII столетия (педагогическая веха – роман Ж.-Ж. Руссо «Эмиль», 1762) и продолжается по сей день в мировом масштабе (в XIX–XX вв. затронул и Россию). Во второй половине XX в. антропологический поворот получил мощный импульс от американской системы образования (законодательная веха – «Акт о развитии образования в целях национальной обороны», 1958). Этот период более чем в два столетия я обозначаю как «осевое время в образовании», в процессе которого совершается разворот педагогики и образования к внутренним, антропо ориентированным целям – к человеку и его ценностям.

Ключевые слова: антропология; образование; педагогика; осевое время; цели и ценности образования.

A. P. Bulkin

Professor of the Chair of Pedagogic,
Moscow Pedagogical State University;
e-mail: bulkinap@yandex.ru

A TURN TO ANTHROPOLOGY IN PEDAGOGY. MILESTONES AND STAGES

The article dwells on the turn to anthropology in Pedagogy, milestones and stages of its development. A turn to anthropology in Pedagogy began in Europe, in France, at the second part of the XVIII century in France (pedagogical milestone – the novel of J.-J. Rousseau “Emile, or On education”, 1762). The process still goes on and moves to many countries (including Russia in XIX–XX centuries). At the second part of the XX-th century the process got a powerful impulse from the American system of education (legal milestone – “National Defense Education Act”, NDEA). This period of more than two centuries could be defined as “an axial time in education”, during which a turn to inner, anthropologically oriented purposes – to human being, to his values continues.

Key words: anthropology education; pedagogical; axial time; values; purposes of education.

Введение

Категорией «осевое время» К. Ясперс (1883–1969) утверждает, что в период между 800 и 200 гг. до н. э. произошел резкий поворот в истории, появился человек такого типа, какой существует по сей день, и сформировалась как бы ось мировой истории. «Тем, что свершилось тогда, было создано и продумано в то время, человечество живет вплоть до сего дня. В каждом своем порыве люди, вспоминая, обращаются к осевому времени, воспаляются идеями той эпохи. С тех пор принято считать, что воспоминание об осевом времени и возрождение его возможностей – Ренессанс – всегда ведет к духовному подъему» [Ясперс 1991].

В статье категория «осевое время» используется применительно к образованию для обозначения периода резкого поворота, смены приоритетов, становления новой стратегии и новых целей педагогической деятельности – ее структуры, содержания воспитания и обучения, способов, приемов, методов и т. п., темпов и путей реализации, проверки, контроля и т. д. Период «осевого времени» в образовании отражает процессы разворота стран континентальной Европы и России к ценностям человека. В конце XX в. решающий вклад в процессе утверждения человека в центре образования принадлежит США.

Основная часть

Как известно, образование регулируется двумя группами целей: внешними – «передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего» и внутренними – «саморазвитие организма» [Каптерев 1982].

Приоритет внешних, социальных, целей сложился исторически, и связано это тем, что они детерминированы самим человеческим обществом. Условия существования и выживания любого общества обеспечиваются трансляцией и усвоением младшими поколениями культурных ценностей и социальных норм, выработанных старшими поколениями. И тогда социум будет жизнеспособен, будет обеспечена его стабильность, у него будут резервы и перспективы развития. «Роль образования в социальной жизни аналогична роли питания и воспроизводства для физиологического существования. Образование состоит, прежде всего, в передаче опыта посредством общения.

Общение – процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние» [Дьюи 2000].

Цели внутренние, антропологические, реализуются в процессе развития собственно человеческих качеств, человеческого в человеке. Они направлены на развитие его задатков и развертывания их в способности, проявляются в его индивидуальности, составляют ядро его внутреннего мира – эмоционального, интеллектуального, физического. Внутренние цели образования затмевались внешними. В то же время в различные исторические периоды в отдельных регионах (Древняя Греция, например) в учебных заведениях получали приоритет: «пайдейя» и практика Афинской школы, а также школ пифагорейцев, Сократа, киников, стоиков, эпикурейцев, академии Платона, Аристотелевского лицея и др.

В Новое время, в XVII–XVIII вв., в ходе интенсивного индустриального развития Европы в ряде европейских стран происходит и становление новой социальной природы общества – отношений личной независимости. Соответственно в различных сферах общественной жизни начинается доминирование человеческих ценностей. В Европе и в европейском образовании намечается антропологический поворот – период «осевого времени» в образовании, времени смены ценностных приоритетов.

Смысловой и ценностный вектор идеальной оси был задан педагогическим романом «Эмиль, или о воспитании» (1762), в котором Ж.-Ж. Руссо сконцентрировал актуальнейшие философские, социально-политические, эстетические, этические и иные идеи Нового времени и отразил перелом эпохи. Этот труд зафиксировал наступление новой европейской культуры, базирующейся на новой ценности – ценности человека.

Воздействие «Эмиля» было огромным, под него попали виднейшие личности этого и последующего веков – М. Робеспьер, И. В. Гете, И. Г. Песталоцци, Н. М. Карамзин, Л. Н. Толстой и многие другие. Педагогический роман трансформировал мировоззрение всей Европы, как это видно на примере крупнейшего философа Иммануила Канта (1720–1804): «1762 год был переломным и для героя нашей книги. Принято считать, что важнейшую роль в новых исканиях Канта, которые в дальнейшем привели к созданию критической философии, сыграло знакомство с творчеством Жан-Жака Руссо. В конце

лета в руки Канта попал роман «Эмиль»... Руссо стал для Канта, по его признанию, «вторым Ньютоном». Если через призму ньютоновских уравнений Кенигсбергский философ смотрел на беспредельный звездный мир, то парадоксы Руссо помогли ему заглянуть в тайники человеческой души. По словам Канта, Ньютон впервые увидел порядок и правильность там, где до него находили лишь беспорядочное многообразие, а Руссо открыл в людском многообразии единую природу человека <...>. Это была не просто перемена воззрений, это было нравственное обновление, революция в жизненных установках» [Гулыга 1977]. Суть наступившего времени И. Кант выразил максимой: «Человек есть самый главный предмет в мире и для себя своя последняя цель» [Кант 1966].

С педагогики Ж.-Ж. Руссо начинаются те типы педагогик, целеполагание которых базируется на формировании человека, его саморазвитии, примате педагогического закона самостоятельности. Именно здесь коренятся отличия от старого воспитания, ставившего себе целью подготовку человека к какой-нибудь профессии.

Европейские культура и цивилизация требовали от школы как социального института соответствующих качеств поставляемого в общество продукта – обученного и образованного человека: труженика, творца и исполнителя, гражданина, члена общества, социальных групп, носителя социальных ролей, семьянина и т. д.

К выполнению социального заказа подключились виднейшие и крупнейшие европейские ученые-педагоги. Француз Ж.-Ж. Руссо обозначил цели образования. Швейцарец И. Г. Песталоцци (1746–1827) преобразовал педагогику по новой стратегии: «Коренной переворот в дидактике совершен Генрихом Песталоцци... Песталоцци может быть назван Кантом дидактики» [Каптерев 1982]. Знаменательно, что главные труды по проблемам воспитания Песталоцци, как и Руссо, оформлял в виде художественных произведений (роман «Лингард и Гертруда» (1787). Немец А. Дистервег (1790–1866) представил новую педагогику в виде завершенной системы в «Руководстве к образованию немецких учителей» (1835). В последующие столетия европейская педагогика развивается в рамках идей, высказанных Руссо.

Волна преобразований в образовании прокатилась по странам континентальной Европы и достигла ее восточной окраины – Российской империи. Здесь она, подстегнутая Великой реформой 1861 г., была

подхвачена преобразователями русской педагогики – Н. И. Пироговым (1810–1881), К. Д. Ушинским (1824–1870), П. Ф. Каптеревым (1849–1922). Характерно, что движение русской педагогической мысли было синхронно европейской, и даже можно говорить о научной реинкарнации в России великих педагогов Европы (Пирогов – Руссо, Ушинский – Песталоцци, Каптерев – Дистервег).

В России к середине XIX столетия на пороге отмены крепостного права и перехода к новому типу социальных отношений (отношений личной независимости), на фоне социальных, экономических и военных провалов администрации императора Николая II, приведших страну к поражению в Крымской войне, складывается уникальная обстановка общественно-политической и нравственной активности. Социальные напряжения достигают такой степени, что публикация одной статьи подтолкнула общественное сознание к резким переменам, в нашем случае, в образовании.

Такой статьей была статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856), в которой автор переориентировал русскую педагогику на человека, заложив тем самым основания российской педагогики как науки.

Главная мысль Пирогова – «быть человеком» [Пирогов 1953] отражала насущные настроения и интересы перестраивающегося российского общества. Прежде всего, указывал Пирогов, надо стать людьми, в то время как господствующее в обществе направление – меркантильное, прикладное. С малых ногтей ребенка готовят к успеху – карьера, большое жалованье, доходное место. Закономерно, что при таком настрое общества между ним и человеком, стремящимся к высокому и святому, возникают разногласия.

Статья Пирогова переориентировала русское образование на иной субъект (не государство), касалась центральной темы антропологизма в педагогике, поднятой Ж.-Ж. Руссо – образование человека: человек как центр и субъект деятельности.

Тема «приоритета человека или государств» была и остается центральной в русской педагогике. Так было в пору Пирогова: «Дико было бы тогдашней школе слышать совет воспитывать, прежде всего, человека. Понятие о человеке еще не вошло в число высших понятий. Школа должна была из человека делать покорного слугу государству, которое зато и давало ему разные права и привилегии» [Стоюнин 1954]. Так было и полтора века спустя, когда убеждение, «что

образование, особенно общее, следует ориентировать не столько на знания, профессию, сколько на формирование личности, жаждущей и умеющей совершать нравственные поступки» объявлялось «прямотаки невероятным» [Казначеев 1990].

Для отечественной педагогики Н. И. Пирогов сделал самое главное – он уловил и выразил интересы и внимание общества к проблеме человека и задал вектор отечественному образованию и русской педагогике, заложив тем самым ее научные основания.

К. Д. Ушинский, пришедший в педагогику под влиянием Н. И. Пирогова, в 1868 и 1869 гг. теоретически зафиксировал антропологический поворот, выпустив два тома «Опытов педагогической антропологии». Своей первой статьей «О народности в общественном воспитании» (1857) Ушинский не только ставит и решает центральный для отечественной педагогики вопрос о законе культуросообразности, но реально наполняет содержание отечественного образования национальной культурой, осуществив эту миссию в учебнике русского языка и книге для чтения для младших классов, по которым учились несколько поколений россиян. Поражает количество осуществленных изданий: «Родное слово» за 50 лет (с 1864 г. по 1913 г.) издавалось 146 раз, «Детский мир» за период 1861–1913 г. издавался 64 раза. Смело можно утверждать, что миллионы российских мальчишек и девчонок учились родному языку «по Ушинскому». И не есть ли это самый большой вклад в отечественное образование!

П. Ф. Каптерев завершил переориентацию отечественной педагогики на человека и представил в работе «Дидактические очерки. Теория образования» (1915) русскую педагогику как стройную научную систему. В этом труде были сформулированы цели образования (внешние и внутренние), теория образования получила свой предмет исследования – педагогический процесс, были конкретизированы педагогические законы и принципы, открытые А. Дистервегом, уточнены и дополнены понятийный аппарат, методы, формы и средства и т. д. Педагогика в России стала наукой.

Во втором десятилетии XX в. движение России и отечественного образования по европейскому пути прерывается. Педагогика в СССР целиком и безраздельно превращается в «служанку» партии, получает идеологический статус и вводится в номенклатуру марксистско-ленинских дисциплин.

Закономерно, что антропологизм и ценности человека как цели образования в официальной педагогике СССР и РФ ХХІ столетия присутствуют только в виде деклараций – изданиями труда К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», учебным курсом «Педагогическая антропология» в ряде вузов, упоминаниями об антропоцентризме, тезисами о системно-деятельностном подходе, отсылками к педагогическому принципу самостоятельности (который не только не раскрывается, но даже не упоминается ни в одном из учебников по курсу педагогики, рекомендованных для вузов страны).

Укрепление антропоцентристских тенденций в педагогике и в образовании, как и увеличение количества и качества учебных заведений в странах Европы и Америки в ХІХ – начале ХХ вв., стимулировалось многими факторами: научно-технической революцией, создающей в растущем народном хозяйстве новые отрасли промышленности и новые структуры производства; бурным ростом научных знаний, развитием техники, открытием и применением нового вида энергии – электричества, а также созданием и внедрением двигателя внутреннего сгорания и др.; увеличением спроса на квалифицированную рабочую силу и обученный персонал; неуклонным повышением уровня благосостояния и качества жизни наций. В массовом общественном сознании лозунг «Знание – сила» (афоризм Ф. Бэкона, 1561–1626, основателя эмпиризма в европейской философии) наполнялся реальным содержанием и приобретал характер новой социальной нормы – «ценности образования». В национальных системах образования доминирование переходит к «педагогике успешности», идейными основами которой выступают философские теории позитивистского направления – классический позитивизм О. Конта, индуктивистский позитивизм Дж. С. Милля, эволюционизм Г. Спенсера, утилитаризм И. Бентама, течения эмпириокритицизма, прагматизм Ч. Пирса и У. Джемса, инструментализм Дж. Дьюи и др. Психологические бихевиористские концепции в обучении относятся к этому же направлению.

Суть педагогики успешности видна из ее названия: знание должно приносить пользу. Для того мы и учимся, чтобы полученные знания и опыт преобразовать в реальный успех на нашем жизненном пути: «Обучение должно быть нацелено на подготовку ученика к встрече

с будущим, приучить его к разработке планов своего будущего и к выбору подходящего стиля жизни, стандартов поведения по критерию полезности» [Булкин 2009, с. 217].

Исторически педагогика успешности берет начало в теории и практике первых, официально признанных учителей в истории европейской школы – древнегреческих софистов, обучавших граждан риторике и умению выступать в публичном месте. В определенной мере педагогику схоластов Средневековья можно причислить к педагогике успешности. Но как тип педагогической деятельности и практика массовой школы она – продукт европейского и американского образования XIX–XX вв. Более того, педагогика прагматизма американского философа и педагога Дж. Дьюи (1859–1952) определяла облик американской школы практически всё XX столетие.

Во второй половине XX в. страны Западного мира подошли к постиндустриальной (информационной) фазе развития. Изменения цивилизационного статуса базировались на успехах и достижениях этих стран во всех сферах – в национальной экономике, в науке, в технике и технологиях, в автоматизации производства, в социальной сфере, в политике, в демократии и др. Главным показателем было благополучие и благосостояние жизни населения – обеспеченность граждан рабочими местами, достойным уровнем зарплаты, жильем, социальным обеспечением, медицинским обслуживанием, образованием и т. д., и т. п.

К сожалению, национальное процветание не сопровождалось осознанием как обществом, так и государством ведущей роли образования для развития страны. Педагогика прагматизма готовила выпускника школы к успеху в личной жизни, забывая о нем как элементе общей матрицы национального успеха, не включала его в стратегический ресурс развития страны, на котором зиждется не только стабильность и процветание населения, конкурентоспособность экономики и мощь государства, но и его престиж и безопасность на международной арене. В период классической индустриализации, – утверждают сегодня западные социологи, – роль физической работы уменьшается, знаний – несколько увеличивается, капитала – значительно возрастает. В постиндустриальный период, который характеризуется как информационно-инновационный, соотношение трех названных факторов меняется, знания становятся наиболее значимым фактором,

менее значим капитал, физическая работа – очень мало значимый фактор [прив. по: Кларин 1995].

Гром грянул 4 октября 1957 года Западный мир был поставлен перед фактом переоценки роли и места национальных систем образования как для жизни своих государств, так и для Запада в целом. Болезненное всего на запуск Советским Союзом искусственного спутника Земли отреагировали США. Страна получила сильнейший шок; стрессовое состояние нации было охарактеризовано как «послеспутниковый» синдром. Нация потребовала от правительства ответа. Ответ был неожиданный – у русских лучшее образование. И уже в 1958 г. Конгресс принимает закон «Акт о развитии образования в целях национальной обороны», финансируя реорганизацию американской школы на подготовку интеллекта нации. Национальная ассоциация образования США разработала программы преобразования школы: Школа должна сосредоточить свое внимание на таких задачах, как «учить умениям учиться», приобретать самостоятельно новые знания, решать новые проблемы, развивать мыслительные процессы, формировать основные учебные навыки, учить пониманию ведущих концепций и принципов. Решение этой задачи определит успех остального. Человек, у которого развиты мыслительные процессы, будет заботиться о здоровье, будет хорошим семьянином, экономным покупателем, разумным избирателем и т. д. Задача, которая покрывает и пронизывает другие учебные задачи, так сказать, главная нить образования – это развитие способности мысли. Это центральная задача, главная нить образования – это развитие способности мыслить [Малькова 1971].

Можно утверждать, что в 60-е гг. XX столетия стартовал завершающий этап антропологического поворота в педагогике. В последующие десятилетия западный мир вступил в глобальное доминирование «педагогике способностей» [Булкин 2009].

Мы полагаем, что в настоящее время, в XXI столетии, мы являемся свидетелями не просто переориентаций систем образования стран западного мира на антропологические, внутренние цели образования. Процесс более сложный. Его разумно сравнить с новым «плавающим котлом», формирующим из студентов тот тип человека, который в педагогической науке получил наименование – «самодетельный человек» [Дистервег 1956].

Заключение

Сегодня в странах Запада образование в своих главных аспектах (как сфера общества, как социальный институт, как система, как ценность) переместилась из надстройки в базис, в основание общества – стало главным производством важнейшей производительной силы общества – самостоятельного человека и его интеллекта.

И последнее. Вполне вероятно, что мы присутствуем при реализации научного прогноза К. Маркса о динамике развития человечества: в марксовской теории трех типов социальных отношений высшая стадия человечества обозначена как общество, идущее на смену капитализму: «Свободная индивидуальность, основанная на универсальном развитии индивидов и на превращении их коллективной, общественной производительности в их общественное достояние, – такова третья ступень» [Маркс, Энгельс 1976, с. 100–101].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Булкин А. П. Педагогика и педагогическая антропология, выведенные из целей образования. М. : МИОО. 2009. 272 с.
- Гулыга А. В. Кант. М. : Молодая гвардия, 1977. 304 с.
- Дьюи Дж. Демократия и образования. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
- Казначеев В. А. Какие дороги ведут к храму. Заметки об истории профессионально-технического образования в России и перспективы его развития в СССР. М. : Экономика и информатика, 1990. 373 с.
- Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Сочинения : в 6 т. М. : Мысль, 1966. Т. 6. 743 с.
- Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1982. 704 с.
- Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с. (Анализ зарубежного опыта).
- Малькова З. А. Современная школа США. М. : Педагогика, 1971. 366 с.
- Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений : в 50 т. 2-е изд. М. : Политиздат, 1976. Т. 46. Ч. I. 585 с.
- Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М. : АПН РСФСР, 1953. 702 с.
- Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. М. : АПН. 1954. 399 с.
- Ясперс К. Истоки истории и ее цель. Вып. 1–2. М. : ИНИОН, 1991. Вып. 1. 216 с.

REFERENCES

- Bulkin A. P.* Pedagogika i pedagogicheskaja antropologija, vyvedennye iz celej obrazovanija. M. : MIOO. 2009. 272 s.
- Gulyga A. V.* Kant. M. : Molodaja gvardija, 1977. 304 s.
- D'jui Dzh.* Demokratija i obrazovanija. M. : Pedagogika-Press, 2000. 384 s.
- Kaznacheev V. A.* Kakie dorogi vedut k hramu. Zametki ob istorii professional'no-tehnicheskogo obrazovanija v Rossii i perspektivy ego razvitija v SSSR. M. : Jekonomika i informatika, 1990. 373 s.
- Kant I.* Antropologija s pragmaticheskoj tochki zrenija // Sochinenija : v 6 t. T. 6. M. : Mysl', 1966. 743 s.
- Kapterev P. F.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. M. : Pedagogika, 1982. 704 s.
- Klarin M. V.* Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovanija, igry i diskussii. Riga : NPC «Jeksperiment», 1995. 176 s. (Analiz zarubezhnogo opyta).
- Mal'kova Z. A.* Sovremennaja shkola SShA. M. : Pedagogika, 1971. 366 s.
- Marks K., Jengel's F.* Sobranie sochinenij : v 50 t. 2-e izd. M. : Politizdat, 1976. T. 46. Ch. I. 585 s.
- Pirogov N. I.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. M. : APN RSFSR, 1953. 702 s.
- Stojunin V. Ja.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. M. : APN. 1954. 399 s.
- Jaspers K.* Istoki istorii i ee cel'. Vyp. 1–2. M. : INION, 1991. Vyp. 1. 216 s.

УДК 81.22

В. А. Горина

доцент, кандидат педагогических наук;
доцент кафедры второго иностранного языка педагогических факультетов
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: gorina-va@yandex.ru

ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (в контексте овладения французским языком как вторым иностранным)

В статье рассматривается роль французских заимствований в английском языке при овладении лексикой французского языка, изучаемого в качестве второго иностранного. Автор анализирует причины и тематику многочисленных французских заимствований в английском словаре, а также пути их ассимиляции на различных этапах развития языка-реципиента. В статье выделяются основные категории французских лексических заимствований в зависимости от степени и характера их ассимиляции, а также фиксируются результаты такой ассимиляции на уровне значения, произношения, орфографии, словообразования.

Основываясь на закономерностях межъязыкового переноса, автор выделяет три основные группы лексических единиц французского языка, которые по-разному соотносятся со своими англоязычными коррелятами (совпадающие, частично совпадающие и несовпадающие), и делает вывод о необходимости использования различных педагогических приемов при активизации каждой из этих групп. В статье подчеркивается роль положительного влияния первого иностранного языка при изучении лексических единиц, заимствованных английским словарем из французского языка, и приводятся методические рекомендации, направленные на их эффективное усвоение в ходе овладения французским языком после английского.

Ключевые слова: французские заимствования в английском языке; виды ассимиляции французских заимствований; совпадающие лексические единицы и ложные когнаты; межъязыковое взаимодействие; способы активизации французской лексики, совпадающей в двух иностранных языках; опора на лингвистический опыт усвоения первого иностранного языка.

V. A. Gorina

PhD, professor of Department of Second Foreign Language,
Moscow State Linguistic University; e-mail: gorina va@yandex. ru

FRENCH BORROWINGS IN THE ENGLISH LANGUAGE (in the context of mastering French as a second foreign language)

The article is devoted to the role of French borrowings in the English language in mastering the vocabulary of the French language, studied as a second foreign language. The author analyzes the causes and themes of numerous French borrowings

in the English dictionary, as well as the ways of their assimilation at different stages of the language development (the recipient). The article highlights the main categories of French lexical borrowings depending on the degree and nature of their assimilation, and also records the results of such assimilation at the level of meaning, pronunciation, spelling, word formation.

Based on the patterns of cross-language transfer, the author identifies three main groups of lexical units of French language, which are differently correlated with their English-language correlates (matching, partially matching and mismatched), and concludes the need to use different pedagogical techniques for activating each of these groups. The article emphasizes the role of the positive influence of the first foreign language in the study of lexical units borrowed from the English dictionary of the French language, and provides guidelines aimed at their effective assimilation in the course of mastering the French language after English.

Key words: French borrowings in English; types of assimilation of French borrowings; matching lexical units and false cognates; interlingual interaction; ways to activate the French vocabulary that coincides in two foreign languages; reliance on the linguistic experience of mastering the first foreign language.

Введение

В настоящее время английский язык, имеющий исключительно широкое распространение в современном мире, служит средством международного общения и используется в качестве языка-посредника для обеспечения коммуникации во всех сферах деятельности – в политике, экономике, науке, информатике, культуре, торговле, спорте и в повседневной жизни людей, говорящих на разных языках. В связи с этим образовательная система многих стран, том числе и России, включает в себя обязательное изучение английского языка. В отечественной системе образования английский язык является одной из ключевых учебных дисциплин и изучается, как правило, в качестве первого иностранного, в то время как другие иностранные языки, например французский, либо остаются за пределами образовательной программы (за исключением некоторых специализированных школ и факультетов), либо изучаются в качестве второго иностранного. В последнем случае проблема взаимодействия языков, контактирующих в ходе обучения, а также роль в этом процессе английского языка становится важным аспектом рациональной организации учебной деятельности в сфере лингвистического образования.

Французские заимствования в английском языке как источник положительного переноса при усвоении франкоязычной лексики

На современном этапе английский язык, являясь основным языком международного общения, представляет собой мощный источник влияния на развитие других языков. Результат такого влияния можно легко проследить на примере русского языка, где за последние годы появилось множество английских заимствований, постоянно встречающихся в речи русскоговорящих людей. Чаще всего эти слова используются для обозначения таких понятий, которые в русском языке либо отсутствуют, либо не имеют собственных наименований. Например: *трейлер (trailer)*, *спичрайтер (speech writer)*, *спонсор (sponsor)*, *маркетинг (marketing)*, *компьютер (computer)*, *имидж (image)*, *спрей (spray)*, *топ-модель (top model)*, *трафик (traffic)*, *драйв (drive)*, *лоу-костер (low-coster)* и т. д. Нередко эти английские заимствования полностью ассимилируются и становятся частью языковой культуры носителей русского языка. Так произошло, например, со словами из области спорта, информатики, коммерции (*футбол, теннис, Интернет, сайт, супермаркет, менеджер* и др.), которые были заимствованы из английского языка и прочно вошли в наш словарь. Аналогичный процесс англоязычного влияния наблюдается и в отношении других современных языков.

Однако лидирующие позиции в международном языковом пространстве английский язык занимал далеко не всегда. Исторический экскурс в развитие английского языка свидетельствует о том, что несколько веков назад, в начале второго тысячелетия, роль английского языка в мире была незначительной, а сам он испытывал сильное воздействие со стороны других языков и прежде всего французского. Действительно, в ходе своего эволюционирования наибольшее количество заимствований английский язык сделал именно из французского языка. Исследование состояния английского языка той эпохи позволяет понять, когда и почему осуществлялись французские заимствования, определить категории этих заимствований и их дальнейшую судьбу в языке-реципиенте. В качестве основной причины данного явления рассматривается прежде всего территориальное положение Англии и Франции, которые на протяжении многих веков являлись странами-соседями, имеющими самые разнообразные

политические, военные, культурные и торговые контакты, неизбежно вызывающие потребность в языковом общении. Между странами велись постоянные войны, которые в 1066 г. закончились завоеванием Англии норманнами, говорящими на французском (старофранцузском) языке и обладающими в сравнении со своими северными соседями более высоким уровнем развития экономики и культуры.

В результате этого завоевания франкоговорящие норманны принесли в Англию свою культуру и свой язык. В побежденной стране официальным языком государственного управления и судопроизводства стал французский язык. Для обозначения многих понятий и явлений, возникших в результате введения нового уклада общественной жизни, появления новых форм государственного управления, реорганизации экономики, образования, армии, торговли и т. п., стали использоваться слова французского языка.

Местная английская знать, потерпевшая поражение в этой войне, была вынуждена приспосабливаться к требованиям завоевателей и контактировать с ними на чужом для нее языке, т. е. на французском. Именно тогда исконный язык англичан разделился на две составляющие: языком знати стал французский язык, а языком простого народа и крестьян оставался английский. При этом низшим слоям населения нередко приходилось использовать французские слова, чтобы общаться с представителями господствующего класса. Так, например, крестьяне, которые занимались выращиванием овец, называли этих животных исконным английским словом *sheep*. Однако, когда те же крестьяне шли на рынок продавать это мясо знатым господам, а затем и подавать им его на стол, они использовали уже французское слово *mutton* (фр. *mouton*).

Таким образом, история французских заимствований в английском языке началась с XI в. (с 1066 г.). Начиная с этого момента и на протяжении последующих столетий, эти два языка тесно взаимодействовали и конкурировали друг с другом. При этом французский язык явно доминировал, привнося в английский всё новую и новую лексику. Однако в английском словаре сохранились и используются до сих пор исконные элементы, которые, как правило, связаны со словами англосаксонского (германского) происхождения [Hogg, Denison 2006].

К этой категории слов относятся вспомогательные и модальные глаголы (*shall, will, must, can, may* и др.); местоимения (*I, you, he, my,*

your, his, who, whose); артикли (*a, the*), предлоги (*in, out, on, under*) и союзы (*and, but, till, as, etc.*); числительные (*one, two, three, four*); знаменательные части речи, обозначающие части тела (*head, hand, arm*) и членов семьи (*father, mother, brother, son, wife*); слова, используемые для обозначения явлений природы, названий планет, животных (*snow, rain, sun, moon, horse, cow, sheep, cat*); прилагательные, выражающие качества и свойства (*old, young, cold, hot, heavy, light, dark, white, long*); многие глаголы, обозначающие обычные действия (*do, make, go, come, see, hear, eat*), и т. д. Все эти слова, характеризующиеся высокой частотностью употребления, в современном английском языке являются словами исконными. Они восходят к самому раннему – *древнеанглийскому* – периоду в развитии языка и сохраняются в нем до сих пор.

Более поздний этап в развитии английского языка, начинающийся с нормандских завоеваний 1066 г. и продолжающийся вплоть до конца XV в. (до начала книгопечатания в 1475 г.), известен как *среднеанглийский период*. Французские заимствования этого времени отражают исторические и культурные связи между французским и английским социумами той эпохи. Именно в этот период был осуществлен самый массовый поток заимствований из старофранцузского языка. Согласно различным источникам более 30% всех английских слов той эпохи восходят к французскому языку. Кроме того, французский язык стал проводником для проникновения в английский язык большого количества латинских слов, использовавшихся в различных областях развивающейся науки (философии, медицины, астрономии, архитектуры и т. п.). Это означает, что уже в этот период более половины английского словаря, так или иначе, имела романские корни.

Распространенность французского языка в кругах местной аристократии того времени обусловила тематику заимствований. Так, наибольшее их количество связано с теми областями, где участие английской знати было наиболее значимым: военное дело, торговля, наука, искусство и т. д. В этот период английский язык заимствует из французского слова, выражающие такие понятия, которые связаны:

- с управлением государством, например: *government* (фр. *gouvernement* – *правительство*), *royal* (фр. *royal* – *королевский*), *condemn* (фр. *condamner* – *осуждать*), *judge* (фр. *juge* – *судья*),

sentence (фр. *sentence* – приговор), *justice* (фр. *justice* – справедливость, юстиция), *prince* (фр. *prince* – принц), *people* (фр. *peuple* – народ), *nation* (фр. *nation* – нация) и др.;

- с армией и военным бытом, например: *army* (фр. *armée* – армия), *regiment* (фр. *régiment* – полк), *siege* (фр. *siège* – осада), *victory* (фр. *victoire* – победа);
- с наукой, искусством: *art* (фр. *art* – искусство), *college* (фр. *collège* – колледж), *doctor* (фр. *docteur* – доктор), *medicine* (фр. *médecine* – медицина), *science* (фр. *science* – наука);
- с торговлей и другими видами деятельности общества: *money* (фр. *monnaie* – деньги), *merchant* (фр. *marchand* – торговец), *profit* (фр. *profit* – выгода), *profession* (фр. *profession* – профессия);
- с религией, церковью: *religion* (фр. *religion* – религия), *cathedral* (фр. *cathédrale* – собор), *saint* (фр. *saint* – святой), *chapel* (фр. *chapelle* – часовня).

Новоанглийским называют язык XVII–XX вв., когда в британскую жизнь стали активно внедряться многочисленные черты французской культуры, достигшей в этот период своего наиболее высокого уровня. К этому периоду относятся такие заимствования из французского языка, как: *parlament* (фр. *parlement* – парламент), *culture* (фр. *culture* – культура), *theatre* (фр. *théâtre* – театр), *ballet* (фр. *ballet* – балет) и т. д. Большая группа заимствований этого времени представляет собой военные термины, например, *pilot* (фр. *pilote* – пилот), *general* (фр. *général* – генерал), *division* (фр. *division* – дивизия), *equipment* (фр. *équipement* – снаряжение) и т. д.

Наиболее значимым в рамках новоанглийского периода является XIX в., поскольку он принес наибольшее количество заимствований, связанных с обозначением абстрактных понятий, относящихся к сфере науки и культуры. Речь идет о таких заимствованиях, как: *humanity* (фр. *humanité* – гуманность), *litterature* (фр. *littérature* – литература), *Renaissance* (фр. *Renaissance* – Возрождение), *information* (фр. *information* – информация), *communiqué* (фр. *communiqué* – коммюнике, официальное сообщение) и др. Все они имеют высокий уровень частотности употребления в принимающем языке [Шумакова 2014]. Французский язык, таким образом, являлся важнейшим источником обогащения английского словаря на всех этапах его эволюции.

Включаясь в систему английского языка, французские заимствования часто сохраняли произносительные нормы и орфографию, свойственные французскому языку. Например: *machine* (фр. *machine* – машина, механизм), *fiancé* (фр. *fiancé* – жених), *coquette* (фр. *coquette* – кокетка), *police* (фр. *police* – полиция). Эти слова, ставшие частью английского словаря, не отличаются своим произношением и написанием от своих французских эквивалентов.

Однако, заимствуя иноязычные слова, язык-реципиент, как правило, не оставляет их неизменными. Эти слова постепенно преобразуются в соответствии с фонетическими, морфологическими, лексическими закономерностями принимающего языка и приводятся в соответствие с системой языка в целом, т. е. подвергаются процессу *ассимиляции*.

Следует отметить, что большинство французских заимствований в английском языке успешно ассимилировались: они утратили свою национальную (французскую) идентичность и стали восприниматься англичанами как слова родного для них языка. Это касается и фонетического оформления, и ударения, и написания. При этом английский язык полностью усваивал только те слова, которые оказывались нужными и полезными для полноценной коммуникации, вытесняя те, которые не служили задачам обогащения языка.

В зависимости от степени ассимиляции французских заимствований принимающим языком выделяют следующие группы:

1) полностью ассимилированные заимствованные слова: *village* (фр. *village* – деревня), *table* (фр. *table* – стол), *place* (фр. *place* – место), *affair* (фр. *affaire* – дело), *air* (фр. *air* – воздух), *apartment* (фр. *appartement* – квартира), *to prepare* (фр. *préparer* – готовить), *to continue* (фр. *continuer* – продолжать) и т. д. Слова этой группы имеют французское происхождение, но при этом соответствуют всем нормам английского языка и воспринимаются говорящими как английские, а не как иностранные. При этом они могут отчасти изменять свой звуковой образ или орфографию, сохраняя в то же время основу слова. Например: *defend* (фр. *défendre* – защищать), *difficult* (фр. *difficile* – трудный);

2) неассимилированные заимствованные слова, например: *a propos* (фр. *à propos* – кстати), *tête-à-tête* (фр. *tête-à-tête* – разговор наедине, с глаза на глаз), *hors-d'œuvre* (фр. *hors-d'œuvre* – закуски),

vis-à-vis (фр. *vis-à-vis* – *визави, лицом к лицу*), *déjà vu* (фр. *déjà vu* – *знакомое, уже виденное*), *coup d'Etat* (фр. *coup d'Etat* – *государственный переворот*) и др. Слова, входящие в эту категорию, сохраняют свою иноязычную орфографию и произношение. Как правило, они обозначают понятия, связанные с культурными реалиями французского народа, и английского эквивалента не имеют;

3) частично ассимилированные заимствованные слова, т. е. остающиеся иностранными с точки зрения произношения, написания или своих грамматических форм: *boulevard* (фр. *boulevard* – *бульвар*), *restaurant* (фр. *restaurant* – *ресторан*), *rendez-vous* (фр. *rendez-vous* – *встреча, свидание*). В зависимости от конкретной ситуации слова этой группы могут рассматриваться как в одной, так и в другой категории, поскольку, изменив свои фонетические признаки, они сохранили при этом свою орфографию.

Важнейшей характеристикой ассимиляции французских заимствований английским языком является *фонетический аспект* их усвоения. Степень фонетической ассимиляции на уровне слова может быть различной. Это относится как к фонетическому оформлению (произношению), так и к ударению в слове. Так, с течением времени практически во всех французских заимствованиях произошел перенос ударения с последнего слога, характерного для французской фонетической системы, на один из предшествующих: *e'quipment* (фр. *équipe'ment*), *'radio* (фр. *radi'o*), *'honour* (фр. *ho'nneur*), *'envy* (фр. *en'vie*), *cinema* (фр. *cinéma*).

Если заимствованное французское слово состояло из звуков, уже имевшихся в английской фонетической системе, то оно воспроизводилось носителями английского языка довольно точно. Если же оно содержало какие-то звуки, чуждые английскому языку, то каждый из них заменялся наиболее близким звуком английского языка. Так, например, в английском звуковом строе отсутствуют носовые гласные звуки, характерные для французской фонетической системы, поэтому в процессе ассимиляции они заменялись похожими на них английскими гласными: фр. *exemple* [ɛg-'zâpl] – англ. *example* [ɪg'zɑ:mpl]. Другой французский звук [ʃ], отсутствующий в английском языке заменялся звуком [ju]: фр. *continuer* [kõtɛnu'e] – англ. *continue* [kən'tɪnju:].

Влияние французского языка прослеживается не только в области произношения, в значительной степени оно сказалось и на системе

английского словообразования. Целый ряд французских суффиксов и префиксов, встречающихся в заимствованных словах, активно ассимилировались лексическим составом английского языка и стали использоваться и для образования новых английских слов.

Так, например: суффикс **-able** часто встречается в таких заимствованиях, как *miserable*, *capable*, *acceptable* и т. д.; суффиксы **-tion**, **-ment** участвуют в образовании многих существительных: *revolution*, *communication*, *monument*, *apartment*, *movement*; префикс **dés-** с отрицательным значением закрепился в английском языке в виде префикса **dis-**: *disappointment*, *disadvantage*, *disapproval* и употребляется для образования новых слов от английских корней: *disown* (отказываться), *disburden* (разгрузить) и т. д.

Как правило, слова, заимствованные из французского языка, в процессе ассимиляции сохраняли свое лексическое значение, например, *train*, *comprehension*, *language*, *restaurant* и т. д. Вместе с тем, в отдельных случаях значение заимствованных слов могло смещаться относительно своего исходного состояния. Это явление привело к образованию особой категории лексических единиц – категории ложных когнатов, известных специалистам как «ложные друзья переводчика», так как, сохраняя свое французское написание, они допускают полное или частичное изменение смысла, а следовательно, искажают правильное понимание этих слов в речи и приводят к определенным трудностям при их переводе [Акуленко 1969]. Например: французское слово *magasin* (магазин) с точки зрения выражаемого им значения не соответствует английскому *magazine* (иллюстрированный журнал), глагол *crier* (кричать) не полностью соотносится с английским глаголом *to cry* (не только кричать, но и плакать); а значение существительного *librairie* (книжный магазин) не равно английскому *library* (библиотека).

Следует подчеркнуть, что французские заимствования продолжают пополнять словарный состав английского языка и в настоящее время, хотя и не столь активно, как в предшествующие исторические периоды. Появление французских заимствований отмечается во многих сферах жизни: в политике, спорте, отдыхе. Такие заимствования из современного французского, например, *discoteque* (дискотека), *anti-roman* (антироман), *petit déjeuner* (легкий завтрак), насыщают английский язык новыми нюансами, делают его более живым и выразительным.

В целом можно сказать, что наличие в современном английском языке многочисленных слов, имеющих французское происхождение, является результатом активного взаимодействия носителей этих языков на протяжении длительного исторического периода. Эта категория лексики, свидетельствующая о том, что французские заимствования служили и продолжают служить одним из способов обогащения английского языка, представляет безусловный интерес как для исследователей-лингвистов, так и для всех тех, кто использует эти языки в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Однако особое значение проблема французских заимствований в английском языке имеет для практики обучения иностранным языкам. В рамках нашего исследования, осуществляемого в интересах методики преподавания французского языка как второго иностранного, вопрос о роли франкоязычных заимствований является принципиально важным.

В условиях преподавания французского языка на базе английского, наличие огромного пласта англоязычной лексики, имеющей французские корни, должно рассматриваться методистами и преподавателями как ценнейший резерв, создающий в ходе обучения широкие возможности для положительного переноса. Целенаправленное использование этого резерва облегчает и ускоряет овладение французской лексикой, создавая тем самым очевидные преимущества для обучающихся при усвоении ими нового иностранного языка.

С точки зрения самих студентов, совпадающие лексические единицы, поступающие в их словарь при изучении французского языка, представляют собой заимствования из английского языка. Однако нестандартность ситуации заключается в том, что для самого английского языка эти слова являются французскими заимствованиями. Специфической особенностью такой ситуации является тот факт, что она реализуется только в условиях изучения французского языка и только после усвоения (в той или иной степени) английского.

Практика показывает, что начиная с самых первых занятий по французскому языку, студенты сталкиваются со словами, которые фактически им уже известны из первого иностранного (английского) языка. При этом очень часто французские лексические единицы совпадают с английскими эквивалентами не только с точки зрения

значения, но и с точки зрения орфографии, создавая впечатление их полной идентичности. Примером этого могут служить такие слова, как *table, place, train, sport, nom, film, science, communication, ministre, contact, culture, tradition, nation* и т. д. Очевидно, что опора на лингвистический опыт, приобретенный обучающимися в ходе усвоения первого иностранного языка (английского), существенно облегчает овладение данной категорией лексического материала.

Методика обучения французскому языку как второму иностранному должна учитывать тот факт, что *с позиций межъязыкового взаимодействия* лексический состав французского языка, подлежащий усвоению, включает три основные категории лексики:

1) лексические единицы, *не имеющие соответствий* в английском (первом иностранном) языке; эта группа слов является нейтральной с точки зрения межъязыкового переноса, так как в ходе усвоения французского языка не испытывает ни положительного, ни отрицательного воздействия;

2) лексические единицы, *совпадающие* с английскими коррелятами вследствие их исторического заимствования из французского языка и, как следствие, представляющие источник положительного переноса при изучении французского языка как второго иностранного;

3) лексические единицы, *частично совпадающие* со своими английскими коррелятами, имеющими французские корни; данный вид лексических единиц, образующих группу ложных когнатов, оказывает интерферирующее влияние.

Преподаватель французского языка, в достаточной степени владеющий первым иностранным языком обучающихся, должен учитывать особенности каждой отдельной категории и дифференцированно выстраивать учебный процесс, направленный на усвоение новой лексики.

Так, первая категория французских слов, подлежащая усвоению в курсе второго иностранного языка, должна целенаправленно активизироваться в соответствующих тренировочных упражнениях как на уровне рецепции, так и на уровне продукции.

Вторая категория французской лексики, представляющая особый интерес в силу своего совпадения с английскими коррелятами французского происхождения, не требует специальной активизации с точки зрения усвоения значения (фр.: *leçon, cinéma, théâtre, profession* и т. д.). Для успешного усвоения значения таких лексических единиц

достаточно краткой ссылки на совпадение с английским языком (*как в английском!*). Тренировки требуют лишь фонетическое оформление этих лексических единиц в соответствии с правилами произношения второго иностранного языка, а также орфография, которая в этих языках может совпадать не всегда и не в полной мере (фр. *exemple, dîner, langage, texte, appartement* и т. д.). С нашей точки зрения, эта категория французской лексики может усваиваться в условиях *побочной (параллельной) тренировки* одновременно с другими языковыми явлениями. В результате такого подхода за счет экономии времени появляется реальная возможность увеличения общего объема лексического материала, предназначенного для усвоения во втором иностранном языке.

Наибольший положительный эффект от многочисленных совпадений в словарном составе двух контактирующих языков проявляется на рецептивном уровне, прежде всего при чтении художественной литературы или иноязычной прессы, которую обучающиеся могут понимать (полностью или частично) уже на ранних этапах усвоения второго иностранного языка [Шумакова 2014]. Исходя из того, что благодаря межъязыковому заимствованию количество слов данной категории в английском языке является весьма значительным (по разным оценкам до 75 %), их позитивную роль в ходе овладения французским языком трудно переоценить.

Особого внимания требует усвоение третьей категории лексического состава французского языка, включающей так называемые ложные когнаты, когда значение внешне схожих лексических единиц в первом и втором иностранных языках не совпадает или же совпадает лишь частично. Так, например, основываясь на тенденции сходства, в словосочетании *посещать занятия* по аналогии с первым иностранным языком (англ. *to attend classes*) студенты нередко употребляют внешне похожий французский глагол *attendre* (*ждать*) вместо *assister aux cours* или же глагол *achever* (англ. *to achieve*) в значении *добиваться, достигать* (вместо *завершать*); в других случаях в речи студентов возникает несуществующий во французском языке глагол *prohiber* (от английского *to prohibit*) в значении *запрещать* (вместо *interdire*). В таких ситуациях роль преподавателя заключается в том, чтобы еще на стадии сопоставительного анализа предвидеть возможные нарушения языковой нормы, возникающие в результате интерференции, и предотвратить некорректное употребление

соответствующих лексических единиц путем объяснения и специальных дифференцировочных упражнений.

Заключение

Таким образом, наличие многочисленных французских заимствований, ставших неотъемлемой частью современного английского языка, в определенной степени трансформирует содержание и характер обучения второму иностранному языку. С этих позиций специфика овладения словарем французского языка на базе английского проявляется в основном по двум направлениям:

- наличие во французском языке лексических единиц, полностью совпадающих с их эквивалентами в первом иностранном языке, создает благоприятные условия для возникновения *положительного межъязыкового переноса*, что влечет за собой возможность существенного увеличения общего объема лексического материала, подлежащего усвоению в курсе второго иностранного языка;
- лексические единицы французского языка, не полностью совпадающие со своими англоязычными эквивалентами, являются, напротив, источником *отрицательного переноса*, запускаящим механизм интерференции, противодействовать которой должны предваряющие объяснения и специальные контрастирующие упражнения.

В целом, как нам представляется, выявление и учет специфических особенностей лексического состава контактирующих языков, возникших в результате проникновения французских заимствований в английский язык, позволит более рационально организовать учебный процесс и повысить результативность усвоения французского языка, изучаемого в качестве второго иностранного, реализуя тем самым задачу его эффективного использования в условиях реального межкультурного взаимодействия [Краева 2018].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Акуленко В. В. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». М. : Советская энциклопедия, 1969. 384 с.
- Краева И. А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического

университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 8 (694). С. 9–17.

Расторгуева Т. А. История английского языка. М. : Астрэль, 2003. 348 с.

Шумакова А. Н. О заимствованиях из английского языка в современной французской прессе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 8 (694). С. 56–73.

Hogg R., Denison D. A History of the English Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 512 p.

REFERENCES

Akulenko V. V. Anglo-russkij i rusko-anglijskij slovar' «lozhnyh družej perevodchika». М. : Sovetskaja jenciklopedija, 1969. 384 s.

Kraeva I. A. Politika MGLU v obespečenii kachestvennogo lingvističeskogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogičeskie nauki. 2018. Vyp. 8 (694). S. 9–17.

Rastorgueva T. A. Istorija anglijskogo jazyka. М. : Astrjel', 2003. 348 s.

Shumakova A. N. O zaimstvovanijah iz anglijskogo jazyka v sovremennoj francuzskoj presse // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. 2014. Vyp. 8 (694). S. 56–73.

Hogg R., Denison D. A History of the English Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 512 p.

УДК 372.881.111

С. О. Даминова, А. Н. Шукин

Даминова С. О., старший преподаватель кафедры английского языка химического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова;
e-mail: sofiya16s@yahoo.co.uk;

Шукин А. Н., доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры методики Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: metod32@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье изложены методические требования к учебному пособию по развитию умений чтения поликодовых научных текстов на иностранном языке у студентов вузов нелингвистического профиля. Раскрыта структура и содержание учебного пособия. Показана специфика реализации обучения студентов-нефилологов чтению научных поликодовых текстов на иностранном языке, предложены примеры предкоммуникативных, коммуникативных и контрольных заданий и упражнений, направленных на развитие этого вида рецептивной речевой деятельности. Выявлены различные виды пособий по чтению: 1) одноязычные; 2) двуязычные; 3) определенного профиля обучения и выбранной специальности; 4) ориентированные на определенный уровень подготовки учащихся по иностранному языку и знания в области получаемой специальности; 5) направленные на обучение различным видам чтения (просмотровому, ознакомительному, изучающему, поисковому); 6) составленные на основе монокодовых, дикодовых и поликодовых текстов; 7) хрестоматии. Выделен профессиональный вид чтения, который представляет собой понимание и интерпретацию профессионально значимой информации. Выявлены умения профессионального вида чтения на иностранном языке.

Ключевые слова: учебное пособие по чтению; структура учебного пособия по чтению; содержание учебного пособия по чтению; профессиональный вид чтения; вуз нелингвистического профиля; студенты-нефилологи.

S. O. Daminova, A. N. Schukin

Daminova S. O., Senior Lecturer, English Language Department, Chemistry Faculty, M. V. Lomonosov Moscow State University;
e-mail: sofiya16s@yahoo.co.uk

Schukin A. N., Doctor of pedagogical sciences, professor;
Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Prof. of Pushkin State Russian Language Institute; e-mail: metod32@mail.ru

METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR DEVELOPING A STUDY GUIDE FOR READING POLYCODE FOREIGN LANGUAGE SCIENTIFIC TEXTS

The article is concerned with methodological requirements for developing a study guide for reading polycode foreign language scientific texts. The structure and content of the study guide for the students of non-linguistic specialties are revealed. The peculiarity of teaching the students to read polycode foreign language scientific texts is shown, examples of tasks and exercises before reading, while reading and after reading the text are offered. Various types of study guides for reading were identified: 1) monolingual; 2) bilingual; 3) those aimed at a specific training profile and speciality chosen; 4) those focused on students' level in a foreign language and their knowledge in the field of speciality studied; 5) aimed at developing various types of reading skills such as skimming, scanning, intensive reading (reading for details), reading for specific information; 6) those compiled on the basis of monocode, dicode and polycode texts; 7) a reading book (a reader). Similar to cross-cultural reading, the authors identified professional reading as one of the reading types which has the aim to understand, discuss and interpret professional information given in polycode foreign language scientific texts. Skills of professional reading are revealed.

Key words : professional reading; the textbook structure; the textbook content; polycode foreign language scientific text; professional reading; non-linguistic institutions; students of non-linguistic specialties.

Введение

В своей профессиональной деятельности специалистам-нефилологам приходится читать научную литературу на иностранном языке. И сегодня чтение по сравнению с другими видами речевой деятельности является традиционно доминирующим как в процессе межкультурного профессионального общения специалистов-нефилологов, оставаясь основным для осуществления научного поиска, получения и использования информации в исследовательской деятельности.

Основным источником информации в профессиональной среде специалистов в области естественных наук являются поликодовые иноязычные научные тексты, фактура которых «состоит из двух негомогенных частей: вербальной и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [Сорокин, Тарасов 1990, с. 180].

В условиях вузов нелингвистического профиля подготовка студентов-нефилологов по иностранному языку должна быть ориентирована на формирование межкультурной профессиональной коммуникативной

компетенции, входящей в состав межкультурной коммуникативной компетенции [Щукин, Фролова 2015]. Чтение поликодовых иноязычных научных текстов по-прежнему остается наиболее развиваемым видом речевой деятельности в условиях неязыкового вуза.

Учитывая современные требования, выдвигаемые ФГОС ВО последнего поколения, обучение в вузах нелингвистического профиля должно быть направлено на усиленную подготовку студентов-нефилологов с целью формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и чтение поликодовых научных текстов на иностранном языке должно способствовать формированию вышеуказанных компетенций.

Основы обучения чтению иноязычных научных текстов были заложены С. К. Фоломкиной и развивались Н.В. Барышниковым, Т. С. Серовой, Н. Г. Большаковой, Е. Ю. Долматовской, К. И. Крупник, Г. В. Перфиловой Р. И. Марьясовой, Р. Л. Шендоровой и др.

В настоящее время ведущая роль в этой области принадлежит исследователям М. Г. Евдокимовой, Т. В. Кожевниковой, Н. Ф. Коряковцевой, Г. А. Кузнецовой, О. В. Перловой, Т. Ю. Поляковой, Г. А. Фроловой, А. Н. Щукину и др.

Требования, предъявляемые к учебным пособиям по чтению поликодовых иноязычных научных текстов

Анализ пособий по чтению иноязычных письменных текстов, показал большое разнообразие их содержания, языкового оформления, системы заданий и упражнений, использованной в них. Так, на основе классификации учебников, изложенной в исследовании А. Н. Щукина, нами были выделены следующие виды пособий по чтению:

- 1) одноязычные учебные пособия по чтению, целью которых является обучению этому виду речевой деятельности без опоры на родной язык;
- 2) двуязычные учебные пособия по чтению, с помощью которых обучение чтению протекает с опорой на родной язык;
- 3) предназначенные для определенного профиля обучения и выбранной специальности;
- 4) ориентированные на уровень подготовки учащихся по иностранному языку и знания в области получаемой специальности;

- 5) направленные на обучение различным видам чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое);
- 6) составленные на основе монокодовых, дикодовых и поликодовых текстов;
- 7) хрестоматия – сборник научных текстов, представляющих интерес для студентов-нефилологов [Шукин 2016].

Проведенный анализ учебных пособий по чтению научных текстов на иностранном языке позволил заключить, что почти во всех из них не используется методическая система обучения чтению как рецептивному виду речевой деятельности; предлагаемые тексты для чтения на иностранном языке не соответствуют уровню подготовки студентов-нефилологов как в области избранной специальности, так и по иностранному языку. Чаще всего содержание научных текстов является сильно устаревшим, неактуальным, не содержащим новой информации и не отвечающим образовательным целям. Тексты по изучаемой специальности излишне адаптированы и не всегда интересны студентам-нефилологам. В ряде случаев пособия по чтению поликодовых иноязычных научных текстов представляют собой хрестоматию – сборник научных текстов без разработанной к ним системы заданий и упражнений для обучения чтению.

Кроме этого, практически все пособия по чтению по специальности на иностранном языке составлены без должной помощи специалистов-нефилологов в отборе текстов, анализе языкового материала, переводе языковых единиц, подготовке словаря к текстам и др.

На основании проведенных исследований были выделены требования к современным пособиям по чтению поликодовых иноязычных научных текстов [Коряковцева 1987; Кузнецова 2004; Перлова 2013; Шукин, Фролова 2015]:

- 1) предлагаемые тексты для чтения на иностранном языке должны соответствовать уровню подготовки студентов-нефилологов как в области избранной специальности, так и в области иностранного языка. Содержание научных текстов должно быть актуальным, несущим новую информацию и отвечать образовательным целям (например, не включать тексты о вредных привычках, наркотических препаратах и др.). Тексты по изучаемой специальности должны быть интересны для прочтения и современные;

2) характеристики поликодовых иноязычных научных текстов, которые должны быть учтены в процессе формирования умений чтения, при разработке системы заданий и упражнений к текстам;

3) наличие социокультурной информации (историческая справка, энциклопедические данные об ученом, раскрытие этимологии термина и др.), позволяющей создать у студентов-нефилологов целостное представление о поликультурном пространстве, в котором они живут;

4) методическая система заданий и упражнений, направленная на обучение этому виду речевой деятельности, должна базироваться на дидактических, психологических, лингвистических, собственно методических принципах обучения [Щукин, Фролова 2015; Яроцкая 2013] и строиться с учетом особенностей чтения как рецептивного вида речевой деятельности, с учетом механизма и этапности его протекания [Зимняя 2001];

5) при разработке заданий и упражнений к текстам для чтения необходимо принимать во внимание последовательность восприятия разных компонентов поликодowego текста – первичность восприятия и осмысления реципиентами визуальной составляющей (графики, диаграммы, рисунки, фотографии) и вторичность его вербальной составляющей;

6) необходимо уделять внимание активизации всех психологических процессов, таким как внимание, память, мышление. Эти психологические явления важны в процессе восприятия различных семиотических систем поликодовых научных текстов на иностранном языке. Задания и упражнения к текстам должны развивать интеллект, логику и другие личностные качества студентов-нефилологов на всех этапах обучения этому виду речевой деятельности на иностранном языке.

Обобщая всё вышесказанное, следует подчеркнуть важность создания современного учебного пособия по чтению для вузов и факультетов нелингвистического профиля.

Сущность чтения как рецептивного вида речевой деятельности

Как отмечает И. А. Зимняя, «в качестве продукта рецептивных видов речевой деятельности (чтение, слушание) выступает умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции» [Зимняя

2001, с. 61]. С. К. Фоломкина также подчеркивает, что «чтение является не только речевой, но и мыслительной деятельностью – ведь его целью выступает понимание» [Фоломкина 1974, с. 9].

Цель, содержание и структура учебного пособия по формированию умений изучающего чтения на иностранном языке в вузах нелингвистического профиля

Основными целями обучения иностранному языку являются: стратегическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая, практическая. Эти цели должны быть учтены при разработке учебного пособия по чтению поликодовых научных текстов на иностранном языке [Шукин, Фролова 2015].

Содержание обучения умениям чтения поликодовых научных текстов на иностранном языке, должно включать в себя определенные компоненты.

1. Тематика поликодовых научных текстов, зафиксированная в программах кафедр по иностранному языку, и темы исследований, разрабатываемые на основных специализируемых кафедрах и лабораториях факультетов вузов нелингвистического профиля.

2. Характеристики поликодовых иноязычных научных текстов для чтения. Специалистами в области лингвистики и лингводидактики выделяются коммуникативно-прагматические критерии отбора текстового материала, необходимого для обучения профессионально ориентированному общению студентов-нефилологов: аутентичность, специализация и знание студентами-нефилологами предмета речи, степень сложности структуры текста [Гусейнова 2011].

На основании вышеизложенных критериев отбора текстов для чтения были выделены дополнительные критерии отбора научных иноязычных материалов, необходимые для формирования умений чтения поликодовых иноязычных научных текстов у студентов-нефилологов, которые необходимо учитывать:

1) содержание научных поликодовых текстов должно соответствовать основным направлениям, разрабатываемым специалистами на кафедрах того или иного вуза нелингвистического профиля. Объем текстов, предназначенных для чтения должен быть не менее трех четвертых страницы и не более полутора страниц. Если объем выбранного текста не укладывается в эти пределы, его следует частично

адаптировать – удалить абзацы или предложения, несущие малозначимую информацию, получив связный текст;

2) информативность, научная новизна и ценность содержания поликодовых текстов на иностранном языке. Новая, личностно значимая профессиональная информация способна заинтересовать и мотивировать студентов-нефилологов в овладении умениями чтения. Информативность визуальной составляющей (рисунки, графики, фотографии, символическое представление химических реакций) помогает лучше ориентироваться, понимать, систематизировать содержание научного текста, концентрировать свое внимание на наиболее существенных научных результатах, планомерно постигать содержание вербального текста в процессе чтения и выводить умозаключение, свое суждение по содержанию прочитанного;

3) избыточность научной информации. Историческая справка, энциклопедические данные, история открытия какого-либо химического элемента или получения какого-либо химического вещества, разработки конструкции химического прибора, интересные факты из жизни и деятельности великих ученых химиков, этимология химического термина и другая дополнительная информация, заслуживающая внимания, помогают реципиенту лучше понять содержание иноязычного поликодового научного текста, расширить свои знания по специальности;

4) учет общих и специфических характеристик иноязычных поликодовых научных текстов. В процессе отбора иноязычных поликодовых научных текстов необходимо принимать во внимание:

- а) общие характеристики текста: целенаправленность, четкая логико-композиционная структура, смысловая завершенность, авторсемантика, связность, социокультурная маркированность, аксиологичность [Гальперин 2006];
- б) специфические: поликодовость, гибридность (смысловое единство его вербальной и визуальной составляющей) [Чернявская 2009], интеграция и дифференциация научного знания, праксиологичность, синестезия, полиопорность, хронотоп, эвристичность [Даминова 2015].

3. Требования к отбору языкового материала. Количество незнакомых общеупотребительных, общенаучных слов и узкоспециальных терминов и сложных грамматических конструкций, употребленных

в поликодовых иноязычных текстах, находится в корреляции с уровнем подготовки по иностранному языку студентов-нефилологов, определяет сложность данного текста и языковые трудности, которые необходимо устранить на дотекстовом этапе с помощью различных заданий и упражнений.

4. Языковые навыки и умения чтения, которые обеспечивают владение иностранным языком в пределах программных требований и способствуют решению различных коммуникативных задач в области избранной специальности, в том числе умения осуществлять аналитико-синтетическую переработку профессиональной информации, обобщать и делать вывод по содержанию поликодового иноязычного научного текста.

5. Учебные умения, такие как: работа с текстом, использование справочной литературой (библиотечных каталогов, справочников, словарей, энциклопедий); планирование времени в процессе работы над пособием по чтению и др. [Коряковцева 1987, Кузнецова 2004; Щукин, Фролова 2015].

6. Компенсаторные умения, позволяющие привлекать имеющиеся знания и навыки, сформированные на родном и иностранном языках, для решения коммуникативных задач [Щукин, Фролова 2015].

Формирование вышеуказанных умений осуществляется с помощью пособия по чтению поликодовых иноязычных научных текстов «The Rainbow of Chemistry», разработанного С. О. Даминовой. Пособие состоит из 20 поликодовых иноязычных научных текстов, которые сопровождают задания и упражнения с ключами для самоконтроля, и англо-русского словаря терминов, встречающихся в текстах.

В качестве средства обучения умениям чтения нами были использованы аутентичные научные статьи из различных журналов естественно-научной направленности, таких как: «Scientific American», «Nature», «Science Daily» и др.

Во введении, адресованном преподавателям и студентам, обосновывается актуальность, определяется цель и задачи, реализуемые при чтении, формулируется новизна – то, чем данное пособие отличается от предыдущих, кратко описывается его структура и содержание, устанавливается примерное количество часов, отводимое для аудиторной и самостоятельной работы, приводится краткая характеристика используемых поликодовых иноязычных научных текстов, даются

методические рекомендации для преподавателей и студентов по работе с пособием.

Формирование умений чтения с помощью разработанного пособия предполагает последовательную работу над каждой его частью (Unit 1–20). Время, затраченное на формирование умений чтения поликодовых иноязычных научных текстов в процессе над одним разделом, осуществляется в течение двух аудиторных занятий и примерно такого же времени, отводимого для самостоятельной работы.

Выполнение упражнений и заданий к поликодовому иноязычному научному тексту, входящему в состав каждого раздела, подразделяется на три этапа.

Этап I. Дотекстовый этап. Формирование языковых навыков и умений, снятие возможных информационных трудностей, которые могут возникнуть при прочтении текста.

На этом этапе рекомендуется выполнить упражнения в имитации, сличении и узнавании, дифференциации и идентификации лексических, грамматических единиц, невербальных (иконических) единиц текста (графики, диаграммы, фотографии и другие изображения). Рекомендуется использовать больше упражнений, направленных на интерпретацию визуальной информации поликодового текста: назовите предметы, изображенные на фотографии (рисунке), используя предложенные термины; заполните пропуски языковыми единицами в предложенном тексте под изображением и переведите этот текст; закончите предложения, используя содержание графика (диаграммы) и т. п. [Даминова 2015].

Для устранения информационных и социокультурных трудностей, которые могут возникнуть при прочтении поликодового иноязычного научного текста, необходимо выполнить задания, составленные на основе лингвокультурем, используемых в иноязычной культуры, особенностей речевого общения на иностранном языке:

- а) ответить на вопросы преподавателя, связанные с определением сущности иноязычных реалий;
- б) соотнести лингвокультуремы с их описаниями;
- в) объяснить социокультурные явления;
- г) догадаться о значении языковых единиц на основе контекста.

Выполнение вышеуказанных заданий и упражнений способствует созданию мотивации у студентов к прочтению поликодового иноязычного научного текста.

Этап II. Текстовый этап, или этап аналитико-синтетической переработки информации в процессе понимания текста при чтении.

На этом этапе рекомендуется прочитать текст с различными установками – прочитать и выполнить определенные действия:

- а) подчеркнуть наиболее часто встречающиеся ключевые термины и терминологические словосочетания;
- б) выделить фразы, несущие основную профессиональную информацию текста и ранжировать их по степени важности;
- в) обобщить содержание текста в виде тематического предложения / заключения и др.

Этап III. Формирование умений чтения в следующей последовательности:

- а) просмотрового чтения;
- б) ознакомительного;
- в) изучающего;
- г) поискового.

Для реализации цели данного этапа рекомендуется выполнить упражнения, которые подробно изложены в исследованиях С. К. Фоломкиной [Фоломкина 1974], Г. А. Кузнецовой [Кузнецова 2004]; С. О. Даминовой [Даминова 2015].

Контроль сформированности умений изучающего чтения поликодового иноязычного научного текста осуществляется на каждом его этапе в совместной деятельности преподавателя и студентов.

Опираясь на исследования филологического вида чтения [Коряковцева 1987; Перлова 2013; Фоломкина 1974] и определение филологического чтения, как «специального вида чтения, характерного для деятельности специалиста филолога, направленного на переработку филологической информации, содержащейся в иноязычном тексте» [Коряковцева 1987, с. 5], можно заключить, что в условиях вузов лингвистического профиля необходимо формировать умения профессиональной интерпретации содержания текстов как одного из компонентов профессиональной подготовки студентов-нефилологов. Профессиональная деятельность специалистов-нефилологов требует владения специальным видом чтения для решения профессиональных задач – профессиональным чтением, которое характерно для деятельности специалистов-нефилологов и направлено на смысловую переработку профессиональной информации, содержащейся в тексте.

Понятие «профессиональное чтение» с целью извлечения и интерпретации профессионально значимой информации опирается на:

- 1) знание специальности;
- 2) историю и методологию в области точных и естественных наук;
- 3) профессиональную лингвистику, в том числе терминологию.

На основании анализа исследований [Фоломкина 1974; Коряковцева 1987; Перлова 2013], нами были выявлены умения интерпретации профессиональных текстов:

- понимать, анализировать и интерпретировать профессионально значимую информацию поликодового иноязычного текста;
- трактовать термины по своей специальности применительно к разным аспектам содержания поликодового иноязычного научного текста;
- анализировать научную информацию с целью поиска идей, которые можно воплотить в своей научной деятельности;
- комментировать исторические и научные факты, используемые методы исследования, методики проведения эксперимента и др.

В учебном пособии по чтению желательно включать задания и упражнения, направленные на профессиональную интерпретацию поликодовых иноязычных научных текстов, творческую деятельность студентов.

Следует отметить, что такой вид чтения, как правило, характерен для сформировавшегося специалиста – нефилолога, который владеет иностранным языком не ниже уровня В1–В2 по общеевропейской шкале компетенций. Кроме этого, при чтении литературы по специальности он должен владеть различными умениями чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым, поисковым) научного текста.

Заключение

Таким образом, разработанное учебное пособие, направленное на формирование умений изучающего чтения поликодовых иноязычных научных текстов прошло успешную проверку на занятиях по английскому языку на химическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотип. М. : КомКнига, 2006. 144 с.

- Гусейнова И. А. Критерии отбора текстов для обучения профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах (жанроцентрический подход) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. 12 (618). С. 72–80.
- Даминова С. О. Развитие умений иноязычного общения на основе аудиовизуализации. 2-е изд. М. : ЛЕНАНД, 2015. 400 с.
- Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).
- Коряковцева Н. Ф. Текст как материал для обучения приемам филологического чтения // Текст в учебном процессе. М., 1987. С. 5–15. (Тр./ МГПИИЯ им. М. Тореца; вып. 282).
- Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению: немецкий язык в лицах и гимназиях : дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 243 с.
- Перлова О. В. Пособие по филологическому чтению и его роль в курсе обучения профессиональной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 663. С. 7–83.
- Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : Высшая школа. 1990. 240 с.
- Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1974. 230 с.
- Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
- Щукин А. Н. Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного : учебное пособие. М. : Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина, 2016. 117 с.
- Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования. М. : Издательский центр «Академия», 2015. 288 с. (Сер. Бакалавриат).
- Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста: иностранный язык, неязыковой вуз: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 454 с.

REFERENCES

- Gal'perin I. R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 4-e izd., stereotip. M. : KomKniga, 2006. 144 s.
- Gusejnova I. A. Kriterii otbora tekstov dlja obuchenija professional'no orientirovanomu obshheniju v nejazykovyh vuzah (zhanrocentricheskij podhod) //

- Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2011. Vyp. 12 (618). S. 72–80.
- Daminova S. O.* Razvitie umenij inozazychnogo obshhenija na osnove audio-vizualizacii. 2-e izd. M. : LENAND, 2015. 400 s.
- Zimnjaja I. A.* Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti. M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut ; Voronezh : NPO «MODJeK», 2001. 432 s. (Serija «Psihologi Otechestva»).
- Korjakovceva N. F.* Tekst kak material dlja obuchenija priemam filologicheskogo chtenija // Tekst v uchebnom processe. M., 1987. S. 5–15. (Tr./ MGPIIJa im. M. Toreza; vyp. 282).
- Kuznecova G. A.* Formirovanie strategicheskoy kompetencii v processe obuchenija chteniju: nemeckij jazyk v licejah i gimnazijah : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004. 243 s.
- Perlova O. V.* Posobie po filologicheskomu chteniju i ego rol' v kurse obuchenija professional'noj kommunikacii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2013. Vyp. 663. S. 7–83.
- Sorokin Ju. A., Tarasov E. F.* Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaja funkcija // Optimizacija rechevogo vozdejstvija. M. : Vysshaja shkola. 1990. 240 s.
- Folomkina S. K.* Metodika obuchenija chteniju na anglijskom jazyke v srednej shkole : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1974. 230 s.
- Chernjavskaja V. E.* Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost' : uchebnoe posobie. M. : Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009. 248 s.
- Shhukin A. N.* Osnovy uchebnikovedenija v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo : uchebnoe posobie. M. : Gos. in-t russkogo jaz. im. A. S. Pushkina, 2016. 117 s.
- Shhukin A. N., Frolova G. M.* Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov : uchebnik dlja stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovanija. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2015. 288 s. (Ser. Bakalavriat).
- Jarockaja L. V.* Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista: inostrannyj jazyk, nejazykovej vuz: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2013. 454 s.

УДК 32.019.51

Ю. Г. Дмитриева

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

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПОЛИТКОРРЕКТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ХОДЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПОЛИТОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме обучения политкорректности будущих политологов. Автор определяет политическую корректность как составную часть межкультурной коммуникативной компетенции студентов-политологов. Политическая корректность рассматривается как социокультурный феномен. Понятие «политическая корректность» зародилось в англоязычных странах и оказала влияние на современный английский язык. Одна из целей лингвистического образования – развитие вторичной языковой личности, которая способна осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие на иностранном языке, в частности способна интерпретировать иноязычный дискурс, в том числе и политический дискурс. Для будущих политологов особенно важно правильно понимать и интерпретировать политкорректный язык, который часто используется средствами массовой информации, для того, чтобы сокрыть происходящие события. Политическая корректность в межкультурной коммуникации выражается с помощью эвфемизмов. Автор анализирует коммуникативные умения, необходимые для интерпретации политкорректного языка: понимать эвфемистические замены; употреблять эвфемизмы; заменять «сексистский» язык на гендерно-нейтральный; перефразировать высказывания, используя политкорректный язык; соотносить нейтральные термины (например, традиционные названия различных профессий) с их политкорректной версией; находить эвфемизмы (дисфемизмы) и др.

Ключевые слова: межкультурное общение; межкультурная коммуникативная компетенция; политическая корректность; профессиональная подготовка будущих политологов.

U. G. Dmitrieva

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

DEVELOPING FUTURE POLITICAL SCIENTISTS' SKILLS OF POLITICAL CORRECTNESS

The article is devoted to teaching political correctness to future political scientists. The author views political correctness as an integral part of intercultural communicative competence of future political scientists. The paper presents political correctness as a sociolinguistic phenomenon which is spread in English-speaking countries and which has had a considerable influence on the modern

English language. One of the purposes of linguistic education is to develop a cross-cultural personality, that is a person who can communicate efficiently and effectively in a foreign language and who can interpret foreign discourse, including political discourse, adequately. For future political scientists it is especially important to understand and interpret politically correct language, which is widely used by mass media to camouflage negative factors in political and social spheres, adequately and accurately. The author focuses on euphemisms which have become the main linguistic means for achieving political correctness in cross-cultural communication. The author also looks at the communicative skills needed to interpret politically correct language. Political scientists need to be able: to understand euphemisms adequately and interpret them correctly; to use euphemisms correctly; to substitute sexist language with gender-neutral; to match neutral terms (for example, traditional names for different jobs) with their politically correct equivalent; to paraphrase sentences, using politically correct language; to interpret euphemisms and substitute them with neutral terms; to find euphemisms / dysphemisms; to rephrase dysphemisms, using euphemisms.

Key words: intercultural communication; intercultural communicative competence; political correctness; professional training of future political scientists.

Введение

К подготовке специалистов-политологов предъявляются много профессиональных требований. Современный мобильный мир, развитие международных контактов, глобализация, развитие политических контактов выдвигают высокие требования к уровню владения иностранным языком студентами-политологами в сфере профессиональной деятельности.

Сегодня специалисты-политологи работают в органах государственной власти, в аппаратах политических партий и общественно-политических объединений, бизнес-структурах, международных организациях, средствах массовой информации, в качестве политического журналиста, аналитика, участвуют в работе международных политических форумов, семинаров, проводят политические исследования.

По федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, выпускник вуза, который получает квалификацию бакалавр по направлению подготовки 41.03.04 «Политология», должен уметь решать следующие профессиональные задачи: уметь участвовать в международных конференциях; составлять обзоры, аналитические отчеты, аннотации и рефераты, в том числе и на иностранном языке; уметь вести политические, избирательные кампании;

организовывать и принимать участие в политических проектах; обрабатывать информацию о политических событиях [ФГОС ВО 2014]. Бесспорно, будущим специалистам-политологам предстоит решать разнообразный спектр задач в профессиональной области.

Обучение будущих политологов умениям политкорректности

Успешность общения специалистов в области политологии в процессе профессиональной деятельности на международном уровне напрямую зависит не только от высокого уровня владения иностранным языком.

«Современный специалист, способный адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям, оставаясь при этом конкурентоспособным на рынке труда, должен обладать умениями и навыками межкультурного общения» [Ивина, Мороз 2018, с. 47].

Современный мир стал более энергичным и подвижным, и от политологов требуется умение владения процессом общения, знание нюансов общения с представителями других культур, повышенная концентрация внимания, умение мгновенно оценивать собеседника, по телодвижению, мимике и т. д., при этом уметь правильно использовать невербальные стратегии [Садохин 2004, с. 7].

Вне сомнений, чтобы стать профессионалом международного уровня студенты-политологи должны обладать высоким уровнем профессиональной компетенции, но и это сегодня не является достаточным условием для завершения образа успешного специалиста. Принципиальными выступают такие личностные качества специалиста, как, например, умение быть коммуникабельным для общения, владение ораторскими способностями, умение объективно оценивать ситуацию, владение логическим мышлением, обладание эмпатией и толерантностью, умение устранять сложности, которые появляются из-за культурных различий в ходе межкультурного общения.

Из сказанного следует, что основная задача современного образования состоит в подготовке высококвалифицированных специалистов в сфере политологии для межкультурного общения. Соответственно, межкультурная компетенция рассматривается сегодня как неотъемлемая составляющая профессиональной компетенции будущих политологов.

Межкультурную коммуникацию определяют как взаимодействие членов социума, представляющих разные культуры. Важно подчеркнуть, что при взаимодействии представителей разных культур принципиально достигнуть общего взаимного понимания.

При этом, по мнению Г. В. Елизаровой, принципиальное различие необходимо проводить между коммуникативной компетенцией, которая свойственна носителям языка, и межкультурной компетенцией, которая сводится к межкультурному специалисту, т. е. тот, кто изучает иностранный язык [Елизарова 2005, с. 236].

Специально оговаривается, что межкультурная коммуникативная компетенция позволяет достичь эффективной межкультурной коммуникации, благодаря тому, что коммуниканты умеют правильно оценить условия общения, умеют правильно выбрать вербальные, а также и невербальные стратегии, что позволит достичь консенсуса для обеих сторон, и в дальнейшем, оценить достигнутый результат общения [Садохин 2004, с. 246].

Что касается современных студентов в области политики, то сформированная межкультурная коммуникативная компетенция дает им возможность вести диалог с иностранными коллегами на равноправных условиях.

Результатом любого языкового образования, по мнению Н. Д. Гальсковой, является сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [Гальскова, Гез 2004, с. 65].

Как видно, языковая личность играет роль посредника между своей собственной личностью и личностью представителя другой культуры.

Понять какую-нибудь фразу означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести ее со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию место в иноязычной картине мира.

«Многоязычная личность специалиста по межкультурной коммуникации не может и не должна подстраиваться под своих инофонных партнеров, с которыми общается на их родных языках. Специалисту по межкультурной коммуникации не следует маскироваться под

носителя иной культуры, так как он является равноправным партнером по профессиональной межкультурной коммуникации» [Барышников 2012].

Можно сделать вывод, что межкультурная коммуникативная компетенция студентов – будущих политологов заключается в том, чтобы уметь понимать, проводить анализ, сопоставлять, видеть особенности явлений другой культуры и, более того, находить как представитель определенного национального мировидения соответствующее им место в своей родной культуре.

Из сказанного следует, что специалисты современного мира, не обладающие достаточным уровнем межкультурной коммуникативной компетенцией, могут столкнуться с процессом дискommunikации в профессиональной среде, что, безусловно, нарушает взаимопонимание, ведет к коммуникативным сбоям в процессе общения, и, в итоге, к негативным результатам, негативному опыту общения на межкультурном уровне.

В последние годы в англоязычном мире популярность приобретает социокультурный феномен, который получил название «политическая корректность». Политическая корректность повлекла за собой изменения в английском языке и в сфере профессионального общения в целом. Сегодня невозможно не рассматривать этот культурный феномен как компонент межкультурной коммуникативной компетенции студентов-политологов. Существует немало публикаций на тему политической корректности. Тем не менее отечественные и зарубежные исследовательские работы не дают однозначной трактовки термина «политкорректность». Расхождение точек зрения возникает и по поводу происхождения данного термина.

США считается родиной «политической корректности» («political correctness»), а уже в последствие этот лингвокультурный феномен нашел поддержку и в других европейских странах мира.

Сегодня Ж. Б. Асеева, Т. В. Киселева и др. приходят к выводу, что интерпретации английского термина «political correctness» и его русского эквивалента «политическая корректность» не совпадают. Более точными стали бы такие термины, соответствующие английскому «political correctness», как, например, «коммуникативная корректность», «культурная корректность», «политическая грамотность».

По мнению отечественных политологов, политкорректность призвана стать инструментом профилактики конфликтов в поликультурном

обществе путем установления специальных норм речевого этикета, прежде всего употребления особого языка, содержащего исключительно выражения, которые будут эмоционально положительно восприняты представителями всех или большинства групп адресатов, и табуизации целого ряда слов и выражений, которые могут привести к негативным ассоциациям» [Быков 2008].

С одной стороны, политическая корректность – явление культуры, с другой стороны, политическая корректность стала явлением языковым.

Политическая корректность преследует цель заменить существующую дискриминацию индивидуумов, например, с точки зрения этнической принадлежности, возраста, социального статуса, пола, состояния здоровья, которая выражается с помощью языка [Тер-Минасова 2000].

Политическая корректность появилась как средство борьбы с проявлением гендерного неравенства и проблемами этнической дискриминации. Сегодня она включает определенные правила поведения в обществе и определенную языковую тактику.

Неоднократно отмечалось, что средства массовой коммуникации используют политкорректный язык в качестве средства, которое позволяет сокрыть отрицательные явления в социально-экономической сфере общества, разного рода проблемы, например, связанные с политическими конфликтами. Например, говоря об экономическом кризисе (*economic crisis*), СМИ предпочитают следующую терминологию «*period of negative growth / adjustment*», т. е. «стабилизация». Рассмотрим следующий пример. Вместо термина «*poor nations*» в англоязычной прессе возможно встретить такую замену как «*developing (emerging) nations*».

Можно полагать, что в настоящее время политическая корректность приобрела многообразие трактовок.

Попытки прийти к гендерному равенству с помощью политической корректности влекут за собой языковые изменения в современном англоязычном дискурсе. Несомненно, специалисты-политологи должны обладать соответствующими сформированными лингвистическими умениями для понимания этих изменений.

Например, на лексическом уровне в словах заменяют компонент *man*, который указывает на гендерный признак, на *person*, или вместо всего слова используют нейтральные слова: *chairman* → *chairperson*,

coordinator; убирают суффиксы *-ess-, ette-* из слов или же заменяют слово целиком: *actress* → *actor*; *stewardess* → *flight attendant*.

При обращении, чтобы избежать упоминания семейного положения, используют *Ms-*. В предложениях, когда пол существительного не определен, местоимения *he / his* заменяют на *his / her* или *their*: *Everybody should make his choice* → *Everybody should make his / her choice* или *everybody should make their choice* [Панин 2004, с. 16].

Достижение политической корректности состоит в использовании эвфемизмов – «слово или словосочетание, используемое взамен другого слова или словосочетания, которое по нравственным, этическим, эстетическим, религиозным и другим мотивам представляется неуместным в данном контексте» [Порохницкая 2014, с. 9].

Средства массовой информации часто применяют политкорректный язык, что позволяет избежать или уклониться от освещения реальных происходящих событий.

Например, во время войны официальные представители прибегали к использованию эвфемизмов. Слово *Pacification* (*умиротворение / восстановление мира*), подменяло фактически слово *обстрелы*. Здания обозначались как *hard targets* (*твердые цели*), а противники – *soft targets* (*мягкие цели*). Обстрелов и бомбежек не было, происходила нейтрализация (*neutralize*) *мягких и твердых целей*. Официальный представитель ВВС США, обращаясь к прессе, заявил: «Вы всё пишете: “Бомбежки, бомбежки, бомбежки”. Это не бомбежки! Это воздушная поддержка» («You always write it's bombing, bombing, bombing. It's not bombing. It's air support») [Палажченко 2017].

Англоязычный политический дискурс использует различные стратегии убеждения. Соответственно, современный специалист-политолог должен обладать умениями дискурс-анализа, уметь самостоятельно анализировать и интерпретировать политические тексты. Еще одной стратегией убеждения в англоязычном политическом дискурсе является политическая корректность, которая выражается благодаря эвфемизмам. Проводя анализ иноязычного политического дискурса, студенты в сфере политологии должны уметь:

- правильно понимать и интерпретировать, такие эвфемистические замены, как, например:
 - *collateral damage*, заменяющий *civilian casualties*, например:

In terms of the collateral damage that Libyan TV purports to show, I can assure you that of the strikes that were carried out, we are certain that there has been no collateral damage” (*Euronews. French jet destroys Libyan military plane*);

- *conflict* (конфликт) / *mission* (миссия), употребляющийся вместо *war / aggression*:

For an complex multi-national mission like the Libyan operation the obvious candidates would be Nato – which, for example, commanded the operation to eject Serbian forces from Bosnia (*BBC. Libya military operation: Who should command?*);

- *to take all necessary measures*, означающий *military actions*:

On Thursday the UN voted to authorize a no-fly zone over Libya and to use “all necessary measures” to protect civilians from Colonel Gaddafi’s forces (*BBC. Libya: UN backs action against Colonel Gaddafi*);

- правильно употреблять эвфемизмы. Например, использовать эвфемистические замены для названий профессий *police officer* вместо *policeman* или *chairperson (chair)*, *coordinator* взамен *chairman*;
- заменять «сексистский» язык на гендерно-нейтральный. Например, студенты должны заменить следующее высказывание: *Each student will do better if he has a voice in the decision* – на гендерно-нейтральную фразу *Each student will do better if he or she has a voice in the decision* либо *Each student will do better if they have a voice in the decision*;
- перефразировать высказывания, используя политкорректный язык: например, предложение *He is as deaf as a post* должно быть заменено на политически корректный вариант *He has hearing impairments* или *He is as blind as a bat* – заменяется на *He is visually challenged*. Даже поговорки подвергаются изменениям ради политической корректности, например:

Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy, and wise. → Early to bed and early to rise makes a person healthy, wealthy and wise;

- соотносить нейтральные термины (например, традиционные названия различных профессий с их политкорректной версией: *housemaid* (*houseworker*) – политкорректная версия → *houseperson*; *butcher* → *meat technologist*;
- перефразировать предложения с помощью политкорректных эвфемизмов.

The EU is committed to ensure sustainable freedom to travel for everyone, including *invalids and old people*. → The EU is committed to ensure sustainable freedom to travel for everyone, including *handicapped and elderly people*.

Hollyoaks' actress Rachel Shenton talks about learning British Sign Language and how society needs to be more aware of *deaf people's* needs. → Hollyoaks' actress Rachel Shenton talks about learning British Sign Language and how society needs to be more aware of people with *hearing impairments*;

- интерпретировать эвфемизмы и заменять их нейтральными эквивалентами.

China's textile sector, the biggest beneficiary of WTO access, is now in deep trouble of the consequence of shooting exports to the U.S., who has published *the temporary safeguard measures* on import of textile products from China this May. → China's textile sector, the biggest beneficiary of WTO access, is now in deep trouble of the consequence of shooting exports to the U.S., who has published *tariffs* on import of textile products from China this May;

- находить эвфемизмы / дисфемизмы (дисфемизм – замена эмоционально или стилистически нейтрального слова более грубым, пренебрежительным);
- перефразировать дисфемизмы, используя эвфемизмы.

More than half of you represent the very first member of your family to ever attend college. In the most diverse university in all of New England, I look out at a sea of faces that are *black* and *Hispanic* and *Oriental* and *Arab* [Obama's speech at the University of Massachusetts ... 2006]. → More than half of you represent the very first member of your family to ever attend college. In the most diverse university in all of New England, I look out at a sea of faces that are *African*, – *Hispanic*, – *Asian*, – *Arab* – *Americans* [там же].

Заключение

На основании вышеизложенного становится очевидно, что, для того чтобы проводить эффективное межкультурное общение, требуется особая подготовка студентов-будущих политологов.

В настоящее время действующий Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предъявляет достаточно высокие требования к уровню профессиональной подготовки студентов в области политологии. В первую очередь для эффективной межкультурной коммуникации обучающиеся должны обладать межкультурной коммуникативной компетенцией. Для того чтобы соответствовать требованию времени, современный специалист в области политологии должен обладать определенными профессиональными качествами. Эффективное использование иностранного языка для решения профессиональных задач имеет важное значение в профессиональной подготовке современного специалиста в области политологии.

Необходимо подготовить специалистов-политологов, способных адекватно понимать и уметь интерпретировать политкорректный язык англоязычного дискурса, специалистов способных самостоятельно анализировать эвфемистические замены англоязычных политических текстов и использовать политкорректный язык в собственных высказываниях. Поэтому важным представляется вопрос о разработке комплекса упражнений, направленного на развитие и совершенствование профессиональных умений анализа иноязычных политических текстов у будущих политологов, что, безусловно, поможет их совершенствованию в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Барышников Н. В. Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной коммуникативной компетенции // Известия ВГПУ. 2012. № 11. С. 9–13 URL : cyberleninka.ru/article/n/kulturnyyshok-kak-mifologizirovannyy-fenomen-v-realizatsii-mnogoyazychnoykommunikativnoy-kompetentsii.
- Быков И. А. Политкорректность и толерантность как принципы современной политической коммуникации // Ценностное содержание журналистики: культура социальных отношений и межкультурное взаимодействие в обществе : материалы Межвуз. науч.-практ. конференции / ред. колл. : М. А. Шишкина, В. А. Сидоров, Г. С. Мельник. СПб. : Роза мира, 2008. С. 92–104. URL : bykov.socionet.ru/public/Bykov_PolitCorrekt.htm.

- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. 4-е изд., стереотип. М. : Академия. 2004. 336 с.
- Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения, обучающихся по напр. 050300 «Филологическое образование». СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
- Ивина Л. В., Мороз Н. Ю. Принципы обучения иностранному языку для специальных целей в зависимости от уровня иноязычной компетенции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2018. Вып. 1 (790). С. 45–54. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf.
- Палажченко М. Ю. Эвфемизация военно-политической лексики как способ ведения информационной войны // Государственное управление : Электронный журнал ФГУ МГУ. 2017. № 61. С. 298–309. URL : e-journal.spa.msu.ru/Publ.html.
- Панин В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория : автореф. дис. ... канд. фил. наук., 2004. 19 с.
- Порохоничкая Л. В. Концептуальные основания эвфемии в языке (на материале английского, немецкого, французского, испанского и итальянского языков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014. 46 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 41.03.04 Политология (уровень бакалавриата) 2014. URL : linguanet.ru/sveden/eduStandarts/fgos3-plus/41.03.04B-politol.pdf.
- Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учебное пособие. М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2004. 288 с.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. М. : Слово, 2000. 264 с.
- Libya military operation: Who should command? // BBC. 23.03.2011. URL : www.bbc.com/news/world-africa-12813168.
- Libya: UN backs action against Colonel Gaddafi // BBC. 18.03.2011. URL : www.bbc.com/news/world-africa-12781009.
- French jet destroys Libyan military plane // Euronews. 24.03.2011. URL : www.euronews.com/2011/03/24/french-jet-destroys-libyan-military-plane.
- Obama's speech at the University of Massachusetts at Boston Commencement Address. 02.07.2006. URL : obamaspeeches.com/074-University-of-Massachusetts-at-Boston-Commencement-Address-Obama-Speech.htm.

REFERENCES

- Baryshnikov N. V. Kul'turnyj shok kak mifologizirovannyj fenomen v realizacii mnogojazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Izvestija VGPU. 2012. № 11.

- S. 9–13 URL : cyberleninka.ru/article/n/kulturnyyshok-kak-mifologizirovanny-fenomen-v-realizatsii-mnogoyazychnoykommunikativnoy-kompetentsii.
- Bykov I. A.* Politkorrektnost' i tolerantnost' kak principy sovremennoj politicheskoy kommunikacii // Cennostnoe sodержание zhurnalistiki: kul'tura social'nyh otnoshenij i mezhekul'turnoe vzaimodejstvie v obshhestve : materialy Mezhevuz. nauch.-prakt. konferencii / red. koll. : M. A. Shishkina, V. A. Sidorov, G. S. Mel'nik. SPb. : Roza mira, 2008. S. 92–104. URL : bykov.socionet.ru/public/Bykov_PolitKorrekt.htm.
- Gal'skova N. D., Gez N. I.* Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlja stud. 4-e izd., stereotip. M. : Akademija. 2004. 336 s.
- Elizarova G. V.* Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij, obuchajushhijhsja po napr. 050300 «Filologicheskoe obrazovanie». SPb. : KARO, 2005. 352 s.
- Ivina L. V., Moroz N. Ju.* Principy obuchenija inostrannomu jazyku dlja special'nyh celej v zavisimosti ot urovnja inojazychnoj kompetencii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2018. Vyp. 1 (790). S. 45–54. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Palazhchenko M. Ju.* Jevfemizacija voenno-politicheskoy leksiki kak sposob vedenija informacionnoj vojny // Gosudarstvennoe upravlenie : Jelektronnyj zhurnal FGU MGU. 2017. № 61. S. 298–309. URL : e-journal.spa.msu.ru/Publ.html.
- Panin V. V.* Politicheskaja korrektnost' kak kul'turno-povedencheskaja i jazykovaja kategorija : avtoref. dis. ... kand. fil. nauk., 2004. 19 s.
- Porohnickaja L. V.* Konceptual'nye osnovanija jevfemii v jazyke (na materiale anglijskogo, nemeckogo, francuzskogo, ispanskogo i ital'janskogo jazykov) : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2014. 46 s.
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) po napravleniju podgotovki 41.03.04 Politologija (uroven' bakalavriata) 2014. URL : linguanet.ru/sveden/eduStandarts/fgos3-plus/41.03.04B-politol.pdf.
- Sadohn A. P.* Mezhekul'turnaja kommunikacija : uchebnoe posobie. M. : Al'fa-M ; INFRA-M, 2004. 288 s.
- Ter-Minasova S. G.* Jazyk i mezhekul'turnaja kommunikacija : uchebnoe posobie. M. : Slovo, 2000. 264 s.
- Libya military operation: Who should command? // BBC. 23.03.2011. URL : www.bbc.com/news/world-africa-12813168.
- Libya: UN backs action against Colonel Gaddafi // BBC. 18.03.2011. URL : www.bbc.com/news/world-africa-12781009.
- French jet destroys Libyan military plane // Euronews. 24.03.2011. URL : www.euronews.com/2011/03/24/french-jet-destroys-libyan-military-plane.
- Obama's speech at the University of Massachusetts at Boston Commencement Address. 02.07.2006. URL : obamaspeeches.com/074-University-of-Massachusetts-at-Boston-Commencement-Address-Obama-Speech.htm.

УДК 372.881.1

Г. А. Иванкина

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

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПОЛИТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НАРАСТАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

В статье обосновывается важность обучения студентов критическому мышлению в процессе работы с информационными источниками в сложных условиях нарастания информационной войны в мире, когда ориентироваться в информационном потоке, отличая истинные факты от вымысла или намеренной дезинформации, становится чрезвычайно сложно. На примере работы с первоисточниками – выступления президента США Дональда Трампа и премьер-министра Великобритании Терезы Мэй – показано, как можно проводить работу по обучению критическому мышлению на занятиях по английскому языку со студентами политологических и регионоведческих направлений. Проиллюстрировано, как внимание к деталям позволяет студентам обнаружить элементы манипуляции, неточную и фейковую информацию, логические ошибки, вокабулярные просчеты. В результате студенты получают возможность прийти к более грамотным и точным интерпретациям рассмотренных высказываний, более глубокому пониманию истинных смыслов и намерений выступающих. Задача обучения студентов критическому мышлению является приоритетной на каждом занятии вне зависимости от темы обсуждения. Решать данную задачу необходимо также со студентами всех курсов и направлений специализации.

Ключевые слова: критическое мышление; информационная война; логическая ошибка; фейк; дезинформация; внимание к деталям.

G. A. Ivankina

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

TEACHING CRITICAL THINKING SKILLS TO POLITICAL PROFILE STUDENTS IN THE SITUATION OF INFORMATION WAR EXPANSION

This paper explains the importance of teaching critical thinking to university students who deal with different sources of information in the conditions of

aggravated information war in the world. It is becoming increasingly difficult to find your way in the stream of information. Moreover, it is getting harder and harder to tell the truth from fake or disinformation. The paper shows how to analyze original published or recorded speeches of politicians, e.g. Donald Trump (USA) or Theresa May (Great Britain) at University classes to teach the skills of critical thinking. Students are instructed how to trace the details pointing to elements of manipulation, incorrect or fake information, logic errors, vocabulary fallacies. As a result, students arrive at improved comprehension of information content and better understanding of intentions and purposes of the speakers.

Teaching critical thinking is given the status of top priority task by the author, which should be fulfilled at every academic session, no matter what discussion theme is planned for the class.

Key words: critical thinking; information war; logic error; fake; disinformation; attention to detail.

Введение

В настоящее время мы живем в условиях нарастания информационной войны в глобальном масштабе. Скорость разрастания этого процесса столь велика, а методы столь изощренны, что сейчас уже доводится слышать о войне фейков, об информационном взрыве или информационной панике. Происходит целенаправленное, хорошо просчитанное по шагам комплексное противоборство в форме внедрения дезинформации в информационное поле с целью получения идеологического и психологического превосходства и достижения политических и экономических целей. Формы и методы ведения этой войны хорошо изучены и с успехом применяются практически всеми игроками на мировой арене. Для ведения информационной войны нанимают высококвалифицированных специалистов, имеющих глубокие знания в области социологии, психологии, политики, истории, нейролингвистики и др. В арсенале используются далеко не только громогласные и многократно произносимые лозунги и «непоколебимые истины», зомбирующие обывателя, который даже представить себе не может, что они могут быть ошибочными. Самая сильная пропаганда тиха и незаметна. По разработанным схемам в подсознание человека вводятся установки, которые впоследствии воспринимаются человеком как собственные мысли. Ненавязчиво и исподволь в головах у людей складывается мнение и отношение к событиям и странам, целая картина мира, не соответствующая реальности. И противостоять этому

сложно, а часто и невозможно даже взрослому и образованному человеку, не говоря уж о молодом и незрелом.

Приходя каждый день в студенческую аудиторию с целью обучения молодого поколения, преподаватель должен ясно осознавать, какие задачи в этой связи архиважны и первостепенны, а какие естественным образом отодвигаются на второй план. Основным приоритетом, как мне представляется, даже вне зависимости от специализации и направления обучения, является задача помочь подрастающему поколению осознать, в каком мире оно живет, увидеть основные действующие лица и понять, какие мотивы могут двигать их целями и поступками, выработать реалистичное отношение ко всему, что происходит в результате их действий на нашей планете, в том числе и к создаваемому ими информационному пространству. Эффективный путь, который может привести к этой цели, – воспитание критического мышления, способного поставить под сомнение, обосновать или опровергнуть любое утверждение. Критически мыслящий человек учится четкости и структурированности мысли, готов к анализу и самостоятельным выводам и интерпретациям, а значит, сможет противостоять давлению и манипулированию [Иванкина 2016].

Работать над умениями и навыками критического мышления необходимо на каждом занятии, вне зависимости от темы обсуждения, воспринимая его развитие как некую сверхзадачу, о которой всегда надо помнить.

Не буду останавливаться на определении и теоретических характеристиках критического мышления как такового, об этом уже много сказано. Опишу несколько примеров того, как мне доводилось работать над развитием элементов критического мышления у студентов МГЛУ, обучающихся по направлениям «Зарубежное регионоведение» и «Международные отношения». Совершенно очевидно, что критическое мышление не является отдельным умением, а совокупностью многих и предполагает внимание как к вербальным, так и невербальным составляющим речи или текста.

Обучение элементам критического мышления

В последние годы усилились нападки западных держав на нашу страну. Россию обвиняют во всех возможных грехах, не стесняясь в выражениях и не заботясь о предъявлении доказательств: в агрессивном

поведении, нарушении границ, применении химического оружия, кибератаках, вмешательстве в выборы, крушении воздушного судна и т. п. На наших занятиях студенты, изучающие первоисточники, могут в этом убедиться из первых уст. Как понять, что нам лгут? Каковы доказательства? Могут ли быть мотивы для искажений действительности? Как отличить риторику и фейк от правдивого освещения ситуации?

Мотивов дезинформации может быть много, но все они так или иначе сводятся к одному: к эгоистической защите собственных интересов, к обеспечению своего доминирования, своей экономической выгоды. Истинные же цели и намерения политиков можно обнаружить при внимательном отношении к деталям их речей и высказываний. В частности, они могут противоречить самим себе либо случайно «проговариваться».

Подобные примеры можно обнаружить в обращении Трампа к 73 сессии Генеральной Ассамблеи ООН (сентябрь 2018) [President Donald J. Trump addresses the 73rd Session of the United Nations General Assembly ... URL]. Так, в самом начале выступления Трамп заявил:

I honor the right of every nation in this room to pursue its own customs, beliefs, and traditions. The United States will not tell you how to live or work or worship. – Я чту право каждой страны в этом зале следовать своим обычаям, верованиям и традициям. Соединенные Штаты не будут указывать вам, как жить, работать или верить.

Однако впоследствии в ходе речи он неоднократно противоречил этому высказыванию, прямо указывая другим странам, как поступать. Говоря о странах ОПЕК, Трамп сказал буквально следующее:

We want them to stop raising prices, we want them to start lowering prices, and they must contribute substantially to military protection from now on. We are not going to put up with it – these horrible prices – much longer. – Мы хотим, чтобы они прекратили повышать цены, мы хотим, чтобы они начали снижать цены, и теперь они должны внести существенный вклад в оборону. Мы больше не собираемся мириться с этим – с этими ужасными ценами.

Обратите внимание на употребление языковых единиц, усиливающих общий эффект категоричности и напора: повторы фразы *We want them* и скопление модальности долженствования и волеизъявления на протяжении одного абзаца.

В другом месте Трамп предлагает Германии немедленно изменить свой курс:

Germany will become totally dependent on Russian energy if it does not *immediately change course*. – Германия станет полностью зависимой от российской энергетики, если она *немедленно не изменит свой курс*.

Курс Китая так же оказывается осуждаем:

China's ... way they deal *cannot be tolerated*. – *Невозможно мириться* с тем, как Китай ведет торговые дела.

Трамп противоречит сам себе, говоря о Северной Корее. Но здесь мы встречаемся с другой особенностью – эффектом обманутого ожидания: посвятив несколько абзацев восхищению успехами переговоров с этой страной, а именно столь важному процессу ядерного разоружения, Трамп тем не менее завершает свою тираду фразой *The sanctions will stay in place* (*Санкции останутся в силе*), что совершенно не соответствует логике предыдущего контекста. Если уж и говорить о санкциях в ходе последующего дискурса, то об их снятии либо облегчении в скором или отдаленном будущем, но никак не о том, что «хорошее поведение» лидера Северной Кореи не возымело никакого эффекта. Данный случай чрезвычайно показательно комментируется в интервью каналу «Fox News» ушедшей в начале октября в отставку Никки Хейли:

He has got to *give us the trust* that of course he is *going to do what we say*. – Он должен *гарантировать* нам, что, конечно, он будет *делать то, что мы говорим*.

Недаром некоторые аналитики поговаривают, что Никки «ушли» из-за того, что она говорила слишком много лишнего, невольно выдавая истинные гегемонистские намерения американской администрации.

Пресловутая история со Скрипалями представляет собой классический пример войны фейков: премьер-министр Великобритании использует имидж России для урегулирования своих внутривнутриполитических кризисов. Тереза Мэй обвиняет российскую разведку, наших лидеров и всю страну в целом в использовании химического оружия массового уничтожения на территории Великобритании. Никаких серьезных доказательств не предоставляется, но все должны

поверить из-за презумпции, что столь авторитетный лидер просто не может лгать. Свою поддержку Терезы Мэй многие страны так и обосновывали: она это утверждает, значит так и есть.

Однако доказательства лживости премьер-министра лежат на поверхности даже в ее официальных выступлениях, написанных профессиональными спичрайтерами. К примеру, при внимательном прослушивании / прочтении обращения Терезы Мэй к Палате общин 5 сентября 2018 г. по делу о Скрипалях таких доказательств можно заметить сразу несколько [PM statement on the Salisbury investigation 2018]. Явная подмена факта фейком:

Since then [March, 4] around 250 detectives have trawled through more than 11,000 hours of CCTV taken more than 1,400 statements. Working around the clock they have carried out painstaking and methodical work to ascertain exactly which individuals were responsible ... Mr Speaker, this forensic investigation has now produced sufficient evidence... – С тех пор [с 4 марта], порядка 250 детективов просмотрели более 11 тыс. часов записи с камер видеонаблюдения и собрали более 1 400 показаний. Работая круглосуточно, они проводили тщательную и систематическую работу, чтобы доподлинно установить виновных ... Г-н спикер, данное судебное расследование сейчас предоставило достаточные доказательства.

Далее: *...traces of Novichok were found in their hotel room.* Зная, что имена были установлены только сейчас, можно утверждать, что данная фраза не может быть истинной ни при каких условиях. Сейчас, спустя 6 месяцев после инцидента, никаких следов высоко летучего нервно-паралитического соединения сохраниться не может ни теоретически, ни практически. Раньше они его тоже найти не могли в этой комнате, иначе искомые имена сразу же были бы установлены. Одного этого примера было бы достаточно для разоблачения нечестной игры госпожи премьер-министра.

Но пойдем далее. Вот опять звучит откровенная ложь:

... only Russia had the technical means, operational experience and motive to carry out the attack. – ...только Россия обладала необходимыми техническими средствами, операционным опытом и мотивом к совершению нападения.

Первое и второе утверждения были опровергнуты документально, а мотив мог быть у кого угодно, включая в первую очередь саму Великобританию.

Тенденциозный выбор лексики. За отсутствием надежных доказательств, Тереза Мэй прибегает к эмоциональному давлению. Создавая образ врага, она использует слишком много эмотивной лексики, буквально нанизывая отрицательные характеристики одну на другую:

sickening and despicable act – омерзительный и гадкий акт;
devastatingly toxic agent – ужасно ядовитое вещество;
grievous bodily harm – тяжкие телесные повреждения;
rogue operation – разбойничий набег;
appalling attack – отвратительное нападение;
malign Russian activity – злонамеренная деятельность России.

Кроме того, наши граждане называются не иначе, как *Russian nationals* – выходцы из России и *individuals* – лица, что звучит по меньшей мере уничижительно и презрительно. Однако согласно правилам дипломатического дискурса так делать не полагается, уровень официальности ее выступления предполагает употребление нейтральной лексики.

Другая группа лексики, намеренно используемая в речи премьер-ра – книжные слова с терминологическим стилистическим оттенком:

the Russian State was culpable –
 российское государство несло ответственность;
aliases – вымышленные имена;
Russia ... replied with obfuscation –
 Россия ответила умышленным искажением;
deluge of disinformation – лавина дезинформации;
act with impunity – действовать безнаказанно.

Такая лексика придает речи высокопарный и высокомерный оттенок, создавая своеобразный барьер, непроходимую пропасть между клеймимой Россией и Великобританией, кичащейся своей непогрешимостью.

По единодушному мнению студентов, Тереза Мэй перестаралась, употребив такое количество маркированной лексики, в результате добившись обратного эффекта комичного. Этот эффект усиливается откровенно смешными утверждениями:

...Russia commenced a programme to test means of delivering nerve agents including *by application to door handles*. – Россия запустила программу

с целью апробировать способы доставки *агентов нервно-паралитического действия*, в том числе и *приложение их к дверным ручкам*.

It [the attack] was *almost certainly* approved outside the GRU *at a senior level of the Russian state*. – Оно [нападение] *почти несомненно* было одобрено *на высшем уровне российского государства*.

We also expelled 23 Russian diplomats who had been *identified as undeclared Russian intelligence officers, fundamentally degrading Russian intelligence capability in the UK for years to come*. – Также мы выслали 23 российских дипломата, которые были *опознаны как необъявленные сотрудники российской разведки, тем самым в корне ослабив возможности российской разведки в Соединенном Королевстве на годы вперед*.

Последняя фраза вообще была оценена студентами как «шедевр абсурдности». Допустив такое количество просчетов, Тереза Мэй явно не смогла навязать свою точку зрения.

Заключение

Рассмотренные материалы двух занятий, посвященных выступлениям лидеров США и Великобритании, подробно проиллюстрировали, как можно проводить обучение критическому мышлению в процессе взаимодействия со студентами. Внимательное отношение к вербальным деталям позволило обнаружить попытки манипуляции, предвзятую и фейковую информацию, логические ошибки, вокабулярные просчеты. В результате студенты получили возможность прийти к новым интерпретациям, новому пониманию, как можно ожидать, более приближенному к истине.

Задача обучения студентов критическому мышлению является, несомненно, приоритетной и требующей своего осуществления на каждом занятии вне зависимости от темы обсуждения. Решать данную задачу необходимо со студентами всех курсов и направлений специализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Иванкина Г. А. Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 9 (748). С. 127–133.

- Nikki Haley*. World leaders respect Trump. URL : www.youtube.com/watch?v=G_KPZvCGA9U
- PM statement on the Salisbury investigation. 5 September 2018. URL : www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-on-the-salisbury-investigation-5-september-2018
- President Donald J. Trump addresses the 73rd Session of the United Nations General Assembly. URL : www.youtube.com/watch?v=b5jNiIcgZB0

REFERENCES

- Ivankina G. A.* Obuchenie professional'no orientirovannomu chteniju na inostrannom jazyke v vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 9 (748). S. 127–133.
- Nikki Haley*. World leaders respect Trump. URL : www.youtube.com/watch?v=G_KPZvCGA9U
- PM statement on the Salisbury investigation. 5 September 2018. URL : www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-on-the-salisbury-investigation-5-september-2018
- President Donald J. Trump addresses the 73rd Session of the United Nations General Assembly. URL : www.youtube.com/watch?v=b5jNiIcgZB0

А. Т. Каюмов, А. Н. Лоцилин, Е. А. Тихомирова

Каюмов А. Т., профессор, доктор философских наук;
профессор кафедры философских наук Московского
государственного лингвистического университета; e-mail: atkayum@gmail.com

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

Тихомирова Е. А., старший преподаватель кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: anl888@mail.ru

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПЕДАГОГИКИ ТВОРЧЕСТВА**

В настоящее время в педагогической деятельности основное внимание уделяется проблемам компетентности, т. е. формированию специалиста, обладающего определенными знаниями, умениями и навыками. Но это ни в коей мере не исключает необходимость развития творческих способностей в педагогической деятельности. Ведь развитие общества, науки, техники, искусства невозможно без творческой деятельности. Поэтому проблема развития творческих способностей в педагогической деятельности требует глубокого осмысления. Детерминантами творческой деятельности являются потребности и интересы. Человек может творить только тогда, когда заинтересован. Но сам процесс творчества возможен только при наличии творческих способностей. В различных видах творческой деятельности имеется своя специфика протекания творческого процесса. Для технического и художественного творчества необходима развитость творческого воображения, которое может формироваться и развиваться с помощью определенных методик.

Ключевые слова: творчество; креативность; научное творчество; техническое творчество; художественное творчество; социальное творчество; гипноз; измененное сознание; знания; понимание; умение; образное мышление; понятийное мышление; метафоры; идеи.

A. T. Kayumov, A. N. Loschilin, E. A. Tikhomirova

Kayumov A. T., Prof., Doctor of Philosophy; Professor, Head of the Department of Philosophy, Moscow State Linguistic University; e-mail: atkayum@gmail.com

Loschilin A. N., Prof., Doctor of Philosophy; Professor of the Department of Philosophy, Moscow State Linguistic University; e-mail: anl888@mail.ru

Tikhomirova E. A., Teacher of the Department of Linguistics and Professional Communication in Political Sciences, Moscow State Linguistic University; e-mail: anl888@mail.ru

METHODOLOGICAL BASIS FOR PEDAGOGY OF CREATIVITY

Nowadays considerable attention is paid to the problem of competence in pedagogy, which involves training a specialist with the required knowledge, abilities and skills. However, it does not begin to make unnecessary the development of creative abilities in pedagogy. As the development of society, science, technology and art is impossible without creativity. The determining factors of creativity are needs and interests. The man creates only when he is motivated or interested. Nevertheless, the process of creation is possible only when there are creative abilities available. Different spheres of creative activity have their own specific ways of creativity. Creativity in technology and art requires a vivid creative imagination, which can be developed with the help of certain methods.

Key words: creativity; creativity; scientific creativity; technical creativity; artistic creativity; social creativity; hypnosis; altered consciousness; knowledge; understanding; skills; creative thinking; conceptual thinking; metaphor ideas.

Введение

В условиях ускорения темпов научно-технической революции резко возрастает потребность в людях, обладающих творческими способностями, умеющих успешно решать возникающие проблемы. Но для этого крайне необходимо готовить таких людей в учебном процессе. В этой связи возникают две проблемы. Одна из них состоит в философском, педагогическом, психологическом осмыслении сущностных особенностей творческой деятельности. Вторая задача состоит в разработке методик формирования творческих способностей в учебном процессе. В 1980-е гг. такая работа успешно осуществлялась и сотни исследователей занимались исследованием различных особенностей творческой деятельности, разработкой методик обучения творчеству. В Уфе был создан центр по апробации методик. К большому сожалению, в 90-е гг. многие из ученых ушли из жизни, а многие разработки были утрачены. Следует особо отметить исследования выдающегося психолога Т. В. Кудрявцева, который выделил основные виды мыслительной деятельности: образный, понятийный и практический, что позволило внести ясность в изучении специфики творческой деятельности [Кудрявцев 1975]. Наиболее важным уровнем мыслительной деятельности является практическое мышление, которое отвечает за всю совокупность умений человека, в том числе и умение творить. В настоящей статье мы рассмотрим лишь некоторые аспекты творческой деятельности.

Основные виды творческой деятельности

Обычно под творчеством понимается создание нового или принципиально нового. Но в подобном понимании основное внимание уделяется результату творчества, и в тени остается сам процесс осуществления творческой деятельности. Следует учитывать еще и то, что существуют разные виды творчества, каждый из которых имеет свою специфику и предполагает наличие и использование определенных способностей и методов их реализации. Хотя некоторые аспекты рассматриваемой проблемы были освещены нами в предыдущих работах [Каюмов 2007; Лоцилин 2013; Лоцилин 2014; Каюмов, Прыгин 2017; Лоцилин, Тихомирова 2019; Kayumov, Mustafina 2014; Kayumov, Mokeyeva 2016].

Научное творчество. Особенность научного творчества состоит в открытии закономерностей и законов, если под законом понимать необходимые, существенные, постоянно реализующиеся связи действительности. Эти связи уже существуют объективно, и задача ученого состоит в умении находить, фиксировать эти связи и выражать их в виде законов и закономерностей.

Техническое творчество – создание того, чего не было еще в объективной действительности. Это более сложный вид творческой деятельности. Для осуществления технического творчества были разработаны специальные методы Г. Я. Бушем (Рига), И. П. Мамыкиным (Минск), в монографиях «Методы технического творчества» [Буш 1972] и «Аналогия в техническом творчестве» [Мамыкин 1972]. Их работы и методики стали настольными книгами для исследователей творчества, широко использовались на курсах повышения квалификации в 1980-е гг. Г. С. Альтшуллером были разработаны программы АРИЗ и ТРИЗ [Альтшуллер 1989]. Нельзя не упомянуть удивительные способности в изобретательстве Николы Теслы.

Педагогическое творчество Леонардо да Винчи заслуживает особого внимания. Он прежде всего известен как гениальный художник и изобретатель. Сам он написал не так уж много картин, но каких! Не случайно в истории живописи, по разным оценкам, он занимает первое или второе место. Долгое время ему причисляли многие картины, которые были написаны его учениками. Леонардо да Винчи не только сам смог достичь совершенства в своем творчестве, но и поднял своих учеников до этого уровня в своем педагогическом

творчестве. О его методике обучения художественному творчеству мало что известно. Но необходимым условием художественного творчества он считал развитость творческого воображения. В качестве одного из приемов развития творческого воображения он предлагал разглядывать грязные пятна. При подобном рассмотрении воображение в этом пятне как бы рисует разные фигуры. Нечто подобное можно видеть при разглядывании облаков на небе. Каждое облако на что-то похоже.

Для поэтов и музыкантов важным является влияние великого поэта или композитора. В Уфе на одной из научных конференций в Институте искусств пытались решить проблему с помощью воздействия гипнотизера. Проблема состояла в том, что успешно решалась проблема обучения исполнителей музыкальных произведений. Но как из исполнителя сделать композиторов? И такой толчок должен быть осуществлен с помощью гипноза. Воздействие осуществлялось на весь зал и была выявлена наиболее внушаемая девушка, которую ввели в состояние глубокого гипноза. Ей внушили, что она является известным композитором и попросили сыграть что-то новое из своих произведений. И девушка заиграла. Окончательные результаты этого эксперимента остались неизвестными, поскольку это была последняя конференция конца 80-х гг. XX в. и впереди были 90-е гг.

Творчество как измененное состояние сознания

Интересные исследования в возможности развития творческого потенциала человека под гипнозом проводил В. Л. Райков. Он обучал всех желающих живописи. Скорее не обучал, а внушал желание рисовать. И многие люди, получив такой толчок, стали серьезно заниматься живописью. В Москве с большим успехом прошли три выставки художников, прошедших обучение у В. Л. Райкова. Воздействие с помощью гипноза улучшало работу памяти. По словам В. Л. Райкова, существенно улучшались возможности игры шахматистов. Было даже предложение поработать с известным шахматистом, который начал сдавать свои позиции. Но, к сожалению, этот шахматист отказался от подобного эксперимента. Было множество интересных планов и проектов у В. Л. Райкова. Но их не удалось осуществить.

Подобный «толчок» требуется и поэтам. Многие выдающиеся поэты утверждали, что начали писать стихи под воздействием

Шекспира, другие называли Пушкина. Можно с долей скептицизма относиться к подобным заявлениям. Но один из авторов данной статьи испытал на себе подобное воздействие. В букинистическом магазине был замечен томик Е. А. Баратынского и куплен. Было интересно то, что он был современником А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, другом Дениса Давыдова. Известно, что он дружил со многими поэтами своего времени, был известен современникам. Если А. С. Пушкин и М. Ю. Лермонтов стали известными в свое время и остались известны всем современным людям, то Баратынский как-то ушел в тень. И было очень интересно познакомиться с его стихами и сравнить с другими великими поэтами. Интерес постепенно перешел в желание читать и читать его стихи, и эта увлеченность привела к неожиданному результату. О чем бы не приходилось думать, всё невольно рифмовалось. Это наваждение продолжалось около недели и было желание скорее от него избавиться, так как писать стихи не входило в личные планы.

Роль знаний и их понимание в творчестве

Важным условием осуществления творческой деятельности являются знания. Но какова роль знаний в творческом процессе? По этому вопросу существуют различные, а порой взаимоисключающие мнения. Одни считают, что знания являются основой творческой деятельности. И учебный процесс направлен на получение глубоких знаний. Но уже Гераклит отмечал, что многознание уму не научает. Очень интересный пример по этому вопросу привел замечательный философ из Риги Г. Я. Буш на методологическом семинаре в Уфе. У одной хозяйки была курица, которая несла яйца. Хозяйка решила еще лучше кормить курицу, чтобы она несла больше яиц. Курица действительно стала больше нестись. Хозяйка решила еще лучше кормить курицу, но курица зажирела и перестала вообще нести яйца.

В истории изобретательства известны многочисленные примеры изобретений людьми, которые в жизни профессионально занимались совсем другими проблемами, отличными от полученных изобретений. Но это относится к простым изобретениям или открытиям. Современная наука и техника уже немыслима без глубоких знаний. И трудно предположить возможность создания коллайдера на основе поверхностных или неполных знаний.

Важное значение в творческой деятельности занимает понимание наблюдаемых процессов или явлений. Многие повседневные явления нами совершенно не понимаются. Никто не знает, что такое шаровая молния. Совершенно непонятна природа электрического тока. Непонятно как притягивают магниты. Это в полной мере относится и к гравитации. Можно предположить, что творческое решение задачи или проблемы возможно лишь при достижении понимания, правильного или ложного. В качестве примера можно привести издание И. Кантом своей работы «Критика чистого разума» [Кант 2006]. После выхода работы не последовало никаких публикаций с комментариями или замечаниями. И. Кант стал выяснять причину молчания и узнал, что никто ничего не понял. Он попытался более кратко и популярно изложить свои взгляды в «Пролегоменах». Поскольку эта работа И. Канта «Критика чистого разума» до сих пор остается одной из самых сложных работ, мы опубликовали наглядную схему по этой работе, которую дал выдающийся советский философ Борис Семенович Грязнов, в монографии [Лоцилин, Тихомирова 2019]. Можно привести для наглядности и такой пример понимания в виде рассказа матроса торгового корабля. Служба на торговых кораблях в советское время была очень престижной, поскольку позволяла бывать за границей. Во время плаванья серьезно заболел один матрос, и ему требовалась замена. По прибытии в порт объявили о вакансии на корабль. На собеседование пришло несколько человек. Капитан стал объяснять характер будущей работы.

«Поняли?» – «Поняли», ответили все. – «Вижу, что ничего не поняли и объясняю еще раз», – сказал капитан. И вдруг один из кандидатов буквально подпрыгнул и крикнул: «Я понял!» – «Вот, теперь вижу, что понял, – сказал капитан. – И поэтому беру тебя на корабль».

Важным аспектом достижения понимания и препятствием для понимания является сам язык. Еще Ф. Бэкон в своем учении об идолах рынка в работе «Новый органон» отмечал неточность слов языка [Бэкон 1935]. И эта неточность может являться препятствием в познавательной деятельности. Некоторые слова языка четко не определены, другие слова определены лишь поверхностно. В этом Ф. Бэкон был глубоко прав. Ведь люди очень часто и много говорят о счастье, любви, свободе. Но что это такое? Совершенно ясно, что эти слова не обозначают

какие-то предметы, их образы в нашем сознании, но они и не имеют четко определенных понятий [Бэкон 1935].

Хотя многие люди пытались и пытаются дать определения этим словам, но пока работа в этом направлении продвигается с большим трудом и всё потому, что эти слова являются чисто языковыми конструктами, не имеющими связи ни с предметами, ни с их образами, ни с понятиями. К чисто рациональному уровню относятся многие слова, обозначающие идеи. К ним в первую очередь относятся этические категории. Идея – это теоретический конструкт, побуждающий человека к определенным действиям, например: справедливость, благо и др. [Лоцилин, Тихомирова 2019].

В раннем детстве у ребенка в процессе познания под воздействием других людей происходит соединение образа и слова: *образ – слово* и формируется образный мир человека, формируется образное мышление, но затем происходит формирование понятий и схема выглядит иначе *образ – слово – понятие*. Например, слово «слон». Есть и образ слона, и понятие в виде «слон вообще».

Но затем в учебном процессе формирования каждого человека происходит как бы отрыв от образности в мышлении, и осуществляется формирование абстрактного мышления, где слова языка связываются с понятиями в виде *слово – понятие*. Язык при этом как правило развивается по пути соединения слова и понятия. Достаточно хорошо известно, что Фердинанд де Соссюр удивлялся словосочетанию «это дом» [Соссюр 2009].

Если с домом вроде бы всё ясно, так как есть предмет, на основе которого сформирован образ этого предмета. Но что такое «это»? И он считал, что местоимения и междометия не являются знаками. С подобным мнением трудно согласиться, так как есть слово, которое и является знаком. Знаками они являются, но такими знаками, которые не обозначают какого-то образа. «То есть язык создает собственные конструкты, которые уже не соотносятся не только с образами, но и с понятиями. Ведь нет ни образа, ни понятия для местоимения «это». Создание языковых конструктов происходит и в проявлении метафор. Некоторые авторы считают, что иногда слова обозначают расплывчатые понятия, не имеющие точного определения своего значения. Такие слова можно считать метафорами. Многие метафоры используются даже в науке. Хотя считаются понятиями. Это число,

масса, энергия и другие. Нет четкого определения таким словам, как «культура», цивилизация» и др. [Лоцилин, Тихомирова 2019].

Заключение

Важным элементом учебного процесса должно стать обучение творчеству по любой учебной дисциплине. Творчество имеет много разновидностей и специфических особенностей, если научное творчество направлено на открытие законов и закономерностей, которые уже существуют в объективной и субъективной действительности, то техническое творчество направлено на созидание нового, чего нет в самой действительности. Художественное творчество осуществляет созидание новой реальности в различных видах: в поэзии, в живописи, литературе, скульптуре, музыке. Для осуществления творческой деятельности важен внешний толчок или влияние творчества предшествующих художников или музыкантов. Важным видом творческой деятельности является социальное творчество, направленное на совершенствование самой социальной действительности. Детерминантами творческой деятельности выступают потребности и интересы, наиболее важной из которых является потребность к творчеству. Осуществление творческой деятельности возможно при наличии определенных потребностей, интересов и способностей. Важным элементом способностей являются знания человека. Для решения творческих задач необходимо понимание задачи или проблемы. Но основой творческой деятельности являются умения человека осуществлять творческую деятельность. Вся совокупность умений составляет практическое мышление человека, наиболее важным из которых является умение творить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. М. : Советское радио, 1989. 176 с.
- Буш Г. Я. Методы технического творчества. Рига : Лиесма, 1972. 94 с.
- Бэкон Ф. Новый органон. М. : Мысль, 1935. 384 с.
- Кант И. Критика чистого разума. М. : ЭКСМО, 2006. 736 с.
- Каюмов А. Т. Коммуникационная компетентность – цель образовательного процесса // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 151–153.
- Каюмов А. Т., Прыгин Г. С. Проявление социальных установок «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свобода – власть», «труд – деньги»

- у автономных и зависимых студентов (гендерный аспект) // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Социология. Психология. Вып. 2. Ижевск : Изд-во УдГУ, 2017. С. 192–202.
- Лоцилин А. Н. Материальные и биологические предпосылки возникновения лингвистической деятельности и сознания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 11 (671). С. 20–28.
- Лоцилин А. Н. Язык, сознание и мышление // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 11 (697). С. 50–60.
- Лоцилин А. Н., Тихомирова Е. А. Проблемы перехода чувственного познания в рациональное // Метафизика общего дела : колл. монография / под ред. д-ра филос. наук, проф. А. Н. Лоцилина. М. : Перо, 2019. С. 162–170.
- Мамыкин И. П. Аналогия в техническом творчестве. Минск : Наука и техника, 1972. 168 с.
- Метафизика общего дела / под ред. проф. А. Н. Лоцилина. М. : Перо, 2019. 207 с.
- Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М. : Либроком, 2009. 256 с.
- Kayumov A. T., Mokeyeva E. V. Some Social Foundations of Modern Higher Education Development Issues // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11, No. 6. P. 1817–1825.
- Kayumov A. T., Mustafina D. N. Engineering and blue-collar occupations prestige in the minds of industrial city students (Naberezhniye Chelny city experience) // International Scientific Conference on innovative Mechanical Engineering Technologies, Equipment and Materials – 2013. 2014. Vol. 69, Issue 1. DOI:10.1088/1757-899X/69/1/012018.

REFERENCES

- Al'tshuller G. S. Tvorchestvo kak tochnaja nauka. Teorija reshenija izobretatel'skikh zadach. M. : Sovetskoe radio, 1989. 176 s.
- Bush G. Ja. Metody tehničeskogo tvorčestva. Riga : Liesma, 1972. 94 s.
- Bjekon F. Novyj organon. M. : Mysl', 1935. 384 s.
- Kant I. Kritika chistogo razuma. M. : JeKSMO, 2006. 736 s.
- Kajumov A. T. Kommunikacionnaja kompetentnost' – cel' obrazovatel'nogo processa // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 6. S. 151–153.
- Kajumov A. T., Prygin G. S. Projavlenie social'nyh ustanovok «al'truizm – jegoizm», «process – rezul'tat», «svoboda – vlast'», «trud – den'gi» u avtonomnyh i zavisimyh studentov (gendernyj aspekt) // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija: Filosofija. Sociologija. Psihologija. Vyp. 2. Izhevsk : Izd-vo UdGU, 2017. S. 192–202.
- Loshhilin A. N. Material'nye i biologičeskie predposylki vznikovenija lingvističeskoj dejatel'nosti i soznanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. 2013. Vyp. 11 (671). S. 20–28.

- Loshhilin A. N.* Jazyk, soznanie i myshlenie // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2014. Vyp. 11 (697). S. 50–60.
- Loshhilin A. N., Tihomirova E. A.* Problemy perehoda chuvstvennogo poznanija v racional'noe // Metafizika obshhego dela : koll. monografija / pod red. d-ra filos. nauk, prof. A. N. Loshhilina. M. : Pero, 2019. S. 162–170.
- Mamykin I. P.* Analogija v tehničeskom tvorčestve. Minsk : Nauka i tehnika, 1972. 168 s.
- Metafizika obshhego dela / pod red. prof. A. N. Loshhilina. M. : Pero, 2019. 207 s.
- Sossjur F. de.* Kurs obshhej lingvistiki. M. : Librokom, 2009. 256 s.
- Kayumov A. T., Mokeyeva E. V.* Some Social Foundations of Modern Higher Education Development Issues // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11, No. 6. P. 1817–1825.
- Kayumov A. T., Mustafina D. N.* Engineering and blue-collar occupations prestige in the minds of industrial city students (Naberezhniye Chelny city experience) // International Scientific Conference on innovative Mechanical Engineering Technologies, Equipment and Materials – 2013. 2014. Vol. 69, Issue 1. DOI:10.1088/1757-899X/69/1/012018.

М. А. Лямзин, А. Тузинец

Лямзин М. А., доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: lma-0907@mail.ru

Тузинец А., аспирант кафедры психологии и педагогической
антропологии института гуманитарных и прикладных наук Московского
государственного лингвистического университета; e-mail: anetat@yandex.ru

ПОЛЬСКО-РОССИЙСКИЙ ВЗГЛЯД НА ДЕФИНИЦИИ «ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ» И «ПРОБЛЕМА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье дается сопоставительно-сравнительный анализ содержания понятий «проблемное обучение» и «проблема», которые применяются в польских и российских психолого-педагогических научных источниках; определяются основные сходства и различия в дефинировании данных терминов польскими и российскими учеными-дидактами. Анализируя основные теоретические положения, авторы делают вывод о том, что широко понимаемые и интерпретируемые польскими и российскими представителями педагогической науки понятия тесно связаны и дополняют друг друга. Авторы полагают, что сходства и различия в определении рассматриваемых понятий и их сущности у каждого ученого зависят от того, как они соотносятся с триадой, построенной на диадах: содержание / форма; процесс / результат; субъект / объект.

Ключевые слова: проблемное обучение; проблема; польская психологическая и педагогическая наука; российская дидактика.

М. А. Lyamzin, A. Tuzinek

Lyamzin M. A., Professor, Doctor of Pedagogy;
Professor of the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Moscow State Linguistic University; e-mail: lma-0907@mail.ru

Tuzinek A., Post-graduate student of the Department of psychology
and pedagogical anthropology, the faculty of Humanities and Applied Sciences,
Moscow State Linguistic University; e-mail: anetat@yandex.ru

POLISH-RUSSIAN VIEW OF THE DEFINITION OF «PROBLEM-BASED LEARNING» AND «PROBLEM» IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL LITERATURE

The article provides a comparative analysis of the concepts «problem learning» and «problem», which are used in Polish and Russian psychological and pedagogical scientific sources; identifies the main similarities and differences in the definition

of these terms by Polish and Russian scientists-educationalists. Analyzing the main theoretical positions, the authors conclude that the concepts widely understood and interpreted by the Polish and Russian representatives of pedagogical science are closely connected and complement each other. The authors believe that the similarities and differences in the definition of the concepts and their essence in the view of each scientist depend on how they relate to the triad, built on the dyads: content / form; process / result; subject / object.

Key words: problem education; problem; Polish psychological and pedagogical science; Russian didactics.

Введение

Наиболее активное научное оформление теории проблемного обучения и становление на ее основе образовательной практики началось в середине 50-х гг. XX в. практически одновременно и происходило параллельно в коллективах польских и советских ученых. Однако они, как показывают результаты анализа, по-разному рассматривали методологические и теоретические основания проблемного обучения, в том числе, ее ключевые понятия.

Сравнительный анализ содержания и особенностей дефиниций как абстрактно-логических определений – понятий – имеет важное значение для науки, потому что они отражают сущность отдельных сторон познаваемых явлений и позволяют исследователю наиболее глубоко проникать в их состав [Кокорин 2009, с. 98]. Сопоставительный анализ понятий проблемного обучения, применяемых польскими и советскими (позднее – российскими) учеными, относится к области педагогической компаративистики: Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, А. П. Лиферов, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров и др. Для этих исследований в настоящее время, по мнению специалистов, характерно не заимствование, а взаимодействие, международное сотрудничество, что весьма актуально для современного этапа развития научных российско-польских отношений [Тагунова 2011].

Сопоставительно-сравнительный анализ содержания понятий «проблемное обучение» и «проблема» польскими и российскими учеными

В польских и российских психолого-педагогических научных источниках встречается довольно много дефиниций термина

«проблемное обучение» и его центрального понятия – «проблема». Цель их анализа в данной статье заключается в том, чтобы показать имеющиеся сходства и различия в понимании содержания польскими и российскими учеными.

В польской педагогической науке содержание понятия «проблемное обучение» имеет очень широкое трактование и не имеет четко очерченных границ. Большинство дидактиков рассматривают проблемное обучение как комплексный метод, который был включен в классификацию методов, предложенных В. Оконем в его концепции многостороннего обучения [Савина 2018], затем стал использоваться в классификации, разработанной В. Зачинским [Zaczyński 1974, с. 424]. Согласно В. Оконю, Ч. Куписевичу, Э. Хабиору и Я. Бартецкому, суть этого метода состоит в постановке задачи учащимся и решении ее в группах [Оконь 1968; Kupisiewicz 1972; Bartecki, Chabior 1963].

Для В. Оконя проблемное обучение – это «...обучение, основанное на руководстве процессом решения практических или теоретических задач учащимися»¹ [Okoń 1971, с. 31]. Он поясняет, что его сущность заключается в возникновении проблемных ситуаций, когда сам учащийся ищет идеи для их решения и сам проверяет правильность этих идей [Okoń 1964]. Проблемное обучение, по мнению автора, является одним из методов в числе других, он не имеет «универсального» характера и должен применяться наряду с другими [Оконь 1968].

Согласно польскому дидакту Ю. Пултужицкому, проблемное обучение является комплексным методом, при применении которого делается упор на развитие активности и интересов учащихся, происходит побуждение их к самостоятельному осмыслению проблем, поставленных учителем. Ученый считает, что «проблемные методы с их различными видами также очень важны в процессе развития самостоятельного мышления и принятия решений, они готовят к самостоятельным исследовательским поискам» [Pólturzycki 2002, с. 124].

Большинство польских дидактиков занимают позицию, рассматривая проблемный метод как доминирующий среди других дидактических методов. К. Лех и К. Новицкий считают, что проблемное обучение представляет собой внекомплексный метод обучения [Lech 1964; Nowicki 1971]. По мнению другого ученого, проблемное обучение

¹Зд. и далее перевод наш. – Авт.

«...обычно является конечной стадией эволюции каждой группы методов, и каждый метод обучения может применяться в проблемном варианте» [Kruszewski 1972, с. 149].

В 60-е и 70-е гг. XX в. исследования проблемного обучения привели к выделению таких методов, как: проблемная лекция [Окоћ 1971], проблемные упражнения [Kruszewski 1972], проблемно-лабораторный метод [Kupisiewicz 1973; Mróz 1975]. К. Лех считал, что проблемное обучение может сопровождать как традиционные методы, так и поисковые. Соответственно этому подходу он выделил две группы методов обучения: подающие проблемные методы; поисково-проблемные методы [Lech 1964].

Ч. Куписевич в группе исследовательских методов вычленил проблемный лабораторный метод (практический), применение которого, по его мнению, требует четкого разграничения между реальными дидактическими проблемами и обычными вопросами. Этот метод «облегчает детям и молодежи непосредственное и одновременно эффективное ознакомление с действительностью, естественно, он не может заменить остальных методов дидактической работы» [Kupisiewicz 1973, с. 184].

В советской дидактике теория проблемного обучения рассматривалась в качестве подхода, метода, типа, системы. Кратко рассмотрим содержание и особенности этих позиций.

Раскрывая проблемное обучение как *подход*, профессор Т. А. Ильина считала, что проблемное обучение нельзя рассматривать ни как особый метод обучения (так считал И. Я. Лернер), ни как новую систему обучения (по М. И. Махмутову). Она соглашалась с точкой зрения М. Н. Скаткина, который считал проблемное обучение особым подходом к организации обучения, «проявляющимся прежде всего в характере познавательной деятельности обучаемых» [Ильина 1976, с. 47].

Некоторые ученые определяли проблемное обучение как *метод*. Так, психолог А. В. Брушлинский писал, что такое обучение, взятое в единстве с другими методами, является развивающим и воспитывающим. Потому что «оно значительно повышает общий уровень психического развития человека [Брушлинский 1983, с. 91]. И. Я. Лернер отмечал: «проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса, и хотя его сущность воплощена прежде всего и главным образом в систематическом решении проблемных задач, познавательных

и практических, оно не сводится только к этой форме <...>. Реальная практика порождает три отличных друг от друга вида проблемного обучения, характеризующиеся своими системами действий учителя и ученика, т. е. методами обучения» [Лернер 1974, с. 35].

Значительным шагом в развитии теории проблемного обучения стало выделение проблемного метода в виде проблемного изложения педагогом учебного материала. Суть проблемного изложения заключается в том, что сам педагог решает поставленную им проблему, показывая при этом возможные пути научного решения проблем и образцы научного познания. При этом учащиеся мысленно усваивают логику и этапы решения проблемы. В результате проблемного изложения учебного материала происходит усвоение учащимися самого способа и логической последовательности решения поставленной проблемы [Лернер, Скаткин 1965].

Ряд исследователей проблемное обучение рассматривали как целостный *тип* или в качестве *системы* обучения. Для И. А. Зимней проблемное обучение есть тип обучения, потому что основным его дидактическим принципом является проблемность [Зимняя 1994]. М. И. Махмутов полагал, что такое обучение является особым типом «взаимообусловленной деятельности учителя и учащихся, детерминированной системой проблемных ситуаций» [Махмутов 1975, с. 336–337]. Этот тип обучения характеризуется системой приемов и методов, которые получили осмысление с позиций достижений современных наук и передовой педагогической практики.

В. Т. Кудрявцев отмечал, что проблемное обучение является особым типом обучения, потому что оно выполняет развивающую функцию по отношению к творческим способностям учащихся. Кроме этого, он полагал, что «проблемное обучение – целостная дидактическая система, основанная на логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности» [Кудрявцев 1991, с. 6].

Анализ российско-польских научных источников показывает, что центральное место в теории проблемного обучения занимает понятие «проблема». При этом утверждалось, что именно оно отражает как дидактическое, так и в целом педагогическое содержание проблемного обучения [там же, с. 51]. Однако обосновывались положения, что в теории проблемного обучения в качестве основных понятий следует включать проблемная ситуация, проблемный вопрос, гипотеза, проблемное

преподавание, проблемное учение, проблемность содержания, умственный поиск, проблемное изложение [Махмутов 1975, с. 80].

Изучение общепедагогических характеристик понятия «проблема» дает основание рассмотреть его и как основную категорию проблемного обучения, и как его важнейшую единицу. Так, польский педагог В. Оконь определяет проблему как «практическую или теоретическую трудность, самостоятельному решению которой учащийся обязан собственной исследовательской активностью» [Okoń 1964, с. 77]. Если ученик стремится к преодолению этих трудностей, он приобретает новые знания и новый опыт. В данном определении выделяется важная особенность проблемного обучения: решение проблемы учащимся заключается в обнаружении дефицита информации. Из этого следует, что в каждой проблеме должно быть что-то неизвестное.

Дефиниция проблемы, представленная польским ученым С. Башчином, указывает на то, что это сознательная и четко определенная теоретическая или практическая трудность, которую учащиеся могут преодолеть самостоятельно [Baścik 1966]. По мнению Я. Кульпы, проблема представляет трудность неясного теоретического или практического характера. Она требует активной позиции ученика, его умственных усилий и преодоления препятствий. Только в результате этого происходит выявление трудностей и получение новых знаний. Дефиниция дидактической проблемы Я. Кульпы отличается от определения, представленного выше С. Башчином тем, что он привносит новый элемент, сопровождающий проблему: «умственное усилие» [Kulpa 1975, с. 19].

По мнению еще одного польского ученого, проблема является структурой с неполными данными, пополнение которой представляет собой теоретическую или практическую трудность для учащегося. Преодоление трудности связано с его собственной исследовательской деятельностью. Это понимание данной дефиниции вводит новый элемент: структура с неполными данными [Kruszewski 1968].

Следует отметить, что ученый из Польши Ю. Козелецкий дефинирует проблему следующим образом: «проблема – это некая задача (ситуация), которую субъект не может решить с помощью обладаемых им знаний. Ее решение возможно благодаря действию продуктивного мышления, которое ведет к обогащению знаний субъекта» [Kozielecki 1969, с. 44]. Здесь видим обращение к необходимости учащемуся владеть продуктивным мышлением.

Дефиниция проблемы, предложенная польским дидактом Ч. Куписевичем, похожа на дефиницию Ю. Кульпы. Однако он описывает проблему как «теоретическую или практическую трудность, которая вызывает исследовательскую позицию обучающегося и приводит к обогащению его знаний». Тем самым в определение понятия «проблема» ученый вводит два новых элемента: исследовательский подход и обогащение знаний. Он считает, что проблема характеризуется следующими особенностями: 1) включает поиск идей для решения (требует от учащегося исследовательской позиции); 2) активизирует в основном продуктивное мышление, которое приводит к увеличению количества познаваемых вещей и явлений, их свойств и зависимостей; 3) имеет более сложную структуру, чем просто вопрос [Kupisiewicz 1972].

Следует привести определение понятия «проблема», сформулированное еще одним ученым из Польши, который пишет, что проблема в учении представляет собой «неуверенность в отношении содержания объекта познания, правил и условий действия, вызванную получением расходящейся информации о предмете, условиях и правилах действия» [Kwaśnica 1978, с. 45]. Он считает, что наличие проблем приводит в движение познавательную активность обучающихся, направленную на преодоление неуверенности.

Вышеуказанные дефиниции «проблема», сформулированные разными авторами, широко используются в польской дидактике. Эти определения более или менее похожи друг на друга, но не идентичны. Каждая дефиниция вносит что-то новое и по-особому раскрывает некоторые новые ее элементы. Большинство авторов считают, что проблема является теоретической или практической трудностью, решение которой требует активности учащегося. Однако некоторые авторы, дефинируя проблему, считают, что она представляет собой сложную ситуацию [Okoń 1964; Baścik 1966], другие – неопределенную ситуацию [Kulpa 1967; Kwaśnica 1978] или новую ситуацию [Okoń 1964].

Вышеуказанные способы трактовки проблемы имеют частичное значение. В действительности только некоторые из трудностей, особенно новые и неопределенные ситуации, являются проблемой для человека. Польские авторы подчеркивают, что решение проблемы требует исследовательской деятельности ученика [Okoń, 1964; Kupisiewicz 1972; Kulpa, 1967; Kruszewski, 1967], а также замечают, что

проблема представляет собой структуру с неполными данными [Okoń 1964; Kruszewski 1968].

Более подробный анализ рассматриваемого понятия позволяет выделить его конститутивные компоненты (составляющие суть: теоретическая или практическая трудность, исследовательская деятельность ученика и структура с неполными данными) и консекитивные компоненты (дополнительные) [Kulpa 1967; Kupisiewicz 1972; Kozielski 1969]. Немногие авторы также указывают, что проблема возникает и существует при отсутствии знаний, в ситуации сомнения, возникшего в сознании, или неопределенности в понятиях, ценностях и убеждениях; проблема также является состоянием нарушения равновесия, необходимого для достижения конкретного решения [Kozielski 1969].

В свете приведенных выше дефиниций проблемы попытаемся дать определение понятию «проблема», которое более полно характеризует рассматриваемый термин и наиболее соответствует современной практике обучения. Важным является предположение о том, что с проблемой обучающийся имеет дело тогда, когда его текущий запас знаний и сформированные навыки оказываются недостаточными для достижения поставленных целей. По этой причине наиболее точным нам представляется такое определение понятия «проблема»: «теоретическая или практическая трудность, которая вызывает исследовательскую позицию студента и ведет к обогащению обладаемых им знаний» [Kupisiewicz 1972, с. 212]. При этом отметим, что исследовательская позиция (или исследовательская деятельность) имеет место тогда, когда обучающийся на основе анализа проблемы выдвигает гипотезы и ведет их верификацию. Поэтому можно сделать вывод, что проблема имеет много общих черт с научной проблемой, но существенно отличается от нее тем, что в ней субъективно отражаются недостатки, имеющиеся в знаниях обучающихся [Daabowa 1966].

Принимая во внимание наиболее важные компоненты дефиниции «проблема», предлагаемые польскими и советскими (российскими) авторами, выделим основные ее признаки:

- 1) теоретическая или практическая трудность [Okoń 1964; Baścik 1966; Kupisiewicz 1972];
- 2) структура с неполными данными [Okoń 1964; Kruszewski 1968; Ильина 1976], наличие данного (известного) и искомого (неизвестного) [Брушлинский 1983];

- 3) вызов неуверенности, неопределенности, сомнения [Kulpa 1967; Kwaśnica 1978; Kozielecki 1969]. Неопределенной ситуацией в процессе обучения является учебная проблема [Кудрявцев 1991];
- 4) вызов определенного беспокойства и эмоционального возбуждения у учащихся [Махмутов 1975];
- 5) активизация мышления учащихся [Baścik 1966; Kulpa 1967; Kupisiewicz 1972; Kozielecki 1969]. Наличие в учебной проблеме противоречия толкает человека на активный поиск способа ее разрешения [Кудрявцев 1991];
- 6) инициирование исследовательской активности учащихся [Okoń 1964; Kruszewski 1968; Kupisiewicz 1972];
- 7) познавательная самостоятельность [Okoń 1964; Ильина 1976]. Решая проблему, учащийся действует «вполне самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск» [Лернер 1974, с. 42];
- 8) обогащение знаний и умений учащихся [Okoń 1964; Kozielecki 1969; Kupisiewicz 1972; Ковалевская 2000];
- 9) выявление «пустых мест» в системе знаний [Okoń 1964; Брушлинский 1983; Зимняя 1994];
- 10) ясное определение трудностей [Okoń 1964]. В процессе решения проблемы «человек начинает выявлять главную трудность» [Брушлинский 1983];
- 11) наличие общих черт с научной проблемой [Daabowa 1966]. Автор теории контекстного обучения считает, что учебная проблема является упрощенной моделью научной проблемы [Вербицкий 1999].

Анализ российских психолого-педагогических научных трудов свидетельствует о том, что одни ученые (А. В. Брушлинский, В. В. Заботин, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) применяют понятие «проблема», другие – «учебная проблема» (А. А. Вербицкий, В. Т. Кудрявцев, М. И. Махмутов и др.)¹.

А. А. Вербицкий, В. В. Заботин и другие ученые определяют проблему как противоречие, возникающее или существующее в сознании

¹ Следует отметить, что А. В. Брушлинский, В. Т. Кудрявцев и другие ученые (например, в Польше – В. Оконь) не разграничивают понятия «проблема», «учебная проблема», «задача», «проблемная задача». Эти понятия они трактуют как синонимы. Другие исследователи: А. А. Вербицкий, Е. В. Ковалевская, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др. – разграничивают понятия «проблема», «учебная проблема», «задача», «проблемная задача».

ученика; в познании объекта субъектом; в учебном материале. Учебная проблема рассматривается как отражение логико-психологического противоречия усвоения знаний, которое определяет направление умственного поиска, пробуждает интерес к исследованию и объяснению сущности неизвестного, а также ведет к усвоению нового понятия или способа действия [Махмутов 1975]. А. А. Вербицкий считает, что возникновение учебной проблемы возможно на основе противоречивой информации, при условии, что в ней имеются избыточные, альтернативные или частично неверные данные [Вербицкий 1999].

В то же время в структуру учебной проблемы М. И. Махмутов, Т. А. Ильина, А. В. Брушлинский включают известное и неизвестное; Е. В. Ковалевская и В. Т. Кудрявцев отмечают наличие противоречия внутри предмета или явления. Например, Т. А. Ильина отмечает в понятии «проблема» (и во всех других понятиях, связанных с проблемным обучением) наличие обобщенного несоответствия имеющегося знания и незнания, а также отсутствия готового способа ее разрешения [Ильина 1976]. Согласно И. Я. Лернеру, противоречие между известным и искомым можно найти с помощью системы умственных или практических действий [Лернер 1974].

Сравнивая и сопоставляя приведенные выше важнейшие польские и российские определения термина «дидактическая проблема» замечаем, что российские ученые неоднократно подчеркивают наличие в основе проблемы противоречия (скрытого или явного [Ковалевская 2000]), чего не наблюдается в польских определениях этого понятия. В связи с этим фактом один из исследователей делает вывод о том, что возникновение противоречия для мышления человека является не только исходной точкой для активного поиска способа разрешения возникшей проблемы, но и формирует новые способы мышления [Кудрявцев 1991].

Следует также подчеркнуть очень важное, на наш взгляд, положение российского психолога А. М. Матюшкина. Он отмечает, что в процессе решения проблемы происходит изменение личности учащегося и его знаний, а также движение его на новый этап в развитии [Матюшкин 1968].

Заключение

Таким образом, из перечисленных выше особенностей дидактической проблемы, выведенных на основе анализа ее дефиниций,

функционирующих в польской и российской психолого-педагогической научной литературе, можно сделать вывод о том, что эти определения тесно связаны и дополняют друг друга, хотя и имеют свою специфику. Всё это обогащает теорию и практику проблемного обучения в Польше и России, показывает перспективы научного поиска для дальнейшего повышения качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983. 96 с.
- Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
- Зимняя И. А.* Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов. Пермь : Изд-во Пермского ГТУ, 1994. С. 10–17.
- Ильина Т. А.* Проблемное обучение – понятие и содержание // Вестник высшей школы. М., 1976. № 2. С. 17–19.
- Ковалевская Е. В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 417 с.
- Кокорин А. А.* Анализ: теория, методология, методика (аксиоматическое эссе). М. : Изд-во МГОУ, 2009. 292 с.
- Кудрявцев В. Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991. 80 с.
- Лернер И. Я.* Проблемное обучение. М. : Знание, 1974. 64 с.
- Лернер И. Я., Скаткин М. Н.* О методах обучения // Советская педагогика. 1965. № 3. С. 115–127.
- Матюшкин А. М.* Актуальные вопросы проблемного обучения // Послесловие к кн.: В. Оконь. Основы проблемного обучения. М. : Просвещение, 1968. 208 с.
- Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1972. 208 с.
- Махмутов М. И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории. М. : Педагогика, 1975. 368 с.
- Оконь В.* Основы проблемного обучения. М. : Просвещение, 1968. 208 с.
- Савина А. К.* Категория «развитие личности» в междисциплинарных зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 5 (54). С. 96–116. DOI: 10.24411/2224-0772-2018-00007.
- Тагунова И. А.* Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 132–146.

- Bartecki J., Chabior E.* O nową organizację procesu nauczania: Problemowe nauczanie w zespołach. Warszawa : Instytut Wydawniczy «Nasza Księgarnia», 1963. 392 s.
- Baścik S.* Uaktywnienie metod nauczania. Kraków : Uniwersytet Jagielloński : PWN, 1966. 148 s.
- Daabowa J.* Aktywizacja a efektywność nauczania języka łacińskiego. Warszawa: PZWS, 1966. 118 s.
- Kozielecki J.* Metody kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów // «Psychologia Wychowawcza». Warszawa, 1969. Nr 2. 189 s.
- Kozielecki J.* Rozwiązywanie problemów. Warszawa: PZWS, 1968. 180 s.
- Kruszewski K.* Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. Warszawa : PWN, 1972. 209 s.
- Kruszewski K.* Wykład w szkole wyższej. Warszawa: PWN, 1968. 137 s.
- Kulpa J.* Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V–VIII. Warszawa : WSiP, 1975. 228 s.
- Kulpa J.* Uczenie się i nauczanie problemowe. Kraków : PWN, 1967. 35 s.
- Kupisiewicz Cz.* Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa : PWN, 1972. 245 s.
- Kupisiewicz Cz.* O efektywności nauczania problemowego. Z badań nad metodami nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Warszawa : PWN, 1973. 251 s.
- Kwaśnica R.* Czynniki determinujące funkcjonowanie sytuacji problemowej w nauczaniu szkolnym (Hipotezy robocze) // Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne XI. Wrocław, 1978. 156 s.
- Lech K.* System nauczania. Warszawa : PWN, 1964. 273 s.
- Mról T.* Skuteczność nauczania metodą problemowo-laboratoryjną wiadomości o przyrodzie. Bydgoszcz : Wyd. Nauk. WSP, 1975. 189 s.
- Nowicki T.* Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa : PWN, 1971. 544 s.
- Okoń W.* System dydaktyczny. Warszawa : PZWS, 1971. 268 s.
- Okoń W.* U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa: PZWS, 1965. 220 s.
- Palka S.* Warunki efektywności nauczania w szkole średniej. Warszawa : WSiP, 1977. 190 s.
- Półturzycki J.* Dydaktyka dorosłych. Warszawa : WSiP, 1991. 341 s.
- Zaczyński W.* Dydaktyka // Pedagogika: podręcznik akademicki / red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek. Warszawa : PWN, 1974. 353 s.

REFERENCES

- Brushlinskij A. V.* Psihologija myshlenija i problemnoe obuchenie. M. : Znanie, 1983. 96 s.
- Verbickij A. A.* Novaja obrazovatel'naja paradigma i kontekstnoe obuchenie. M. : Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999. 75 s.

- Zimnjaja I. A.* Problemnost' v obuchenii nerodnomu jazyku // Problemnost' v obuchenii inostrannym jazykam v vuze: Mezhvuzovskij sb. nauchnyh trudov. Perm' : Izdatel'stvo Permskogo GTU, 1994. S. 10–17.
- Il'ina T. A.* Problemnoe obuchenie – ponjatie i sodержanie // Vestnik vysshej shkoly. M., 1976. № 2. S. 17–19.
- Kovalevskaja E. V.* Genezis i sovremennoe sostojanie problemnogo obuchenija (obshhepedagogicheskij analiz primenitel'no k metodike prepodavanija inostrannyh jazykov) : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2000. 417 s.
- Kokorin A. A.* Analiz: teorija, metodologija, metodika (aksiomaticheskoe jesse). M. : Izd-vo MGOU, 2009. 292 s.
- Kudrjavcev V. T.* Problemnoe obuchenie: istoki, sushhnost', perspektivy. M. : Znanie, 1991. 80 s.
- Lerner I. Ja.* Problemnoe obuchenie. M. : Znanie, 1974. 64 s.
- Lerner I. Ja., Skatkin M. N.* O metodah obuchenija // Sovetskaja pedagogika. 1965. № 3. S. 115–127.
- Matjushkin A. M.* Aktual'nye voprosy problemnogo obuchenija // Posleslovie k kn.: V. Okon'. Osnovy problemnogo obuchenija. M. : Prosveshhenie, 1968. 208 s.
- Matjushkin A. M.* Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii. M. : Pedagogika, 1972. 208 s.
- Mahmutov M. I.* Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii. M. : Pedagogika, 1975. 368 s.
- Okon' V.* Osnovy problemnogo obuchenija. M. : Prosveshhenie, 1968. 208 s.
- Savina A. K.* Kategorija «razvitie lichnosti» v mezhdisciplinarnyh zarubezhnyh issledovanijah // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2018. T. 1, № 5 (54). S. 96–116. DOI10.24411/2224-0772-2018-00007.
- Tagunova I. A.* Pedagogicheskaja komparativistika vchera, segodnja, zavtra // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2011. № 1. C. 132–146.
- Bartecki J., Chabior E.* O nową organizację procesu nauczania: Problemowe nauczanie w zespołach. Warszawa : Instytut Wydawniczy «Nasza Księgarnia», 1963. 392 s.
- Baścik S.* Uaktywnienie metod nauczania. Kraków : Uniwersytet Jagielloński : PWN, 1966. 148 s.
- Daabowa J.* Aktywizacja a efektywność nauczania języka łacińskiego. Warszawa: PZWS, 1966. 118 s.
- Kozielecki J.* Metody kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów // «Psychologia Wychowawcza». Warszawa, 1969. Nr 2. 189 s.
- Kozielecki J.* Rozwiązywanie problemów. Warszawa: PZWS, 1968. 180 s.
- Kruszewski K.* Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. Warszawa: PWN, 1972. 209 s.
- Kruszewski K.* Wykład w szkole wyższej. Warszawa: PWN, 1968. 137 s.
- Kulpa J.* Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V–VIII. Warszawa : WSiP, 1975. 228 s.

- Kulpa J.* Uczenie się i nauczanie problemowe. Kraków : PWN, 1967. 35 s.
- Kupisiewicz Cz.* Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa : PWN, 1972. 245 s.
- Kupisiewicz Cz.* O efektywności nauczania problemowego. Z badań nad metodami nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Warszawa : PWN, 1973. 251 s.
- Kwaśnica R.* Czynniki determinujące funkcjonowanie sytuacji problemowej w nauczaniu szkolnym (Hipotezy robocze) // *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne XI*. Wrocław, 1978. 156 s.
- Lech K.* System nauczania. Warszawa : PWN, 1964. 273 s.
- Mróz T.* Skuteczność nauczania metodą problemowo-laboratoryjną wiadomości o przyrodzie. Bydgoszcz : Wyd. Nauk. WSP, 1975. 189 s.
- Nowicki T.* Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa : PWN, 1971. 544 s.
- Okoń W.* System dydaktyczny. Warszawa : PZWS, 1971. 268 s.
- Okoń W.* U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa : PZWS, 1965. 220 s.
- Palka S.* Warunki efektywności nauczania w szkole średniej. Warszawa : WSiP, 1977. 190 s.
- Pólturzycki J.* Dydaktyka dorosłych. Warszawa : WSiP, 1991. 341 s.
- Zaczyński W.* Dydaktyka // *Pedagogika: podręcznik akademicki* / red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek. Warszawa : PWN, 1974. 353 s.

УДК 372.881

Т. В. Некрасова

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой иностранных языков
Омского автобронетанкового инженерного института (филиала)
Военной академии материально-технического обеспечения
им. генерала армии А. В. Хрулева; e-mail: tatyana.vladimir@mail.ru

СУБЪЕКТНАЯ КОММУНИКАТИВНОСТЬ КУРСАНТА КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье представлен современный подход к образовательной деятельности курсанта как субъекта военно-профессиональной коммуникации на иностранном языке с точки зрения интегративности и процессуальности. Определена актуальность направленности военного образования в целом и языкового, в частности, на целенаправленное взаимодействие субъектов военно-профессиональной деятельности, согласование их совместных действий и интересов по выполнению профессиональных задач. Важно, что для данного исследования, английский язык для специальных целей (English for specific purposes) в сфере военной коммуникации эффективен в двух аспектах: субъектность принятия решений и выполнение ситуационных военно-профессиональных задач. Это обосновывается приоритетностью лингвистической подготовки курсантов для достижения специальных целей военной коммуникации посредством иностранного языка. Подчеркивается важность процесса понимания обсуждаемой информации как сложного процесса, обязательно включающего в себя личностное преобразование заданного текста или задания на основе субъектного опыта, что позволяет формировать стабильную Я-идентичность курсанта. Автор делает вывод, что субъектная коммуникация рассматривается в исследовании как метод активного обучения курсантов и как динамическая система статусно-ролевых взаимоотношений военных по содержанию профессиональной деятельности.

Ключевые слова: военно-профессиональная коммуникация; субъектность коммуникации; выполнение ситуационной профессиональной задачи; интегративность; иностранный язык.

T. V. Nekrasova

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor;
Professor of AVN, Head of the Foreign Languages Department,
Omsk Tank Automotive Engineering Institute (branch) of the Logistics
Military Academy named after General of the Army A. V. Khrulev;
e-mail: tatyana.vladimir@mail.ru

AGENCY AND COMMUNICATIVE CAPACITY OF THE CADET AS A MEANS OF SOLVING SITUATION-BASED PROFESSIONAL TASKS IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

The article dwells on a modern approach to the cadet's educational activity as an agent of military-professional communication in a foreign language from the integration and process point of view; determines the relevance of the military education in general, linguistic, in particular, to the purposeful interaction of the agents of military professional activities, the coordination of their joint actions and interests in the implementation of professional tasks. It is important that according to this research English for specific purposes in the field of military communication is effective in two aspects: the capacity for decision-making and the performance of the task- based fulfillment. This fact is justified by the priority of linguistic training of cadets to achieve the specific goals of military communication by means of a foreign language. The article emphasizes the importance of the process of understanding information in a discussion as a complex process which includes the personal transformation of setting parameters of a text or task, based on the agent's experience, to form a stable cadet's self-identity. The author concludes that the agent's communication is considered in this research as an active studying method and a dynamic system of status-role relationships of the military personnel according to the content of professional activities.

Key words: military professional communication; communication subjectivity; task based fulfillment; integrativeness; foreign language.

Введение

Военное образование в России является разновидностью государственной службы – делом чести, школой мужества и всестороннего развития личности. Иностранный язык, как учебный предмет, создает условия для реализации принципов коммуникативности, ситуативности и активности обучения и развития курсанта как личности.

Особенности военного лингвистического образования обусловлены различными значимыми функциями его совершенствования, где одной из ключевых для системы военного образования является интегративная функция. Посредством этой функции осуществляется целенаправленное взаимодействие субъектов военно-профессиональной деятельности, согласование их совместных усилий и интересов по выполнению профессиональных задач. В современных условиях развития международных контактов в области профессиональной коммуникации (миротворческая деятельность, брифинги, ведение

переговоров, саммиты и др.) иностранный язык, а именно English for Specific Purposes, является особым средством развития профессиональной карьеры и перспективного планирования, средством эффективной профессиональной коммуникации военных специалистов разных профилей в процессе их деятельности. Их интеграция обусловлена:

- обязательной связью с характером последующей (после выпуска курсантов) деятельности, в части касающейся специальной лингвистической и профессиональной подготовки;
- непрерывностью и последовательностью обучения иностранным языкам в течение всего процесса обучения военнослужащего, последовательностью формирования компетенций, а также системностью усвоения логически связанного материала в течение всего периода обучения в высшем учебном заведении МО РФ.

Особенности профессиональной субъектной коммуникативной деятельности курсанта в процессе решения военных ситуационных задач при изучении иностранного языка

Отличительной особенностью обучения курсантов военного вуза является межпредметная и межуровневая интегративность содержания учебного материала. Преподавание дисциплины «Иностранный язык» осуществляется интегрировано с профессиональными дисциплинами: преподавание на иностранном языке базового материала тех предметов, которые курсант изучает на русском языке в рамках своего профессионального обучения, синхронизация будущей профессиональной деятельности обучающегося с его языковой подготовкой: Military vehicles, Armoured Recovery Vehicles, Combat service support, Platoon activities, Job and responsibilities, Manual of Traffic Signs, Peacekeeping missions, Operation order, Patrolling, Military career, Basic military training, Armed personnel carrier and Infantry fighting vehicles и др.

Такая целенаправленная коммуникация – это логичная и взаимообусловленная система языковой подготовки личного состава Вооруженных сил, соответствующая требуемому уровню владения иностранным языком (профессиональной терминологией) военнослужащего конкретного рода войск и специализации. «Применение терминов представителями одной и той же сферы деятельности обуславливает степень эффективности, результативности и продуктивности

профессионального общения, а, следовательно, и качественный результат их совместного труда, основанного на их субъектной позиции» [Некрасова 2014, с. 85]. Проблемы, связанные с выбором средств совершенствования профессиональной субъектной коммуникативной деятельности при изучении учебного предмета, недостаточно широко исследуются на современном этапе военного образования. Субъектная позиция курсанта очень важна при принятии оперативного и стратегического решения по выполнению практико-ориентированных ситуационных задач.

«Проблема субъектности личности курсанта и её развития в специально организованных условиях военного вуза является одной из наиболее сложных и ключевых проблем современного образовательного учреждения потому, что личность законодательно определена главной ценностью современного военно-профессионального образования» [Некрасова 2014, с. 5]. Курсант как личность характеризуется интегрированной организацией всех характеристик индивида, отличающих его от других людей. Курсант как субъект – это человек в совокупности таких характеристик, которые позволяют ему осуществлять целеполагание и соответствующие целям действия, поступки, деятельность и поведение в целом [Ананьев 1969]. Субъектность процесса обучения для курсанта – это «субъектно значимое постижение мира, наполненного личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса» [Якиманская 1995, с. 37]. Учитывая специфику военного образования, преобразование основывается на содержательной составляющей ситуационных задач профессиональной направленности.

С точки зрения данного исследования понятие «деятельность» связано с «активным взаимодействием с окружающей действительностью, в ходе которого курсант выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющим таким образом свои потребности в профессиональной самореализации» [Психологический словарь 1999, с. 95]. С позиции военно-профессиональной коммуникации, субъектность является средством решения практико-ориентированных ситуационных задач, позволяющих личности курсанта максимально самореализовываться в деятельности. Ее смысл состоит

в обращении к способностям и качествам личности, к ее внутреннему миру как к источнику и механизму устойчивого существования.

Субъектная коммуникация на иностранном языке обеспечивает личностно-смысловой подход к принятию решения для реализации ситуационных задач, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самоизменению и саморазвитию, помогает ей самостоятельно решать проблемы [Бондаревская 1999]. Так, личностно-смысловая направленность действий обучающегося значима при принятии решения об их выполнении. В этом случае значима процессуальность деятельности, предусматривающая выполнение определенных задач на ролевой основе: *you should coordinate what must be moved, where it must be taken, when it should go and the best way to do it*, с дальнейшей детализацией действий: *you have to supervise a number of different sections – first the drivers, then when the vehicles break down and need repairing you have to supervise the maintenance work, and lastly dispatch*.

Субъектная коммуникация обладает многими функциями, которые выступают одновременно и структурными элементами: 1) urgent task; 2) rank, you are responsible for; 3) you report to; 4) together you coordinate; 5) you have to supervise; 6) you are in charge of; 7) to realize the task. Полное обоснование субъектной коммуникации представлено в ситуации 1.

Situation 1

You have urgent task in order to realize transportation. You are the Platoon Sergeant in the Battalion Motor Transport Platoon. Your name is Joe Filmore. You are responsible for providing transport for the Battalion. You report to Lieutenant Freeman, the Platoon Commander, and together you coordinate what must be moved, where it must be taken, when it should go and the best way to do it. This is quite complicated because you have to supervise a number of different sections – first the drivers, of course, then when the vehicles break down and need repairing you have to supervise the maintenance work, and lastly dispatch. You are in charge of planning what is dispatched and where it is sent. It is not easy to realize the task. You seem to have a problem and Lieutenant Freeman wants you to help him.

Наиболее важные структурные компоненты данной ситуации отражают военную действительность и ее регуляцию с точки зрения

субъектности коммуниканта по выполнению профессиональных действий с учетом личностных особенностей профессионального опыта, направленного на формирование отражательных, когнитивных, мотивационных, регулятивных и прогностических возможностей курсантов в процессе их профессиональной деятельности.

При реализации функций субъектной коммуникации важна последовательность достижения целей языковой подготовки в течение всего периода обучения курсантов вузов МО РФ, которая предполагает, что упор в обучении делается на общую коммуникацию на начальном этапе (вводный курс), координированную специальную коммуникацию в ходе базового курса, коммуникацию и интеракцию в ходе специального курса (англ. *interaction* лат. *inter* – между и *actio* – деятельность) взаимодействие, взаимное влияние людей или воздействие групп друг на друга; психол. непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами») [Комлев 2006, с. 51], важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять себе как его воспринимает партнер по общению или группа, что соответствует прагматике формирования общепрофессиональных компетенций в свете требований Министра обороны РФ по подготовке военных специалистов.

Коммуникация важна как форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности для обмена сообщениями. «Главное в сообщении – его информационная ценность» [Пассов 2000, с. 92]. Формы коммуникации характеризуются главным образом функционированием языка. Коммуникация в любом случае обусловлена экстралингвистическими факторами, такими как, например, ситуативная конкретность, специфика рода войск, вид выполняемой военной операции, пресуппозиция, национально-культурная традиция и др. Коммуникативный процесс, с позиции субъектности его участников, представляет собой непрерывное их взаимодействие с обоснованием индивидуального понимания и подхода к решению профессиональной ситуационной задачи. «Понимание – сложный процесс, куда всегда включается личностное преобразование заданного текста (задания) на основе субъектного опыта» [Якиманская 1995, с. 39]. Особо значимы в процессе коммуникации точки зрения коммуникантов, порождающих и интерпретирующих сообщения (ситуация 2).

Situation 2

You are on duty in the Ops Room.

The phone rings and you hear: "I am calling to inform you about the latest report we have from the patrolling helicopter crew. In the vicinity of grid 710521 they can see two armed men. It looks like there are only two. It seems they're running towards our position. They are not wearing a uniform. I think they're probably irregular forces. They're carrying AK 47 assault rifles.

Субъектность интерпретации позиции участников коммуникации для принятия профессионально-значимого решения обусловлена степенью подготовки участников коммуникации, их образованием, специализацией (род войск) и практическим опытом. Так, актуальным для данного исследования являются две военные специальности: танкотехническое и автотехническое обеспечение войск.

Субъектно направленные коммуникативные процессы осуществляются на основе общего базиса, который позволяет создать и развить сильную и стабильную Я-идентичность [Карасик 2004]. Это обусловлено новыми тенденциями, происходящими в смене приоритетов первичности использования различных аспектов языка в практической деятельности, в частности в профессиональной. Деятельность преподавателя иностранных языков в военном вузе по формированию «Я-идентичности» курсанта является системной и эффективной, создающей реальные условия для синхронизации обучения: усвоение технических особенностей танков и автомобилей на русском языке при изучении военных дисциплин и при изучении иностранного языка – военной техники англоговорящих стран. Таким образом, создаются реальные условия для полной личностной самореализации и самоопределения курсанта: «Я как специалист в области эксплуатации и ремонта танков и автомобилей», что и определяет специфику иноязычного общения курсантов по достижению целей их профессиональной коммуникации.

Акт коммуникации, как известно, представляет собой, с одной стороны, выражение каких-либо мыслей с помощью языка, с другой – понимание того, что говорят другие, т. е. понимание их мыслей, выраженных в языковой форме. Военные языковые формы строго стандартизированы и целенаправленны в соответствии с терминологией родовидовой специфики и видом выполняемых действий:

- *базовый курс* изучения языка включает: типичные ситуации профессионального общения, Вооруженные силы РФ, вооруженные силы стран изучаемого языка;
- *основной курс*: устройство и вооружение танка, военные автомобили и их ТТХ, боевые машины пехоты и бронетранспортеры, ремонт и эксплуатация бронетанковой техники и др.;
- *специальный курс*: миротворческая деятельность ВС РФ, профессиональная карьера офицера, применение военной техники в обеспечении современного боя и др.

Специфика коммуникации обусловлена аутентичными материалами на иностранном языке (инструкции, уставы, тактико-технические характеристики военной техники и др.), целью получения новых знаний по профессиональному предназначению и их реализации в процессе коммуникативной деятельности с позиции личности курсанта как субъекта военно-профессиональной деятельности.

Субъектное общение в военно-профессиональной сфере требует специальных знаний и умений, которые необходимы для достижения прагматического воздействия и успеха в коммуникации. Поэтому очень важно: обучать свободному владению жанрами, которые являются профессионально определяющими [Passin 1963]. Это умение считается основополагающим, так как каждый жанр имеет свою специфическую форму и композиционное построение согласно цели коммуникации. Например:

I am calling to inform you about shooting incident. One soldier wounded in the head at grid 987 624 near small house. Situation is under control. There are no hostile elements in the vicinity. We request urgent medical evacuation.

Разнообразие жанровых форм определяется коммуникативными задачами и целями общения. Знание специфических характеристик каждого жанра является чрезвычайно важным для коммуникации:

- уметь употреблять термины в профессиональном контексте и помнить, что знание употребляемых слов в данном контексте должно значительно отличаться (*spring* – *весна*, *spring* – *рессора*);
- знать этикетно-речевые формулы профессионального общения (*commands*, *salutation*, *orders*, *demands* и др.), которые являются неотъемлемой частью профессионального речевого общения;

- учитывать ряд таких экстралингвистических факторов, как особенности процесса военного общения, содержание деятельности специалиста, служащих важным параметром оценки коммуникативной ситуации и планирования коммуникативных действий;
- знать статусно-ролевые характеристики, так как успех коммуникации нередко зависит от того, как выбраны форма и стиль общения (командир – подчиненный, командир – командир, офицер – сержант, полковник – капитан и т. д.).

Все особенности субъектного коммуникативного подхода значимы с процессуальной точки зрения [Формановская 2002]. Одним из эффективных методов объяснения сущности какого-либо процесса является метод моделирования: воспроизведение характеристик одного объекта с помощью другого. Модель коммуникации воспроизводит составные элементы и функциональные характеристики коммуникационного процесса в виде схемы, включающей участников – курсантов и элементы коммуникативного акта: коммуникатор, сообщение, канал, получатель, последствия. А именно: *source – message – channel – receiver – effect*. Затем определяются сферы или темы коммуникации в соответствии с предложенным разделением ролей участников: управление коммуникацией, содержательность коммуникации, коммуникативная среда, условия аудитории, коммуникативное воздействие [Лассвелл 2006].

Данный подход к коммуникации является содержательным и процессуальным, что соответствует требованиям военно-профессиональной направленности образовательного процесса. В военной модели коммуникации особую важность имеют фоновые знания, а именно: технические процедуры; сокращения; условные знаки и символы, используемые в странах изучаемого языка; наименования элементов вооружения, боевой техники, подразделений по родам войск, взаимодействующих подразделениях других видов вооруженных сил (родов войск) и др.

Субъектная коммуникативность как средство решения ситуационных профессиональных задач включает в себя:

- формулы профессионального речевого общения;
- способность руководить действиями подразделения на иностранном языке, равному тому, которое находится у него в подчинении;

- доклады по обстановке;
- инструкций (по своей специальности),
- материалы учений (на стандартизированном языке, принятом в соответствующем роде войск),
- руководящие документы по установленным процедурам с минимальным обращением к словарю (используя контекст);
- понимания на слух коротких новостных сообщений;
- диалог-расспрос;
- сообщения о результатах своей деятельности.

Метод ситуационных профессиональных задач рассматривается нами как тактический метод активного обучения курсантов. Система данных задач представлена нами видами ситуаций, требующих:

- 1) определение и оценку проблемы или противоречия:

Say if this statement is true or false: DPKO is divided into two main offices: the Office of Operations and the Office of Mission Support.

- 2) оценку выбора способа действий:

Give a short summary or retell the history of Peacekeeping which refers to activities that tend to create conditions that favor lasting peace, mentioning the following points (to promote world peace, to protect human rights, to promote better relations between countries, to facilitate international law).

- 3) обоснование способа действий:

Fill in the gaps using the information from the text.

- 4) оценочные выводы о выполненном действии:

Prepare a short retelling of the armament's description. Write out the most important facts, tank's technical characteristics, etc.

«Ситуация – это единица функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения» [Пассов 2000, с. 84]. Таким образом, конкретизация ситуационной задачи рассматривается нами как совокупность обстоятельств, которые требуют исполнения посредством умозаключения. Она представляет собой своеобразное конструирование процессов и механизмов принятия решений курсантами

с использованием различных военно-профессиональных моделей. Поэтому субъектная позиция курсанта является эффективным средством, обеспечивающим содержательность и процессуальность правильности выполнения профессиональных действий. Применение ситуационных задач необходимо для того, чтобы знать, как надо поступать в отдельной конкретной ситуации, и для того, чтобы на основе анализа установленных в армии документов (текстов) научиться правильно и грамотно применять их на практике.

Ситуация 3

I'm the Platoon Sergeant in the Battalion Motor Transport Platoon. We're responsible for providing transport for the Battalion. I report to the Platoon Commander, and together we coordinate what must be moved, where it must be taken, when it should go and the best way to do it. This is quite complicated because we have to supervise a number of different sections – first the drivers, of course, then when the vehicles break down and need repairing we have to supervise the maintenance work, and lastly dispatch. We're in charge of planning what is dispatched and where it is sent with the boys in the dispatch section.

Мы рассматриваем текст как «продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня. Информация и структурно-содержательные особенности текста определяются темой общения в рамках речевой ситуации» [Гальскова, Гез 2004, с. 130].

Говоря о сфере военной коммуникации, представляется необходимым отметить значимость теории текстовой деятельности и роль контекстного обучения, основными преимуществами которых, является усиление профессиональной мотивации и творческого отношения к решению ситуационных задач, а также формирование целостного представления о деятельности военных специалистов. Контекстное обучение является средством моделирования предметного содержания профессиональной деятельности военного специалиста [Гузев 2001].

Когда мы говорим о текстовой деятельности, то акцентируем внимание на том, как курсанты могут осуществлять акт военной коммуникации по решению ситуационной задачи на основе аутентичного текста. Так, аспект текстовой деятельности можно представить следующим образом: в аутентичном тексте, как продукте

профессиональной деятельности, воплощено содержание данной деятельности: ее предмет, средства, а также особенности говорящего как субъекта этой деятельности; его ценностные ориентации, мотивация, индивидуально-психологические характеристики, тип деятельности, эмоциональность, особенности его интеллекта и многие другие условия общения [Зимняя 2001]. Работая с текстом, курсант может ставить перед собой различные цели и использовать для их достижения разнообразные стратегические и тактические действия с целью реализации ситуационной задачи. Важно, что текстовая деятельность подразумевает действия порождения и интерпретации текстов на основе рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.

Текстовая деятельность как средство решения ситуационных задач – это интегративная деятельность, связанная с преобразованием информации. Формирование коммуникативных умений личности субъекта коммуникации и текстовая деятельность, в которой эта личность проявляется, четко выделяются в качестве приоритетов обучения иностранным языкам. Акцент делается не на систему языка и процесс передачи обучаемым содержания обучения, а на содержательные аспекты обучения (наиболее важные профессионально-ориентированные темы), учитывающие интересы и потребности военных как субъектов учебного процесса.

Предлагаемый субъектный подход решения ситуационных задач по военно-профессиональной коммуникации апробирован в контексте текстовой деятельности по следующим этапам: преддемонстрационный (подготовительный), ознакомительный (репродуктивный), продуктивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный. Она является интегративной, поскольку включает такие умения, как:

- правильно использовать профессиональную терминологию, этикетные речевые средства общения;
- четко знать и выполнять свою «военную роль» в профессиональном общении;
- использовать основные правила и приемы при создании ситуаций определенной военно-профессиональной сферы по специальности;
- правильно использовать язык как систему.

Профессиональная коммуникация должна опираться на базу, которую составляют коммуникативные ситуационные задачи

повседневного и тактического общения, сформированные умения построения специального речевого высказывания.

Заключение

Профессиональная коммуникация курсантов – это прежде всего взаимодействие военных специалистов как субъектов деятельности; содержанием такого взаимодействия является интегративное взаимное понимание и обмен информацией с помощью различных уставных отношений, являющихся необходимыми для всего процесса совместной профессиональной деятельности. Под действием закономерностей специального речевого общения успех в решении ситуационных задач обеспечивается стремлением участников коммуникации к контакту по содержанию профессиональной деятельности, к выяснению и урегулированию определенных вопросов и проблем, достижению целей согласованных действий.

На современном этапе развития военного образования необходимость владения навыками и умениями субъектной коммуникации в личностных и профессиональных целях является необходимым и достаточным условием для эффективного принятия решений (decision-making) и выполнения ситуационных военно-профессиональных задач (task based activity). Это связано с тем, что в качестве приоритетной задачи лингвистической подготовки курсантов выдвигается требование обеспечить формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, оптимизирующей эффективность контактов в военно-профессиональной сфере и ситуациях общения по достижению специальных целей военной коммуникации, а именно, при решении ситуационных задач.

Процесс подготовки военного как субъекта коммуникативной деятельности посредством иностранного языка является специфической частью его профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : ЛГУ, 1969. 339 с.
- Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.

- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стереотип. М. : Академия, 2006. 336 с.
- Гузев В. В. Методы и организационные формы обучения. М. : Народное образование, 2001. 128 с.
- Зимняя И. А. Лингвopsиxология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. 432 с.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : ГНОЗИС, 2004. 389 с.
- Комлев Н. Г. Словарь новых иностранных слов (с переводом, этимологией и толкованием). М. : Изд-во МГУ, 1995. 144 с.
- Лассвелл Г. Язык власти. Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006. Вып. 20. С. 264–279.
- Некрасова Т. В. Терминологические единицы как знаковые модели лингвокогнитивной компетенции языковой личности в сфере профессиональной деятельности // Национальные приоритеты России. 2014. № 2 (12). С. 84–89.
- Некрасова Т. В. Организационно-педагогические условия индивидуализации процесса обучения иностранному языку и русскому (как иностранному) в военном вузе : монография. Омск : ОАБИИ, 2014. 124 с.
- Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М. : Просвещение, 2000. 161 с.
- Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
- Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход : монография. М. : Русский язык, 2002. 216 с.
- Якиманская Н. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–41.
- Passin H. Writer and journalist in the transitional society // L. W. Pye(ed.) Communication and political development. Princeton : Princeton University Press, 1963. Ch. 6. P. 82–123.

REFERENCES

- Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. L. : LGU, 1969. 339 s.
- Bondarevskaja E. V., Kul'nevich S. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya : uchebnoe posobie dlja stud. ped. ucheb. zavedenij, slushatelej IPK i FPK. Rostov-n/D : Tvorcheskij centr «Uchitel'», 1999. 560 s.
- Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika. 3-e izd. stereotip. M. : Akademiya, 2006. 336 s.

- Guzeev V. V. *Metody i organizacionnye formy obuchenija*. M. : Narodnoe obrazovanie, 2001. 128 s.
- Zimnjaja I. A. *Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti*. M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut ; Voronezh : NPO MODJeK, 2001. 432 s.
- Karasik V. I. *Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. M. : GNOZIS, 2004. 389 s.
- Komlev N. G. *Slovar' novyh inostrannyh slov (s perevodom, jetimologiej i tolkovaniem)*. M. : Izd-vo MGU, 1995. 144 s.
- Lassvell G. *Jazyk vlasti. Politicheskaja lingvistika*. Ekaterinburg, 2006. Vyp. 20. S. 264–279.
- Nekrasova T. V. *Terminologicheskie edinicy kak znakovye modeli lingvokognitivnoj kompetencii jazykovoj lichnosti v sfere professional'noj dejatel'nosti // Nacional'nye priority Rossii*. 2014. № 2 (12). Omsk : Poligraficheskij centr KAN. S. 84–89.
- Nekrasova T. V. *Organizacionno-pedagogicheskie uslovija individualizacii processa obuchenija inostrannomu jazyku i russkomu (kak inostrannomu) v voennom vuze : monografija*. Omsk : OABII, 2014. 124 s.
- Passov E. I. *Programma-koncepcija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovaniya: Koncepcija razvitija individual'nosti v dialoge kul'tur*. M. : Prosveshhenie, 2000. 161 s.
- Psihologicheskij slovar' / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakova*. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Pedagogika-Press, 1999. 440 s.
- Formanovskaja N. I. *Rechevoe obshhenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod : monografija*. M. : Russkij jazyk, 2002. 216 s.
- Jakimanskaja N. S. *Razrabotka tehnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Voprosy psihologii*. 1995. № 2. S. 31–41.
- Passin H. *Writer and journalist in the transitional society // L. W. Pye(ed.) Communication and political development*. Princeton : Princeton University Press, 1963. Ch. 6. P. 82–123.

И. И. Пелашенко, Л. Н. Ягупова

Пелашенко И. И., кандидат филологических наук;
доцент кафедры германской филологии
факультета иностранных языков
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»;
e-mail: germanistik.dn@mail.ru

Ягупова Л. Н., доктор филологических наук, доцент;
профессор кафедры германской филологии
факультета иностранных языков
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»;
e-mail: Lyagupova@donnu.ru

ПОИСКИ КОНСТРУКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ НОРМАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию предпосылок для переосмысления традиционного подхода к обучению грамматике, поискам более эффективных методов преподавания нормативной грамматики немецкого языка на факультетах иностранных языков для достижения максимального результата. Исходя из тезиса о многообразии грамматик, доказывается, что они отличаются друг от друга целеустановкой, тактикой, отбором и подачей материала. В данной статье речь идет о системной нормативной грамматике немецкого языка – как дисциплине, которая изучается на факультетах иностранных языков на протяжении трех лет, представляет собой трехуровневую грамматику, именуемую авторами «трехвитковой» грамматикой, состоящей из трех «витков» (уровней), с дальнейшей градацией. Отмечено, что грамматика, состоящая из «витков» (уровней), динамична, поскольку предшествующий «виток» (уровень) создает базу для восприятия новой информации, а новый «виток» (уровень) включает ранее приобретенные знания и способствует не только усвоению основных элементов, но и установлению взаимосвязей и взаимообусловленности между элементами грамматической подсистемы. Намечены ориентиры для творческой работы в данном направлении на первом «витке» (первом курсе), в качестве грамматической доминанты которого признается имя существительное, которое вкупе с артиклем определяется авторами как аналитическая форма, вследствие чего его необходимо увязывать с другими номинативными частями речи – местоимениями, прилагательными, числительными, а также с синсемантическими частями речи, к которым относится предлог. Отмечается, что к базообразующим частям речи относится также глагол, поэтому важно удерживать баланс между обеими частями речи, гибко комбинируя их между собой. Установлено, что достижение разумного баланса возможно при условии, если на первом этапе сосредоточить внимание на синтагматике глагола, а из временных форм – на двух: презенс и перфект. Парадигматика глагола становится доминантой на втором витке грамматики. Показано, что существительное

находится в фокусе внимания на всех этапах предъявления материала в новых, более сложных структурах, отношениях и процессах.

Ключевые слова: грамматика; «трехвитковая грамматика»; языковой уровень; имя существительное; инновационный подход в преподавании грамматики.

I. I. Pelashenko, L. N. Iagupova

Pelashenko I. I., PhD, Associate Professor at the Department of Germanic Philology; the Faculty of Foreign Languages, Donetsk National University; e-mail: germanistik.dn@mail.ru

Iagupova L. N., Doctor of Philology (Dr. habil), Associate Professor; Professor at the Department of Germanic Philology; the Faculty of Foreign Languages, Donetsk National University; e-mail: l.yagupova@donnu.ru

SEARCH OF CONSTRUCTIVE SOLUTIONS FOR EFFECTIVE TEACHING THE NORMATIVE GERMAN GRAMMAR AT THE UNIVERSITY

The paper is concerned with the premises for a re-thinking of traditional approach to the grammar learning, search of more effective techniques of teaching the normative German grammar at the faculties of foreign languages for a maximum goal attainment. Taking into account grammar variety they are proved to differ in goal setting, tactics, choice, arrangement and material display. The paper deals with the systemic normative German grammar as a discipline studied at the faculties of foreign languages for three years. It represents a three-level grammar comprising three levels with further intralevel gradation. The level-graded grammar stated to be dynamic as the preceding level makes a basis for new information perception and the next level includes early attainments and contributes both to mastering basic skill elements and to establishing interconnections and correlation between elements of grammar subsystem. Key points for creative work in the line of investigation on the first level (the first year of studying) are outlined. The noun is the grammar dominant for this level. Nouns with the article are defined by the authors as an analytical form. Thus, it is necessary to combine them with other nominative parts of speech – pronouns, adjectives, numerals and such synsemantic parts of speech as prepositions. The verb is noted to be the basic part of speech. It is important to keep balance with both parts of speech and combine them in a flexible way. The reasonable balance attainment is determined to be implemented providing the attention is paid on the first level to verb syntagmatics and two tense forms: Präsens and Perfekt. Verb paradigmatics is dominant on the second level of grammar. The noun is shown to be focal for all levels of material display in new, more complicated structures, relations and processes.

Key words: grammar; three-level grammar; language level; noun; innovative approach to grammar teaching.

Введение

С точки зрения информативности понятие «грамматика» очень емкое и включает в себя, в соответствии с критериями его рассмотрения и интерпретации, множество разных грамматик. Каждая из грамматик представлена научными концепциями и известными именами. Так, в зависимости от принадлежности к научному течению, выделяют:

- грамматику, созданную младограмматической школой [Paul 1968];
- описательную грамматику [Duden 1995; Hentschel, Weydt 2013; Wellmann 2008];
- структурную грамматику [Glinz 1973];
- генеративную грамматику [Chomsky 2010; Klenk 2010];
- грамматику, ориентированную на содержание (die inhaltsbezogene Grammatik) [Brinkmann 1971; Weisgerber 1971];
- функциональную грамматику [Адмони 1986; Москальская 1975; Шендельс 1988; Eisenberg 1989; Grammatik der deutschen Sprache; Hoffmann 2010];
- когнитивную грамматику [Langacker 2008] и др.

Кроме того, различают семасиологическую грамматику, т. е. подход к изучению грамматических явлений «от формы к значению» и ономазиологическую, т. е. подход «от значения к форме». Если спроецировать тезис о многообразии грамматик на аспектное преподавание немецкого языка, то в каждом случае (разговорная практика, домашнее чтение, перевод, лингвостилистический анализ текста и т. д.) это будут разные грамматики, отличающиеся друг от друга по целеустановке, тактике и, безусловно, по отбору, аранжировке и подаче материала.

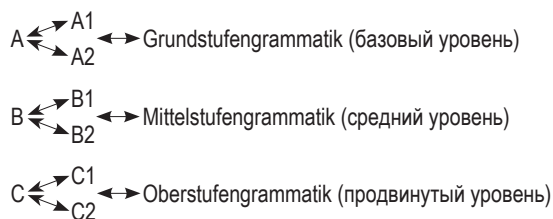
Трехуровневая конструкция нормативной грамматики немецкого языка

В данной статье речь идет о системной нормативной грамматике немецкого языка – как дисциплине, которая согласно базовому учебному плану бакалавриата и рабочей программе изучается на факультетах иностранных языков (направления подготовки 45.03.01 «Филология» и 45.03.02 «Лингвистика») на протяжении трех лет (шести семестров). Авторитетные составители типовых программ едины в

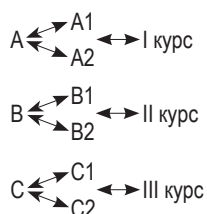
своем видении нормативной грамматики как трехуровневой конструкции, соответствующей классическому выделению базового, среднего (промежуточного) и продвинутого уровней. На принципах трехуровневой грамматики составлена и шкала системного представления грамматического материала в учебниках нового поколения, в которых согласно общеевропейским рекомендациям выделяются уровни А, В, С – с дальнейшей внутриуровневой градацией: А1, А2, В1, В2, С1, С2 [Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen ... 2009].

На наш взгляд, трехуровневую грамматику точнее и целесообразнее было бы назвать «трехвитковой» грамматикой (состоящей из трех «витков»). И дело тут не только и не столько в терминологии, а скорее в подходе и видении всей конструкции. Грамматика, состоящая из витков, динамична, поскольку предшествующий виток создает базу для восприятия новой информации, а новый виток включает ранее приобретенные знания и способствует, в свою очередь, не только усвоению основных элементов знаний, но и установлению взаимосвязей и взаимообусловленности между элементами грамматической подсистемы.

Следует отметить корреляцию между уровнями на шкале, с одной стороны, и учебниками по нормативной грамматике, изданными за рубежом, с другой стороны, ср.:



В рабочих программах, составленных на факультете иностранных языков, распределение грамматического материала также соответствует трехуровневой (трехвитковой) модели:



Безусловно, изучение грамматики на этом не заканчивается и, учитывая многообразие грамматик, может быть продолжено в соответствии с конкретными целями и задачами в рамках других аспектов языка и учебных дисциплин [Рахманова 2011; Рахманова, Цветаева 2010; Schade 2009].

Предпосылки для переосмысления традиционного подхода к обучению грамматике

На первый взгляд кажется, что для преподавания грамматики и достижения ожидаемых результатов (усвоение грамматических знаний и формирование умений и навыков для построения грамматически правильных высказываний и текстов) созданы все предпосылки и надежный фундамент. Базовым документом является рабочая программа, которая составляется на основе соответствующих образовательных стандартов высшего профессионального образования и образовательной программы и включает формулировку целей и задач, уровней грамматической компетенции, перечень тем с указанием объема часов на их изучение, список рекомендуемой учебной, справочной и научной литературы и др. Всё вышеперечисленное составляет содержательную канву грамматики. На практике это, к сожалению, совсем не так. В такой ситуации, естественно, нужны поиски причин и путей решения этой сложной проблемы.

Поиски эффективных решений для улучшения преподавания грамматики на факультете иностранных языков

Попытаемся наметить некоторые ориентиры для творческой работы в названном направлении.

Итак, на наш взгляд, главная причина неэффективного предъявления грамматического материала кроется в способе его моделирования: формальное перечисление тем в программе из-за отсутствия в этой модели доминанты ведет, как правило, в какой-то степени к их автономному и механистическому обсуждению. Ключевое слово «доминанта» существенно меняет механизм и методологию работы над грамматическим материалом, поскольку появляется ось, стержень, вокруг которого строится вся работа в рамках соответствующего уровня, где существуют связи, зависимости, обусловленность, игнорирование которых разрушает целостное и системное восприятие материала.

Вторая предпосылка для изменения видения изложения грамматики – это исключение абсолютизации доминанты. Более того, необходима постоянная привязка доминанты к другим элементам грамматической подсистемы.

И, наконец, следует соблюдать по крайней мере еще одно важное условие: удерживая внимание к доминанте, необходимо постоянно думать о расширении горизонтов ее рассмотрения и включении ее в новые, более сложные структуры, процессы и отношения.

Эти на первый взгляд абстрактные и мало что значащие положения проиллюстрируем на примере первого уровня (витка), уровня А:



Если говорить о реалиях факультета иностранных языков, речь идет об обучении грамматике на первом курсе. На этом примере покажем, как работают на практике сформулированные постулаты.

Без всякого сомнения, грамматической доминантой на первом курсе, на первом уровне грамматики, следует признать имя существительное. В пользу такого решения говорит целый ряд факторов, наиболее показательными и значимыми можно считать:

- формальный признак;
- количественные параметры имени существительного;
- когнитивную функцию существительных.

Прокомментируем каждый из названных факторов. Даже с чисто формальных соображений имя существительное занимает главенствующее место в системе частей речи. Написание существительных с прописной буквы (формальный признак) само по себе говорит об особом статусе и предназначении этой части речи. Для признания доминантности части речи важны также количественные параметры. В этом плане имя существительное занимает первое место в словарном составе немецкого языка. По разным источникам существительные в словнике составляют от 50–60 %, по данным И. Эрбена [Erben 1961] и О. И. Москальской [Москальская 1975]; до 90 % и более – согласно Б. А. Абрамову [Абрамов 1999]. С позиции когнитивистики имя существительное играет важную роль в предметном освоении окружающего мира, поэтому грамматику первого «витка» можно определить как предметно-центричную. Исходя из вышесказанного, задачей номер

один на первом этапе представляется освоение существительных во всем их лексико-семантическом разнообразии и в количестве, соответствующем их удельному весу в словарном запасе немецкого языка. По большому счету, это скорее лексическая, чем грамматическая задача. Для ее выполнения на занятиях по грамматике важна максимальная визуализация, демонстрация предметов, широкое применение игры.

Вопреки расхожему мнению о грамматической беспроblemности имени существительного, тем не менее наряду с лексическим важно и грамматическое значение. Прежде всего это касается осознания того, что существительное в купе с артиклем – это аналитическая форма, а значит, существительное необходимо запоминать с артиклем. В противном случае студенты не смогут усвоить на практике грамматические категории существительного, что приводит в реальности к абсолютной беспомощности в употреблении существительных в речи. В данном случае оправдан подход от эмпирического наблюдения за большим массивом существительных к теоретическому осмыслению и формулировке правил, а не наоборот.

Второй принцип объективируется в том, что, безусловно, нельзя «зацикливаться» только на существительном, его необходимо увязывать с другими номинативными частями речи, в первую очередь с местоимениями, прилагательными, числительными, а также с синсемантическими частями речи. Это касается прежде всего предлогов. Такая привязка важна стратегически с точки зрения синтаксиса, поскольку именные словосочетания с существительным в роли ядра (Kernwort) представляют собой единицу синтаксического уровня. Иными словами, именно словосочетание является строительным материалом для предложения, а не отдельные существительные.

Отдавая на первом «витке» грамматики по ряду параметров приоритетность существительному, ни в коем случае нельзя приуменьшать роль глагола, учитывая его разветвленную систему категорий, главенствующую роль в организации смысла и структуры предложения. В данном случае важно удерживать баланс между двумя базобразующими частями речи, гибко комбинируя их между собой. Достижение разумного баланса возможно при условии, если на первом этапе сосредоточить внимание на синтагматике глагола, а из временных форм – на двух: презенс и перфект. Парадигматика глагола становится доминантой на втором «витке» грамматики.

Третий постулат означает, что существительное находится в центре внимания на всех этапах предъявления материала в новых, более сложных структурах, отношениях и процессах.

Опыт преподавания практической грамматики по учебнику «Новая грамматика немецкого языка. Теория и упражнения»

Опыт использования в практике преподавания учебника Ю. М. Казанцевой, С. Ю. Поляковой, Н. И. Рахмановой и Е. Н. Цветаевой «Новая грамматика немецкого языка. Теория и упражнения» [Новая грамматика немецкого языка 2006] показал, что высказанные идеи в той или иной мере находят отклик в новых подходах к изложению грамматического материала. Не преследуя цели оценки концепции в целом, назовем лишь некоторые особенности данного учебника, важные с точки зрения обсуждаемых в статье проблем:

- в содержании материала значительная доля принадлежит существительным, его грамматическим категориям и другим частям речи – «сопроводителям» существительных в словосочетаниях;
- в разделах, посвященных непосредственному изучению существительных, обращает на себя внимание обширный перечень имен существительных, представленных в виде своего рода каталога;
- упражнения направлены на органичное объединение в существительных лексических и грамматических значений;
- глагол представлен только с точки зрения его роли в оформлении коммуникативных типов предложения;
- подробно изучается только спряжение глагола в презенсе;
- существительные проходят через все этапы формирования грамматической компетенции (рецепция, продукция, репродукция), чему посвящены целые параграфы с набором интересных упражнений и аутентичных текстов разных жанров и типов.

Заключение

Одним словом, предикат «новый» обсуждаемый учебник получил не в последнюю очередь благодаря новым подходам, новым идеям, которые органично интегрированы в общую концепцию учебника.

Авторы данной статьи работают над созданием предметно-центричного учебника для первого курса факультета иностранных языков, в котором точкой отсчета и центральным звеном методологической платформы служат сформулированные и проверенные на практике постулаты в тесном взаимодействии с другими элементами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абрамов Б. А.* Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков : учеб. для студ. вузов / под общ. ред. Н. Н. Семенюк. М. : ВЛАДОС, 1999. 285 [2] с.
- Адмони В. Г.* Теоретическая грамматика немецкого языка. Строй современного немецкого языка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранные языки». 4-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1986. 333 с.
- Москальская О. И.* Теоретическая грамматика современного немецкого языка : учеб. для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., доп. М. : Высш. шк., 1975. 368 с.
- Новая грамматика немецкого языка. Теория и упражнения: учебник / Ю. М. Казанцева [и др.]. М. : Высш. шк., 2006. 470 с.
- Рахманова Н. И., Цветаева Е. Н.* Профессионально ориентированный перевод (немецкий язык): учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. 226 с.
- Рахманова Н. И.* Deutsche Syntax in Übungen und Aufgaben. Синтаксис немецкого языка: учеб. пособие для студентов IV курса. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 114 с.
- Шендельс Е. И.* Практическая грамматика немецкого языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-изд., испр. М. : Высш. шк., 1988. 416 с.
- Brinkmann H.* Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf : Schwann, 1971. 939 S.
- Chomsky N.* Probleme sprachlichen Wissens: I. Ein Rahmen für die Diskussion (1988/1996) // Sprachwissenschaft. Ein Reader / Hrsg. von L. Hoffmann. 3., akt. u. erw. Aufl. Berlin; New York : de Gruyter, 2010. S. 114–129.
- Der Duden in 12 Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache / Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag. 1995. Bd. 4: Duden „Grammatik der deutschen Gegenwartssprache“ / Hrsg. u. bearb. v. G. Drosdowski in Zusammenarbeit mit P. Eisenberg u. a. 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. 864 S.
- Eisenberg P.* Grundriss der deutschen Grammatik. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart : Metzler, 1989. 576 S.
- Erben J.* Abriss der deutschen Grammatik. 4., Neubearb. Aufl. Berlin : Akademie-Verlag, 1961. 226 S.

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2] / Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit / Hrsg. vom Goethe-Institut ...; übers. von J. Quetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Sköries. Berlin u. a. : Langenscheidt, 2009. 244 S.
- Glinz H. Die innere Form des Deutschen: eine neue deutsche Grammatik. 6., durchges. Aufl. Bern; München : Francke, 1973. 505 S.
- Grammatik der deutschen Sprache: in 3 Bdn. / G. Zifonun [u. a.]. Berlin ; New York : de Gruyter, 1997 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache; 7.1–7.3).
- Hentschel E., Weydt H. Handbuch der deutschen Grammatik. 4., vollst. überarb. Aufl. Berlin ; Boston, 2013. 472 S.
- Hoffmann L. Funktionale Syntax: Prinzipien und syntaktische Prozeduren (2003) / Ludger Hoffmann // Sprachwissenschaft. Ein Reader / Hrsg. v. L. Hoffmann. 3., akt. u. erw. Aufl. Berlin ; New York : de Gruyter, 2010. S. 684–716.
- Klenk U. Generative Syntax: I. Konstituentenstrukturen (2003) // Sprachwissenschaft. Ein Reader / Hrsg. v. L. Hoffmann. 3., akt. u. erw. Aufl. Berlin ; New York : de Gruyter, 2010. S. 608–622.
- Langacker R. W. Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford : University Press, 2008. 562 p.
- Paul H. Deutsche Grammatik: in 5 Bdn. Nachdruck der 1. Aufl. von 1916. Tübingen : Niemeyer, 1968.
- Schade G. Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel. 13., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2009. 400 S.
- Weisgerber L. Von den Kräften der deutschen Sprache. Teil 1: Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik. 4. Aufl., unveränd. Nachdruck der 3., neu bearb. Aufl. Düsseldorf : Schwann, 1971. 471 S.
- Wellmann H. Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. Heidelberg : Universitätsverlag WINTER, 2008. 359 S.

REFERENCES

- Abramov B. A. Teoreticheskaja grammatika nemeckogo jazyka. Sopostavitel'naja tipologija nemeckogo i russkogo jazykov : ucheb. dlja stud. vuzov / pod obshh. red. N. N. Semenjuk. M. : VLADOS, 1999. 285 [2] c.
- Admoni V. G. Teoreticheskaja grammatika nemeckogo jazyka. Stroj sovremennogo nemeckogo jazyka : ucheb. posobie dlja stud. ped. in-tov po spec. № 2103 «Inostrannye jazyki». 4-e izd., dorab. M. : Prosveshhenie, 1986. 333 s.
- Moskal'skaja O. I. Teoreticheskaja grammatika sovremennogo nemeckogo jazyka : ucheb. dlja studentov in-tov i fak. inostr. jaz. 2-e izd., dop. M. : Vyssh. shk., 1975. 368 s.

- Novaja grammatika nemeckogo jazyka. Teorija i uprazhnenija: uchebnik / Ju. M. Kazanceva [i dr.]. M.: Vyssh. shk., 2006. 470 s.
- Rahmanova N. I., Cvetaeva E. N. Professional'no orientirovannyj perevod (nemeckij jazyk): ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. i dop. M. : IPK MGLU «Rema», 2010. 226 s.
- Rahmanova N. I. Deutsche Syntax in Übungen und Aufgaben. Sintaksis nemeckogo jazyka: ucheb. posobie dlja studentov IV kursa. M. : IPK MGLU «Rema», 2011. 114 s.
- Shendel's E. I. Prakticheskaja grammatika nemeckogo jazyka : ucheb. dlja in-tov i fak. inostr. jaz. 3-izd., ispr. M. : Vyssh. shk., 1988. 416 s.
- Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf : Schwann, 1971. 939 S.
- Chomsky N. Probleme sprachlichen Wissens: I. Ein Rahmen für die Diskussion (1988/1996) // Sprachwissenschaft. Ein Reader / Hrsg. von L. Hoffmann. 3., akt. u. erw. Aufl. Berlin; New York : de Gruyter, 2010. S. 114–129.
- Der Duden in 12 Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache / Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim u. a.: Dudenverlag. 1995. Bd. 4: Duden „Grammatik der deutschen Gegenwartssprache“ / Hrsg. u. bearb. v. G. Drosdowski in Zusammenarbeit mit P. Eisenberg u. a. 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. 864 S.
- Eisenberg P. Grundriss der deutschen Grammatik. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart : Metzler, 1989. 576 S.
- Erben J. Abriss der deutschen Grammatik. 4., Neubearb. Aufl. Berlin : Akademie-Verlag, 1961. 226 S.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2] / Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit / Hrsg. vom Goethe-Institut ...; übers. von J. Quetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Sköries. Berlin u. a. : Langenscheidt, 2009. 244 S.
- Glinz H. Die innere Form des Deutschen: eine neue deutsche Grammatik. 6., durchges. Aufl. Bern; München : Francke, 1973. 505 S.
- Grammatik der deutschen Sprache: in 3 Bdn. / G. Zifonun [u. a.]. Berlin ; New York : de Gruyter, 1997 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache; 7.1–7.3).
- Hentschel E., Weydt H. Handbuch der deutschen Grammatik. 4., vollst. überarb. Aufl. Berlin ; Boston, 2013. 472 S.
- Hoffmann L. Funktionale Syntax: Prinzipien und syntaktische Prozeduren (2003) / Ludger Hoffmann // Sprachwissenschaft. Ein Reader / Hrsg. v. L. Hoffmann. 3., akt. u. erw. Aufl. Berlin ; New York : de Gruyter, 2010. S. 684–716.
- Klenk U. Generative Syntax: I. Konstituentenstrukturen (2003) // Sprachwissenschaft. Ein Reader / Hrsg. v. L. Hoffmann. 3., akt. u. erw. Aufl. Berlin ; New York : de Gruyter, 2010. S. 608–622.

- Langacker R. W.* Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford : University Press, 2008. 562 p.
- Paul H.* Deutsche Grammatik: in 5 Bdn. Nachdruck der 1. Aufl. von 1916. Tübingen : Niemeyer, 1968.
- Schade G.* Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel. 13., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2009. 400 S.
- Weisgerber L.* Von den Kräften der deutschen Sprache. Teil 1: Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik. 4. Aufl., unveränd. Nachdruck der 3., neu bearb. Aufl. Düsseldorf : Schwann, 1971. 471 S.
- Wellmann H.* Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. Heidelberg : Universitätsverlag WINTER, 2008. 359 S.

УДК 378.147:811'36 (045)

О. А. Соловьёва

кандидат педагогических наук, доцент;
доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам
Минского государственного лингвистического университета;
e-mail: olga-nightingale@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКИ

В статье анализируются изменения в методических концепциях, которые происходят под влиянием современных исследований в психолингвистике и лингвоконцептологии; прослеживается смещение акцентов с обучения иноязычной грамматике на изучение иностранного языка субъектами образовательного процесса. Методические подходы рассматриваются сквозь призму перехода от опоры на закономерности становления грамматических навыков к учету организации внутренних когнитивных ресурсов обучающихся и специфики формирования их концептов в процессе изучения иностранного языка. Особое внимание уделяется методическим системам, в которых рассматривается: корреляция между становлением грамматических навыков и формированием ментальных репрезентаций грамматических явлений в языковом сознании обучающихся; необходимость учета особенностей концептуализации и категоризации и других внутренних познавательных механизмов субъектов учения в разработке номенклатуры учебно-познавательных стратегий овладения ими иноязычной грамматикой; влияние содержания грамматических концептов на восприятие, последующую интерпретацию коммуникативной ситуации и выбор обучающимися морфолого-синтаксических средств выражения концептуального значения; принципы отбора концептов и организации грамматического материала.

Ключевые слова: иностранные языки; изучение грамматики; методические подходы; лингвоконцептология; грамматический концепт; грамматические навыки; развитие обучающихся.

O. A. Solovyova

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor in the Department of Linguodidactics
and Foreign Language Teaching Methodology,
Minsk State Linguistic University; e-mail: olga-nightingale@mail.ru

EVOLUTION OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANISING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR LEARNING

The article deals with the changes in methodology of foreign language instruction influenced by recent research in the field of psycholinguistics and cognitive linguistics: it explores the shift from the focus on teaching foreign language grammar to grammar learning. The author critically reconsiders with respect to grammar a number of

methodological approaches (system-and-activity based, communicative, communicative-cognitive, competency-based, cognitive, culture-based, intercultural, and concept-based), and scrutinizes them through the lens of their reliance on skill learning theories and skills automatization or on tailoring the grammar learning process to learners' cognitive resources and the formation of grammar concepts. Some recent research works are analyzed with the focus on: the interaction of grammar skills formation and the development of learners' mental representations of grammatical phenomena; the integration of learners' inherent cognitive styles and peculiarities of categorization and conceptualization into chosen grammar learning strategies; the influence of grammar concepts on the perception and interpretation of a communicative situation, implementation of grammar forms to express the conceptual meaning; principles of grammar concepts selection for learning purposes and of grammar material sequencing.

key words: foreign languages; learning grammar; methodological approaches; cognitive grammar; grammar concept; grammar skills; learner development

Введение

Современное высшее лингвистическое образование направлено на овладение обучающимися общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которые выпускник сможет реализовать в области лингвистического образования, межкультурного общения и межкультурной коммуникации. Применительно к овладению грамматическим аспектом иноязычной речи это означает, что студентам-лингвистам необходимо глубокое проникновение в иностранный язык, осознание не просто различных способов вербализации абстрактных грамматических значений (общих представлений о субъекте и предикате, семантических отношениях между ними, качестве, количестве и т. д.), а национально-специфических способов видения мира, языкового отражения действительности и осмысления коммуникативной ситуации, которые зафиксированы в грамматических формах (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Т. Б. Радбиль, З. К. Сабитова, В. А. Федоров, С. Е. Кузьмина и др.). Решение поставленных задач требует нового видения организации изучения иноязычной грамматики и поиска соответствующих методических подходов.

Формирование грамматических навыков обучающихся

До недавнего времени методические концепции ориентировались на обучение иноязычной грамматике и разрабатывались исходя

из структурно-функциональных свойств грамматических явлений и закономерностей становления грамматических навыков. Представителями различных научных школ признавалась необходимость формирования динамического стереотипа в качестве физиологической основы навыков (включая грамматические); расхождения касались лишь роли языковых правил в этом процессе и наличия или отсутствия условий коммуникации. Так, в соответствии с *системно-деятельностным подходом*, формирование грамматических навыков у обучающихся осуществлялось в направлении от усвоения ими языковых правил к автоматизации их применения; от выполнения отдельных речевых операций к речевым действиям и от них к речевой деятельности (П. Я. Гальперин, И. В. Рахманов и др.). В условиях *коммуникативного* (Е. И. Пассов) и *коммуникативного системно-деятельностного* (И. Л. Бим, Е. А. Маслыко) подходов формирование грамматических навыков предполагало овладение обучающимися грамматическими явлениями в единстве формы, функции и значения при ведущей роли функции. Знаниям отводилась вспомогательная роль, они предъявлялись обучающимся не как система вербализованных языковых правил, а в виде правил-инструкций (квантов). Квантование знаний осуществлялось в соответствии с формальными или функциональными трудностями в процессе становления навыков при обязательном наличии речевой задачи и в условиях речевого взаимодействия изучающих иностранный язык.

Под влиянием исследований в конструктивистской психологии и когнитивной грамматике (М. Tomasello, G. Lakoff, C. Fillmore, R. W. Langacker, L. Talmy, W. A. Croft, A. E. Goldberg, B. Bergen и др.) предпринимаются попытки рассмотреть обучение грамматике как процесс изучения иностранного языка, конструирования в сознании системы индивидуальных знаний в процессе межкультурной коммуникации. Необходимость в активизации овладения иностранным языком как средством межкультурного общения привела к появлению *коммуникативно-когнитивного подхода*, который предусматривает взаимосвязанное когнитивное и социокультурное развитие обучающихся, повышение их коммуникативной культуры путем: создания условий для овладения основными видами речевой деятельности и формирования соответствующих языковых и речевых навыков; обеспечения готовности к самообразованию с использованием

иностранный язык. Однако в ряде научных работ, выполненных в русле коммуникативно-когнитивного подхода, по-прежнему в центре внимания находятся психолингвистические закономерности становления грамматических навыков, поэтапного закрепления функций грамматических явлений, совершенствования речевых грамматических навыков, лексико-грамматических навыков чтения. Появляются научные исследования, затрагивающие проблему формирования грамматических навыков на основе использования информационно-коммуникационных технологий, формирования продуктивных и рецептивных грамматических навыков на основе лингвистического корпуса текстов.

**Формирование грамматических навыков
в условиях самостоятельной учебно-познавательной
деятельности обучающихся**

В рамках коммуникативно-когнитивного подхода выделяется ряд работ, посвященных проблеме когнитивного развития обучающихся и организации их самостоятельной учебно-познавательной деятельности по овладению иноязычной грамматикой с целью развития автономии личности. Так, Е. В. Апанович, оставаясь в контексте психолингвистических закономерностей поэтапного формирования умственных действий, разрабатывает не просто методику формирования и совершенствования навыков, а предлагает вооружить студентов начального этапа обучения в лингвистическом вузе учебными умениями самостоятельно активизировать языковой материал в личностно-значимых коммуникативных актах, что позволит обеспечить максимально благоприятные условия для развития самостоятельности обучающихся [Апанович 2003]. С. В. Петухова предлагает методику активизации мыслительной деятельности учащихся школ на основе сравнения, сопоставления, противопоставления и обобщения функциональных и семантических признаков сложноподчиненных предложений русского языка [Петухова 2006]. С. В. Мерзляков говорит уже о формировании иноязычной грамматической компетенции школьников как личностного психологического новообразования, что соотносится с компетентностным подходом; предлагает формировать мотивационную базу учебно-познавательной деятельности учащихся девятых классов по овладению иноязычной грамматикой, развивать их способности

к рефлексии и самоконтролю, самостоятельной организации учебно-познавательной деятельности и ее управлению с учетом интеллектуальных и личностных ресурсов обучающихся [Мерзляков 2016].

Иными словами, в недрах коммуникативно-когнитивного подхода постепенно зарождается *когнитивный подход* к обучению иноязычной грамматике, который предполагает учет учебно-познавательных ресурсов обучающихся и формирование их автономии на основе продуктивного образования. В ряде научных исследований первого десятилетия XXI в., посвященных обучению языковому материалу, данный подход по-прежнему именуется коммуникативно-когнитивным, хотя носит ярко выраженный когнитивный характер.

Развитие грамматических концептов обучающихся

Центральное место в лингводидактических исследованиях того времени занимают не психофизиологические характеристики навыков, а роль субъекта в их становлении и овладении языковым материалом. Под влиянием исследований в когнитивной лингвистике и когнитивной психологии появляются когнитивные модели организации изучения иноязычной грамматики, в которых предусматривается овладение обучающимися грамматическими концептами, формирующимися «на базе ситуативно-речевых стереотипов, которые воплощают функции грамматических явлений в определенных логико-грамматических типах предложений» [Ситнов 2005, с. 70]. Все исследователи исходят из идеи о том, что изучение иноязычного грамматического материала должно повторять естественные фазы развития концептов в онтогенезе посредством концептуализации и категоризации речевого опыта обучающихся (А. В. Щепилова, Ю. А. Ситнов, Р. Л. Солсо, М. Tomasello, S. De Knop, T. De Rycker, G. Radden, R. Driven, P. Skehan, R. DeKyser, M. Danesi, R. Holme, S. Lindstromberg, J. Scheller, B. Viselthier и др.). Целью концептуализации «является осмысление всех ощущений, всей информации, приходящей человеку в результате работы органов чувств и оценки этой действительности» [Кубрякова 2004, с. 319]. Процесс категоризации направлен на «объединение единиц, проявляющих сходство в том или ином отношении, но обязательно – при сличении этих единиц с концептом, принятым за основание самой категории» [там же]. В разрабатываемых методических системах предлагается обеспечить

возможность обучающимся концептуализировать речевой опыт и сформировать грамматические концепты на этапе концептуализации [Щепилова 2003] или формирования образа [Ситнов 2005].

В зарубежной лингводидактике на этапе концептуализации обучающимся также предъявляется большое количество примеров употребления конструкций в контексте в естественной речи; эксплицитно объясняется грамматическое значение, стоящее за формой; демонстрируются взаимосвязи концептуальных значений грамматических явлений в «иерархической сети» и взаимодействие сетей между собой. В зарубежных исследованиях, однако, не рассматривается корреляция между формированием ментальных репрезентаций грамматических явлений и процессом становления грамматических навыков. В то же время в отечественной лингводидактике предлагается после первого этапа концептуализации перейти к формированию грамматических навыков на этапах интериоризации и тренировки [Щепилова 2003] или воссоздания образа [Ситнов 2005]. Аналогичную модель формирования навыков, в частности лексических навыков, разрабатывает А. Н. Шамо́в, который предлагает на первом этапе осуществлять декларативное кодирование навыка с опорой на интеллектуальные действия обучающихся с языковым материалом (восприятие, узнавание, различение, запоминание лексических единиц, понимание их значения и смысла), что приведет к формированию лексического концепта и создаст ориентировочную основу речевого действия [Шамо́в 2005]. На последующих этапах тренировки обучающиеся должны овладеть лексическими операциями и действиями, необходимыми и достаточными для продуктивных лексических навыков.

Безусловным преимуществом методических систем А. В. Щепиловой и Ю. А. Ситнова является то, что в процессе поэтапного овладения знаниями и навыками употребления грамматических явлений в речи они предлагают исходить из внутренних когнитивных ресурсов обучающихся [Ситнов 2005] и опираться на внутренние познавательные механизмы субъектов образовательного процесса [Щепилова 2003]. Поскольку в порождении иноязычного высказывания участвуют интегральные психические процессы целеполагания, планирования, прогнозирования, принятия решений, самоконтроля, рефлексии и т. д., А. В. Щепилова придает приоритетное значение овладению метакогнитивными стратегиями, что позволяет обучающимся

корректировать ход и последовательность самостоятельной учебно-познавательной деятельности [Щепилова 2003]. Ю. А. Ситнов подчеркивает необходимость учета своеобразия когнитивных стилей студентов-лингвистов в развитии интеллектуальных действий, направленных на «анализ и систематизацию языковых фактов, установление связи между различными грамматическими явлениями, нахождение причинно-следственных отношений между языковыми явлениями, оценку различных вариантов действий, осознание относительности закономерностей и правил, согласование внешне противоречивых языковых фактов» [Ситнов 2005, с. 37]. По мнению ученого, варьирование используемых стратегий позволит скорректировать у обучающихся непродуктивные для овладения иноязычной грамматикой способы интеллектуальной адаптации к изменяющимся условиям реальной действительности и учебно-познавательной деятельности.

Учет лингвокультурологических особенностей грамматических явлений

Постепенное накопление в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии результатов теоретических и эмпирических исследований обусловило появление в лингводидактике ряда научных работ, в которых (помимо опоры на выявленные закономерности формирования концептов и когнитивного развития субъектов учебно-познавательной деятельности) была предпринята попытка решить научно-методическую проблему отбора значимых для овладения иностранным языком грамматических концептов с учетом национальной ментальности носителей изучаемого языка и организации выделенных концептов в целях овладения обучающимися навыками грамматически правильного, культуросообразного оформления иноязычной речи в различных контекстах межкультурного общения. М. В. Лебедевой был предложен *когнитивно-культурологический подход* к овладению студентами-переводчиками грамматической стороной речи [Лебедева 2008]. В нем предусматривалось осознание обучающимися социально-культурного компонента значения грамматических явлений, взаимосвязанное формирование грамматической, социокультурной и страноведческой компетенций. Л. К. Бободжановой в рамках *компетентностного подхода* были отобраны морфолого-синтаксические средства выражения

концептуального содержания, которые соотносятся с культурными ценностями носителей английского языка и отражают национально-культурные особенности их менталитета [Бободжанова 2008].

В то же время оба исследователя соотносят этапы формирования грамматической компетенции с традиционными в методике этапами становления грамматических навыков (С. Ф. Шатилов, Е. И. Пассов), без учета особенностей формирования самих грамматических концептов, что находит отражение и в системе языковых, условно-речевых и речевых упражнений. Попытка преодолеть возникшую методологическую проблему предпринимается в работе Ю. В. Машкиной [Машкина 2012]. Теоретической основой исследования является идея о том, что грамматика выполняет функцию структурирования, т. е. обеспечения связности концептуального материала, который объективируется лексическими средствами, задает рамки, в которых функционирует лексика (Е. С. Кубрякова, L. Talmy, R. W. Langacker и др.). Это позволяет Ю. В. Машкиной обосновать необходимость лексического подхода к овладению обучающимися иноязычной грамматикой: от усвоения формы, словоформы и речевой модели к осознанию лингвокультурологических особенностей грамматических явлений. При этом в разработке системы упражнений учитываются ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный этапы становления грамматических навыков (С. Ф. Шатилов) и, вслед за А. Н. Шамовым, создаются условия для обучения студентов-бакалавров лингвистического вуза мыслительным операциям с использованием стратегий межъязыкового и внутриязыкового контрастирования, грамматического конструирования и моделирования ситуаций речевого общения с целью концептуализации речевого опыта обучающихся [Шамов 2005].

Следует также отметить, что в исследовании Ю. В. Машкиной лингвокультурологические особенности грамматических явлений понимаются несколько шире, чем в работах М. В. Лебедевой и Л. К. Бободжановой [Бободжанова 2008; Лебедева 2008; Машкина 2012]. Предлагается учитывать не просто отражение специфики национальной концептосферы на семантическом уровне грамматических концептов, а вооружать обучающихся знаниями речевого этикета, коммуникативных техник для достижения взаимопонимания с носителями иных культур. Это сближает рассматриваемое диссертационное

исследование с *межкультурным подходом* к формированию грамматической компетенции, избранным А. С. Шимичевым [Шимичев 2016]. В данной работе высказывается необходимость взаимосвязанного формирования грамматической и межкультурной компетенций на основе сопоставления языковой и концептуальной картин мира. Все грамматические явления рассматриваются сквозь призму культурных реалий и особенностей межкультурного общения с учетом функционально-стилистической специфики грамматических структур родного и изучаемого французского языка [там же]. В то же время основу психологического компонента содержания обучения по-прежнему составляют языковые и речевые грамматические навыки и этапы их становления (С. Ф. Шатилов), процессуальные знания обучающихся о способах и приемах речевой деятельности, а принципы отбора грамматического материала (соответствия грамматического явления языковой норме, распространенности грамматического явления в устной и письменной речи, функциональности и ситуативности) скорее соотносятся с функциональным подходом, хотя и имеют культурологическую составляющую.

Опора на концептуальные значения грамматических явлений

Обобщенность и абстрактность выражаемых грамматикой концептуальных значений до определенного момента сдерживали развитие *концептного подхода* в лингводидактике. Тем не менее накопленные в лингвоконцептологии данные о действии механизмов категоризации и концептуализации, особенностях построения мыслительного образа ситуации представителями разных культур и разными участниками коммуникативного акта, структуре и содержании лексических и грамматических концептов в культуре родного и изучаемого языков и способах их вербализации дали толчок к появлению методических систем, в которых обучающимся предлагается осознать концептуальное значение языковых явлений. Так, например, предлагается методика совершенствования речевых грамматических навыков, которая предполагает анализ учащимися старших классов осмысленных и классифицированных определенным лингвокультурным социумом способов структурирования и символизации концептуального содержания, закодированных в грамматических концептах. В данной концепции

совершенствование грамматических навыков и модификация индивидуальных грамматических концептов учащихся рассматриваются как два взаимосвязанных и дополняющих друг друга процесса. Закономерности данных процессов определяют выделение шести циклов лингвокогнитивной организации грамматического материала, что позволяет обучающимся осознать лингвокультурологические особенности грамматических явлений с учетом содержания семантического, коммуникативного и морфолого-синтаксического уровней грамматического концепта инофонов [Соловьева 2015]. В основу типологии упражнений положены когнитивные процессы категоризации и концептуализации, которые определяют модификацию индивидуального грамматического концепта учащихся. Комплекс упражнений предусматривает обогащение индивидуальных грамматических концептов обучающихся новыми смыслами и формами и позволяет совершенствовать речевые грамматические навыки культуросообразного употребления грамматических явлений в коммуникативных целях. В процессе выполнения упражнений учащиеся имеют возможность использовать различные способы категоризации и концептуализации своего речевого опыта, выбирая те, которые наиболее соответствуют их познавательному стилю [Соловьева 2013].

К концептуальному уровню сознания обучающихся обращается и С. С. Василенко, который признает приоритет репрезентируемого концепта над значением лексических единиц. В частности, он предлагает использовать при обучении студентов-лингвистов модель сопоставительного концептного анализа, которая включает этапы исследования этимологии слова, ядерной и периферийной зон лексического концепта и моделирования концепта, а также разрабатывает принципы отбора лексических концептов (межкультурной значимости, разнообразия языковых форм, номинативной плотности в соизучаемых культурах, коммуникативной релевантности, тематического соответствия и практической значимости) [Василенко 2015]. В свою очередь, Н. А. Кафтайлова в качестве целевого ориентира рассматривает «способность индивида извлекать, понимать и интерпретировать концепты, вербализованные грамматическими средствами иностранного языка, в их взаимодействии с концептами родной лингвокультуры для обеспечения эффективности межкультурной коммуникации» [Кафтайлова 2010, с. 70]. Это предусматривает развитие у студентов-

лингвистов умений анализировать концепты «Пространство» и «Время» и средства их вербализации в русском и немецком языках.

Заключение

Таким образом, современные исследования в области когнитивной грамматики, лингвокультурологии и когнитивной психологии, обосновывающие закономерности формирования и модификации грамматических концептов, позволяют по-новому взглянуть на процесс организации изучения иностранного языка. Дидактическая значимость исследований структуры, содержания и специфики формирования грамматических концептов заключается в том, что в центре внимания лингводидактики оказываются не морфолого-синтаксические характеристики грамматического явления, а сам познающий субъект, его способности к саморазвитию и самостоятельному изучению иностранного языка с опорой на наличные индивидуальные интеллектуальные ресурсы и приобретенный опыт учебно-познавательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Апанович Е. В.* Методика формирования учебного умения самостоятельно активизировать языковой материал (начальный этап, языковой вуз) : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Иркутск, 2003. 24 с.
- Бободжанова Л. К.* Формирование иноязычной грамматической компетенции с учетом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 247 с.
- Василенко С. С.* Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов (немецкий язык как второй иностранный после английского) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 25 с.
- Кафтайлова Н. А.* Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 201 с.
- Кубрякова Е. С.* Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
- Лебедева М. В.* Методика обучения грамматической стороне речи студентов-переводчиков с позиций межкультурного общения (на материале сослагательного наклонения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.-Новгород, 2008. 22 с.

- Машкина Ю. В. Методика формирования иноязычных грамматических навыков у студентов-бакалавров лингвистического вуза мультимедийной программы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.-Новгород, 2012. 18 с.
- Мерзляков С. В. Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.-Новгород, 2016. 26 с.
- Петухова С. В. Педагогические условия активизации мыслительной деятельности школьников при изучении сложноподчиненных предложений с омонимичными средствами связи : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 24 с.
- Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2005. 345 с.
- Соловьёва О. А. Методика совершенствования речевых грамматических навыков в самостоятельной деятельности учащихся // Молодые ученые в инновационном поиске : материалы III Междунар. науч. конф. 27–28 мая 2014 г. Минск : МГЛУ, 2015. Ч. 1. С. 35–40.
- Соловьёва О. А. Совершенствование иноязычных речевых грамматических навыков в соответствии с характеристиками познавательных стилей учащихся // Замежные мовы. 2013. № 1. С. 7–13.
- Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. д-ра пед. наук. Н.-Новгород, 2005. 537 с.
- Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 55 с.
- Шимичев А. С. Формирование грамматической компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» (межкультурный подход) : дис. ... канд. пед. наук. Н.-Новгород, 2016. 179 с.

REFERENCES

- Apanovich E. V. Metodika formirovanija uchebnogo umenija samostojatel'no aktivizirovat' jazykovoj material (nachal'nyj jetap, jazykovoj vuz) : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. Irkutsk, 2003. 24 s.
- Bobodzhanova L. K. Formirovanie inojazyčnoj grammatičeskoj kompetencii s učetom nacional'no-kul'turnyh osobennostej izučaemogo jazyka v sfere professional'nogo obshhenija : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2008. 247 s.
- Vasilenko S. S. Metodika formirovanija konceptnoj kompetencii u studentov-lingvistov (nemeckij jazyk kak vtoroj inostrannyj posle anglijskogo) : avtoref. dis. kand. ped. nauk. SPb., 2015. 25 s.

- Kaftajlova N. A.* Metodika formirovanija grammaticheskoy kompetencii kak sredstva mezhkul'turnoy kommunikacii (jazykovoju vuz, nemeckij jazyk) : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010. 201 s.
- Kubryakova E. S.* Jazyk i znanie: na puti poluchenija znanij o jazyke. Chasti rechi s kognitivnoj točki zrenija. Rol' jazyka v poznanii mira. M. : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. 560 s.
- Lebedeva M. V.* Metodika obuchenija grammaticheskoy storone rechi studentov-perevodchikov s pozicij mezhkul'turnogo obshhenija (na materiale soslagatel'nogo naklonenija) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N.-Novgorod, 2008. 22 s.
- Mashkina Ju. V.* Metodika formirovanija inojazychnyh grammaticheskikh navykov u studentov-bakalavrov lingvisticheskogo vuza mul'timedijnoj programmy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N.-Novgorod, 2012. 18 s.
- Merzljakov S. V.* Metodika formirovanija inojazychnoj grammaticheskoy kompetencii shkol'nika v rezhime avtonomnogo obuchenija : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N.-Novgorod, 2016. 26 s.
- Petuhova S. V.* Pedagogicheskie uslovija aktivizacii myslitel'noj dejatel'nosti shkol'nikov pri izuchenii slozhnopodchinennyh predlozhenij s omonimichnymi sredstvami svyazi : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. Joshkar-Ola, 2006. 24 s.
- Sitnov Ju. A.* Kommunikativno-kognitivnyj podhod k razvitiyu grammaticheskoy kompetencii studentov-lingvistov (na materiale slozhnyh grammaticheskikh javlenij ispanskogo jazyka) : dis. ... d-ra ped. nauk. Pjatigorsk, 2005. 345 s.
- Solov'jova O. A.* Metodika sovershenstvovanija rechevyh grammaticheskikh navykov v samostojatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja // Molodye uchenye v innovacionnom poiske : materialy III Mezhdunar. nauch. konf. 27–28 maja 2014 g. Minsk : MGLU, 2015. Ch. 1. S. 35–40.
- Solov'jova O. A.* Sovershenstvovanie inojazychnyh rechevyh grammaticheskikh navykov v sootvetstvii s karakteristikami poznavatel'nyh stilej uchashhihsja // Zamezhnyja movy. 2013. № 1. S. 7–13.
- Shamov A. N.* Kognitivnyj podhod k obucheniju leksike: modelirovanie i realizacija (bazovyj kurs nemeckogo jazyka) : dis. d-ra ped. nauk. N.-Novgorod, 2005. 537 s.
- Shhepilova A. V.* Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniju francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskie osnovy : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 55 s.
- Shimichev A. S.* Formirovanie grammaticheskoy kompetencii studentov bakalavriata po napravleniju podgotovki «Lingvistika» (mezhkul'turnyj podhod) : dis. ... kand. ped. nauk. N.-Novgorod, 2016. 179 s.

УДК 372.881.1(075.8)

Г. М. Фролова, А. Н. Щукин

Фролова Г. М., кандидат педагогических наук, профессор;
заведующая кафедрой лингводидактики Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: gmf.06@mail.ru

Щукин А. Н., доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры методики Государственного института
русского языка А. С. Пушкина; e-mail: metod32@mail.ru

РАЗНООБРАЗИЕ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

Статья обобщает многолетний опыт профессионально-методической подготовки будущих учителей / преподавателей иностранного языка в условиях ограниченного количества учебных часов. Авторы исходят из амбициозных задач, которые ставятся перед практикантами: за две недели учебной практики студенты должны научиться наблюдать и описывать педагогический опыт проведения аудиторных занятий и применения базовых лингводидактических подходов, принципов, использования современных технологий, отечественных и зарубежных учебников, учебных пособий и электронных образовательных ресурсов для обучения иностранным языкам и культурам и формирования способности к межкультурной коммуникации. Авторы предлагают разнообразить приемы профессионально-методической подготовки, используя такие приемы обучения, как просмотр и анализ видео-, теле- или кинофильмов, выполнение проектов, анкетирование, анализ реального педагогического опыта (кейс-стади), организация ролевых и деловых игр и др. Основную цель применения разнообразных приемов обучения авторы видят в интенсификации и оптимизации как аудиторных занятий по профессионально-методической подготовке будущих преподавателей иностранного языка, так и их самостоятельной работы. Авторы предлагают конкретные рекомендации по организации и проведению учебных занятий по курсу «Основы методики преподавания иностранного языка», анализируют типичные ошибки, допускаемые как будущими, так и практикующими учителями / преподавателями иностранного языка.

Ключевые слова: профессионально-методическая подготовка преподавателя иностранного языка; наблюдение за учебным процессом; кейс-стади; планирование учебных занятий.

G. M. Frolova, A. N. Schukin

Frolova G. M., PhD, professor;
Head of Foreign Language Teaching Department,
Moscow State Linguistic University; e-mail: gmf.06@mail.ru

Schukin A. N., Doctor of pedagogical sciences, professor;
Doctor of Pedagogy, professor of Pushkin State Russian Language Institute;
e-mail: metod32@mail.ru

VARIETY OF TEACHING TECHNIQUES AS A MEANS OF INTENSIFYING THE TEACHER-TRAINING COURSE

In the article the authors sum up their teacher-training expertise, suggesting ideas on how lecturers can make the most of a limited amount of teaching time. The authors take into account the ambitious tasks which are to be accomplished as a result of the first teaching practice: students are expected to learn to observe and describe the teaching process, to identify the approaches to language teaching and the principles, applied by the teacher, to analyze the efficiency of Russian and foreign textbooks, of electronic resources as well different classroom techniques, used by the teacher in order to develop their students' intercultural communicative competence. The authors argue that it is important to vary teaching techniques in order to intensify classes and enhance teacher development. In particular, they recommend applying such techniques as watching and analyzing videos, doing projects, interviewing, studying various aspects of professional behavior (case-study), role-playing and others. The main purpose of applying a variety of teaching techniques is to make the most both of the classroom time devoted to teacher-training and of students' autonomous work. The authors also generalize about some typical teaching errors committed both by would-be and practicing teachers.

Key words: foreign language teacher development; lesson observation; case-study; lesson planning.

Введение

Согласно учебным планам по направлению подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», предназначенным для академических бакалавров, на лекционные и особенно семинарские занятия по учебной дисциплине «Основы методики преподавания иностранного языка» отводится, к сожалению, ограниченное количество учебных часов, что ставит перед лекторами очевидную, серьезную задачу по интенсификации и оптимизации учебного процесса. В этой статье мы попытаемся дать некоторые практические рекомендации, которые могут помочь справиться с проблемой дефицита учебного времени.

Цели и задачи курса профессионально-методической подготовки бакалавров в области преподавания иностранных языков

Одна из основных задач – подготовить студентов к прохождению учебной практики (практики по получению первичных

профессиональных умений и навыков), которая должна, в частности, научить студентов наблюдать и описывать педагогический опыт проведения аудиторных занятий и применения базовых лингводидактических подходов, принципов, использования современных технологий, отечественных и зарубежных учебников, учебных пособий и электронных образовательных ресурсов для обучения иностранным языкам и культурам и формирования способности к межкультурной коммуникации.

Формируя умение анализировать учебный процесс, необходимо научить студентов обращать внимание на такие аспекты учебного занятия, как профессиональная коммуникативная компетенция (взаимодействие учитель – ученик), компетенция в осуществлении учебной и контрольно-оценочной деятельности, компетенции в управлении учебным процессом и др. [Казарицкая 2002].

Для анализа урока разработаны многочисленные схемы и анкеты. При оценке деятельности учителя / преподавателя иностранного языка в первую очередь обращают внимание на следующее: на личные качества преподавателя ИЯ, в том числе на такие, как способность устанавливать взаимопонимание с учащимися; выразительность речи, мимики, жестов; темп речи; нормативность использования изучаемого языка (образцовость); на деятельность на уроке, т. е. коммуникативную направленность урока; разнообразие приемов работы; умение быстро ориентироваться в учебной ситуации, перестраиваться по ходу урока при необходимости импровизировать; способность стимулировать учащихся к активному пользованию языком и др.; подготовка к уроку, что предполагает наличие четкого структурированного подробного плана урока, рациональное соотношение планируемых видов деятельности на уроке, точность в определении цели урока, четкость и ясность инструкций, распределение времени между отдельными частями урока [Щукин, Фролова 2015].

Одним из эффективных приемов формирования искомых умений в ходе лекционных и семинарских занятий является просмотр фрагментов видео-, теле- или кинофильмов, даже игровых, которые позволяют студентам наблюдать и комментировать профессиональное поведение преподавателя иностранного языка.

Например, студентам, изучающим английский язык, можно предложить посмотреть в Интернете английский комедийный сериал

«Mind Your Language» и прокомментировать методические ошибки, допущенные главным героем сериала – учителем интенсивных курсов иностранных языков.

Как уже было сказано, фильм комедийный, даже пародийный, и, не будучи учебным, тем не менее отражает вполне реальные, типичные ошибки, свойственные начинающим преподавателям, в том числе неумение:

- учесть уровень языковой подготовки обучающихся;
- учитывать личные и национально-этнические особенности учащихся;
- исправить ошибку и пояснить правило, опора исключительно на имитацию при исправлении ошибок и т. п.;
- опираться на родной язык обучающихся для преодоления интерференции;
- предложить сбалансированное по трудности и объему домашнее задание с учетом пройденного учебного материала и др.

Комедийный характер фильма усиливает мотивацию студентов, позволяет в значительной степени раскрепостить их – они не боятся высказывать критические замечания в адрес вымышленного киногероя. Поскольку в итоге просмотра и обсуждения того или иного эпизода фильма должны быть выявлены все недочеты нашего «учителя», анализу можно придать характер соревнования: выигрывают те студенты (группа студентов), которые смогли подметить и грамотно исправить большее количество методических ошибок.

Рассмотрим другие приемы формирования профессионально-методических умений будущего учителя / преподавателя иностранного языка. К таким приемам относится подготовка проектов, что является реализацией концепции обучения в сотрудничестве и предполагает моделирование социального взаимодействия в учебной группе в ходе выполнения учебного задания. Учащиеся распределяют свои обязанности по выполнению проекта в процессе решения проблемных задач, с которыми учитель может столкнуться в ходе учебного процесса, формируют умения взаимодействия, учатся работать в команде. Проект может подготавливаться и индивидуально, но его результаты всё равно должны выноситься на обсуждение всей группы. Проектное задание, которое предстоит выполнить студентам, непосредственно связывает процесс овладения профессионально-

методическими умениями с процессом освоения профессионально ориентированного языка классного обихода (например, «Составьте развернутую инструкцию к упражнению с объяснением цели и процедуры выполнения упражнения»; «Подготовьте вводную беседу, настраивающую учеников на прослушивание аудиотекста» и т. п.).

Ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием личностно значимым для обучающихся и, соответственно, более мотивированным.

Одним из социально-ориентированных приемов обучения деловому общению, в нашем случае профессионально педагогическому дискурсу, является кейс-стади (от англ. *case study* – *изучение конкретного случая / проблемы / ситуации*). Суть кейс-технологии заключается в том, что обучающимся предлагается осмыслить деловую ситуацию, взятую из реальной педагогической практики, которая не только отражает какую-либо практическую проблему, как правило, не имеющую однозначного решения, но и которая актуализирует определенный комплекс профессиональных знаний и умений.

Данный прием профессионально-методической подготовки будущих преподавателей может успешно применяться и на семинарских занятиях по обучению профессионально-ориентированному общению будущих преподавателей иностранного языка. Практика применения этого приема профессиональной подготовки учителей / преподавателей иностранного языка подтвердила, что анализ реальных ситуаций профессионального общения активизирует учебный процесс и является эффективным средством расширения познавательных возможностей обучающихся. Например, можно рассмотреть ситуацию, с которой преподаватели иностранного языка довольно часто сталкиваются на занятии – более продвинутый в лингвистическом плане студент старается на все вопросы ответить сам, перебивает других студентов, высокомерно указывает на допущенные ими ошибки. Студентам предлагается проанализировать опыт выхода из подобной ситуации одного из преподавателей и предложить свои варианты решения проблемы средствами иностранного языка. Использование данного приема в учебном процессе приводит к повышению его интенсивности и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его субъектами, так как сущностной характеристикой кейс-стади является ориентация

на межличностное общение, воздействие на психическую и социальную структуру личности. Организация проблемного обучения, направленного на поиск коллективного решения и его последующую защиту во время дискуссии, способствует развитию речемыслительных процессов и их реализации в речевом общении участников в рамках ролевой / деловой игры, которая является неотъемлемой составляющей кейс-стади.

Основу ролевой / деловой игры на иностранном или родном языке, организованной в ходе семинарского занятия, может послужить анкета, где варианты ответов на вопросы носят заведомо спорный, неоднозначный, иногда шутливый характер.

Приведем пример такого рода анкеты.

1. Межкультурная коммуникативная компетенция:

- а) это иллюзия
- б) это цель, к которой мы должны стремиться на занятиях иностранного языка
- в) может быть сформирована только в стране изучаемого языка

2. На занятиях иностранного языка преподаватель должен:

- а) формировать умения в разных видах речевой деятельности
- б) учить общаться при помощи языковых средств
- в) обучать средствам общения

3. Преподаватель ИЯ должен отдавать приоритет:

- а) грамматической корректности высказывания
- б) хорошему произношению
- в) осмысленности высказывания

4. Исправлять ошибку должен в первую очередь:

- а) учитель
- б) одноклассники
- в) сам учащийся

5. При ответе одного ученика другие учащиеся:

- а) должны слушать, чтобы участвовать в дальнейшей дискуссии и задавать уточняющие вопросы
- б) должны исправлять его ошибки
- в) могут слушать, если им это интересно, или повторять домашнюю работу

6. На занятии иностранного языка преподаватель:

- а) должен говорить только на изучаемом языке
- б) должен дублировать иноязычные инструкции на родном языке
- в) может переходить на родной язык, только если это методически обосновано (например, при введении грамматики)

7. При ответе учащихся преподаватель:

- а) должен исправлять каждую ошибку, чтобы обеспечить нормативность речи
- б) не должен исправлять ошибки, чтобы не демотивировать учащихся
- в) должен исправлять в первую очередь коммуникативно значимые ошибки

8. Высказывание учащегося должно оцениваться с точки зрения:

- а) нормативности / беглости / уместности / содержания
- б) содержания / уместности / нормативности / беглости
- в) содержания / беглости / нормативности / уместности

9. Пересказ текста является:

- а) коммуникативным упражнением
- б) малоэффективным языковым упражнением
- в) подготовительным упражнением

10. Задание «Составьте свои примеры / предложения со следующими словами и зачитайте их другим учащимся»

- а) является коммуникативным
- б) является конкурсом в количестве ошибок
- в) является эффективным

В ходе ролевой игры в качестве ведущего часто выступает один из студентов, но руководить дискуссией, основанной на результатах анкетирования, должен, безусловно, сам преподаватель-методист, так как только он может подвести участников обсуждения к правильному ответу и обосновать методически верную точку зрения.

Заметим к слову, что опыт проведения подобного анкетирования среди практикующих учителей / преподавателей иностранного языка показывает, что они не всегда способны выбрать правильный ответ, при всей внешней его очевидности. Даже опытные преподаватели могут настаивать на эффективности такого упражнения, как составление

самими студентами предложений с только что введенными словами или грамматическими структурами, без опоры на какие-либо образцы или модели. Многие преподаватели предлагают студентам записывать ошибки друг друга, когда заслушиваются устные сообщения или пересказывается текст, забывая о том, что идентифицировать и исправлять ошибки – это профессиональная обязанность преподавателя, а учащиеся, если мы готовим их к реальному общению, должны извлекать информацию из услышанного сообщения, они должны быть направлены на то, чтобы понять содержание услышанного, высказать отношение к нему, задать уточняющие вопросы, поспорить с говорящим и т. п.

Как уже отмечалось, важнейшим умением учителя / преподавателя иностранного языка является умение грамотно, кратко, четко формулировать задания / инструкции к упражнениям, которая бы отражала цель упражнения, этапы его выполнения, проверку понимания инструкции. Такое умение можно формировать и в устной, и в письменной форме. Опыт преподавания показывает, что очень эффективным приемом профессионально-методической подготовки будущих преподавателей иностранного языка является разработка планов фрагментов урока, составление инструкций к упражнениям в чтении или в аудировании, где очень важен методически грамотно организованный предтекстовый этап. На этапе тренировки, а не контроля, где задание может быть индивидуальным, важно, чтобы все студенты разрабатывали учебные задания / инструкции на основе одного текста, так как это дает единую точку отсчета, концентрирует внимание студентов, позволяет преподавателю-методисту обобщить типичные ошибки, а студентам сравнить свой вариант с вариантами фрагмента плана занятия других студентов и таким образом извлечь положительный опыт и не повторять чужие ошибки.

Собранные заранее и проверенные мини-конспекты плана урока / занятия иностранного языка анализируются не только с точки зрения методической грамотности, но и нормативности и аутентичности «речи преподавателя», т. е. с точки зрения адекватности иноязычного педагогического дискурса. К сожалению, многолетний опыт преподавания показывает, что студенты испытывают затруднения, формулируя вопросы, особенно косвенные и альтернативные, инструкции грешат избыточностью и невнятистью. Несформированная вовремя

привычка прописывать инструкции к упражнениям в итоге выливается в многословие, нечеткость, а иногда приводит и нарушению нормативности речи действующих преподавателей, что, к сожалению, приходится наблюдать, посещая учебные занятия и знакомясь с планами этих занятий.

Заключение

Подводя итог, подчеркнем еще раз, что краткость курса методики преподавания иностранного языка и ограниченность сроков учебной практики требуют интенсификации и оптимизации учебного процесса и привлечения в этих целях максимального разнообразия приемов обучения и видов работы на лекционных и семинарских занятиях. Компетентный преподаватель может быть подготовлен только в условиях оптимально рационального и сбалансированного использования, как аудиторного времени, так и самостоятельной работы студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Казарицкая Т. А.* Система оценки уровня профессиональной деятельности учителя иностранного языка (проект при участии Я. М. Колкера, Т. К. Цветковой, Е. С. Устиновой и др.). М. : Британский Совет, МГЛУ, РГПУ им. С. А. Есенина, 2002. 58 с.
- Щукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению «Лингвистика». М. : Академия, 2015. 288 с.

REFERENCES

- Kazarickaja T. A.* Sistema ocenki urovnja professional'noj dejatel'nosti uchitelja inostrannogo jazyka (proekt pri uchastii Ja. M. Kolkera, T. K. Cvetkovej, E. S. Ustinovoj i dr.). M. : Britanskij Sovet, MGLU, RGPU im. S. A. Esenina, 2002. 58 s.
- Shhukin A. N., Frolova G. M.* Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov : uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vysshego obrazovanija, obuchajushhihsja po napravleniju «Lingvistika». M. : Akademija, 2015. 288 s.

УДК 37:81'243

Т. К. Цветкова

кандидат психологических наук, доцент; заведующая кафедрой переводческого и педагогического мастерства института непрерывного образования Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: tsvet6344@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ СУБОРДИНАТИВНОГО БИЛИНГВИЗМА

Субординативный билингвизм является первым по времени формирования видом билингвизма в процессе изучения иностранного языка. Он характеризуется тем, что познание иностранного языка и оперирование им осуществляется через посредство родного. Все мысли, которые обучающийся хочет выразить на иностранном языке, сначала полностью оформляются на родном языке. Поэтому основным учебным действием на этом этапе должно стать действие перекодирования русскоязычного содержания на иностранный язык на основе широкой ориентировки в системе иностранного языка. Такая ориентировка осуществляется на основе лингводидактического описания иностранного языка, представляющего его как языковое сознание, т. е. систему категорий, отражающую существенные черты картины мира того народа, чей язык изучается. Каждая категория должна быть представлена на родном языке в виде ориентировочной основы, позволяющей обучающимся безошибочно выполнять действие перекодирования на материале той или иной категории иностранного языка. Получаемые обучающимися категориальные знания должны подкрепляться объемным текстовым материалом, который обрабатывается в разных видах речевой деятельности. Каждый из видов речевой деятельности вносит свой вклад в формирование механизма владения иностранным языком.

Ключевые слова: субординативный билингвизм; посредство родного языка; изучение иностранного языка; ориентировка; перекодирование.

T. K. Tsvetkova

Ph.D., Associate Professor; Head of Department of Translational and Pedagogical Competence, Moscow State Linguistic University;
e-mail: tsvet6344@gmail.com

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SUBORDINATIVE BILINGUALS

Subordinative bilingualism is the first stage in the bilingual development of a person learning a foreign language. Both cognition of the foreign language and communication in it in this stage are mediated by the mother tongue. All thoughts that a student wishes to express in the foreign language are first formulated in the mother tongue and then translated. Therefore, students must be taught the technique of transcoding Russian-language content into the foreign language on the basis of

orientation in the system of the foreign language. This orientation is based on a special didactic description of the foreign language representing it as a system of categories reflecting essential features of the view of the world of the nation whose language is being mastered. Each category must be presented to the learner in the mother tongue in the form of an orientation base ensuring correct execution of transcoding on the material of a specific category. The categorial knowledge obtained by the students must be reinforced by a large amount of textual material that is processed in all types of speech activity.

Key words: subordinative bilingualism; mediation of native language; mastering foreign language; orientation; transcoding.

Введение

Овладение иностранным языком – не просто усвоение суммы знаний, навыков и умений. Начиная изучать иностранный язык, субъект вступает на путь билингвального развития, проходя различные стадии формирования билингвизма. Первичным по времени формирования является *субординативный* билингвизм [Цветкова 2013]. Эта форма билингвизма характеризуется тем, что познание иностранного языка и оперирование им осуществляется через посредство родного. Учащийся не порождает свои иноязычные высказывания непосредственно, он их переводит с родного, или, как говорил Б. В. Беляев, *сознательно конструирует*. Действие сознательного конструирования представляет собой сознательный отбор и структурирование иноязычных средств для выражения мыслей, которые пока формулируются во внутренней речи обучающегося в виде готовых предложений на родном языке [Беляев 1965]. Содержание высказывания, таким образом, должно *перекодироваться* с родного языка на иностранный в соответствии с правилами оформления высказываний в изучаемом языке.

Формирование субординативного билингвизма в процессе обучения

В силу этого *на первом этапе формирования билингвизма основным учебным действием* должно стать действие *перекодирования* русскоязычного содержания на иностранный язык на основе широкой ориентировки в системе иностранного языка.

Поскольку язык – это средство самовыражения и коммуникации целостных личностей в целостном потоке жизни, очень важно на

первом этапе не раздроблять обучение на аспекты и виды коммуникации, выделяя грамматику, деловое письмо, разные виды чтения и т. п. Важно сначала научить обучающегося выражать себя средствами иностранного языка, перекодировав на этот язык свои русскоязычные мысли в соответствии с нормами иностранного языка и свойственной ему картиной мира. Только в этом случае обучающийся сможет почувствовать себя субъектом своей иноязычной речевой деятельности, что является мощным мотивирующим фактором.

Язык часто описывается как всеобщее предикцирование, или система предложений (см., например, [Лосев 1982]). Основа языка – предложенческая. Для правильного конструирования высказываний обучающийся должен владеть правилами построения предложений на изучаемом языке и правилами построения форм внутри предложений. Поэтому стержнем обучения на первом этапе формирования билингвизма должен стать курс практической грамматики иностранного языка. Но это принципиально иной курс по сравнению с тем, как грамматика обычно преподается.

Грамматические явления не должны представляться обучающимся в виде отдельных элементов. Особенность иноязычного мировидения зримо выступает в целостной категории, но незаметна в отдельной грамматической форме. Изолированная грамматическая форма, представленная вне соответствующего категориального контекста, будет понята обучающимся как аналогичная по смыслу похожей на нее форме родного языка. Отношения между двумя языками в этом случае будут устанавливаться на уровне элементов вербально-семантического уровня языковой личности [Караулов 1987], что исключает возможность сравнения картин мира. В качестве примера можно привести то, что хорошо известно каждому преподавателю английского языка. Если курс обучения предполагает основательную «отработку» и доведение до автоматизма употребления форм Indefinite, то объяснение и отработка форм Continuous требует значительных усилий, потому что понятие о значении этой категории очень трудно укладывается в головы учеников. На фоне автоматизированного употребления Past Indefinite очень трудно добиться понимания Present Perfect. И объяснение здесь лежит на поверхности: английские формы Indefinite по своему смыслу не соответствуют в русском настоящему, прошедшему и будущему времени, но очень на них похожи. В результате

обучающийся воспринимает эти формы как идентичные русскоязычным по смыслу, т. е. у него формируется иллюзия, что видо-временные отношения в английском и русском языках выражаются одинаково. Это представление фоссилизируется и становится серьезным препятствием для дальнейшего овладения видо-временной системой английского языка.

Если же обучающийся понимает смысл целостной иноязычной категории, он усваивает и связи, имеющиеся внутри этой категории, а также отличительные черты этой категории по сравнению с соответствующей категорией родного языка. Тогда отношения между языками в сознании обучающегося устанавливаются на уровне категорий, т. е. на когнитивном уровне языковой личности [Караулов 1987, Цветкова 2013].

Поэтому в основу курса обучения должно быть положено *лингводидактическое описание иностранного языка*, представляющее его как языковое сознание, т. е. систему категорий, отражающую существенные черты картины мира того народа, чей язык изучается. Каждая категория должна быть представлена на родном языке в виде ориентировочной основы, позволяющей обучающимся безошибочно выполнять действие перекодирования на материале той или иной категории иностранного языка [Гальперин 1998]. Это позволит ослабить интерферирующее воздействие родного языка в процессе формирования образа иностранного языка.

Представление нового знания, в соответствии с психологической теорией усвоения, в каждом случае должно включать разъяснение всей совокупности форм и значений изучаемой категории, а также работу по «переосознаванию» речевых ситуаций с родного языка на иностранный, для чего необходимы соответствующие алгоритмы [Гальперин 1998].

В процессе формирования системных представлений об иностранном языке нельзя добиваться автоматизации отдельных речевых действий, содержащих изолированные формы. Единственное действие, требующее постоянной работы, – это действие ориентировки в средствах изучаемого языка, которое с каждым разом расширяется, включая всё больше признаков. Вслед за Б. В. Беляевым [Беляев 1965], мы считаем, что автоматизация навыков должна происходить в живом потоке речи, поэтому этап речевой практики в отношении

каждого из осваиваемых явлений не выделяется как отдельный этап обучения, следующий за объяснением и закреплением, а реализуется одновременно с ними.

Помимо ориентировки в структуре изучаемого языка, что создаст благоприятные условия для создания образа иностранного языка, курс грамматики должен научить обучающегося использовать структурные элементы языка для построения правильного высказывания, что направлено на формирование блоков внутренней речи и реализации механизма владения языком [Цветкова 2013].

Первое системообразующее отношение, которое должны усваивать обучающиеся, есть отношение между структурой и смыслом иноязычного предложения. Чтобы понять это отношение, нужно сначала осмыслить соответствующее отношение в родном языке. Основным учебным действием в данном случае является действие определения значения высказывания на основе ориентировки в его синтаксической структуре.

Приведем пример ориентировки в синтаксической структуре. Для русскоязычных представляет значительную трудность выбор формального слова, замещающего подлежащее в начале английского предложения. Они путают *It* и *There*. Путаница, естественно, происходит из того, что в русском языке предложения, соответствующие английским с формальными словами на месте подлежащего, часто строятся одинаково. Поэтому, чтобы перевести на английский язык, например, предложения а) *Там было тепло* и б) *Там были люди* необходимо провести анализ смысла предложений, чтобы ответить на два вопроса: а) есть ли в предложении подлежащее и (если есть) чем оно выражено и б) выражает ли предложение неотъемлемую характеристику ситуации или наличие в ситуации чего-либо, что можно из нее убрать.

Анализируя предложение *Там было тепло*, мы констатируем, что предложение безличное, подлежащего нет, и всё предложение выражает неотъемлемую характеристику ситуации. Значит, предложение должно начинаться с формального *It*: *It was warm there*. В отношении *Там были люди* констатируем, что подлежащее имеется (*люди*), выражено существительным и всё предложение выражает наличие в ситуации постороннего фактора. Значит, предложение личное и должно начинаться с *There*: *There were people there*.

Таким образом проводится сознательное конструирование высказывания на иностранном языке, которое имеет в своей основе деятельность смыслового выбора, что предполагает выделение и анализ аргументов в пользу того или иного решения.

Далее обучающиеся должны освоить отношения между формой члена фразы или предложения и их значением. Здесь основным учебным действием является действие ориентировки в значении высказывания и выбора на его основе нужной формы.

Приведем пример выбора нужной формы при обсуждении темы «Притяжательный падеж существительного в английском языке». В этом случае мы имеем дело со словами, которые выглядят одинаково, но представляют два разных понятия: притяжательный падеж существительных, который обозначает принадлежность, и притяжательные прилагательные, которые выражают значения «предназначенный для» или «характерный для». Необходимость различения этих двух явлений определяется как разницей в их значениях, так и вытекающими из них различиями в порядке слов и употреблении артиклей.

Например, во фразе *кукольный дом* выражается значение «дом, предназначенный для кукол», т. е. в английском языке нужно употреблять притяжательное прилагательное. Значит, в соответствующей английской фразе *a doll's house* артикль относится к слову *house*, и определения будут стоять перед всей фразой *a beautiful doll's house* или *a little doll's house*.

Во фразе *дом моей куклы* выражается принадлежность. Поэтому в соответствующей английской фразе *my doll's house* притяжательное местоимение относится к слову *doll*, и все определения к существительному *house* должны стоять после слова в притяжательном падеже, например *my doll's beautiful house* или *my doll's little house*.

В каждом конкретном случае осуществляется операция перекодирования на материале одного грамматического понятия. Как показали наши исследования, усвоение грамматических понятий должно осуществляться в двух видах упражнений, которые мы назвали переводными и контекстными.

В первых учащийся должен перевести предложения и ситуации с родного языка на изучаемый. Перевод – это не только средство семантизации или форма контроля иноязычных умений. Перевод как

процесс непрерывного культурного контакта между двумя различными языками является наиболее естественным видом речевой деятельности, наиболее оптимальным средством развития билингвальной личности [Борисов 2002]. В переводных упражнениях учащиеся постоянно практикуют перекодирование содержания с языка на язык.

В контекстных упражнениях задан контекст иноязычной культуры в виде текста на иностранном языке с пропуском некоторых элементов, которые необходимо достроить. Эти упражнения предполагают непосредственное восприятие смысла высказывания без перевода текста на родной язык. В контекстных упражнениях обучающиеся выполняют действие ориентировки с целью выбора нужной формы для выражения некоторого содержания на иностранном языке.

Тем не менее оба вида упражнений выполняются путем проговаривания на родном языке аргументов в пользу того или иного решения обучающегося, что соответствует этапу громкой речи в системе поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина [Гальперин 1998].

Одним из психологических требований к обучению является представление нового знания в максимально широком контексте.

Контекст выполняет системообразующую функцию в понимании. Он фиксирует отношение осваиваемых языковых единиц к текстам на изучаемом языке. Как отмечает И. В. Дмитриевская, с теоретико-системной точки зрения введение контекста обеспечивает образование новой синтетической системы, в которой исходному тексту отводится роль одних компонентов, в то время как контекст дополняет недостающие компоненты. В результате увеличивается полнота системного представления знания [Дмитриевская 2003].

Применительно к обучению иностранному языку представление знаний в контексте трансформируется в требование создания лингвокультурной среды.

Учебные знания «не обростут плотью», если овладение грамматикой не будет подкрепляться широким языковым опытом обучающихся. Этот опыт обеспечивается на занятиях и в домашней работе с помощью большого количества текстового материала. Текст – это не только источник правильных речевых образцов, тексты несут обширную культурную информацию, представляя собой «культуру в действии» [Халеева 1989].

Текстовый материал обрабатывается в разных видах речевой деятельности. Каждый из видов речевой деятельности вносит свой вклад в формирование механизма владения иностранным языком.

Например, письмо на иностранном языке (при соответствующей постановке заданий) предоставляет богатейшие возможности для формирования иноязычного механизма порождения речи. С его помощью, например, можно формировать действие сокращения развернутого высказывания до общей смысловой схемы, что представляет собой, по сути, процесс превращения внешней речи во внутреннюю.

Кроме того, письменная речь предоставляет широкие возможности для обучения действию перекодирования высказывания на иностранный язык.

При перекодировании роль замысла выполняет высказывание на родном языке. Действие перекодирования содержания высказывания с родного языка на иностранный включает изменение порядка слов в предложении, выбор нужных грамматических форм и соответствующих лексем и синтаксем. Письмо становится средством фиксации и контроля реализации замысла, поскольку соответствующие внутриречевые механизмы для иностранного языка у обучающегося пока отсутствуют.

И письменный учебный перевод, и письмо как способ выражения собственных мыслей являются средствами объективации процесса смыслообразования у обучающихся: все неправильно сделанные обобщения относительно изучаемого языка мгновенно проявляют себя в письменной речи и благодаря этому могут получить своевременную коррекцию. Поэтому письменный учебный перевод и письмо как способ выражения собственных содержаний на иностранном языке являются, кроме всего прочего, оптимальными средствами текущего контроля в обучении иностранному языку.

Мы согласны с тезисом о необходимости обильного чтения и слушания на иностранном языке [Богин 1980]. Обильное слушание и чтение (при условии их посильности) ускоряют переход к непосредственному восприятию содержания прочитанного или услышанного без посредничества родного языка. В целом слушание, письмо и чтение должны развиваться взаимосвязанно по мере становления механизма перекодирования. В качестве дополнительного вида речевой деятельности должен развиваться перевод с родного и на родной

язык. На этапе субординативного билингвизма, как часто отмечается в литературе, перевод является средством установления межъязыковых соответствий, что оптимизирует формирование действия перекодирования. Кроме того, перевод на родной язык является мощным средством демонстрации учащимся несовпадений в способах видения и описания действительности в разных языках.

Говорение на иностранном языке является самым поздним по времени формирования видом речевой деятельности. Под говорением мы здесь подразумеваем спонтанное использование иностранного языка для самовыражения; то, что можно назвать учебной речью, под это определение не подходит. Как отмечает Л. В. Щерба, «говорение во всех решительно случаях начинает появляться лишь тогда, когда языковой материал начинает превращаться в язык, т. е. когда начинают создаваться у обучающегося грамматические и лексические правила» [Щерба 1974, с. 78]. Говорение в собственном смысле этого слова становится возможным по мере интериоризации схем речепорождения и оформления блока внутренних перекодировок для иностранного языка, а это длительный процесс, занимающий разное время у разных обучающихся.

Заключение

Специфика субординативного билингвизма заключается в том, что и познание иностранного языка, и порождение иноязычных высказываний осуществляются через посредство родного языка. Поскольку родной язык объективно является инструментом познания иностранного языка и оперирования им, его необходимо использовать для повышения эффективности обучения иностранному языку. Поэтому первым учебным действием, которое необходимо формировать, является действие перекодирования содержания с родного языка на иностранный на основе широкой ориентировки в системе иностранного языка. Система иностранного языка должна представляться обучающимся на родном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 227 с.
- Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин : Калининский гос. ун-т, 1980. 61 с.

- Борисов В. С.* Обратный перевод как средство измерения билингвальной компетенции студента языкового вуза // Реформирование школьного и вузовского образования и новые тенденции в преподавании иностранных языков. М. : МПГУ, 2002. С. 49–51.
- Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. М.–Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1998. 480 с.
- Дмитревская И. В.* Феномен понимания и предпосылочное знание // Философские науки. 2003. № 9. С. 24–49.
- Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 261 с.
- Лосев А. Ф.* Знак. Символ. Мир. М. : МГУ, 1982. 480 с.
- Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М. : Высшая школа, 1989. 238 с.
- Цветкова Т. К.* Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка. М. : Спутник+, 2013. 153 с.
- Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. М. : Высшая школа, 1974. 112 с.

REFERENCES

- Belyaev B. V.* Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam. M. : Prosveshchenie, 1965. 227 s.
- Bogin G. I.* Sovremennaya lingvodidaktika. Kalinin : Kalininskij gos. un-t, 1980. 61 s.
- Borisov V. S.* Obratnyj perevod kak sredstvo izmereniya bilingval'noj kompetentsii studenta yazykovogo vuza // Reformirovanie shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya i novye tendentsii v prepodavanii inostrannyh yazykov. M. : MPGU, 2002. S. 49–51.
- Gal'perin P. YA.* Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka. M.–Voronezh : In-t prakt. psikhologii, 1998. 480 s.
- Dmitrevskaya I. V.* Fenomen ponimaniya i predposylochnoe znanie // Filosofskie nauki. 2003. № 9. S. 24–49.
- Karaulov YU. N.* Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M. : Nauka, 1987. 261 s.
- Losev A. F.* Znak. Simvol. Mir. M. : MGU, 1982. 480 s.
- Khaleeva I. I.* Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi. M. : Vysshaya shkola, 1989. 238 s.
- Tsvetkova T. K.* Razvitie bilingvizma v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka. M. : Sputnik+, 2013. 153 s.
- Shcherba L. V.* Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shcole. M. : Vysshaya shkola, 1974. 112 s.

УДК 81'34

Н. Б. Цибуля

кандидат филологических наук; доцент кафедры фонетики английского языка факультета английского языка Московского государственного лингвистического университета; e-mail: cybnb@mail.ru

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ГОЛОСА И НЕВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящей статье ставится *цель*: 1) проанализировать современные теории и тренинги, направленные на развитие техники речи; 2) представить собственные упражнения для совершенствования качества голоса у студентов, специализирующихся в области лингвистики. В настоящее время обучение студентов модально-эмоциональной экспрессии основано на хорошо разработанной системе мелодических модуляций, изменений громкости, темпа и длительности пауз. Тембр голоса, однако, остается, как правило, за пределами систематической тренировки. Настоящая работа ставит *задачу* развития у обучающихся умения варьировать диапазон тембральной окраски голоса, соотносящейся с определенным невербальным поведением и ритмом дыхания, что представляет собой *новизну исследования*. Его результаты имеют прежде всего *практическое значение* для обучения студентов общению. Значение и комплексный характер коммуникативных единиц, включающий интонацию, в том числе тембр голоса, невербальный компонент и специфику дыхания, представляют собой интерес для дальнейших разработок в области полимодальной лингвистики и теории коммуникации. Статья вносит определенный вклад в решение одной из *актуальных* проблем методики преподавания иностранных языков и культур – развитие и совершенствование коммуникативных компетенций студентов.

Ключевые слова: качество голоса; тембр; невербальное поведение; дыхание; базовые эмоции; модально-эмоциональная экспрессия; коммуникация; коммуникативные компетенции.

N. B. Tsibulya

PhD, Associate-Professor of the Department of English Phonetics,
Faculty of the English Language, Moscow State Linguistic University;
e-mail: cybnb@mail.ru

DEVELOPING AND MASTERING VOICE QUALITY AND NONVERBAL COMPONENT OF COMMUNICATION

The present paper has a two-fold aim: 1) to analyse some recent theories and systems of exercises aimed at developing speech techniques; 2) to offer own exercises to enhance vocal strength and master voice quality by students who specialize in linguistics. They are usually taught the expression of basic emotions, various feelings, and modal attitudes concentrating on well-elaborated fluctuations of the pitch, changes in loudness, tempo, and length of pauses. Voice timbre is usually outside the scope of

phonetic training. The present research aims to teach students to enhance and master their timbre range which correlates with certain nonverbal and breathing patterns. This constitutes the *novelty of the research*. The results of the present study, in the first place, have *practical value* and may be used at the lessons of phonetics. However, the meaning and undivided character of communicative units embracing intonation, with the emphasis on the timbre; nonverbal behaviour; and breathing may be of *theoretical value* for further elaboration in the field of communication theory and multimodal linguistics. Mastering proper interaction skills by students of linguistics is one of the *topical issues* in the teaching process. The present work gives certain insights into the problem.

Key words: voice quality; timbre; nonverbal behaviour; breathing; basic emotions; modal-emotional expressivity; communication; communicative competence.

Introduction

Developing clear articulation and using appropriate intonation enhances effective communication. Quite recent works devoted to English pronunciation are aimed at mastering speech vocal competence [Веренинова 2012; Цибуля 2013; Васильев, Катанская, Лукина 2017; Лукина 2018; Цибуля 2017; Цибуля 2018].

Some linguists justly emphasize the fact that using the Internet depersonalizes communication between people [Joseph 2014]. Everyday involvement in the web activities and giving a lot of time and attention to online writing (distorting grammar and lexis) make communicators rather detached. Web interaction between youngsters is often characterized by negative emotions.

Due to the wide use of the Internet, oral socializing is lessened to a large extent. People's vocal and nonverbal habits are not properly developed. A lot of reduction, elision, monotonous intonation, repetitive rhythmical patterns, and unjustified display of a high or low pitch, are only some features of pronunciation that can be traced in the speech today.

As far as gestures are concerned, their abundant and incongruent use is often a sign of the speaker's inability to formulate an idea verbally. Besides, one can notice considerable tension in the organs of articulation and in the body in general.

Moreover, enunciation of many individuals is hindered by undeveloped breathing habits. In addition to that, as some researchers point out, many people suffer from the fear of public speaking, so to make public appearances and deliver presentations become quite a challenge to them [Jacobi 2006; Hoogterp 2014; Joseph 2014].

However, developing voice abilities and mastering nonverbal habits it is possible to improve communication with colleagues, friends, family members or people one sees for the first time at a social gathering. As is known, the first impression is created within three or four seconds. “You never get a second chance to make a good first impression” [Joseph 2014, p. XV]. As A. Joseph puts it, people derive their first impressions more from a person’s vocal and nonverbal manner than from his appearance.

The objective of the present article is twofold:

- 1) to analyse some recent theories and systems of exercises aimed at developing speech techniques;
- 2) to offer own exercises to enhance vocal strength and master voice quality by students who specialize in linguistics.

They are usually taught the expression of basic emotions, various feelings, and modal attitudes concentrating on well-elaborated fluctuations of the pitch, changes in loudness, tempo, and length of pauses. The timbre of the voice, or the voice quality, is usually outside the scope of phonetic training. The present research has an aim to teach students to develop and master their timbre range alongside with proper breathing and adequate nonverbal manner typical of different modal-emotional messages. This constitutes the *novelty of the research*.

The results of the present study, in the first place, may be applied in the teaching process, thus having *practical value*. However, the meaning and undivided character of communicative units embracing intonation with the emphasis on the timbre, nonverbal behaviour, and breathing may be of *theoretical value* for further elaboration in the field of communication theory and multimodal linguistics.

Mastering proper interaction skills by students of linguistics is one of the *topical issues* in the teaching process. The present work gives certain insights into the problem.

Analysis of Recent Theories and Systems of Exercises

A. S. Joseph’s System

One of the most widely used methods of training the voice was elaborated by the American researcher A. S. Joseph. He calls his system “The Vocal Awareness Method” [Joseph 2014, p. XVI]. Being a voice coach to actors, singers, TV presenters, politicians, sportsmen, teachers,

and people from every walk of life, he is of the opinion that voice and gestures identify the person and tell a lot about him.

The basic assumptions of his method include emotional involvement with interlocutors, connection with their feelings and thoughts. He also emphasizes the importance of heightened attention to the subtleties of one's own psychological and physical state.

In order to raise voice quality at a technical level, Joseph's system of exercises is aimed, on the one hand, at increasing the strength of the vocal apparatus, especially the larynx and the vocal cords. On the other hand, he focuses on relaxation exercises to reduce muscular tension of the organs of speech, such as the tongue, and the lower jaw. His objective is also to release tension in the whole body, especially in the neck and shoulders, and to improve gestural coordination. Much attention is paid to breathing exercises.

A very important thesis put forward by the author is that "listeners neither experience words, vocal tone, and body language separately nor do speakers experience their acts of communication in this divided manner" [Joseph 2014, p. 8]. In a telephone conversation communicants, for example, do not see each other's body movements. However, a hunched or tensed posture affects the tone of voice. The researcher thinks, with good reason, that such stances hinder free breathing and decrease energy. We can add that they also tell upon articulation of sounds, melody, loudness, voice range and other intonation components.

Stuttering, mumbling, lisping, mispronouncing words, speaking very rapidly, running out of breath and as a result breathing in the middle of the phrase, trailing off at the end of an utterance (dropping the end of the sentence), talking through clenched teeth, speaking in a harsh nasal or gravely tone, and other kinds of disorders can be observed in the speech of many people. One can also mention the use of such interjections as "um" or "er", and word combinations "you know", "you see", "like", and others.

Now, let us consider some of the exercises elaborated by A. Joseph.

He recommends experimenting with different postures and positions of the body trying to concentrate on breathing. One should choose the stance, erect and relaxed, in which the muscles of the chest, neck, and shoulders are not tense and provide free breathing.

Then, keeping the appropriate posture, one is advised to do the jaw release exercise: opening the mouth wide enough and putting fingertips on the jawbones joints, trying to find the most comfortable position and

relaxing the lower jaw as much as possible. Breathing deeply one should make the jaw loose and hang without any tension.

Breathing exercises should be accompanied by creating certain emotionally positive images in one's mind. The chest and the abdomen area expand in this case. Then, the breath should be coordinated with a strong nasal humming sound or a "hah" sound in accordance with different rhythms. Experimenting with pitches one should find the most suitable and adjustable to his range.

A. Joseph's exercises develop motor activities, and while doing them it is important, he insists, to simultaneously focus on the force of inhaling and exhaling, on the degree of muscular tension, on the pitch and quality of the sound, on the feelings experienced during the exercise, etc. He compares his system with driving lessons when a person learning to drive should pay attention to many things, which later becomes his automatic habit.

There are a lot more exercises worked out by A. Joseph, for example, breathing and pronouncing sounds while holding a pencil between the teeth or pulling out the tongue, or while maintaining different body positions, for example assuming a posture of bending over at the waist, and others.

The author suggests a 7-minute daily training. He advises to use a mirror, a recorder and / or a video camera to analyse the process and the results of the exercises later, and also to keep a diary to record one's remarks and impressions [Joseph 2014].

B. McAfee's System

One of the most original classifications of voice types belongs to Barbara McAfee, a singer and a voice teacher. She assumes that there exist five types of voice, correlating them with natural phenomena, such as "The Earth Voice", "The Fire Voice", "The Metal Voice", "The Water Voice", and "The Air Voice" [McAfee 2011].

What McAfee calls the type of voice is actually the timbre, or voice quality, because each type reveals certain modal-emotional meanings. As is known, the timbre is a special colouring of the voice which shows the speaker's emotions and modality [Васильев, Катанская, Лукина 2017].

Each type prevails in the person's voice, others constituting the rest of the timbre range. Often people do not use different elements of their timbre properly and sound fake, for example, "substituting bravado for confidence or cloying sweetness for sincerity" [McAfee 2011, p. 55].

McAfee's system of exercises is aimed at developing all components of the voice quality, each conveying specific modal and emotional meanings and thus being more suitable for certain communicative situations as compared to other timbre constituents.

Now, let us look at the five types more closely.

"The Earth Voice" is the deepest and the lowest of the five voice qualities. It has got a glottal colouring causing vibration in the torso. There is no reverberation in the lower part of the body, in feet, and legs.

The earth timbre manifests dominance, confidence and power. To practice and develop it, one is recommended to relax the body, release muscular tension of the face, lower jaw, neck, and belly and produce a long yawning sound stretching the body as if waking up in the morning. Pronouncing some other deep vowel sounds like "oh", "uuh" etc. one should try to relax the vocal cords. That makes the earth sound work better.

Since it demonstrates authority, assertiveness, and firmness, it is most suitable for a certain set of circumstances. Parents use it when talking to children who have done something bad, or people professionally trained in self-defense in a situation of confrontation with an opponent.

Parents, instructors, teachers, doctors, supervisors can, with the help of this timbre, impact positively those who are in a state of crisis or panic. They should speak calmly and slowly revealing confidence and self-reliance.

"The Fire Voice" is compared to the fire element. The sound is concentrated in the solar plexus. Rapid inhaling and exhaling in a short period of time charge the whole body with oxygen and energy which, in its turn, stimulates the force of the voice.

The fire sound reveals a person's passion, power, enthusiasm and zeal, and it is often employed by orators.

Some sportsmen, like weight-lifters, rugby-players, or javelin-throwers, use it for self-encouragement and concentration of energy in their movements, and also to distract the attention of other competitors, especially in martial arts, simultaneously swaying rhythmically their own bodies.

Eloquent facial expressions, a fiery look, energetic gestures accompany this type of voice timbre.

To develop and master the fire sound one is recommended to practice maximum loudness and pitch capacities trying to find places and spaces not to interfere with other people (a sea coast, a far off park corner, or one's own car, etc.). Phrases should be sung, or cried out and accompanied

by accentuating gestures, open palms, vivid facial expressions, and an erect posture. The look should demonstrate interest and be directed at the imaginary audience establishing contact with it.

“The Water Type”, correlating with the water element, is characterized by a warm, calming, kind, caring tone of voice compared with a sound of a babbling brook. At the same time, the water timbre manifests encouragement and evokes confidence in the listener. Its sincerity is emphasized by the use of some gestures – putting one’s hand to the heart, or in an effort to hold back tears one embraces his throat with the hand.

The key point in revealing and mastering the water voice is muscle relaxation of the speech apparatus, especially the oral cavity and the lower jaw, where usually most tenseness is observed. It is recommended to pronounce a deep yawning sound making it higher in pitch as compared to the earth sound exercise. It is also advised to sing a lullaby or express sympathy to a close friend in a difficult situation using one’s timber only, without saying a word.

The water timbre correlates with smooth, calm gestures as well as with the facial expressions that reveal kindness and encouragement. The speaker’s body slightly leans towards the interlocutor.

This type of voice is used by parents who hearten up their child making the first steps, also by couples in exchanging apologies after a quarrel. Actors employ this timbre playing women’s parts, for example Dustin Hoffman in the film *“Tootsie”*. The water sound is instinctively used by people to express compassion and sympathy. In conflict situations it helps to reduce tenseness.

However, as a dominant element, the water sound, due to its mild and soft character, is not effective in public speeches and presentations.

“The Metal Voice” is characterized by the vibration in the area of the nose, forehead and eyes. The sound is focused in sinus cavities which serve as a powerful resonator of the work of the vocal cords. In contrast to *“The Fire Voice”* the strong metal sound is formed against a weak breath.

McAfee compares this timbre to a sudden piercing mewling sound of a cat in the middle of the night. It is typical of some fairy-tale characters, like the witch or sorceress. Its acute character cuts through quietness and all background sounds. So, it can be used in a crowd to draw its attention. The sharpness of the metal timbre is helpful in dangerous situations requiring an emergency reaction: to warn somebody of an approaching car or to stop the child from seizing a hot object, etc.

An intense facial expression, wide open eyes, and raised eye-brows enhance the warning of the danger.

To develop the metal timbre it is necessary to focus on the production of a high piercing nasalized sound. The throat, the larynx should not be very tense. It is recommended to concentrate attention on the nasal cavity, the area around the eyes, and the forehead. It is also useful to imitate the sounds of a mewling cat and a whining child.

After practicing the exercises which develop the metal timbre, people with a dull and monotonous voice and indistinct articulation start speaking more clearly. Alongside with that, their nonverbal behaviour – gestures, body movements and facial expressions become more harmonized.

“The Air Voice” is light, soft, intimate, and warm; it is perceived as a hushed excitement and is achieved by a weak sound released in a strong stream of air. One should feel and hear the air going through the mouth cavity. The sound resonates and floats in the area above the head. It is often associated with a slight wind movement, inspiration, imagination, angelic voices, spirit, and mystery.

One can hear this timbre when happy parents talk to their newborn, who in response starts crowing, kicking, and smiling. Or, when reading a fairy-tale to little children, the story-teller bends over to them and says in a hushed voice, *“Once upon a time...”* This kind of voice quality stimulates interest in them.

The air sound is employed when talking to small children and pets, and also when the speaker tries to inspire his friends or colleagues to take decisions. The intimate character of this timbre may be used to tell somebody a secret.

The softness and warmth of this voice releases muscular tension. Deep breathing charges the body with oxygen and energy, the face lightens up.

To develop the air timbre one is recommended to start whispering sounds focusing on the force of the air stream through the mouth cavity. Then, pronouncing *“hey”* as if trying to draw the attention of somebody at a distance, one is advised to gradually increase and decrease loudness.

Training the air sound, one should be aware of his nonverbal behaviour: a lively facial expression, slightly lifted eyebrows and a smile on the face [McAfee 2011].

O. I. Druzhbinsky's System

The book *“Speech Techniques for Self Training”* («Техника речи для самостоятельного обучения») by O. I. Druzhbinsky is a

fundamental work aimed at training the articulatory apparatus, breathing, voice, diction and enunciation [Дружбинский 2013]. The author, a TV and radio presenter, an instructor in speech techniques and rhetoric, on the base of his invaluable professional experience has elaborated a comprehensive system of exercises covering all aspects of articulation, developing the breathing process, training pronunciation of Russian vowels and consonants, accentual patterns, and other aspects of speech activities.

The author suggests starting with articulatory gymnastics to strengthen the muscles of the jaw, the lips, and the tongue. It should be done every day before practicing other exercises. One should relax his face, the muscles of the neck, and then other parts of the body: hands, fingers and arms, the belly, feet, toes and legs. There are also different postures and positions of the body in which various exercises are performed.

The largest section of his book is devoted to mastering diction and pronunciation of sounds, their clusters, words, and phrases. There are some silent breathing exercises, but, for the most part, the author focuses on the articulation of vowels, consonants and their combinations in the process of breathing. He draws the attention of the readers to the way one should pronounce sounds while inhaling and exhaling air in accordance with different rhythmical patterns.

Many exercises are devoted to enhancement of the voice and training timbre which is regulated by controlled breathing. To develop vocal capacities he suggests alternating speech and singing. Students should learn to produce a stable sound not only in the middle of the voice register, but also on different pitch levels without mumbling or trailing off on the borderline between words and at the end of the utterance. Much attention is paid to mastering pitch and volume modulations: from low to high (and vice versa) and from whisper to moderate and extreme loudness (and vice versa).

O. I. Druzhbinsky's system is also aimed at teaching correct phrasal intoning, pausation, rhythm, and tempo. At the end of his course he suggests training oratorical techniques and improvisation skills. Articulation and enunciation are taught according to Russian orthoepic rules which exclude dialectal and individual peculiarities of diction and pronunciation. Typical phonetic and phonological mistakes are analysed, as well as ways of eliminating them.

Exercises for Training Voice Quality and Nonverbal Component of Communication

We have chosen for training voice quality, nonverbal behaviour and breathing in the expression of most frequent basic emotions such as joy, surprise, sadness, and compassion, an empathetic feeling often revealed by people sympathizing with those who are in trouble. We have also included in the upskilling demonstration of a reserved and serious attitude, frequently employed in different communicative situations.

To master timbre, facial expressions, gestures, posture, body movements, and manner of breathing we offer the following exercises.

1. Pronounce the words below trying to get across joy, enthusiasm and admiration. Observe your facial expression in the mirror: eyes wide open, eyebrows raised, a sincere smile. The posture is upright, hand gestures may emphasize the message. Practice deep and strong breathing while saying the following words: *lovely, wonderful, magnificent, dazzling, gorgeous, brilliant, beautiful, luxurious*.

2. Use the words in sentences of your own. Pronounce them trying to reveal enthusiasm, admiration, and joy. Watch your breathing and facial expression.

3. Find examples of manifestation of these emotions in fiction. Pay attention to the way the author describes the characters' voice and nonverbal behaviour.

4. Read the words below to express sadness or trouble which are usually manifested by a melancholy or anxious look, puckered forehead, and a pout mouth. The head and the shoulders are slightly lowered. Breathing is shallow and weak. Pronounce the words starting from whisper gradually increasing loudness to normal volume: *sad, unhappy, dejected, sorry, pitiful, upsetting, heartbreaking, despair, misery*.

5. Think of situations in which you can use the words. Observe your timbre, breathing and nonverbal behaviour.

6. Find pictures of people in the Internet that demonstrate these emotions. Pay attention to their facial expression and posture.

7. The words below may reveal compassion for those who are struck with misfortune. The inflections of the voice, hand gestures and general behaviour manifest this feeling. The look expresses concern, the centre of the forehead is tense, the corners of the mouth are a bit downward, or sometimes one can encourage the person in a desperate situation with

a faint smile. Observe weak inhaling and exhaling while pronouncing the words in a soft voice: *sorry, pity, regret, gentle, kind, warm, loving, friendly, caring, sympathetic, soft*.

8. Think of sentences and situations that show compassion and empathy with the person in trouble.

9. Find examples in fiction where the author writes about a sympathetic attitude towards people in distress. Pay attention to the way he describes voice, intonation, facial expressions, and gestures.

10. Trying to reveal a reserved and serious attitude one should be aware of one's rather low voice, slightly lowered eyelids, pursed lips, and eyebrows drawn together a bit. Breathing is somewhat moderate, neither too strong, nor weak. Read the following words observing your voice quality, nonverbal behaviour, and breathing: *earnest, stern, grim, firm, resolute, resolved, determined, formal, serious, cool*.

11. Think of short dialogues that reveal people's reserved manner of behaviour. Act them out with a partner focusing on the timbre, facial expression, gestures, posture, and breathing.

12. Surprise as one of basic emotions may be pleasant or unpleasant. In the expression of the latter the forehead is puckered, the eyebrows are raised, the eyes are wide open, and the mouth is slightly open. In manifestation of pleasant surprise the upper part of the face is almost the same with the exception of the eyes which are slightly squinted due to the smile (because of the strong connection between the eye disc muscles and the mouth muscles).

Depending on the degree of surprise the force of exhalation may vary from very strong to rather weak.

Pleasant surprise is characterized by the voice quality close to that of joy, whereas displeasure is revealed by the note of trouble.

13. Pronounce the words and word combinations below, trying to express: 1) pleasant surprise, 2) unpleasant surprise. In each case observe your facial expression in the mirror, notice the difference. Regulate your voice quality accordingly, modulating the pitch from low to high and the volume from soft to loud. Also keep in check the force of exhaling while reading the following examples:

No! Is it? Can't I? You don't say that! Oh, really? You're kidding. That's a surprise! It's unbelievable! It's shocking! Incredible! A pay rise? A promotion? Got married?

14. Think of situations in which you can use the above phrases or examples of your own. Watch your nonverbal behaviour, timbre and breathing.

15. Find pictures in the Internet that demonstrate surprise. Describe facial expressions: the forehead, the position of the eyebrows, the shape of the eyes and the mouth.

16. While reading English fiction try to notice the devices authors use to describe the characters' emotions and feelings, their voice, and nonverbal behaviour.

17. While watching British feature films and documentaries, try to analyse the way the English demonstrate emotions and modality by modulating the voice quality and employing certain gestures, body movements, and facial expressions.

REFERENCES

- Васильев В. А., Катанская А. Р., Лукина Н. Д. Фонетика английского языка: Практический курс. Новое издание / под ред. Ж. Б. Верениновой : учебник на англ. яз. Дубна : «Феникс+», 2017. 375 с.
- Веренинова Ж. Б. Фонетическая база английского языка с сопоставлением с фонетической базой русского языка : учеб. пособие для факультетов иностранных языков и факультетов повышения квалификации. 3-е изд., перераб. и доп. М. : МГЛУ, 2012. 148 с.
- Дружбинский О. И. Техника речи для самостоятельного обучения: 33 урока М. : [б. и.], 2013. 1000 с.
- Лукина Н. Д. Практический курс фонетики английского языка : учебное пособие для студентов I курса, обучающихся по направлению «Лингвистика» / под ред. канд. филол. наук, проф. Ж. Б. Верениновой. 3-е изд., испр. и доп. М. : МГЛУ, 2018. 238 с.
- Цибуля Н. Б. Взаимодействие просодии и невербальных средств в организации академического дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 3 (792). С. 111–131.
- Цибуля Н. Б. Вербальный, невербальный и просодический аспекты совершенствования умений презентации (на английском языке) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 5 (782). С. 135–148.
- Цибуля Н. Б. Курс практической фонетики английского языка. Британский и американский варианты : учебник. М. : Гнозис, 2013. 384 с.
- Hoogterp B. Your Perfect Presentation: Speak in Front of Any Audience Anywhere and Never be Nervous Again. N. Y. : Mc Graw Hill Education, 2014. 269 p.

- Jacobi J.* How to Say It: Persuasive Presentations. N. Y. : Prentice Hall Press, 2006. 164 p.
- Joseph A. S.* Vocal Power: Harness Your Inner Voice To Conquer Everyday Communication Challenges. N.-Y. : McGraw Hill Education, 2014. 205 p.
- McAfee B.* Full Voice. The Art and Practice of Vocal Presence. San Fransisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2011. 215 p.

REFERENCES

- Vasil'ev V. A., Katanskaja A. R., Lukina N. D.* Fonetika anglijskogo jazyka: Prakticheskij kurs. Novoe izdanie / pod red. Zh. B. Vereninovoj : uchebnik na angl. jaz. Dubna : «Feniks+», 2017. 375 s.
- Vereninova Zh. B.* Foneticheskaja baza anglijskogo jazyka s sopostavlenii s foneticheskoy bazoj russkogo jazyka : ucheb. posobie dlja fakul'tetov inostrannyh jazykov i fakul'tetov povyshenija kvalifikacii. 3-e izd., pererab. i dop. M. : MGLU, 2012. 148 s.
- Druzhbinskij O. I.* Tehnika rechi dlja samostojatel'nogo obuchenija: 33 uroka M. : [b. i.], 2013. 1000 s.
- Lukina N. D.* Prakticheskij kurs fonetiki anglijskogo jazyka : uchebnoe posobie dlja studentov I kursa, obuchajushhihsja po napravleniju «Lingvistika» / pod red. kand. filol. nauk, prof. Zh. B. Vereninovoj. 3-e izd., ispr. i dop. M. : MGLU, 2018. 238 s.
- Cibulja N. B.* Vzaimodejstvie prosodii i neverbal'nyh sredstv v organizacii akademicheskogo diskursa // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. Vyp. 3 (792). S. 111–131.
- Cibulja N. B.* Verbal'nyj, neverbal'nyj i prosodicheskij aspekty sovershenstvovanija umenij prezentacii (na anglijskom jazyke) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 5 (782). S. 135–148.
- Cibulja N. B.* Kurs prakticheskoy fonetiki anglijskogo jazyka. Britanskij i amerikanskij varianty : uchebnik. M. : Gnozis, 2013. 384 s.
- Hoogterp B.* Your Perfect Presentation: Speak in Front of Any Audience Anywhere and Never be Nervous Again. N. Y. : Mc Graw Hill Education, 2014. 269 p.
- Jacobi J.* How to Say It: Persuasive Presentations. N. Y. : Prentice Hall Press, 2006. 164 p.
- Joseph A. S.* Vocal Power: Harness Your Inner Voice To Conquer Everyday Communication Challenges. N.-Y. : McGraw Hill Education, 2014. 205 p.
- McAfee B.* Full Voice. The Art and Practice of Vocal Presence. San Fransisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2011. 215 p.

УДК 378.81

М. М. Чашко

аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета; e-mail: chashkomarina@gmail.com

ПОСТРОЕНИЕ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ МАГИСТРАТУРЫ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МАГИСТРАНТА

В статье рассматриваются оптимальные подходы к профессионально ориентированному обучению иностранным языкам в магистратуре. Автор делает попытку описать социально-психологический портрет студента магистратуры как субъекта образовательной деятельности и обосновать интегративно-контекстный подход к построению курса иностранного языка для уровня магистратуры. На основе анализа возрастных, психологических и социальных особенностей магистрантов делается вывод о том, что студенты магистратуры являются полноценными субъектами саморазвития, что означает их готовность и осознанное стремление к самоактуализации и самореализации, достижение которых становится возможным посредством погружения обучающихся в процесс решения проблемных ситуаций, взятых из контекста их будущей профессиональной деятельности, с использованием иностранного языка наравне с родным. Описание особенностей когнитивного, поведенческого и регулятивного аспектов самореализации личности магистранта позволяет выделить ключевые компоненты интегративно-контекстной модели курса иностранного языка для магистратуры на содержательном, когнитивно-деятельностном и личностном уровнях. На содержательном уровне предлагается рассматривать проблемную ситуацию, моделирующую проблемные задачи в контексте будущей профессиональной деятельности. На когнитивно-деятельностном уровне особый акцент делается на метакогнитивной составляющей – развитии комплекса базовых и более сложных метапредметных умений информационно-аналитической деятельности, направленных на создание нового личностно значимого информационного продукта. На личностном уровне предполагается развитие аналитических умений, способности к автономии, рефлексии, саморефлексии и креативности, способствующих достижению социальной и личностной зрелости обучающихся.

Ключевые слова: магистратура; профессионально ориентированное обучение иностранному языку; социально-психологические особенности магистрантов; социальная и личностная зрелость; автономия; метапредметные умения.

M. M. Chashko

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

FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR MASTER STUDENTS: LEARNERS' SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

The article is dedicated to the issue of establishing effective approaches to profession-oriented teaching of foreign languages to Master students. The author attempts to draw a portrait of a Master student as a learner by outlining his social and psychological characteristics which in their turn justify the use of integrative context-based approach to designing foreign language courses for Master's level programmes. Analysis of biological, psychological and social characteristics provided in the article allows to argue that to some degree Master students already can be regarded as mature and independent learners consciously ready for self-improvement and self-development through striving for academic and professional achievements. Students' consciousness and their willingness to learn and develop their professional skills should be used as an opportunity to plunge them into the process of solving problem-based situations connected to the context of their future professional activities with the help of the foreign language. The author's description of cognitive, behavioural and affective aspects of Master students' personal development enables to identify the following key components of the integrative context-based model of a foreign language course for Master's degree programmes: on the content level – integration of a "problem situation" as a unit of educational content; on the cognitive level – focus on the metacognitive component – the development of basic and more complex interdisciplinary and transferable skills of working with different types of information that will foster the process of creating innovative personally significant information products; *on the* personal level – emphasis on the development of analytical skills, autonomy, reflection, self-reflection and creativity which aims at students achieving full social and personal maturity.

Key words: Master's degree; profession-oriented foreign language teaching; social and psychological characteristics; master students; social and personal maturity; autonomy; interdisciplinary and transferable skills.

Введение

На сегодняшний день в рамках трехуровневой системы образования ступень магистратуры занимает особое место, так как самые высокие ожидания общества в целом и требования потенциальных работодателей, в частности, предъявляются именно к профессиональной подготовке выпускников магистратуры, которая предполагает не только высокий уровень владения иностранным языком (ИЯ) для коммуникации с иностранными партнерами, но и способность использовать ИЯ наравне с родным в процессе разрешения проблемных задач широкого профессионального контекста.

Несмотря на возрастающий интерес исследователей к поиску оптимальных путей выстраивания процесса обучения на уровне магистратуры, на данный момент в социально-психологической и в психолого-педагогической литературе применительно к студенческой аудитории магистратуры отсутствуют систематизированные данные и комплексные исследования о том, каковы особенности и субъектные характеристики личности магистранта в начале обучения, какие цели он ставит перед собой в процессе обучения, каким он сам ожидает увидеть себя, и что ждут от него общество и рынок труда по окончании магистратуры. Вместе с тем разработка эффективных подходов к обучению на уровне магистратуры, в частности обучению иностранным языкам, должна основываться не только на требованиях социального заказа, но и учитывать особенности самих магистрантов, представляющих собой особую категорию обучающихся.

Оптимальный подход к построению курса иностранного языка для магистратуры

В данной статье предпринимается попытка *определить компоненты курса иностранного языка для уровня магистратуры*, основываясь на проведенном анализе социально-психологических особенностей студентов магистратуры как субъектов образовательного процесса.

С общепhilosophических позиций традиционно под категорией субъекта понимается сознательно действующее лицо, самосознание которого – это «осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе» [Рубинштейн 1973, с. 335].

Становясь участником деятельности, субъект создается и формируется в процессе этой деятельности. Из этого следует, что необходимо рассматривать социально-психологические (возрастные, психологические и социальные) особенности магистранта в первую очередь определяя его как личность, развитие которой тесно связано с определенной социальной ситуацией и ведущим типом деятельности, в которые оказывается вовлечен студент магистратуры.

Анализ возрастных особенностей состава студенческой аудитории магистратуры показывает относительную зрелость (в сравнении

с уровнем бакалавриата) данной категории обучающихся. Согласно данным имеющихся исследований, средний возраст магистрантов – от 20 до 29 лет. Большинство студентов имеют трудовую занятость. Основными целями поступления в магистратуру являются: продолжение образования и возможность профессионального роста [Полевая, Ситникова 2016].

Очевидной является неоднородность возрастной студенческой аудитории в магистратуре, которая, в свою очередь, естественным образом обуславливает различия в уровне развития личных качеств студентов, различия в их личных приоритетах и потребностях, а также личностных, социальных и профессиональных задачах, которые они ставят перед собой.

Магистрантов можно отнести к двум качественно различным возрастным периодам, в возрастной психологии традиционно определяемым как периоды молодости и зрелости:

- 1) период молодости (поздней юности или ранней зрелости) – возраст до 24–25 лет, на который приходится завершение социализации, т. е. усвоение профессиональных, семейных, культурных функций. Данный этап личность, используя интеллектуальные способности, определяет свой профессиональный путь, сознательно стремится к карьерному росту, творческому и личностному развитию, избирает определенный стиль жизни и др. Основным новообразованием молодости должно стать достижение *социальной зрелости*;
- 2) период зрелости очерчен возрастными границами начиная от 23–25 лет. В данный период основным новообразованием можно назвать достижение *личностной зрелости*.

Под *социальной зрелостью* понимается «возможность выполнения человеком социальных обязанностей, принятие ответственности за собственную жизнь, свои решения и поступки» [Хухлаева 2002, с. 6].

Применительно к социальной зрелости выделяются следующие ее характеристики: «превращение личности в полноценный субъект общественной деятельности и достижение определенного минимума. Социально зрелая личность предполагает профессиональную, мировоззренческую и нравственную зрелость, характеризующие социальный тип личности того или иного общества или общности» [Матис 1995, с. 38].

Так, в период молодости приоритетным для себя человек видит решение социальных задач: приобретение профессии, достижение определенного социального статуса, создание семьи. На данном этапе в контексте продолжения обучения в магистратуре, центральным представляется стремление к развитию личности как профессионала. Профессиональное самоопределение, как одну из приоритетных задач, можно рассматривать в двух планах: как ориентацию на определенные виды и характер труда и как стремление к определенному статусу и месту в системе социальных отношений. Немаловажным фактором профессионального самоопределения выступает стремление к самоактуализации. Для многих людей, в особенности в период молодости, профессиональная деятельность является сферой самоактуализации, играет одну из ключевых ролей в нахождении человеком смысла жизни и выполнения своей жизненной задачи.

Таким образом, будущие магистры, активно стремящиеся к профессиональному развитию, напрямую связывают обучение в магистратуре с возможностью погрузиться в контекст будущей профессиональной деятельности, примерить разные социальные роли и развить в себе качества и умения, которые помогут им самореализоваться в личностном и профессиональном плане, стать полноценным членом социума.

Время обучения в магистратуре, как было показано выше, совпадает с переходным этапом в развитии обучающихся – от периода формирования *социальной зрелости* к осознанному стремлению студентов к *зрелости личностной*.

Новый период характеризуется тем, что на данном этапе личность созидает себя и становится субъектом собственного развития [Анциферова 2009]. Формирование личностной зрелости человека соответствует высшему уровню саморазвития. Зрелость рассматривается как интегральное качество личности и как самоцель ее развития.

Отсюда следует, что на этапе обучения в магистратуре, наряду с социальной зрелостью, ключевым становится процесс саморазвития личности и стремление к формированию целостности личности во всех ее проявлениях. Обучающиеся на этапе магистратуры уже могут рассматриваться в качестве субъектов саморазвития и самореализации. При этом главной особенностью является то, что необходимые изменения личности иницируются и достигаются по собственной воле человека, на данном этапе ожидается, что он полностью берет на

себя ответственность за свое личностное развитие, социальные взаимоотношения, академическую и профессиональную деятельность.

Обеспечение данной возможности связывается с решением задачи погружения обучающихся в контекст будущей профессиональной деятельности, которое представляется возможным посредством *интеграции в содержание обучения ИЯ на предметном уровне* «проблемной ситуации» (согласно теории контекстного обучения А. А. Вербицкого) [Вербицкий 2017].

Погружение обучающихся в решение задач в рамках проблемных ситуаций, соотнесенных с контекстом их будущей профессиональной деятельности, не только будет способствовать формированию профессионально значимых навыков и умений, но и обеспечит приобретение опыта проигрывания различных ситуаций социально-профессионального контекста, что поможет развить такие востребованные черты профессиональной личности как автономия, креативность, высокий уровень рефлексии, гибкость, инициативность, ответственность, стремление к саморазвитию и самореализации.

Одним из уже существующих подходов, реализующих принцип предметной интеграции в курсе иностранного языка, является предложенный В. Ф. Тенищевой интегративно-контекстный подход, в основе которого лежит соотнесение материалов курса ИЯ и спецпредметов с технологиями усваиваемой студентами социально-профессиональной деятельности.

Вместе с тем, наряду с профессионально-ориентированной предметной составляющей, на уровне магистратуры нам представляется необходимым делать особый акцент на содержании когнитивно-деятельностного и личностного компонентов модели курса ИЯ, которые должны быть разработаны с учетом когнитивных, поведенческих и регулятивных аспектов самореализации личности магистрантов, где: *когнитивный аспект* включает активизацию процессов самопознания, самоощущения, самонаблюдения, самооценки и само-модели; *поведенческий аспект* предполагает развитие способности к самоподготовке, самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию; *регулятивный аспект*, подразумевает развитие умений самоконтроля, саморегуляции и самодисциплины [Коряковцева 2010].

Характеризуя *когнитивную составляющую* процесса развития личности обучающегося, можно сказать, что мыслительная деятельность

студентов на уровне магистратуры выходит на новый этап и включает уже не только такие базисные процессы, как анализ, синтез и обобщение информации, выделение главного и второстепенного, постановку задач, вопросов, но и приобретает личностно-ценностный характер, детерминируется или осознанно направляется на поиск решения личностно и профессионально значимых проблемных задач, а также активизируется в нестандартных ситуациях, требующих умений прогнозирования и оперативного реагирования на постоянные изменения.

Опыт преподавания на разных уровнях обучения показывает, что многих современных студентов отличают такие положительные качества познавательной деятельности, как: самостоятельность мышления, выражающаяся в способности увидеть и задать новый вопрос, новую задачу и найти решение собственными силами, вырабатывая свой индивидуальный подход к решению проблемной ситуации; нестандартность и гибкость мышления, позволяющие создавать новое (инновационное) и подстраиваться под изменяющиеся требования; быстрота мысли, помогающая справляться с многозадачностью и принимать решения в короткие сроки.

Вместе с тем сегодня также отмечаются достаточно специфические как положительные, так и отрицательные по своей природе особенности мышления современного студента, напрямую связанные с внешними изменениями информационной среды, в которую они оказываются погружены, начиная еще со школьных лет.

Неизбежное активное использование различных видов технологий в современной бытовой, академической и профессиональной деятельности позволяет предположить, что в магистратуру поступают уже «технологически подкованные» студенты, которые имеют достаточно богатый личный, академический и даже профессиональный опыт поисковой, аналитической и других видов информационной деятельности с использованием электронных ресурсов, работы в Интернете и т. д. Иными словами, мы можем говорить о том, что магистранты, начиная обучение, уже обладают в определенной степени сформированной цифровой грамотностью, что соотносится с так называемыми *technical или digital skills*¹.

¹ OECD (2012), *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*, OECD Publishing. URL : read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/transferable-skills-training-for-researchers_9789264179721-en#page3

В то же время многие специалисты выражают обеспокоенность, связанную с формированием у современных студентов адаптивного способа обращения с информационным пространством, т. е. клиповым мышлением. Такое мышление характеризуют как фрагментарное и алогичное, несистемное, преимущественно визуальное и ассоциативное, лишенное временных и пространственных категорий [Исаева, Малахова 2015, с. 180]. Сформировавшееся в результате постоянного перенасыщения информацией, взаимодействия с отчужденными и бессмысленными текстами в Интернете, клиповое мышление приводит к преобладанию поверхностного чтения и отказу от чтения сложных текстов; стремлению получить знания через поиск готовой к использованию информации; «раздербанности» сознания (постоянные переключения, отвлечения), трудностям с концентрацией; зависимости от постоянной (принудительной и поверхностной) коммуникации [Исаева, Малахова 2015].

На наш взгляд, выделенные нами положительные и отрицательные качества свидетельствуют о достаточно парадоксальной ситуации. С одной стороны, существует острая необходимость в специалистах, способных эффективно работать и выполнять сложные операции с различного рода информацией с использованием различных ресурсов, с другой стороны, мы сталкиваемся с неспособностью обучающихся, а в дальнейшем и специалистов, справиться даже с базовыми задачами информационно-аналитической деятельности. Данные тенденции говорят о том, что студенты не всегда оказываются способными к продуктивной работе с различными видами информации, что обусловлено недостаточной сформированностью умений критической, аналитико-информационной деятельности как на родном, так и на иностранном языке.

В данной связи представляется возможным говорить о задаче развития способности будущих магистров видеть мир в целом, во всей его комплексности, многомерности, не пренебрегая частностями, а также умения выстраивать связи между разрозненными его составляющими и соединять их в качественно новый целостный продукт в процессе работы с информацией, в том числе с использованием иностранного языка. Данные умения связываются сегодня «с умениями “сложного мышления” – мышления эволюционного, нелинейного, открытого, гибкого, креативного, чувствительного к новому,

создающего разнообразие и умеющего творить инновации» [Князева 2014, с. 67].

Таким образом, рассматривая когнитивный компонент самореализации личности магистрантов, с нашей точки зрения, представляется возможным говорить об *интеграции в содержание обучения ИЯ на процессуальном уровне метакогнитивной составляющей, подразумевающей* с одной стороны, развитие таких универсальных (метапредметных) умений информационно-аналитической деятельности, как восприятие, отбор, систематизация, переработка, трансформация информации, подразумевающие установку связей между общим и частным, главным и второстепенным, центральным и периферийным и т. д. в соответствии с поставленными задачами текущей деятельности; с другой стороны, развитие таких умений информационно-аналитической деятельности более высокого уровня, как прослеживание и использование при работе с информацией внутри- и междисциплинарных отношений между явлениями, переработка больших потоков сложной разноуровневой текстовой информации («полюкодовые тексты», содержащие разные семиотические (визуальные (вербальные и иконические) знаки; («полимодалные тексты», т. е. воспринимаемые при помощи различных модальностей – каналов восприятия информации, в частности зрительной и аудиальной [Некрасова, 2014]), критический анализ и экспертная оценка информационных продуктов профессиональной области и др.

Говоря об особенностях магистрантов, связанных с *поведенческим и регулятивным аспектами*, в психолого-педагогических литературе отмечается, что период личностной зрелости характеризуется появлением таких новых качеств и психических новообразований, как активность человека по интеграции пройденных им этапов жизненного пути, анализ достижений и ошибок прошлого опыта, мудрость, способность к варьированию и экспериментированию социальных ролей, к выработке индивидуальных стратегий адаптации и компенсации, креативный тип отношения к жизни и т. п. [Деркач 2004].

Так, магистранты находятся на этапе, когда, с одной стороны, видоизменяется их общая картина мира, непрерывно происходят изменения в общественной, профессиональной и личной жизни. В данный период происходит переоценка ценностей, выстраиваются жизненные планы, меняются сложившиеся подходы и концепции. С другой

стороны, присущая магистрантам «опытность» в различных аспектах жизни становится немало важным фактором, в целом определяющим особенности поведения студентов как субъектов образовательной деятельности в целом и специфику познавательной деятельности, в частности.

Поступая в магистратуру, студенты нередко сами не могут четко сформулировать свои цели и потребности в обучении, а также не до конца понимают, по какому вектору карьерного развития они пойдут в дальнейшем: выберут конкретную профессию в изучаемой специальности, будут заниматься научно-исследовательским, педагогическим или каким-то иным видом деятельности.

Тем не менее на основе исследований нескольких последних лет, посвященных ступени магистратуры (И. В. Атаманова, С. А. Богомаз, Н. В. Кузовлева, О. Н. Стариченко и др.), а также опыта преподавания в магистратуре, представляется возможным обозначить основные мотивы, которыми руководствуются магистранты при расстановке индивидуальных приоритетов в обучении (классификация мотивов личности, по Е. П. Ильину):

- *социально-общественные*: найти смысл своей жизни, быть уверенным в себе (иметь внутреннюю свободу); иметь определенный социальный статус, быть уважаемым и признанным; быстро достичь успеха и признания (материального и личного) в условиях замедления социальных лифтов;
- *профессиональные и прагматические*: иметь возможность для самовыражения, раскрытия своего творческого потенциала, реализовать свои способности, свое «Я», достичь желаемой цели, достичь успехов в карьере, самореализоваться через создание лично значимых творческих проектов, использовать культурные продукты как средство индивидуализации; иметь профессиональные альтернативы;
- *личного престижа*: самоутвердиться, жить полной жизнью, быть независимым в поступках и действиях, быть креативным и оригинальным;
- *познавательные*: иметь возможность постоянного расширения кругозора, источники для саморазвития и самосовершенствования, условия для непрерывного образования [Ильин 2002, с. 265].

Интерпретируя данные особенности в контексте образовательной деятельности, можно сказать, что на данном этапе обучающиеся

характеризуются в определенной степени сформированным уровнем автономии, рефлексии и креативности и обладают мотивацией к осознанному самостоятельному развитию этих качеств, выступающих в качестве одних из ключевых условий социального и личностного саморазвития магистрантов как субъектов образовательной деятельности и как будущих профессионалов.

Заключение

Проведенный анализ социально-психологических особенностей студентов магистратуры как субъектов образовательной деятельности позволяет выделить следующие компоненты интегративно-контекстного подхода, которые, на наш взгляд, должны быть интегрированы в модель курса иностранного языка на уровне магистратуры:

1) *на содержательном уровне* – включение «проблемной ситуации» как основного метапредметного компонента содержания обучения, обуславливающего комплекс профессионально-коммуникативных задач, типичных для соответствующего контекста межкультурного общения в определенной предметной области;

2) *на когнитивно-деятельностном уровне* – акцент на метакогнитивную составляющую – развитие комплекса базовых и более сложных метапредметных умений информационно-аналитической деятельности, направленных на создание нового личностно значимого информационного продукта;

3) *на личностном уровне* – формирование «сложного мышления», подразумевающего развитие аналитических способностей, автономии, рефлексии, саморефлексии и креативности, способствующих достижению социальной и личностной зрелости обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия ; под ред. Л. В. Куликова. СПб. : 2009. С. 213–218.
- Атаманова И. В., Стариченко О. Н., Богомаз С. А. Психологические особенности магистрантов и аспирантов, обучающихся в вузах с ориентацией на классическое и инженерное образование // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 367. С. 128–135.

- Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
- Деркач А. А.* Психология профессиональной деятельности: Лекции в помощь преподавателю. М. : РАГС, 2004. 342 с.
- Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с. : ил. (Серия «Мастера психологии»).
- Исаева А. Н., Малахова С. А.* Клиповое мышление: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус) // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2015. Т. 84. № 4. С. 177–191.
- Князева Е. Н.* Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2014. 500 с.
- Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
- Кузовлева Н. В.* Воспитание культуры умственного труда магистрантов и аспирантов в высшей школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2016. С. 48.
- Матис В. И.* Социология образования и формирование личности. Барнаул, 1995. 182 с.
- Некрасова Е. Д.* К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 45–48.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
- Полевая Н. М., Ситникова В. В.* Проблемы организации учебного процесса по программам магистратуры (на примере опроса студентов-магистрантов) // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 120–123.
- Хухлаева О. В.* Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.

REFERENCES

- Anciferova L. I.* Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti // Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov : hrestomatija ; pod red. L. V. Kulikova. SPb. : 2009. С. 213–218.
- Atamanova I. V., Starichenko O. N., Bogomaz S. A.* Psihologicheskie osobennosti magistrantov i aspirantov, obuchajushhihsja v vuzah s orientaciej na klassicheskoe i inzhenernoe obrazovanie // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 367. S. 128–135.
- Verbickij A. A.* Teorija i tehnologii kontekstnogo obrazovanija : uchebnoe posobie. М. : МРГУ, 2017. 268 s.

- Derkach A. A.* Psihologija professional'noj dejatel'nosti: Lekcii v pomoshh' pre-podavatelju. M. : RAGS, 2004. 342 s.
- Il'in E. P.* Motivacija i motivy. SPb. : Piter, 2002. 512 s. : il. (Serija «Mastera psihologii»).
- Isaeva A. N., Malahova S. A.* Klipovoe myshlenie: psihologicheskie deficity i al'ternativy (prostranstvennyj fokus) // Mir psihologii. Nauchno-metodicheskiy zhurnal. 2015. T. 84. № 4. S. 177–191.
- Knjazeva E. N.* Jenaktivizm: novaja forma konstruktivizma v jepistemologii. M. ; SPb. : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2014. 500 s.
- Korjakovceva N. F.* Teorija obuchenija inostrannym jazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii : ucheb. posobie dlja stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2010. 192 s.
- Kuzovleva N. V.* Vospitanie kul'tury umstvennogo truda magistrantov i aspirantov v vysshej shkole : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Orel, 2016. S. 48.
- Matis V. I.* Sociologija obrazovanija i formirovanie lichnosti. Barnaul, 1995. 182 s.
- Nekrasova E. D.* K voprosu o vosprijatii polimodal'nyh tekstov // Vestnik Tom-skogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 378. S. 45–48.
- Rubinshtejn S. L.* Problemy obshhej psihologii. M. : Pedagogika, 1973. 424 s.
- Polevaja N. M., Sitnikova V. V.* Problemy organizacii uchebnogo processa po programmam magistratury (na primere oprosa studentov-magistrantov) // ANI: pedagogika i psihologija. 2016. T. 5. № 3 (16). S. 120–123.
- Huhlaeva O. V.* Psihologija razvitija: molodost', zrelost', starost' : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. 208 s.

доктор педагогических наук, доцент, профессор МГЛУ;
профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права Института международного права и правосудия Московского
государственного лингвистического университета; e-mail: lvyar@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧИ (в парадигме бинарного подхода)

В статье, с позиции бинарного подхода, рассматривается проблема развития умений продуктивной речи студентов в условиях неязыкового вуза. В этой связи анализируются данные опросно-анкетного исследования, проведенного в 2016–2018 гг. в магистерских группах первого года обучения. Полученные результаты свидетельствуют об ослаблении субъектности обучающихся в образовательном процессе и «размывании» бинарной парадигмы; о низком уровне осознания обучающимися способов решения задач, связанных с изучением иностранного языка, и неготовности студента выступить в качестве опытного изучающего иностранный язык; о необходимости коррекции сложившихся стереотипов обучения устной речи как у обучающихся, так и у обучающихся (повышения методической грамотности последних). Развитие умений продуктивной речи на этапе магистратуры требует оперативной методической «доработки» этого вопроса, включая создание специальной стратегии, аргументированной в русле бинарного подхода и обеспечивающей коммуникативно-деятельностные потребности специалиста конкретного профиля.

Ключевые слова: неязыковой вуз; обучение иноязычной профессиональной коммуникации; развитие умений продуктивной речи; бинарный подход; цели, средства и результаты обучения; опросно-анкетное исследование.

L. V. Yarotskaya

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

REVISITING THE PROBLEM OF DEVELOPING PRODUCTIVE SPEECH SKILLS: BINARY APPROACH PARADIGM

The article focuses on the problem of developing productive speech skills in non-linguistics students within the binary approach paradigm. In that context, analyzed are survey data obtained through investigation carried out in first year master groups in 2016–2018. The results suggest reduction in students' personal agency in the educational process and the erosion of binary approach paradigm.

They also indicate students' low level of understanding the ways of solving problems underlying foreign language learning and their inability to act as good foreign language learners; the necessity of correcting both learners' and teachers' (teaching methods) stereotypes in connection with developing productive speech skills. Developing productive speech skills in the master course needs immediate measures in that respect, designing a special strategy within the binary approach paradigm included. The strategy is to cater to communication-and-activity needs specific for the target profession.

Key words: non-linguistics university; teaching and learning foreign language profession-related communication; developing productive speech skills; binary approach; teaching and learning goals, means of achieving them and educational results; questionnaire survey.

Введение

Считается, что первостепенным по значимости иноязычным речевым умением выпускника неязыкового вуза и, соответственно, приоритетным направлением приложения педагогических усилий при обучении студентов иноязычной профессиональной коммуникации является чтение. Регулярно читая литературу по специальности, современный профессионал всегда может быть в курсе важнейших событий / достижений в своей предметной области, чутко улавливать новые тенденции и определять перспективы их развития, оценивать собственный профессиональный инструментарий на предмет его адекватности передовому мировому уровню. Всё это, безусловно, так. Однако развитие специалиста, его приобщение к актуальной профессиональной информации – это отнюдь не «дорога с односторонним движением». Профессионалу всегда есть что сказать «от своего имени», поддержать коллег или, в чем-то усомнившись, вступить с ними в дискуссию, предложить свой «продукт» на суд международного профессионального сообщества. С этим сегодня никто и не спорит, но формирование / развитие умений продуктивной речи – как устной, так и письменной – по-прежнему остается чрезвычайно проблемным вопросом, и не только в силу недостаточного объема аудиторного времени, отводимого на изучение иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе¹, но и по причине стойких педагогических стереотипов, заимствованных из прошлого и не позволяющих обеспечить

¹ Научные данные свидетельствуют о возможности нахождения эффективных методических решений в этих условиях. См.: [Комочкина 2018].

необходимое качество образовательного продукта, удовлетворяющее условиям актуального запроса профессиональных сообществ в отношении уровня развития соответствующей языковой способности личности. Так, например, английский юрист Чарльз Годдард, имеющий значительный опыт работы с российскими студентами-юристами в рамках программ иноязычной подготовки МГЮА, обращает внимание на то, что обучающиеся с очень хорошим знанием английского языка (грамматики, лексики, терминологии) вполне справляются с репродукцией чужих мыслей и их переводом на английский или родной язык, однако не готовы создавать собственные полноценные речевые произведения на ИЯ как в устной речи, так и на письме. Не менее уязвимым моментом современного юридического образования оказывается и отсутствие у выпускников вуза реального опыта использования оригинальной англоязычной юридической литературы в профессиональных целях. Подобный уровень владения ИЯ, с точки зрения этого автора, можно квалифицировать лишь как технический (*a very good technical knowledge of English*) [Goddard 2018, с. 179].

Очевидно, что любой образовательный результат – итог совместных усилий всех субъектов образовательного процесса, но его непосредственным «производителем» и «потребителем» (ибо учебная деятельность, как известно, направлена на изменение субъектом деятельности *самого себя*, *своих* возможностей воздействия на внешнюю среду) выступает обучающийся, готовящийся к профессиональной деятельности. «Образовательный багаж» молодого специалиста как ориентировочная основа деятельности в новом качестве во многом определит стратегию его профессионального развития. В этой связи с исследовательской и практико-педагогической точек зрения представляет интерес тот образовательный инструментарий, «арсенал» освоенных студентом средств, который у него сложился в результате всего предшествующего опыта учения, в частности при изучении ИЯ.

В данной статье мы предлагаем вернуться, с позиции бинарного подхода [Андреев 2006; Перфилова 2008; Яроцкая 2013], к проблеме развития умений продуктивной речи студентов в условиях неязыкового вуза, проанализировав данные, полученные в результате специально проведенного опросно-анкетного исследования в магистерских группах первого года обучения в 2016–2018 гг.

Диалектика цели, средств, результатов деятельности в образовательном процессе

Как известно, в педагогической действительности *цели, средства их достижения и образовательные результаты* связаны специфической системой взаимоотношений, в которой результаты деятельности далеко не всегда четко соотносятся с целью; при определенных условиях средства, использованные педагогом в образовательном процессе, оказывают на полученный результат существенное влияние [Кравевский, Хуторской 2007].

Аналогичным образом средства, которые мы выбираем для достижения цели обучения продуктивной речи, могут смещать акценты в педагогическом взаимодействии, ослаблять или даже разрывать связи между декларируемой целью как предвосхищаемым образом результата совместной деятельности субъектов образовательного процесса и реальным результатом такого взаимодействия. Продуктивная речь в аудитории в большом количестве случаев оказывается уподобленной лишь внешне схожей с ней «речевой активности»: базируется на чужом предметном материале, чужих мыслях, аргументации, суждениях и, конечно же, лексиконе автора текста. И отметка «отлично» по-прежнему довольно часто выставляется именно за «безупречно *выученный и воспроизведенный текст*». Получается, что *работа памяти, а не развитие коммуникативной способности личности* ставится во главу угла, является доминантой педагогической деятельности.

Вовсе не отрицая роли мнемической компоненты в изучении ИЯ и, безусловно, не призывая к игнорированию ошибок в речи обучающихся, тем не менее подчеркнем, что педагогическая установка на воспроизведение готовых ответов как «эффективный» и «гарантированный» способ избегания ошибок является, по существу, «педагогическим фальсификатом» – публичной демонстрацией результата обучения, запланированного в соответствии с программными документами, при минимизации его педагогического (дидактического, методического) содержания. Парадоксально, но выясняется, что и студенты, по-видимому, в силу своего школьного и вузовского опыта изучения ИЯ нередко принимают эти «правила игры» и с пониманием относятся к сложившейся образовательной практике, считая, например, близкий к оригиналу пересказ текста самым эффективным способом

пополнения словарного запаса, запоминания грамматических конструкций и развития способности говорить и писать на ИЯ (по результатам опросов, проведенных автором статьи в 2016–2018 гг.).

В этой связи интересно выяснить, что могло послужить основанием для столь явного «отката» обучающихся к «парадигме деятельности преподавателя», нивелирования собственной позиции, определяемой интересом и актуальными потребностями личности, т. е. установить причину «сбоя» бинарной парадигмы, воплощающей личностно ориентированные каноны образования, ориентирующей педагогов на образовательные потребности личности, качественное развитие мотивации в учении.

Цель, средство, результат в зеркале бинарного образовательного подхода

Обучение как единство двух видов деятельности – преподавания и учения, – отражающее его целостность в социальной сущности [Краевский, Хуторской 2007], уже в силу этого специфического для образовательной сферы отношения предполагает *бинарность* образуемой системы. Бинарность – взаимообусловленность обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, образования и самообразования, социализации и самореализации – является логическим следствием принятия педагогическим сообществом личностно ориентированных образовательных основ. И сопряженность двух видов деятельности выступает в качестве главного педагогического механизма развития и саморазвития педагогических систем [Андреев 2006].

В логике данного подхода в методике обучения ИЯ обоснована необходимость выделения парных категорий: наряду с *целями преподавания* – *целями изучения ИЯ*, а также целесообразность экспликации *частных целей*, которые в современной образовательной парадигме могут позиционироваться как *цели изучения ИЯ*. Так, по мнению Г. В. Перфиловой, *цели преподавания ИЯ*¹ *институциональны, отражают логику освоения обучающимися содержания предмета (следовательно,*

¹ В цитируемой статье Г. В. Перфилова использует термины «цели обучения» (в контексте деятельности преподавания ИЯ) и «цели изучения» (описывая деятельность изучающих ИЯ), очевидно, рассматривая «обучение» и «преподавание» в качестве синонимов. Мы усматриваем в таком употреблении противоречие, поэтому строго дифференцируем *цели преподавания* и *цели изучения ИЯ*.

ориентированы прежде всего на процесс изучения ИЯ), представлены в обобщенном виде и определены в терминах деятельности преподавателя; цели изучения ИЯ, напротив, лично значимы (это важнейшее преимущество эксплицированных целей), ориентированы на конкретный результат, соотносимый с аутентичными ситуациями общения; актуальны при самооценке, формулируются в понятных студенту терминах; как и цели преподавания, цели изучения ИЯ дифференцируются по видам речевой деятельности [Перфилова 2008].

Как видим, в данной аргументации важнейшим отношением в подсистеме изучения ИЯ становится связка «цели – результаты деятельности», при этом инструментальный аспект – категория «средства достижения цели», – несмотря всю ее значимость, выпадает из описания парадигмы деятельности студента. В такой ситуации обучающемуся приходится либо полагаться на профессионала в этой области – преподавателя ИЯ – и осваивать предложенный им / его инструментарий, либо «изобретать колесо» в поисках «своего» решения. Впрочем, и наличие готового, но чужого и старого рецепта – не залог успеха в новых условиях.

Обратимся к результатам исследования данной проблемы в группах магистрантов-документоведов (2016 / 2017 уч. г.) и магистрантов-юристов (2017 / 2018 уч. г.) первого года обучения (всего 28 человек), освоивших курс бакалавриата в разных вузах и по различным направлениям подготовки, связанным, в частности, с информационной безопасностью, документоведением, юриспруденцией, лингвистикой, и поступивших в магистратуру МГЛУ. Проведение исследования в два этапа обусловлено неожиданностью результатов, полученных в первом потоке обучающихся (2016 / 2017 уч. г.), и нашим стремлением проверить их достоверность – подтвердить или опровергнуть при работе с другим контингентом в следующем учебном году (2017 / 2018 уч. г.).

Продуктивная речь в координатах деятельности различных субъектов образовательного процесса

При обучении студентов по программе магистратуры «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» (2016 г.) в начале учебного года мы обратили внимание на то, что

значительное количество обучающихся, пришедших в магистратуру с других направлений подготовки бакалавриата, с недоумением относятся к отсутствию заданий на «классический» пересказ текста. От старательных студентов приходилось слышать такие вопросы: «А мы будем пересказывать текст?», «А почему Вы нам не задаете пересказ текста? Ведь это так полезно». При этом отношение магистрантов к заданиям проблемного типа, например, связанным с поиском, обработкой и обсуждением актуальной информации из осваиваемой предметной области, с нашей точки зрения, было явно недостаточно серьезным (типичные комментарии студентов: «Времени уходит много, а какой смысл?», «Зачем тратить время на поиски, это дело преподавателя найти хороший текст», «Преподаватель же лучше знает, что нам надо», «Пусть кто-нибудь один найдет и нам расскажет»).

Замечания подобного рода побудили нас к более глубокому анализу положения дел. Студентам было предложено «для повышения уровня взаимопонимания» и «гармонизации нашего взаимодействия» подготовить от студенческой группы семь вопросов преподавателю, касающихся нашего курса обучения. Мы, со своей стороны, пообещали подготовить такое же количество вопросов студентам, чтобы получить информацию об их стиле учебной деятельности, сложившихся личностных предпочтениях. Договорились «отвечать честно». Ниже приводим эти списки вопросов в переводе на русский язык.

Список вопросов преподавателю от магистрантов-документоведов

1. В какой форме будет проходить зачет?
2. Как будет выставляться отметка на зачете (по балльно-рейтинговой системе / нет)?
3. Почему в учебнике не раскрываются значения новых слов (как в словаре), а новые слова вообще не выделены в отдельный словарный раздел?
4. Почему грамматика в учебнике дается до чтения текста, а не как обычно?
5. Почему в заданиях учебника не предусмотрен пересказ текста? Для чего тогда читаем текст, ведь тогда все слова всё равно забудутся?
6. Как (и какой смысл) работать по самостоятельно подобранному материалу, если к ним нет упражнений?
7. Мы будем работать с «оригинальными документами» (*real documents*)?

Вопросы, подготовленные этой группой обучающихся, с нашей точки зрения, свидетельствуют, по крайней мере, о следующем:

- студентов интересуют прежде всего прагматические вопросы (заблаговременно и в первую очередь уточняют форму зачета и порядок выставления отметки), т. е. «работает» внешняя мотивация учебной деятельности;

- у обучающихся уже сформировалось свое понимание так называемых «правильного» учебника ИЯ и «правильных» приемов обучения, т. е. оформился некий сомнительный, на наш взгляд, эталон (сначала чтение текста, затем разбор грамматического материала, пересказ; при этом чтение и пересказ текста используются как способ запоминания новых слов; в учебнике должны быть приведены словарные дефиниции новых слов) – стереотип, который преподавателю, очевидно, предстоит корректировать с учетом современного состояния методической науки;

- у обучающихся нет достаточного опыта работы с самостоятельно подобранными материалами;

- постановка вопроса об «оригинальных документах» с большой степенью вероятности говорит о недостатке / отсутствии опыта работы с оригинальной иноязычной литературой такого рода и интереса к ней.

В такой ситуации важнейшим условием реорганизации обучения, с нашей точки зрения, должна стать «стратегия обновления». Нельзя же просто сказать студентам, что у них сложились ошибочные стереотипы: «До этого вас учили не так, а мы вас научим правильно». Основные акценты – переосмысление места и роли ИЯ в деятельности их профессионального сообщества, а также способов освоения ИЯ в современном мире. Приоритетная педагогическая установка – развитие внутренней мотивации обучающихся (учебной и профессиональной) за счет необычных, познавательных, актуальных материалов, связанных с будущей профессией, формирующих у студентов ценностно-смысловое отношение к осваиваемой в курсе магистратуры деятельности, ее ключевым задачам в современном мире. Забегая вперед, заметим, что при подготовке к печати учебника «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» мы постарались реализовать эти идеи, а также учли вопросы, заданные студентами о приемах работы с учебником, подробно осветив их в Предисловии [Яроцкая 2017].

Во втором потоке магистрантов, принявших участие в опросно-анкетном исследовании, студенты поставили несколько иные вопросы.

Список вопросов преподавателю от магистрантов-юристов

1. В Рабочей программе по иностранному языку на сайте университета указано несколько тем для изучения. По какому пособию или учебнику мы будем изучать темы раздела «Юридическая деятельность в глобализированном информационно-коммуникационном пространстве»?¹
2. Что значит «подобрать актуальную информацию из своей предметной области»? Актуальным в прецедентном праве может быть прецедент и начала прошлого века, и раньше?
3. Что такое «*диалог культур*» в *межкультурном правовом пространстве*? Ведь в Программе речь идет о правовых коллизиях.
4. У нас предполагается работа с современными оригинальными юридическими текстами?
5. Предполагается решение кейсов? Из какого источника?
6. В этом году будем больше читать, переводить или говорить?
7. Как будем учить юридическую лексику?

Несмотря на иную постановку вопросов преподавателю (очевидно, здесь проявилась специфика формирующегося у студентов юридического мышления и юридических способов решения задач), в данном перечне мы увидели нечто общее, объединяющее его с первым, а именно:

– у обучающихся также есть свое понимание «правильного» учебника ИЯ («с современными оригинальными юридическими текстами»), приемов работы при изучении ИЯ («читать, переводить, говорить», решать кейсы), хотя линейность действий «читать, переводить, говорить», безусловно, вызывает настороженность; кроме того, необходимо уточнить, какие виды работы подразумевает слово «говорить», а также какова роль перевода в данном случае;

– как и в первом потоке обучающихся, выражено желание работать с оригинальными источниками;

¹ В тот момент пособие для данного курса обучения – «Введение в межкультурное профессиональное общение: учебное пособие по английскому языку для студентов-юристов (уровень обучения: магистратура)» [Яроцкая, Алейникова 2019] – находилось в стадии подготовки к опытной проверке. Вопросы, поднятые студентами, нашли отражение на его страницах.

– также присутствует вопрос об изучении терминологии (очевидно, прежде этому уделялось значительное внимание в обоих потоках).

В то же время во втором списке, в отличие от первого, нет явного акцента на пересказе текста как универсальном способе изучения языкового материала, а также присутствует смыслообразующий вопрос (№ 3). Последнее обстоятельство, на наш взгляд, выгодно отличает этот список и свидетельствует о попытке вникнуть в суть обозначенной в Программе проблемной ситуации.

Список вопросов преподавателя¹ студентам

1. Чему Вы надеетесь научиться в курсе ИЯ для магистрантов?
2. Как Вы думаете, *какими средствами* можно достичь эту цель (эти цели)?
3. Расположите перечисленные ниже виды учебной работы в соответствии со своей оценкой их значимости в развитии *умения вести диалог* (от самого эффективного к наименее эффективному; дополнительные комментарии приветствуются):
 - выучивание и разыгрывание диалогов;
 - составление диалогов / высказываний по образцу;
 - беседа с преподавателем в формате «преподаватель – студент» (с опорой на текст);
 - беседа с преподавателем в формате «преподаватель – студент» (без опоры на текст);
 - регулярное обсуждение проблемных вопросов в формате «преподаватель – студенческая группа» (с опорой на текст);
 - регулярное обсуждение проблемных вопросов в формате «преподаватель – студенческая группа» (без опоры на текст);
 - обсуждение проблемных вопросов в студенческой группе (дискуссия без опоры на текст);
 - обсуждение проблемной ситуации в студенческой группе в формате *case study*;
 - дискуссия в формате «круглый стол»;
 - дискуссия в формате *panel discussion*: «студент – студенческая группа» (неподготовленные вопросы выступающему);
4. Расположите перечисленные ниже виды учебной работы в соответствии со своей оценкой их значимости в обучении *самостоятельному устному монологическому высказыванию* (от самого эффективного

¹ Вопросы также были сформулированы на английском языке. В статье для удобства читателей они приведены на русском языке.

- к наименее эффективному; дополнительные комментарии приветствуются):
- пересказ текста, близкий к оригиналу;
 - пересказ текста по плану и ключевым словам;
 - анализ содержания текста, его комментирование, дополнение, расширение контекста, оценка представленных в нем позиций;
 - устное выступление на основе самостоятельно составленного плана / тезисов (как обобщение информации из разных источников);
 - устное выступление – презентация проблемы;
 - устное выступление – презентация результатов проведенного исследования;
 - неподготовленное устное выступление по проблемному вопросу;
 - развернутые ответы на вопросы преподавателя (с опорой на текст).
5. Расположите перечисленные ниже виды учебной работы в соответствии со своей оценкой их значимости в обучении *письменной речи* (от самого эффективного к наименее эффективному; дополнительные комментарии приветствуются):
- составление аннотации к англоязычному тексту;
 - написание комментария / пояснения к англоязычному тексту (*opinion writing*);
 - написание аналитической записки (по англоязычному источнику);
 - написание аналитической записки (по нескольким англоязычным источникам);
 - написание аналитической записки (по нескольким источникам на родном и ИЯ);
 - составление тезисов для последующего написания научной статьи;
 - написание отчета о проведенном исследовании;
 - составление документа (по образцу) на английском языке.
6. Намерены ли Вы по окончании магистратуры (*выберите вариант ответа*):
- поддерживать уровень своей иноязычной компетентности?
 - повышать уровень своей иноязычной компетентности?
 - решать вопрос о перспективах дальнейшей работы над ИЯ «по ситуации»?
7. Каким образом по окончании магистратуры Вы намерены:
- поддерживать уровень своей иноязычной компетентности?
 - повышать уровень своей иноязычной компетентности?
 - в случае необходимости решать вопрос о способах работы над ИЯ?

По первому вопросу были получены ответы, которые в обобщенном виде можно представить следующим образом.

В первом потоке в магистерском курсе ИЯ студенты надеются:

- *научиться общаться на английском языке* ≈ 43 % опрошенных, из них ≈ 29 % уточнили, что речь идет о профессиональном / деловом общении;
- *научиться работать с документацией на английском языке* – 50 % опрошенных;
- *научиться работать с ИЯ* ≈ 7 % опрошенных.

Во втором потоке:

- *научиться свободно пользоваться юридическим английским* ≈ 57 % опрошенных;
- *научиться решать / анализировать кейсы / разбираться в кейсах на английском языке* ≈ 29 % опрошенных;
- *научиться работать с юридическими документами на английском языке* ≈ 7 % опрошенных;
- *научиться лучше понимать юристов на английском языке* ≈ 7 % опрошенных.

Как видим, в обоих потоках обучающиеся в подавляющем большинстве случаев высказывают надежду на развитие своей иноязычной способности в профессиональном русле. При этом в первом потоке цели сформулированы, как правило, достаточно корректно и в парадигме деятельности преподавателя (во всяком случае, они не конкретизированы студентами с учетом предполагаемых ситуаций профессионального общения). Во втором потоке цели сформулированы, на первый взгляд, несколько более конкретно (везде указана юридическая сфера деятельности), однако, например, фраза «научиться свободно пользоваться юридическим английским» (у 57 % опрошенных), на наш взгляд, слишком неопределенна и свидетельствует, скорее всего, об отсутствии реально поставленных студентами целей. Стремление «научиться решать кейсы на английском языке» (у 29 % опрошенных) очень конкретно сформулировано, но в такой постановке вопроса этот вид работы оказывается фактически самоцелью, ибо не понятно, к каким ситуациям профессионального общения (взаимодействия) обучающиеся себя готовят таким образом. Наиболее четко и предметно цели изучения ИЯ сформулированы в двух случаях («научиться работать с юридическими документами

на английском языке» и «научиться лучше понимать юристов на английском языке»). По всей вероятности, эти обучающиеся работают в юридической сфере с английским языком и уже столкнулись с определенными трудностями, которые и надеются преодолеть в курсе ИЯ в магистратуре. Данные ответы релевантны как для парадигмы деятельности студента, так и преподавателя, причем последний вариант ответа ставит на повестку дня фундаментальную лингводидактическую проблему, требующую системного подхода для своего разрешения.

Анализ ответов на **второй вопрос** (о предполагаемых средствах достижения поставленных целей) в обоих потоках дал сходные результаты. В первом потоке обучающиеся планируют достигнуть цели:

- *с помощью упражнений* ≈ 29 % опрошенных;
- *общаясь на занятии* ≈ 36 % опрошенных (хотя «общение» всеми понимается по-разному);
- *переводя оригинальные документы* ≈ 21 % опрошенных;
- *работая с оригинальными документами* ≈ 14 % опрошенных.

Во втором потоке получены следующие результаты:

- *изучая юридическую терминологию, читая и обсуждая тексты с этими словами* ≈ 57 % опрошенных;
- *решая / анализируя / разбирая кейсы на английском языке* ≈ 29 % опрошенных;
- *составляя юридические документы на английском языке по правилам стран этого языка* ≈ 7 % опрошенных;
- *читая оригинальные тексты об особенностях деятельности английских и американских юристов, об опыте работы наших юристов там и их юристов у нас* ≈ 7 % опрошенных.

Во втором потоке, хотя слово «упражнение» нигде не фигурирует, тем не менее, судя по перечисленным видам учебной работы, в большинстве случаев подразумеваются именно упражнения. Кроме того, опять «пробивается» мысль о том, что всё, включая чтение текстов и их обсуждение, должно быть подчинено изучению терминологии (в первом потоке в вопросах студентов, обращенных к преподавателю, эта мысль сформулирована четко).

В ответах студентов на **вопросы 3–5** в первом потоке выделилось две подгруппы: подгруппа А (≈ 57 % опрошенных) и подгруппа Б (≈ 43 % опрошенных). В этих подгруппах оценки оказались в ряде

случаев противоположными. Показатели подгруппы Б близки к показателям обучающихся во втором потоке.

Для развития умений диалогической речи наиболее эффективными в подгруппе А были признаны (в порядке убывания значимости): регулярное обсуждение проблемных вопросов в формате «преподаватель – студенческая группа» (с опорой на текст)¹, беседа с преподавателем в формате «преподаватель – студент» (с опорой на текст), составление диалогов / высказываний по образцу; в подгруппе Б: регулярное обсуждение проблемных вопросов в формате «преподаватель – студенческая группа» (с опорой на текст); регулярное обсуждение проблемных вопросов в формате «преподаватель – студенческая группа» (без опоры на текст); обсуждение проблемных вопросов в студенческой группе (дискуссия без опоры на текст). Во втором потоке наиболее рейтинговые виды работ в основном совпали с перечнем в подгруппе Б первого потока, за исключением одного дополнения – *case study*, который оказался очень востребованным в группе магистрантов-юристов. Все виды работ, связанные с диалогом (включая разыгрывание выученных наизусть диалогов), студенты в своих комментариях часто обозначают термином «общение» / «профессиональное общение», что, с нашей точки зрения, требует отдельного комментария.

Как известно, при обучении общению методы, приемы, организационные формы обучения должны воссоздавать все существенные компоненты общения: *наличие по крайней мере двух равноправных коммуникантов, мотива общения, коммуникативных целей и намерений с обеих сторон, ситуации общения*. Поскольку в нашем случае речь идет об обучении профессиональному иноязычному общению, то ситуация общения должна воспроизводить сферу профессиональной деятельности, а мотив общения рождаться из потребностей профессионального взаимодействия сторон, а не из необходимости «что-то сказать» (даже если сказать нечего) преподавателю в ответ на поставленный им вопрос. В учебной деятельности учет перечисленных выше условий оказывается проблематичным, однако данное противоречие разрешимо в рамках контекстного образования [Вербицкий 2018]. В этой связи заметим, что во всех группах

¹Пунктиром подчеркнуты задания, оценка значимости которых совпала во всех группах обучающихся, принявших участие в данном опросно-анкетном исследовании.

обучающихся наиболее рейтинговое задание оказывается лишь классическим примером учебного общения, имеющего существенные отличия от профессионального общения, чего нельзя сказать о *case study*, отвечающего условиям парадигмы контекстного образования, но попавшего в сферу приоритетов только одной группы обучающихся (магистрантов-юристов).

К наименее рейтинговым видам учебной работы в подгруппе А были отнесены: обсуждение проблемных вопросов в студенческой группе (дискуссия без опоры на текст); дискуссия в формате *panel discussion*: «студент – студенческая группа» (неподготовленные вопросы выступающему); в подгруппе Б и во втором потоке: выучивание и разыгрывание диалогов, составление диалогов / высказываний по образцу. Как видим, мнение обучающихся по данному вопросу разделились.

К наиболее значимым видам учебной работы для развития умений монологической речи в подгруппе А были отнесены: пересказ текста, близкий к оригиналу; развернутые ответы на вопросы преподавателя (с опорой на текст); устное выступление – презентация проблемы. В подгруппе Б в перечень приоритетов попали: анализ содержания текста, его комментирование, дополнение, расширение контекста, оценка представленных в нем позиций; неподготовленное устное выступление по проблемному вопросу; устное выступление – презентация проблемы. Во втором потоке к списку предпочтений подгруппы Б добавилось устное выступление на основе самостоятельно составленного плана / тезисов (как обобщение информации из разных источников).

Среди наименее значимых видов работы в подгруппе А были названы: анализ содержания текста, его комментирование, дополнение, расширение контекста, оценка представленных в нем позиций (т. е. именно то, что в остальных группах является наиболее рейтинговым); неподготовленное устное выступление по проблемному вопросу; в подгруппе Б и во втором потоке: пересказ текста, близкий к оригиналу (т. е. предпочтительный вид работы в подгруппе А).

Как видим, в разных подгруппах в целом ряде случаев по вопросам 3 и 4 студентами были высказаны противоположные мнения, что в данной ситуации мы склонны связывать прежде всего с различным индивидуальным опытом изучения ИЯ (действие иных факторов, безусловно, не исключаются).

Эффективное *развитие умений письменной речи* связывалось в подгруппе А с составлением документа (по образцу) на английском языке; в подгруппе Б: с составлением документа (по образцу) на английском языке; написанием аналитической записки (по англоязычному источнику); во втором потоке: с написанием комментария / пояснения к англоязычному тексту (*opinion writing*); составлением документа (по образцу) на английском языке; написанием аналитической записки (по англоязычному источнику). Наименее эффективными видами работ, в понимании *всех* студентов *первого и второго* потоков являются: написание отчета о проведенном исследовании, составление тезисов для последующего написания научной статьи, написание аналитической записки (по нескольким источникам на родном и ИЯ), написание аналитической записки (по нескольким англоязычным источникам), т. е. именно те виды работ, которые могут оказаться актуальными в их будущей профессиональной деятельности. Как выяснилось в ходе последующего устного опроса, студенты никогда не занимались этим видом деятельности, поэтому считали, что они не готовы выполнять такую работу («это очень трудно») и не осознавали ее значимости в профессиональном плане.

По шестому и седьмому вопросам получены следующие данные (обобщенно по обоим потокам). По окончании магистратуры намерены:

- поддерживать уровень своей иноязычной компетентности ≈ 29 % опрошенных (обучающиеся затруднились дать комментариев в отношении средств поддержания уровня владения ИЯ);
- повышать уровень своей иноязычной компетентности ≈ 14 % (обучаясь за границей / посредством частных индивидуальных занятий);
- решать вопрос о перспективах дальнейшей работы над ИЯ «по ситуации» ≈ 57 % (со средствами не определились).

Заключение

Обобщая результаты проведенного исследования, приходим к следующим выводам.

Студенты-магистранты, по крайней мере, первого года обучения в подавляющем большинстве случаев не определились со своими личностными целями изучения ИЯ, предъявляя вместо них либо цели преподавания ИЯ, либо отдельные приемы деятельности (например,

анализ кейсов), что свидетельствует об ослаблении их субъектности в образовательном процессе и «размывании» бинарной парадигмы.

Выявленный в ходе опросно-анкетного исследования инструментарий предпочтительных средств, используемых студентами при изучении ИЯ, свидетельствует о низком уровне осознания обучающимися способов решения задач, связанных с изучением ИЯ, и неготовности выступить в качестве опытного изучающего ИЯ.

Накопленный к моменту поступления в магистратуру опыт изучения ИЯ, по-видимому, в силу неадекватности использованного на предыдущих этапах обучения методического аппарата, нередко оказывается отрицательным, поскольку формирует у обучающихся ложные стереотипы в отношении эффективности приемов учебной деятельности, результатов их применения. Коррекция подобных стереотипов требует значительных педагогических усилий, причем как в отношении обучающихся, так и обучающихся (повышения методической грамотности последних).

Развитие умений продуктивной речи, будучи одним из наиболее уязвимых моментов в подготовке специалистов неязыкового профиля к иноязычной профессиональной коммуникации, требует оперативной методической «доработки» этого вопроса, включая создание специальной стратегии, аргументированной в русле бинарного подхода и обеспечивающей коммуникативно-деятельностные потребности специалиста данного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреев В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 500 с.
- Вербицкий А. А.* Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования : Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 7–88.
- Комочкина Е. А.* Обучение будущих магистров физико-математических специальностей устному выступлению в сфере профессионального общения (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 25 с.
- Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.

- Перфилова Г. В.* Компетентностный подход и его реализация в современном образовательном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Лингводидактика. 2008. № 546. С. 18–29.
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 454 с.
- Яроцкая Л. В.* Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях : учебник английского языка. М. : ТРИУМФ, 2017. 116 с.
- Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В.* Введение в межкультурное профессиональное общение : учебное пособие по английскому языку для студентов-юристов (уровень обучения: магистратура). М. : ТРИУМФ, 2019. 88 с.
- Goddard, Ch.* Practical aspects of Legal English training // Материалы XIV Международной научно-практической конференции (Кутафинские чтения) «Будущее российского права концепты и социальные практики. Ч. 4. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в юридическом вузе. М. : МГЮА, 2018. С. 178–181.

REFERENCES

- Andreev V. I.* Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskij kurs : uchebnoe posobie. Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2006. 500 s.
- Verbickij A. A.* Psihologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovanija // Psihologija i pedagogika kontekstnogo obrazovanija : Kollektivnaja monografija / pod nauch. red. A. A. Verbickogo. M. ; SPb. : Nestor-Istorija, 2018. S. 7–88.
- Komochkina E. A.* Obuchenie budushhih magistrrov fiziko-matematicheskikh special'nostej ustnomu vystupleniju v sfere professional'nogo obshhenija (anglijskij jazyk) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2018. 25 s.
- Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Osnovy obuchenija. Didaktika i metodika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. 352 s.
- Perfilova G. V.* Kompetentnostnyj podhod i ego realizacija v sovremennom obrazovatel'nom kontekste // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Lingvodidaktika. 2008. № 546. S. 18–29.
- Jarockaja L. V.* Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista (inostrannyj jazyk, nejazykovej vuz) : diss. ... d-ra ped. nauk. M., 2013. 454 s.
- Jarockaja L. V.* Jelektronnyj dokumentooborot v rossijskikh i zarubezhnyh kompanijah : uchebnik anglijskogo jazyka. M. : TRIUMF, 2017. 116 s.

- Jarockaja L. V., Alejnikova D. V.* Vvedenie v mezhkul'turnoe professional'noe obshhenie : uchebnoe posobie po anglijskomu jazyku dlja studentov-juristov (uroven' obuchenija: magistratura). M. : TRIUMF, 2019. 88 s.
- Goddard, Ch.* Practical aspects of Legal English training // Materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Kutafinskie chtenija) «Budushhee rossijskogo prava koncepty i social'nye praktiki. Ch. 4. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku v juridicheskom vuze. M. : MGJuA, 2018. S. 178–181.

УДК 159.9

А. Д. Вислова

доктор психологических наук; ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Федеральный научный центр
Кабардино-Балкарского научного центра РАН»;
e-mail: avislova@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУГОМ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В статье обращается внимание на роль представлений о Другом в процессе адаптации подростков. Отмечается, что подростковый возраст является особо чувствительным периодом развития, когда характер восприятия Другого, обладающего иными взглядами и убеждениями, в значительной степени определяет способность к адаптации. Интенсивно меняющиеся условия жизни ставят задачу развития адаптационных возможностей подростка. Во многом актуализация данной проблемы связана и с расширением межкультурных контактов. Автор провел эмпирическое исследование в Кабардино-Балкарской республике, результаты которого приведены в настоящей статье. На основе полученных данных исследования делается вывод о том, что подростки позитивно воспринимают Другого и стремятся к его пониманию. В дружеских отношениях с Другим ценятся наличие общих интересов и социально одобряемое поведение. В процессе адаптации и налаживания партнерских отношений с Другим, его принадлежность к иным национально-культурным традициям не играет особой роли. Важно, чтобы Другой был надежным человеком и не был склонен к лживости. Выявлено, что подростки склонны приписывать «своему» такие качества, как ответственность, справедливость, доброжелательность, вежливость и общительность. Чаще всего подростки ориентированы на неконфронтационный стиль поведения в конфликте, что свидетельствует об их способности к адаптации.

Ключевые слова: представления; Другой; адаптация; адаптивность; подросток.

A. D. Vislova

Doctor of Psychology, Leading Researcher
of the Federal Research Center of the Kabardino-Balkarian
Scientific Center of the Russian Academy of Sciences;
e-mail: avislova@mail.ru.

THE STUDY OF IDEAS ABOUT THE OTHER IN THE CONTEXT OF ADOLESCENT ADAPTATION PROBLEMS

The article draws attention to the role of ideas about the Other in the process of adaptation of adolescents. It is noted that adolescence is a particularly sensitive period of development, when the nature of perception of the Other, having different views and convictions, largely determines the ability to adapt adequately. It is noted that the rapidly changing living conditions pose the task of developing the adolescent's adaptive capabilities. In many ways, the actualization of this problem is connected with the expansion of intercultural contacts. The author conducted an empirical study in the Kabardino-Balkarian Republic the results of which are given in this article. Based on the findings of the study, the conclusion is made that adolescents perceive the Other positively and seek to understand his distinctive features. Friendship with the Other is appreciated by having common interests and socially approved behavior. In the process of adapting and establishing partnerships with the Other, his belonging to other national cultural traditions does not play a special role. It is important that the Other be a reliable person and not prone to deceit. It is revealed that adolescents tend to attribute such qualities as responsibility, fairness, goodwill, politeness and sociability to "their own". Most often adolescents are focused on a non-confrontational style of behavior in conflict, which indicates their ability to adapt adequately.

Key words: views; Other; adaptation; adaptability; teenager.

Введение

Повышенный динамизм социальных процессов ставит перед человеком сложную задачу адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни. Несомненно, уже не достаточно простой приспособительной активности и адаптации к существующим условиям.

Человек должен не только приспособливаться к переменам, но и обладать способностью строить социально желательные модели отношений с окружающими людьми. В связи с этим особое значение имеет представление подростка о Другом и его готовность к взаимодействию с ним. Позитивные отношения с Другим – один из индикаторов адаптивности в подростковом возрасте.

Научное сообщество изучает проблему адаптации с разных позиций. Ж. Пиаже и Л.С. Выготский рассматривали значимость адаптации в развитии подростков [Пиаже 1994; Выготский 1983]. В поле зрения исследований находятся различные аспекты, определяющие специфику адаптации личности в современных условиях [Реан 2006; Карабанова 2014; Пашукова 2002; Леонтьев 2016; Вислова 2017].

Несмотря на значительное количество исследований в данной области, проблема восприятия Другого и отношения к нему в аспекте адаптивных возможностей подростков еще мало изучена. Обозначенные обстоятельства определяют актуальность, а также практическую значимость избранной проблемы исследования.

Целью данной работы является исследование особенностей влияния представлений о Другом на развитие адаптивности в подростковом возрасте.

Адаптивность в данном случае понимается как способность подростков воспринимать и взаимодействовать с Другим, обуславливающая успешность его «вхождения» в интенсивно меняющуюся окружающую действительность.

В нашем случае проверялась гипотеза о том, что представления о Другом и отношение к нему связаны с адаптивными способностями подростков. Задачами исследования являлось:

- 1) изучить особенности восприятия Другого;
- 2) выявить субъективные представления и отношение к Другому;
- 3) выделить доминирующие проблемные сферы и модели поведения в конфликтной ситуации, определяющие способность к адаптивному поведению.

Основная часть

В ходе исследования применялся метод анкетирования. Вопросы анкеты составлены таким образом, что можно отметить несколько признаков. Утверждения, упоминаемые в ответах подростков, соответствуют адаптивным или неадаптивным установкам.

Выборку составили 292 человека.

Для обработки полученных данных использовались методы описательной статистики и частотного анализа.

Восприятие Другого, чье мнение и взгляды отличаются от собственных

Полученные данные исследования показывают, что подростки по-разному воспринимают и реагируют на Другого. Больше половины подростков позитивно воспринимают Другого и треть проявляет равнодушие. Лишь единицы отмечают отсутствие готовности принять Другого со всеми его достоинствами и недостатками (см. табл. 1.).

Таблица 1

Индикаторы реакции на Другого		Частота выборов	Валидный процент
Повышение раздражительности	появляется	41	14,0
	не появляется	250	85,6
Стремление навязать свою точку зрения	появляется	48	16,4
	не появляется	244	83,6
Потребность переубедить	появляется	67	22,9
	не появляется	225	77,1
Желание понять	появляется	138	47,3
	не появляется	154	52,7
Никак не реагирую	реагирую	70	24,0
	не реагирую	222	76,0

Ранжирование ответов, полученных по данному признаку показывает, что указанная особенность не служит основанием для раздражительности ($M = 0,17$), стремления навязать свою точку зрения ($M = 0,16$) или же стремления переубедить ($M = 0,23$) Другого. Наряду с толерантными установками подавляющего большинства подростков доля тех, кто всё же хочет понять Другого, и тех, кто далек от такого желания, находятся почти на одном уровне и составляют почти половину ($M = 0,47$). Обнаруженный показатель безразличия по данному признаку ($M = 0,24$) свидетельствует об отсутствии симпатии или негативизма.

Отличительные особенности Другого, способствующие / препятствующие дружеским отношениям

Готовность подростков строить отношения с Другим зависит от ряда факторов (см. табл. 2.).

Красной нитью проходит суждение о том, что дружеским отношениям с Другим не препятствует принадлежность к иной национальности ($M = 0,03$) или конфессии ($M = 0,03$). Непонятный язык вызывает некоторые затруднения ($M = 0,16$). Около трети подростков не готовы

принять поведение Другого, не соответствующее общепринятым нормам ($M = 0,29$) и дружить с ним, если отсутствуют общие интересы ($M = 0,29$).

Таблица 2

Факторы, определяющие характер отношений с Другим		Частота выборов	Валидный процент
Непонятный язык	затрудняет	48	16,4
	не затрудняет	244	83,6
Поведение, не соответствующее общепринятым нормам	затрудняет	82	28,1
	не затрудняет	209	71,6
Отсутствие общих интересов	затрудняет	86	29,5
	не затрудняет	206	70,5
Принадлежность к другой национальности	затрудняет	10	3,4
	не затрудняет	282	96,6
Принадлежность к другой религии	затрудняет	10	3,4
	не затрудняет	282	96,6

Достоинства и недостатки «своего», влияющие на дружеские отношения

Дружеские отношения со «своим» тоже строятся на определенных принципах и требованиях к личностным качествам (см. табл. 3.).

Таблица 3

Факторы, определяющие характер отношений со «своим»		Частота выборов	Валидный процент
Справедливость	свойственно	136	46,6
	не свойственно	156	53,4
Доброжелательность	свойственно	132	45,2
	не свойственно	160	54,8

Продолжение таблицы 3

Факторы, определяющие характер отношений со «своим»		Частота выборов	Валидный процент
Терпимость	свойственно	83	28,4
	не свойственно	209	71,6
Общительность	свойственно	120	41,1
	не свойственно	172	58,9
Ответственность	свойственно	208	71,2
	не свойственно	84	28,8
Мужественность	свойственно	103	35,3
	не свойственно	189	64,7
Трудолюбие	свойственно	109	37,3
	не свойственно	183	62,7
Вежливость	свойственно	123	42,1
	не свойственно	169	57,9
Трусость	свойственно	274	93,8
	не свойственно	18	6,2

Анализ показателей достоинств и недостатков «своего» показывает, что самые высокие значения соответствуют способности быть ответственным ($M = 0,29$). Ниже всего оценивается трусость ($M = 0,06$). За отрицанием трусости проглядывается отнесение «своего» к категории людей решительных и смелых, готовых постоять за себя, если это потребует. Показатели других характеристик «своего» представлены в следующем порядке: справедливость ($M = 0,47$); доброжелательность ($M = 0,45$); вежливость ($M = 0,42$); общительность ($M = 0,41$); трудолюбие ($M = 0,37$), терпеливость ($M = 0,28$).

Достоинства и недостатки «своего», влияющие на дружеские отношения

Требования к личностным качествам Другого, обуславливающие дружбу с ним, выражены несколько иначе (см. табл. 4.).

Таблица 4

Характеристики Другого, влияющие на дружеские отношения		Частота выборов	Валидный процент
Благородство	характерно	115	39,4
	не характерно	177	60,6
Надежность	характерно	124	42,5
	не характерно	168	57,5
Щедрость	характерно	78	26,7
	не характерно	214	73,3
Вера в Бога	характерно	218	74,7
	не характерно	74	25,3
Лживость	характерно	100	34,2
	не характерно	192	65,8
Скупость	характерно	48	16,4
	не характерно	244	83,6

В перечне качеств, оказывающих влияние на дружеские отношения с Другим, подростки выше всего ценят веру в Бога ($M = 0,25$), несколько меньше – надежность ($M = 0,42$) и благородство ($M = 0,39$). Третья часть подростков приписывает Другому такие негативные качества, как лживость ($M = 0,34$), и в два раза меньше тех, кто считает его скупым ($M = 0,16$).

Подавляющее большинство ($M = 2,18$) подчеркивают, что не существует такой национальности, принадлежность к которой могла бы препятствовать установлению дружеских отношений с Другим. Другие варианты ответа не представляют интереса в силу их слабой выраженности и значительной разбросанности.

Проблемы, негативно влияющие на развитие адаптивности подростков

Нами были выявлены факторы, оказывающие негативное влияние на адаптацию подростков (см. табл. 5.).

Таблица 5

Основные проблемы, затрудняющие процесс адаптации		Частота выборов	Валидный процент
Проблемы, связанные с учебой	допустимы	203	69,5
	не допустимы	89	30,5
Проблемы непонимания сверстников	допустимы	231	79,1
	не допустимы	61	20,9
Проблемы взаимоотношений с учителями	допустимы	255	87,3
	не допустимы	37	12,7
Проблемы отсутствия взаимопонимания с родителями	допустимы	247	84,6
	не допустимы	45	15,4
Проблемы, связанные с нехваткой денег	допустимы	15	94,9
	не допустимы	277	5,1

Среди причин, способных обусловить проблемы адаптации, подростки выделяют учебную деятельность ($M = 0,30$), отсутствие понимания сверстников ($M = 0,21$), трудности в отношениях с родителями ($M = 0,15$) и учителями ($M = 0,13$).

Полученные показатели можно объяснить тем, что переживания подростков из-за учебы в школе связаны с особенностями данного этапа развития, когда успешное усвоение знаний становится ведущей деятельностью. Установка на достижение гармоничных отношений в референтной группе и ее несоответствие реальным отношениям создает некий диссонанс, на преодоление которого приходится затрачивать много усилий, но степень результативности оставляет желать лучшего, поскольку после преодоления одних противоречий появляются новые, что обуславливает восприятие своей позиции как некомпетентной в разрешении задач взаимоотношений со сверстниками. Изменить такой расклад может опыт преодоления подростками трудностей взаимодействия, по принципу: много преодолений – много опыта, много опыта – намного успешнее проходит процесс адаптации и увереннее выстраиваются взаимоотношения с окружающими.

Стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации

Не менее важное значение в развитии адаптивности подростков имеют модели поведения в конфликте (см. табл. 6.).

Таблица 6

Структурные компоненты модели поведения в конфликте		Частота выборов	Валидный процент
Стремление к перемирию и мирному сосуществованию	применяется	159	54,5
	не применяется	133	45,5
Оскорбления, употребле- ние обидных слов	применяется	32	11,0
	не применяется	260	89,0
Дистанцирование от соперника	применяется	37	12,7
	не применяется	255	87,3
Поиск оптимальных способов сохранения спокойствия и поддержки соперника	применяется	118	40,4
	не применяется	174	59,6
Позиция ожидания помощи со стороны	применяется	11	3,8
	не применяется	281	96,2

В ситуации конфликта большинство подростков чаще всего пытаются договориться ($M = 0,54$). Стремление многих из них к разрешению конфликта без ущерба для психоэмоционального состояния проявляется в стратегии сдержанного поведения, направленного как на сохранение собственного спокойствия, так и достижение равновесия с другим участником конфликтной ситуации ($M = 0,40$). Немногие прибегают к стратегии избегания ($M = 0,13$) и реже переходят на оскорбления ($M = 0,11$). Меньше всего подростки рассчитывают на то, что кто-то придет и окажет помощь ($M = 0,04$).

Таким образом, с позиции подростков в конфликте наиболее оптимально договариваться друг с другом, а также пытаться сохранять спокойствие, чтобы не провоцировать усугубление ситуации. В этих

же целях исключаются оскорбления. Что касается низкого значения показателя ожидания помощи со стороны, то здесь возникает два соображения. Во-первых, в стычках, наиболее характерных для подростков, обращение с жалобами к кому-либо, кто не имеет отношения к ситуации, расценивается как ябедничество. В свою очередь, ябеда теряет «вес» в глазах сверстников, приобретая ярлык ненадежного человека – с ним неохотно дружат, не секретничают. К тому же данный признак рассматривается как характеристика слабого человека. Следовательно, актуальный мотив быть «встроенным» в референтную группу никак не согласуется с разглашением проблемы и стремлением поиска поддержки со стороны. Наряду с этим обращение за помощью к учителям и родителям в ситуации конфликта со сверстником не вызывает особого энтузиазма у подростков.

Анализ полученных результатов исследования показывает, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: особенности представлений о Другом и отношение к нему связаны с адаптивными способностями подростков.

Выводы

1. Подростки позитивно воспринимают Другого и стремятся к пониманию его отличительных особенностей. В выстраивании дружеских отношений значимыми являются общие интересы и установка на социально одобряемое поведение. Принадлежность Другого к иным национально-культурным традициям не создает проблем в межличностных отношениях.

2. Основными свойствами личности «своего» являются ответственность, справедливость, доброжелательность, вежливость и общительность. В характеристике Другого преобладают богобоязненность, надежность, благородство, а также отвергаются лживость и скудость.

3. Актуальные проблемы, влияющие на успешное развитие адаптивности относятся к сфере учебы в школе и взаимоотношениям со сверстниками. Меньше всего проблем у подростков возникает во взаимоотношениях с родителями и учителями.

4. Большей частью подростки ориентированы на неконфронтационный стиль поведения в проблемной ситуации, что свидетельствует об их способности к непротиворечивой адаптации в социальной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вислова А. Д. Проблемы социальной адаптации молодежи в современном обществе (на примере Кабардино-Балкарии). Нальчик : Ред.-изд. Отдел ИГИ КБНЦ РАН, 2017. 104 с. URL : www.kbigi.ru/fmedia/Вислова.pdf (дата обращения: 05.02.2019).
- Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4, ч. 2. М., 1983. 432 с.
- Карабанова О. А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» // Психологические исследования. 2014. Т. 7. С. 10. URL : systuy.ru (дата обращения: 11.11.2017).
- Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
- Папукова Т. И. Эгоцентризм, основные психологические характеристики, закономерности и механизмы формирования и коррекции : дис. ... д-ра психол. наук. Киев, 2002. 508 с. URL : www.dissercat.com/content/egotsentrizm-osnovnye-psikhologicheskie-kharakteristiki-zakonomernosti-i-mekhanizmy-formirov#ixzz5gJMS1QI4 (дата обращения: 27.02.2019).
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды : пер. с фр. М. : Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
- Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.

REFERENCES

- Vislova A. D. Problemy social'noj adaptacii molodezhi v sovremennom obshhestve (na primere Kabardino-Balkarii). Nal'chik : Red.-izd. Otdel IGI KBNC RAN, 2017. 104 s. URL : www.kbigi.ru/fmedia/Vislova.pdf (data obrashheniya: 05.02.2019).
- Yygotskij L. S. Problema vozrasta // Sobr. soch. : v 6 t. T. 4, ch. 2. M., 1983. 432 s.
- Karabanova O. A. Social'naja situacija razvitija kak preodolenie dihotomii «lichnost' – sreda» // Psihologicheskie issledovaniya. 2014. T. 7. S. 10. URL : systuy.ru (data obrashheniya: 11.11.2017).
- Leont'ev D. A. Samoreguljacija, resursy i lichnostnyj potencial // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2016. № 62. S. 18–37.
- Pashukova T. I. Jegocentrizm, osnovnye psihologicheskie harakteristiki, zakonomernosti i mehanizmy formirovanija i korrekcii : dis. ... d-ra psihol. nauk. Kiev, 2002. 508 s. URL : www.dissercat.com/content/egotsentrizm-osnovnye-psikhologicheskie-kharakteristiki-zakonomernosti-i-mekhanizmy-formirov#ixzz5gJMS1QI4 (data obrashheniya: 27.02.2019).
- Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy : per. s fr. M. : Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1994. 680 s.
- Rean A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika / A. A. Rean, A. R. Kudashev, A. A. Baranov. SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2006. 479 s.

УДК 37.015.31

Т. А. Дворецкая

преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

ПРЕДИКТОРЫ ДИНАМИКИ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема динамики учебной мотивации студентов вуза, а именно, ее предикторы. Некоторые авторы указывают на то, что факторы влияющие на учебную мотивацию можно разделить на две группы: внешние по отношению к субъекту деятельности и внутренние. Так, под внешними предикторами нами понимается степень удовлетворенности базовых потребностей личности (потребность в автономии, компетентности и связи с другими людьми), а под внутренними – смысложизненные ориентации. Результаты исследования показали, что статистически значимыми предикторами динамики направленности мотивации являются: изменения в результативности жизни, осмысленности жизни и потребности в автономии. Из полученных результатов можно сделать вывод, что чем больше изменяется уровень осмысленности жизни, тем меньше меняется мотивационная направленность. С результативностью жизни и удовлетворенностью в потребности автономии ситуация противоположная: чем больше изменяются эти два показателя, тем больше изменяется мотивационная направленность.

Ключевые слова: внешняя мотивация; внутренняя мотивация; базовые потребности личности; смысложизненные ориентации.

T. A. Dvoretkaia

lecturer of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Moscow State Linguistic University; e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

PREDICTORS OF THE DYNAMICS OF EXTERNAL AND INTERNAL ORIENTATION OF STUDENTS' LEARNING MOTIVATION

This article is devoted to the currently relevant issue of the dynamics of university students' learning motivation. Some authors indicate that factors affecting learning motivation can be divided into 2 groups: external to the subject of activity and internal. Thus, by external predictors we understand the degree of satisfaction of the basic needs of the individual (the need for autonomy, competence and connectedness), and by internal predictors – purposes in life. The results of the study showed that statistically significant predictors of the dynamics of motivation orientation are: changes in the effectiveness of life, meaningfulness of life and the need for autonomy. At the same time, it can be concluded from the obtained results that the more the

meaningfulness of life changes, the less the motivational orientation changes. The situation with the effectiveness of life and satisfaction in the needs for autonomy is the opposite: the more these two indicators change, the more the motivational orientation changes.

Key words: extrinsic motivation; intrinsic motivation; basic needs of the individual; purpose in life.

Введение

В статье поднимается важная и достаточно разработанная тема учебной мотивации. Трудов посвященной этой теме действительно много, среди авторов можно выделить таких известных отечественных и зарубежных ученых, как А.Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, Э. Л. Диси, Р. М. Райан и др. Однако тема не перестает быть актуальной, так как запросы о не желающих учиться детях всё еще поступают психологам.

Предметом данной статьи выступает не мотивация школьников (по которой было написано больше всего работ), а мотивация студентов. Ведь в современном мире мы сталкиваемся с проблемой отсутствия учебной мотивации у студенческой молодежи. В современном цифровом обществе, где информация добывается простым вводом запроса в поисковую строку Интернета, преподаватели уже не являются одним из немногих источников новых знаний, как это было раньше.

Именно в наше время появляется огромное число новых неизвестных ранее профессий: лайф-коуч, титейстер, SEO-копирайтер, контент-менеджер, специалист по продвижению в социальных сетях (SMM), специалист по рекламе в социальных сетях, специалист по продвижению канала «YouTube» и др. Для самообразования открываются различные курсы повышения квалификации, тренинги, интернет-площадки, которые требуют гораздо меньше времени для освоения нужной для работы информации. Время – ценнейший ресурс современности, и для получения высшего образования молодой человек тратит 4 года своей жизни на получение степени бакалавра и 2 года – на магистра. У молодых людей возникает закономерный вопрос: «Для чего я это делаю?» В зависимости от того находят ли они для себя ответ на этот вопрос и меняется их мотивационная направленность в процессе обучения в вузе.

Теоретическая разработанность темы

Проблема мотивации широко изучается как отечественными учеными А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. К. Маркова и др., так и зарубежными Б. Ф. Скиннер, К. Роджерс, М. Чиксентмихайа, Х. Хекхаузен, Э. Диси, Р. Райан и др.

В различных трудах чаще всего выделяют два основополагающих понятия в данной проблематике: мотив и мотивация.

В мотиве чаще всего выделяют три аспекта: мотив – это образ того, чего мы хотим; мотив побуждает субъект к определенного рода активности; мотив связан со смысловой сферой личности.

Так, М. Ш. Магомед-Эминов считает, что мотив как отдельная мотивационная переменная, включает в себя: 1) энергетический аспект – интенсивность; 2) ценностное содержание, задающее жизненное отношение человека с миром; 3) направляющий аспект [Магомед-Эминов 1998].

В. Н. Мясищев же понимает мотив как основание для действия, которое является выражением отношения к объекту действия и выступает как желание, осознание долга или необходимости [Мясищев 1998].

У многих ученых мотивация это в первую очередь система мотивов побуждающих ту или иную деятельность (А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Д.Н. Узнадзе и др.). Однако при рассмотрении этого феномена авторы обращают внимание на разные аспекты. Например, М. Ш. Магомед-Эминов рассматривал мотивацию еще как структуру личности. Он считает, что в мотивации всегда есть неповторимая составляющая, присущая конкретному субъекту в конкретной ситуации, что и делает ее частью личности. Кроме того, мотивацию иногда рассматривают как процесс, начинающийся с ощущения и заканчивающийся выработкой плана действия [Аверин 2001].

В мотивации учебной деятельности принято выделять: внешнюю и внутреннюю (Л. И. Божович, А. К. Маркова и др.). Под внешней направленностью понимаются мотивы внешние по отношению к самой деятельности, но оказывающие на нее влияние: желание занять свое место в обществе, потребность в одобрении и др. Под внутренней направленностью понимаются мотивы связанные непосредственно с самой учебной деятельностью: получение удовольствия от процесса учения, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями. В наших предыдущих работах мы выявили наличие

динамики в изменении направленности мотивации студентов в процессе обучения в вузе [Дворецкая, Ахмадиева 2018].

Э. С. Таболова и Ю. А. Говенко выделяют две группы факторов, которые определяют динамику мотивации студентов [Таболова, Говенко 2016]:

- 1) факторы, которые связаны с самой учебной и учебно-профессиональной деятельностью (с условиями, организацией и т. д.);
- 2) факторы, связанные с самим субъектом учебной деятельности (его личностные особенности).

Под первой группой факторов мы выделяем степень удовлетворенности преподавателями трех базовых потребностей личности по Э. Диси и Р. Райану [Deci, Ryan 2000], а именно: потребность в автономии, компетентности и связи с другими людьми. В современных исследованиях Т. О. Гордеевой и В. В. Гижицкого удовлетворение этих потребностей также являются предиктором уровня учебной мотивации [Гордеева 2013; Гижицкий 2016].

Во второй группе факторов мы рассматриваем мотивацию в связи со смысловой сферой личности обучающегося. Так как учебная деятельность в жизни студента играет одну из первостепенных ролей, мы связываем понятие учебной мотивации именно со смыслом жизни, степенью осмысленности жизни и смысложизненными ориентациями. Д. А. Леонтьев определяет смысл жизни как «более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни» [Леонтьев 2003, с. 225]. Мотив, как мы помним, это – предмет, на который направлена деятельность и который направляет эту самую деятельность. Таким образом, оба эти понятия связаны с переживанием направленности на результат деятельности или, в случае смысла, жизни. То, что придает жизни смысл, может находиться в настоящем, в прошлом или будущем – это и называется смысложизненными ориентациями (*далее СЖО*). Осмысленность же жизни понимается автором как энергетическая характеристика смысловой сферы, степень устойчивости направленности жизни и деятельности субъекта на какой-либо смысл.

Цель нашего исследования – выявить предикторы динамики учебной мотивации студентов в процессе обучения в вузе.

Гипотеза исследования: предикторами динамики направленности учебной мотивации студентов являются изменения в смысложизненных

ориентациях и в уровне удовлетворенности трех базовых потребностей личности (автономии, компетентности и связи с другими людьми).

Методология и методика исследования

Для определения направленности мотивации был использован опросник «Профиль учебной мотивации студента», разработанный нами.

Опросник был подготовлен на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [Гордеева, Сычев, Осин 2014] и методики А. Лазаруса «Структурный профиль» [Лазарус 2001].

С помощью опросника можно оценить внутренние, внешние мотивы учебной деятельности и амотивацию.

Внутренние мотивы учебной деятельности:

- *мотивация познания* – желание получения новой информации и приобретения новых знаний. Этот мотив связан с переживанием чувства удовольствия от обучения;
- *мотивация достижения* – желание достижения новых целей и выполнения трудных задач;
- *мотивация саморазвития* – желание развития новых компетенций и навыков в рамках учебной деятельности.

Внешние мотивы учебной деятельности:

- *мотивация самоуважения* – стремление учиться ради повышения самооценки за счет достижений в своей деятельности;
- *интроецированная мотивация* – желание учиться из-за чувство долга перед собой и другими;
- *экстернальная мотивация* – стремление учиться из-за требований предъявляемых обществом, в котором живет обучающийся. В данном случае учеба воспринимается как что-то вынужденное и нежелаемое;
- *амотивация* – отсутствие ощущения осмысленности учебной деятельности.

2. Для исследования СЖО был использован «Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева [Леонтьев 2000].

В данном тесте представлены следующие шкалы:

- *цели в жизни* – наличие или отсутствие целей в жизни, которые придают ей осмысленность;
- *процесс жизни* – восприятие процесса жизни как интересного, эмоционального и наполненного смыслом;

- *результативность жизни* – оценка пройденного пути, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была пройденная часть жизненного пути;
- *локус контроля – Я* – представление о себе как о сильной личности, которая способна контролировать свою жизнь;
- *локус контроля – жизнь* – убеждение в том, что человек может (или не может) контролировать свою жизнь;
- *осмысленность жизни* – общий показатель осмысленности жизни.

Для исследования удовлетворенности базовых потребностей личности был использован «Опросник базовых потребностей в учебной деятельности» Т. О. Гордеевой [Гордеева 2013]. Опросник включает в себя 3 шкалы:

- *шкала потребности в автономии*, измеряющая ощущение поддержки собственного выбора, самостоятельности, активности и инициативности учащихся со стороны преподавателей;
- *шкала потребности в компетентности*, измеряющая ощущение поддержки компетентности и чувства эффективности в процессе учебной деятельности учащихся со стороны преподавателей;
- *шкала потребности в связи с другими людьми* включает в себя утверждения, отражающие оценку учащимися своих отношений с преподавателями.

Нами были задействованы методы статистической обработки результатов: проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, метод множественной регрессии.

В исследовании участвовали 110 человек в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст 19.4). Участники исследования студенты МГЛУ на направлениях подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат и магистратура).

Методики следования представлялись респондентам 2 раза: в начале и в конце учебного года для того, чтобы выявить динамику в изучаемых феноменах.

Результаты

Результаты множественного регрессионного анализа представлены в таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1

**Результаты множественного регрессионного анализа
зависимости динамики мотивации учебной деятельности
от выделенных факторов (N = 110)**

Факторы	Бета	Стд. Ош. Бета	T test	Знач.
Внутренняя направленность				
сдвиг внешней мотивации	-0,816	0,026	-31,473	0,000
сдвиг амотивации	0,517	0,027	19,397	0,000
сдвиг результативности жизни	0,087	0,037	2,332	0,022
сдвиг осмысленности жизни	-0,122	0,059	-2,079	0,04
сдвиг потребности в автономии	0,068	0,028	2,468	0,015
Внешняя направленность				
сдвиг внутренней мотивации	-1,097	0,035	-31,565	0,000
сдвиг амотивации	0,578	0,035	0,035	0,000
сдвиг результативности жизни	0,11	0,044	2,519	0,013
сдвиг осмысленности жизни	-0,16	0,06	-2,675	0,008
сдвиг потребности в автономии	0,082	0,032	2,555	0,012

**Примечание:* характеристики регрессионной модели для внутренней направленности: $R^2=0,93870879$, $F=193,36$, $p=0,000000$

***Примечание:* характеристики регрессионной модели для внешней направленности: $R^2=0,91302972$, $F=180,22$, $p=0,000000$

По результатам регрессионного множественного анализа можно сделать вывод, что изменения как внутренней, так и внешней мотивации определяют такие предикторы, как: изменения в уровне амотивации, изменения в результативности жизни, в осмысленности жизни и потребности в автономии.

Интересен тот факт, что и изменения внутренней и изменения внешней направленности зависят от изменения амотивации в равной степени. Чем больше изменяется амотивация, тем больше

изменяется и внутренняя, и внешняя мотивация. Однако чем больше изменяется внешняя мотивация, тем меньше изменяется внутренняя. Из этого можно сделать вывод, что у студентов чаще всего изменяется состояние амотивации либо в сторону внутренней, либо в сторону внешней мотивации. Возможно, это можно объяснить тем, что амотивация это и не внешняя или внутренняя мотивация, это отсутствие всякой мотивации вообще. Студент не знает, зачем учится, не из-за удовольствия и не из-за внешних причин, вроде получения диплома или угрозы санкций со стороны деканата. Обучающиеся, определяясь, что им нужно от учебы, могут изменить свою направленность мотивации.

В меньшей степени, но также значимо изменения в уровне внутренней и внешней мотивации определяют осмысленность жизни, шкала результативности жизни, шкала потребности в автономии.

Начнем анализ со связи с показателем общей осмысленности жизни по Д. А. Леонтьеву. Чем больше изменения в осмысленности жизни, тем меньше динамика внутренней и внешней мотивации учения. Таким образом, мы можем сказать, что если человек переосмысливает свою жизнь, начинает видеть смысл в чем-то другом, не в том в чем он видел до этого, то изменения в мотивационной сфере не происходит. По всей вероятности в таком случае, студенту становится важна смысловая сфера его существования и учебная деятельность как таковая отходит на второй план. Однако если изменяется осознание человеком пройденного пути, ощущение того, насколько прожитая жизнь была продуктивна и осмысленна, то внутренняя и внешняя мотивация также изменяется.

Как и следовало из нашего теоретического анализа, базовые потребности личности по Э. Дисси и Р. Райану также являются предикторами внутренней мотивации. Из нашей модели видно, что в особенности это касается потребности в автономии. При изменении в уровне удовлетворенности потребности в автономии также изменяется уровень внутренней и внешней мотивации. Важно заметить, что в теории самодетерминации чувство автономии субъекта было одним из самых важных факторов влияющих на уровень внутренней мотивации. Таким образом, мы видим, что и в студенческом возрасте возможность выбора пути своего обучения играет первостепенную роль в определении мотивационной направленности.

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать, что гипотеза частично подтвердилась. Динамика направленности учебной мотивации действительно зависит от некоторых шкал СЖО и базовых потребностей, а именно: от изменения в результативности жизни, осмысленности жизни и потребности в автономии.

Результаты исследования позволяют углубить предикторы динамики учебной мотивации на разных курсах обучения в вузе. В последующих исследованиях было бы актуально выявление зависимости изменения учебной мотивации от преподавательской деятельности, как одного из предикторов. Выявление этих причин позволит разработать мероприятия, способствующие поддержанию оптимальной для эффективного обучения мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аверин В. А. Психология личности. СПб. : Издательство Михайлова В. А., 2001. 192 с.
- Гижницкий В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук. М. 2016. 200 с.
- Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 444 с.
- Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.
- Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р. Соотношение внутренней и внешней мотивации учебной деятельности у абитуриентов и студентов вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 6 (814). С. 185–195.
- Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб. : Речь, 2001. 256 с.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.
- Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентации (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с.
- Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. М. : ПАРФ, 1998. 494 с.
- Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М. : Ин-т практ. психологии, 1998. 362 с.

Таболова Э. С., Говенко Ю. А. Общие проблемы формирования мотивации профессионально-учебной деятельности студентов // Университетская наука. 2016. № 2. С. 178–188.

Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. P. 54–67.

REFERENCES

Averin V. A. Psihologija lichnosti. SPb. : Izdatel'stvo Mihajlova V. A., 2001. 192 c.
Gizhickij V. V. Vnutrennie i vneshnie motivy uchebnoj dejatel'nosti kak faktory akademicheskoy uspešnosti starsheklassnikov : dis. ... kand. psihol. nauk. M. 2016. 200 s.

Gordeeva T. O. Motivacija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mehanizmy, uslovija razvitiya : dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2013. 444 s.

Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoy motivacii» // Psihologicheskij zhurnal. 2014. T. 35, № 4. S. 96–107.

Dvoreckaja T. A., Ahmadijeva L. R. Sootnoshenie vnutrennej i vneshnej motivacii uchebnoj dejatel'nosti u abiturientov i studentov vuza // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 6 (814). S. 185–195.

Lazarus A. Kratkosrochnaja mul'timodal'naja psihoterapija. SPb. : Rech', 2001. 256 s.

Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M. : Smysl, 2003. 487 c.

Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacii (SZhO). 2-e izd. M. : Smysl, 2000. 18 s.

Magomed-Jeminov M. Sh. Transformacija lichnosti. M. : PARF, 1998. 494 c.

Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij / pod red. A. A. Bodaleva. M. : In-t prakt. psihologii, 1998. 362 c.

Tabolova Je. S., Govenko Ju. A. Obshhie problemy formirovanija motivacii professional'no-uchebnoj dejatel'nosti studentov // Universitetskaja nauka. 2016. № 2. С. 178–188.

Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. P. 54–67.

УДК 159.9.923

К. В. Карпинский

доктор психологических наук, профессор;
заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета им. Янки Купалы
(Республика Беларусь); e-mail: karpkostia@tut.by

СООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ. ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы соотношения личности и субъекта в контексте психического развития человека. В первой части статьи выделяются и последовательно рассматриваются исторические предпосылки данной проблемы и три теоретические традиции в ее решении, сложившиеся в научных школах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского – Л. И. Божович. Во второй части статьи на основе систематизации и обобщения различных концептуальных позиций по вопросу соотношения личности и субъекта будут предложены обоснованные решения данной проблемы на уровне общей психологии и психологии личности, психологии развития и дифференциальной психологии. В общепсихологическом и персонологическом аспекте субъектность трактуется как функциональное (регуляторное) проявление личности в конкретном виде произвольной человеческой активности; в возрастно-психологическом аспекте – как общее онтогенетическое измерение личностного развития и функциональный критерий личностной зрелости человека; в дифференциально-психологическом аспекте – как интегральный параметр межличностных различий.

Ключевые слова: личность; личностная регуляция; саморегуляция; самодетерминация; субъект; субъектность; субъектогенез.

K. V. Karpinski

Doctor of Psychological Sciences; Professor;
Head of the Experimental and Applied Psychology Department,
Yanka Kupala State University of Grodno; e-mail: karpkostia@tut.by

THE INTERRELATION OF PERSONALITY AND AGENT AS AN ISSUE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE. HISTORICAL BACKGROUND AND THEORETICAL TRADITIONS

The article presents the results of theoretical analysis of the issue of the interrelation between the personality and the agent in terms of human development and functioning. Three theoretical traditions to the solution of the problem, formed in the scientific schools of S. L. Rubinstein, B. G. Ananiev, L. S. Vygotsky, and L. I. Bozhovich are singled out and consistently considered. On the basis of systematization and

generalization of various conceptual positions on the issue of the relationship of the personality and the agent, reasonable solutions to this problem within general psychology and psychology of personality, developmental psychology and differential psychology are proposed. In general and personality psychology agency is treated as a functional (regulatory) manifestation of personality in a specific form of human activity; in the context of developmental psychology – as a general ontogenetic dimension of personality development and functional criterion of its maturity; in the differential psychological aspect – as an integral parameter of interpersonal differences.

Key words: personality; personality regulation; self-regulation; self-determination; agent; agency; agency genesis.

Введение

В развитии современной отечественной психологии наряду с традиционно выделяемыми тенденциями, к числу которых принадлежат интеграция, дифференциация, интернационализация, диалогизация и рост междисциплинарности, действует и такой актуальный тренд как прогрессивная «субъектизация». Она выражается в утверждении субъектного подхода в статусе объяснительного принципа на уровне конкретно-научной (собственно психологической) методологии и появлении различных его версий и ответвлений – «субъектно-системного», «субъектно-бытийного», «субъектно-аналитического» и т. д.; в расширении словаря теоретических терминов, производных от родовой категории «субъект» – «субъектность», «субъектный опыт», «субъектная регуляция», «субъектогенез» и т. п.; в издании тематических монографий и сборников, организации и проведении профильных научных мероприятий (конференций, симпозиумов и др.); в возникновении временных научных коллективов и постоянных научных подразделений, которые специализируются на разработке «субъектной проблематики», а также во многих других признаках.

Основная часть

Методологическое оформление субъектного подхода и интенсификация теоретических и эмпирических исследований в русле «психологии субъекта» на протяжении 1990-х гг. и последующих лет обусловлены целым комплексом причин: как внутринаучных, так и внешних по отношению к психологии. В ряду наиболее общих внутренних

причин следует прежде всего отметить смену норм и эталонов научной рациональности, а именно – выраженный дрейф психологии в сторону постнеклассической науки, для которой преимущественным объектом познания служат открытые самоорганизующиеся системы [Клочко 2005; Степин 2009]. В психологической науке субъект собственно и олицетворяет человека как такого рода систему, а психика рассматривается как неотъемлемый атрибут субъекта, поскольку именно она выполняет функцию самоорганизации поведения и развития человека во взаимодействии с миром.

Внешней причиной, не имевшей непосредственного отношения к внутренним закономерностям эволюции науки, но при этом заметно повлиявшей на актуализацию проблемы субъекта, является радикальное изменение общественно-политического контекста развития психологической науки на переломе советской и постсоветской эпох. В советской психологии, в силу ее известной идеологической ангажированности, субъектная проблематика если и не табуировалась напрямую, то всегда была идеологически нецензурной (в этом смысле показательны судьбы некоторых рукописей и изданий, прямо или косвенно затрагивающих тему субъекта, например книг С. Л. Рубинштейна «Проблемы общей психологии» и Л. И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте»). Это и понятно, поскольку субъект символизирует свободу и самоопределение, инициативу и ответственность, независимость от внешнего и верность внутреннему – одним словом, такие человеческие свойства, которые не только не востребованы, но и подавляются тоталитарным режимом, командно-плановой экономикой, идеологическим единомыслием. Не секрет, что в отечественной психологии советского периода имели место «идеологемы» – идеологически удобные, но не вполне научно обоснованные представления, носящие бессубъектную или даже антисубъектную направленность (к примеру, тезис об абсолютной внешней (социальной) обусловленности внутреннего (психического) или миф о внутренне конфликтной структуре личности жителей капиталистических стран и гармоничной, всесторонне развитой личности советского гражданина).

Однако вопреки подобным конъюнктурным и псевдонаучным представлениям, исходные предпосылки субъектного подхода исторически закладывались и формировались еще в советский период

развития отечественной психологии в недрах самых разных исследовательских направлений (культурно-исторического подхода, психологической теории деятельности, смыслового подхода к личности, концепции интегральной индивидуальности и т. д.) и научных школ (ленинградской, московской, ярославской, пермской и т. п.). Идея субъекта всегда имплицитно присутствовала в исследованиях саморегуляции, надситуативной активности, личностно-смысловых образований, индивидуальности, диалога, творчества, интеллектуальной одаренности и прочих субъектных по своей сущности психических феноменов и форм активности человека. Вместе с тем эти предпосылки были по большей части разрозненными и не создавали целостной и последовательной психологической концепции субъекта во всем многообразии его проявлений.

Демократизация, деидеологизация, экономическая либерализация и другие преобразования в постсоветском обществе породили острый социальный запрос на субъектность (автономию, суверенность, инициативу, саморегуляцию и т. д.), которая должна была выступить психологическим фактором и ресурсом социальных трансформаций. Данная ситуация актуализировала интерес к проблеме субъекта в психологической науке, стимулировала работу по собиранию, обобщению и систематизации идейного наследия, накопленного в разных направлениях и школах отечественной психологии. Психология субъекта в том виде, в каком она существует сейчас, возникла не одномоментно и не на пустом месте, а в результате слияния «ручейков» некогда разрозненных исследований в одно мощное исследовательское «течение».

На современном этапе, несмотря на значительные успехи в изучении психологической феноменологии, механизмов и закономерностей субъектного бытия (развития и функционирования) человека – как в статусе индивидуального субъекта, так и в составе коллективных субъектов различного масштаба – в психологической науке остаются нерешенными многие фундаментальные вопросы. Наиболее важные из них связаны с интеграцией понятия «субъект» в категориальный аппарат и, в частности, с теоретическим соотношением данного понятия с базовыми категориями психологической науки – «психика», «деятельность», «сознание» и «личность». Одной из наиболее принципиальных и полемических является *общепсихологическая проблема*

соотношения личности и субъекта, от решения которой зависит развитие целого ряда отраслей науки и в первую очередь психологии личности, психологии развития и дифференциальной психологии.

Теоретико-методологическую дискуссию о соотношении личности и субъекта обычно принято сводить к противостоянию двух позиций – акмеологической [Абульханова 2005] и континуально-генетической [Сергиенко 2011], тогда как в действительности разброс концептуальных трактовок данного вопроса гораздо шире. В истории отечественной (советской и российской) психологии отчетливо прослеживаются *три научные традиции*, различающиеся способом соотношения понятий «субъект» и «личность».

Первая традиция идет от С. Л. Рубинштейна, который использовал категорию «субъект» в предельно абстрактном философском смысле – для обозначения человека как активного существа, обладающего сознанием и деятельностью, а потому способного познавать и преобразовывать бытие [Рубинштейн 1973]. В такой трактовке понятие «субъект» оказывается равнозначным понятию «человек»; личность же рассматривается как более узкая характеристика человека, охватывающая некоторые его психологические свойства. Предельно четко эту позицию сформулировал А. В. Брушлинский: «Субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т. д. Личность, напротив, менее широкое определение человеческого индивида. Оно раскрывает глубокую взаимосвязь лишь некоторых, хотя и очень существенных черт человека» [Брушлинский 2003, с. 22].

Согласно данной традиции, как субъект человек проявляется всю свою жизнь, начиная с рождения, а личностью он становится лишь на определенном этапе онтогенеза. В неявном виде здесь подразумевается, что критерием субъектности является активность как таковая, которая осуществляется уже на ранних доличностных стадиях развития, до вызревания специфически личностных механизмов психической регуляции. Даже не будучи личностью, человек способен на активное взаимодействие с окружающим миром: «На первом уровне это взаимодействие развивается в виде реакций на раздражители, на втором – в виде реакций и простейших действий, на третьем – также и в виде всё

более сложных действий с объектами и простейших поступков в отношении людей, на четвертом – также и в виде все более нравственных поступков» [Брушлинский 2003, с. 21]. Кроме того, проводится мысль, что человек остается субъектом, пока он сохранен как человек: в любом виде активности и независимо от внешних и внутренних условий. Субъектность присутствует всегда, везде и во всем, что делает человек. В этом смысле она преподносится как антропологическая константа, а не психологическая переменная с интраиндивидуальной и интериндивидуальной вариабельностью. Таким образом, в структурном аспекте субъект оказывается более широким, а в генетическом аспекте – более ранним образованием, чем личность. «Каждая личность (в том числе ребенка) есть субъект, но последний не сводится к личности», – резюмирует А. В. Брушлинский [там же, с. 23].

Вторая традиция проистекает из работ Б. Г. Ананьева и психологов ленинградской (ныне – Санкт-Петербургской) школы, в которой «субъект деятельности» трактуется как самостоятельное системное качество человека и тем самым субстанциализируется. Субстанциональное понимание подталкивает к толкованию субъекта и личности как онтологически раздельных и относительно независимых друг от друга с точки зрения генезиса, структуры и функций. Как писал Б. Г. Ананьев, «в единой структуре человека характеристика субъекта деятельности в обществе так или иначе взаимосвязана с характеристикой человека как личности... Однако в этой взаимосвязи имеются ограничения, вследствие чего возможно относительное «отделение» личности от свойств субъекта, т.е. расщепление структуры человека... Совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений, определяющих положение человека в обществе...» [Ананьев 1968, с. 294]. Общей формой прижизненного развития субъекта деятельности и личности выступает индивидуальный жизненный путь, внутри которого тем не менее прослеживается дивергенция процессов субъектного и личностного развития, каждому из которых присуща собственная детерминация, динамика и временная метрика. Конвергенция субъекта деятельности и личности, а также их интеграция с индивидными свойствами человека происходит на уровне индивидуальности. Наряду с возрастным аспектом

обособленность и особость субъекта деятельности и личности проявляется в дифференциальном аспекте, в котором эти человеческие свойства оцениваются на предмет индивидуальной выраженности и изменчивости по совершенно разным психологическим переменным. Стоит обратить внимание, что понятие «субъект деятельности» в комплексном учении Б. Г. Ананьева изначально не претендовало на обобщение тех свойств, которые атрибутируются субъекту в современной психологии (активность, целостность, свобода и т. д.). В этой связи некоторые исследователи справедливо подчеркивают, что оно скорее перекликается с понятием социального индивида, обозначающим человека как носителя социального опыта и социально обусловленных инструментально-исполнительских качеств, в которых воплощена нормативная технология деятельности и социальные нормативы поведения [Карпинский 2003; Леонтьев 2013; Столин 1984]. Также нельзя не отметить, что из всех понятий о человеке, разработанных в научной школе Б. Г. Ананьева, с современным пониманием субъекта сильнее всего корреспондирует отнюдь не «субъект деятельности», а «индивидуальность» [Гришина 2005; Карпинский 2002].

Третья традиция восходит к культурно-исторической теории психического развития человека. Ее родоначальник Л. С. Выготский не дал однозначных дефиниций ни понятию личности, ни понятию субъекта, но высказал весьма продуктивную идею, содержащую зародыш одной из версий субъектного подхода в психологии. Не эксплицируя понятия «субъект», он наделил личность теми функциями и свойствами, которые в современных исследованиях приписываются субъекту. Личность, по Л. С. Выготскому, является культурной по происхождению, наивысшей по регуляторному рангу культурной психической функцией, охватывающей «единство поведения, которое отличается признаком *овладения*» [Выготский 1983, с. 315]. Соответственно, формирование личности есть становление способности человека владеть своими психическими процессами, поведением, деятельностью, жизнью в целом, т. е. быть их субъектом. Владеть в данном случае означает не только выступать носителем различных форм произвольной активности, но и использовать их в качестве средств и инструментов для реализации личностно значимых внутренних интенций (потребностей, мотивов, целей и т. д.), а также распоряжаться ими по своему усмотрению – инициировать, модифицировать, корректировать и т. п.

вплоть до отчуждения некоторых из них другим субъектам. Ключевая идея данного подхода заключается в том, что *опосредствование личностной регуляцией различных форм внешней и внутренней активности ведет к их субъективации*: личность как бы присваивает их, поднимает на новый уровень произвольности и подчиняет решению своих жизненных задач.

Дальнейшее развитие данная традиция получила в исследованиях Л. И. Божович и ее сотрудников, где субъектность была интерпретирована как функция личности по отношению к деятельности, производная от уровня личностного развития человека. Подводя итог многолетних исследований, Л. И. Божович подчеркивала: «Во всех до сих пор опубликованных нами работах мы исходили из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечали возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином над ними, и над самим собой» [Божович 2008, с. 322]. Парадоксально то, что научный тандем Л. С. Выготский – Л. И. Божович очень редко упоминается в исследованиях по методологии, теории и истории субъектного подхода в отечественной психологии. В действительности же, это одна из трех самобытных научных школ «субъектной психологии» (наряду со школами С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева), которая выгодно выделяется на фоне остальных не только высоким уровнем абстрактно-теоретического анализа, но и глубиной конкретно-эмпирической проработки проблемы. По свидетельству Н. Н. Толстых – прямой ученицы Л. И. Божович, «центральный, но одновременно почти не замечаемый аспект ее теории, связывает формирование личности ребенка с его развитием как субъекта, т.е. свободного, самостоятельного и личностно ответственного за свою жизнь человека» [Толстых 2010, с. 66].

Наиболее обоснованным и пригодным для целей конкретно-психологических исследования нам представляется понимание субъекта как *функционального проявления личности в конкретном виде*

произвольной активности человека. Функциональной трактовки, сопрягающей субъектность с потенциалом личностной регуляции, придерживаются многие исследователи. Наиболее отчетливо эта концептуальная линия (разумеется, с большими или меньшими вариациями и отступлениями от нее) проводится в исследованиях представителей грузинской психологической школы [Чхартисвили 1986; Сарджвеладзе 1981]; в структурно-функциональном подходе к изучению осознанной саморегуляции произвольной активности человека [Конопкин 2004; Моросанова 2011; Осницкий 2007; Прыгин 2009]; в антропологической концепции психологии человека [Слободчиков 2011]; в системно-субъектном подходе и исследованиях субъектного контроля поведения [Контроль поведения ... 2010; Сергиенко 2011]; в концепции личностного потенциала как потенциала саморегуляции [Леонтьев 2010; Личностный потенциал 2011]; в мультисубъектной теории личности [Петровский 2010]; в концепции психологической суверенности личности [Нартова-Бочавер 2008]; в контекстуально-уровневой модели ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности [Салихова 2010; Салихова 2013], а также в разрабатываемой нами деятельностно-смысловой концепции субъекта [Карпинский 2002; Карпинский 2003; Карпинский 2006; Карпинский 2017].

Заключение

В современной психологии представлены различные варианты концептуального решения проблемы соотношения личности и субъекта. Существующие трактовки этой проблемы, которые с известной долей условности можно назвать «антропологической», «субстанциональной» и «функциональной», уходят корнями в теоретические традиции отечественной психологии, сформированные соответственно в научных школах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и Л. С. Выготского – Л. И. Божович. В антропологической трактовке субъект приравнивается к человеку как таковому, а личность оказывается частным свойством субъекта, которое приобретает человек на определенном этапе индивидуального развития. В субстанциональной трактовке субъект и личность понимаются как присущие человеку относительно самостоятельные сущностные свойства, которые хоть и развиваются в едином процессе жизненного пути, но при этом обладают собственными детерминацией, генезисом, структурой,

функциями и проявлениями. В функциональной трактовке субъект рассматривается как функциональное проявление личности, выражающееся в способности саморегуляции и самодетерминации разнообразных видов произвольной человеческой активности. Основное преимущество функциональной трактовки в том, что она позволяет четко и однозначно решить проблему соотношения субъекта с личностью в общем, возрастном, дифференциальном, клиническом и других психологических аспектах, о чем речь пойдет во второй части настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология : Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. 337 с.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003. 272 с.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
- Гришина Н. В. Онтопсихология: психология человека как субъекта жизни // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Коростылевой. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. С. 58–69.
- Карпинский К. В. Актуальные проблемы психологии субъекта // Вестник Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Серия 1. Гуманитарные науки. 2003. № 2 (20). С. 59–70.
- Карпинский К. В. Подходы к пониманию субъекта в современной психологии // Вестник Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2006. № 2 (44). С. 59–65.
- Карпинский К. В. Смыслсложившийся кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности : дис. ... д-ра психол наук / Психологический институт РАО. М., 2017. 561 с.
- Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск : ТГУ, 2005. 174 с.
- Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.
- Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
- Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. XXV. № 3. С. 136–153.

- Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
- Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М. : Наука, 2012. 519 с.
- Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
- Осницкий А. К. Регуляция деятельности и направленность личности. М. : Изд-во Моск. экономико-лингвист. ин-та, 2007. 232 с.
- Петровский В. А. Человек над ситуацией. М. : Смысл, 2010. 559 с.
- Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск – Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. 408 с.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
- Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. Казань: Казан. ун-т, 2010. 452 с.
- Сарджеладзе Н. И. Динамическая структура личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей / под ред. Ш. Н. Чхартишвили. Тбилиси : Мецниереба, 1981. С. 191–201.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция. М. : Институт психологии РАН, 2010. 352 с.
- Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
- Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / под ред. В. И. Кабрина. Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2002. С. 20–30.
- Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб. : Мирь, 2009. С. 249–295.
- Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 284 с.
- Толстых Н. Н. Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск – М. : Универсум, 2010. 312 с.
- Чхартишвили Ш. Н. Проблема личности в психологии установки // Д. Н. Узнадзе – классик советской психологии : психологические исследования, посв. 100-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси : Мецниереба, 1986. С. 359–372.

REFERENCES

- Abul'hanova K. A. Princip sub#ekta v otechestvennoj psihologii // Psihologija : Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2005. T. 2. № 4. S. 3–21.
- Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. L. : Izd-vo LGU, 1968. 337 s.

- Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb. : Piter, 2008. 398 s.
- Brushlinskij A. V.* Psihologija sub#ekta. SPb. : Aletejja, 2003. 272 s.
- Vygotskij L. S.* Sobranie sochinenij : v 6 t. M. : Pedagogika, 1983. T. 3. 368 s.
- Grishina N. V.* Ontopsihologija: psihologija cheloveka kak sub#ekta zhizni // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti / pod red. L. A. Korostylevoj. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2005. S. 58–69.
- Karpinskij K. V.* Aktual'nye problemy psihologii sub#ekta // Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta im. Ja. Kupaly. Serija 1. Gumanitarnye nauki. 2003. № 2 (20). S. 59–70.
- Karpinskij K. V.* Podhody k ponimaniju sub#ekta v sovremennoj psihologii // Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta im. Ja. Kupaly. Serija 3. Filologija. Pedagogika. Psihologija. 2006. № 2 (44). S. 59–65.
- Karpinskij K. V.* Smyslozhiznennyj krizis lichnosti: fenomenologija, mehanizmy, zakonmernosti : dis. ... d-ra psihol nauk / Psihologicheskij institut RAO. M., 2017. 561 s.
- Klochko V. E.* Samoorganizacija v psihologicheskikh sistemah: problemy stanovlenija mental'nogo prostranstva lichnosti (vvvedenie v transspektivnyj analiz). Tomsk : TGU, 2005. 174 s.
- Konopkin O. A.* Osoznannaja samoreguljacija kak kriterij sub#ektnosti // Voprosy psihologii. 2008. № 3. S. 22–34.
- Leont'ev D. A.* Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitija // Voprosy psihologii. 2013. № 3. S. 67–80.
- Leont'ev D. A.* Chto daet psihologii ponjatie sub#ekta: sub#ektnost' kak izmerenie lichnosti // Jepistemologija i filosofija nauki. 2010. T. XXV. № 3. S. 136–153.
- Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. M. : Smysl, 2011. 680 s.
- Morosanova V. I.* Samoreguljacija i individual'nost' cheloveka. M. : Nauka, 2012. 519 s.
- Nartova-Bochaver S. K.* Chelovek suverennyj: psihologicheskoe issledovanie sub#ekta v ego bytii. SPb. : Piter, 2008. 400 s.
- Osnickij A. K.* Reguljacija dejatel'nosti i napravlennost' lichnosti. M. : Izd-vo Mosk. jekonomiko-lingvist. in-ta, 2007. 232 s.
- Petrovskij V. A.* Chelovek nad situaciej. M. : Smysl, 2010. 559 s.
- Prygin G. S.* Psihologija samostojatel'nosti. Izhevsk – Naberezhnye Chelny : Izd-vo Instituta upravljenja, 2009. 408 s.
- Rubinshtejn S. L.* Problemy obshhej psihologii. M. : Pedagogika, 1973. 424 s.
- Salihova N. R.* Cennostno-smyslovaja organizacija zhiznennogo prostranstva lichnosti. Kazan': Kazan. un-t, 2010. 452 s.
- Sardzhveladze N. I.* Dinamicheskaja struktura lichnosti i sociogennye potrebnosti // Problemy formirovanija sociogennyh potrebnostej / pod red. Sh. N. Chhar-tishvili. Tbilisi : Mecnirieba, 1981. S. 191–201.

- Sergienko E. A.* Kontrol' povedenija kak sub#ektnaja reguljacija. M. : Institut psihologii RAN, 2010. 352 s.
- Sergienko E. A.* Sistemno-sub#ektnyj podhod: obosnovanie i perspektiva // Psihologicheskij zhurnal. 2011. T. 32. № 1. S. 120–132.
- Slobodchikov V. I.* O sootnoshenii kategorij «sub#ekt» i «lichnost'» // Lichnost' v paradigmah i metaforah: mental'nost' – kommunikacija – tolerantnost' / pod red. V. I. Kabrina. Tomsk : Izd-vo Tomsk. un-ta, 2002. S. 20–30.
- Stepin V. S.* Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlichenija // Postneklassika: filosofija, nauka, kul'tura. SPb. : Mir#, 2009. S. 249–295.
- Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M. : MGU, 1983. 284 s.
- Tolstyh N. N.* Hronotop: kul'tura i ontogenez. Smolensk – M. : Universum, 2010. 312 s.
- Chhartishvili Sh. N.* Problema lichnosti v psihologii ustanovki // D. N. Uznadze – klassik sovetskoj psihologii : psihologicheskie issledovanija, posv. 100-letiju so dnja rozhdenija D. N. Uznadze. Tbilisi : Mecniereba, 1986. S. 359–372.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПРИМЕНЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ-ПРАКТИКАНТАМИ

В статье рассматриваются проблемы психологии обучения иностранным языкам. Показываются направления использования психологических знаний и роль организации группового взаимодействия и учета индивидуальных особенностей при интенсивном обучении взрослых. Обсуждаются психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку школьников и взрослых. Рассматриваются теоретические подходы в психологии обучения иностранным языкам, представленные работами Г. Лозанова, Г. А. Китайгородской, И. А. Зимней, И. М. Румянцевой и др. Приводятся результаты исследования применения преподавателями иностранных языков инновационных приемов и методов при обучении школьников и студентов. Сравниваются и анализируются особенности используемых нестандартных приемов и методик, направленных на повышение эффективности обучения иностранным языкам, преподавателями и студентами-практикантами. Установлено, что студенты-практиканты чаще используют нестандартные приемы в преподавании. Руководители практики обычно применяют видео- и аудиоматериалы, содержащие лексику типичных ситуаций общения на иностранном языке, переводы газетных статей, таблицы и др. Они чаще предлагают задания, способствующие развитию мышления и тренировке памяти. Студенты-практиканты подбирают упражнения и приемы, которые обращены к личности учащегося и могут усиливать мотивацию. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что опытные преподаватели подбирают приемы и методы обучения иностранным языкам для развития психологических свойств обучающихся, а студенты-практиканты – на развитие их личности.

Ключевые слова: психологические особенности обучения иностранным языкам; повышение эффективности обучения иностранным языкам; групповое взаимодействие; обучающее общение; нестандартные приемы и методы в преподавании.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND THE USE OF NON-STANDARD METHODS BY TEACHERS AND STUDENTS-INTERNS

The article deals with the psychology of teaching foreign languages. The author outlines directions of using psychological knowledge and the role of organizing group interaction taking into account individual characteristics during intensive adult training. The psychological and pedagogical features of teaching foreign languages to schoolchildren and adults are discussed. Theoretical approaches in the psychology of teaching foreign languages are considered on the basis of presented works by G. Lozanov, G. A. Kitaygorodskaya, I. A. Zimnaya, I. M. Rumyantseva, etc. The article dwells on the research of data analysis of the use of innovative techniques and methods by foreign language teachers in teaching pupils and students. The features of non-standard techniques and methods aimed at improving the efficiency of teaching foreign languages used by teachers and students-trainees are compared and analyzed. It was found out that students-trainees more often use non-trainees standard methods in teaching. Teaching practice supervisors usually use video and audio materials containing the vocabulary of typical communicative situations in a foreign language, translations of newspaper articles, tables, etc. They often offer tasks that contribute to the development of thinking and memory training. Students-trainees select exercises and techniques that address the student's personality and can enhance motivation. The results of the study allow the author to conclude that experienced teachers select techniques and methods of teaching foreign languages, which are aimed at developing the psychological characteristics of pupils, and students-interns select the ones that are aimed at developing pupils' personality.

Key words: psychological features of teaching foreign languages; improving the efficiency of teaching foreign languages; group interaction; teaching communication; non-standard techniques and methods.

Введение

Современное развитие отечественного образования характеризуется интенсивностью инновационных процессов, что проявляется и в системе обучения иностранным языкам. При этом многие приемы и методы, которые применяют новаторы повышения эффективности обучения иностранным языкам, основываются на старых концепциях и теоретических положениях психологии. Среди них: психологические и социально-психологические теории и концепции бихевиористской, психоаналитической, когнитивисткой и интеракционисткой ориентации [Richards, Rodgers 2001]. Отечественные авторы используют положения теории деятельности, концепцию поэтапного формирования умственных действий и др.

В настоящее время в психологии происходит смена парадигм и на первое место выступают теории общения и взаимодействия, на которых основываются разнообразные коммуникативные, социально-перцептивные тренинги, тренинги личностного роста и программы, направленные на помощь в этнокультурной адаптации. Эти теории и тренинги в большей мере релевантны практике обучения иностранным языкам [Румянцева 2004].

Овладение иностранными языками связано с необходимостью развития умений и навыков восприятия, понимания устной и письменной иностранной речи, умений говорить и писать на иностранном языке.

Затруднения в формировании этих умений и навыков у обучающихся служат побуждающей причиной разработки новых подходов и разнообразных методик обучения. Не случайно многими исследователями признается необходимость обновления форм и методов обучения иностранному языку, для чего необходим пересмотр психолого-педагогических концепций, оказавших в свое время значительное влияние на преподавание и нуждающихся в основательном пересмотре в изменившихся современных условиях.

Основная часть

Психологические функции, которые выполняет обучение иностранному языку на различных возрастных этапах психического развития личности, неодинаковы. Кроме того, в детском и подростковом возрасте в систему целей обучения иностранным языкам входит освоение учебной деятельности, а у взрослых потребность в освоении иностранным языком возникает в связи с практической необходимостью или с целью саморазвития.

При обучении иностранным языкам молодежи и взрослых требуется иной подход, при котором учитывается развитие свойств мышления, особенности мотивации и личности обучающихся. Обучение должно соответствовать психофизиологическим возрастным возможностям, характеру познавательной деятельности личности.

Изучение иностранного языка с психологической точки зрения – это сложный процесс формирования *новой речевой системы*, которая начинает сосуществовать и взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние.

В юношеском возрасте и у взрослых большую роль в обучении играют индивидуальные особенности личности. Например, М. К. Кабардов, изучая их, получил экспериментальные данные, которые подтвердили идею Б. В. Беляева о существовании двух типов овладения иностранным языком: «интуитивно-чувственного» и «рационально-логического» [Кабардов 2013]. М. К. Кабардов определил их как «коммуникативный» и «некоммуникативный» типы личности, отличающиеся изучением иностранного языка.

Коммуникативный тип характеризует объем слухового восприятия и слуховой оперативной памяти, скорость актуализации знаний и переработки новой информации, успешность произвольного и произвольного запоминания. Лица с некоммуникативным типом овладения иностранным языком более продуктивны при произвольном запоминании и при наличии зрительного подкрепления вербального материала. Первые показали лучшие результаты по «словесной беглости», а вторые лучше справлялись с языковым анализом, предполагающим выявление логико-грамматических закономерностей в незнакомом языке [Кабардов 2011].

У большинства обучающихся возникают психологические барьеры в отношении неродного языка. Они проявляются в неуверенности существования у них способности говорить на иностранном языке. У одних наблюдается стеснительность, у других – боязнь допустить ошибки или получить низкие оценки. К возникновению этих барьеров обычно приводит частый неуспех и отношение самого учителя к обучаемому. Чтобы преодолеть барьеры, учителю необходимо усилить роль стимулирующих оценок и одобрения в ходе обучения иностранному языку, укреплять веру обучающегося в свои способности. Обучение должно ориентироваться на индивидуальные преимущества обучающихся. Например, насколько обучающийся способен к освоению родного и иностранного языков, о которой пишет Л. И. Айдарова [Айдарова 1990].

В конце 1970-х гг. прошлого столетия появилось новое требование к обучению иностранным языкам – скорость и соответствующая ему методика интенсивного обучения [Китайгородская 1986].

Болгарский психотерапевт Г. Лозанов одним из первых предложил метод обучения иностранному языку, рассчитанный на три месяца. Он основывался на использование произвольного запоминания, на

роли контекста и общения в группе. Г. Лозанов выделил критически-логический и интуитивно-аффективный психологические барьеры, которые предохраняют мозг от информационной перегрузки и, учитывая их, предложил использовать свои методы при обучении иностранным языкам [Лозанов 1977]. Его система предполагает введение и закрепление речевого материала в различных ситуациях общения и ориентирована на создание естественной речевой среды и активизацию у обучающихся в процессе занятия скрытых психических резервов. Она направлена на комплексное развитие личности благодаря ряду факторов, в том числе творческой роли преподавателя, создания высокого эмоционального тонуса аудитории, использованию специальных педагогических способов и приемов.

Под влиянием работ Г. Лозанова в нашей стране стал обсуждаться эффект группы в обучении иностранным языкам. Например, Г. А. Китайгородская предложила систему «Активизация резервных возможностей личности и коллектива», также предназначенную для того, чтобы в минимальный срок достичь усвоения максимального объема учебного материала. В ее системе особое внимание уделяется условиям особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности преподавателя, в котором важная роль принадлежит созданию у учащихся эмоционального состояния, положительно влияющего на эффективность усвоения и благоприятный эмоциональный климат в учебной группе [Китайгородская 1986, с. 27].

Г. А. Китайгородская развивала идею индивидуального обучения через групповое, при котором сам процесс обучения имеет отчетливо выраженный групповой характер. Для этого требуется организация не только учебного материала, но и межличностных отношений в учебной группе, реализующих пять принципов метода активизации возможностей личности и коллектива: 1) принцип личностного общения; 2) ролевой (игровой) организации учебного материала и учебного процесса; 3) коллективного (группового) взаимодействия; 4) концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса; 5) полифункциональности упражнений.

Г. А. Китайгородская ввела понятие «обучающее общение», которое характеризуется специально отобранным учебным материалом, состоящим из текстов-полилогов, системой коммуникативных упражнений, построенных как личностное общение, расчет количества

обучаемых, составом группы и ее пространственным расположением, подчиненным принципу личностного общения. Оптимальная численность группы – 12 человек, состав гетерогенный, расположение в аудитории – полукругом, лицом к лицу. Эти параметры характерны для всех групповых форм психологической работы.

Опыт интенсивного обучения иностранным языкам позволил сделать вывод о возможностях применения принципа ролевого общения. Такое обучение соответствует принципу коммуникативности как основы в интенсификации обучения иностранным языкам [Леонтьев 1982]. С позиции лингвистики ролевое общение представляет собой эффективный способ приобретения речевой компетенции, а с точки зрения психологии приемы использования ролевого общения активизируют действие механизмов мотивации. В учебном процессе применение ролевой игры и ролевого общения определяет интерактивную форму организации этого процесса, а для учащихся учеба становится коммуникативной, познавательной, игровой деятельностью.

Принцип коллективного взаимодействия требует организации активного общения обучающихся друг с другом. Обмен учебной информацией способствует расширению знаний, совершенствованию коммуникативных умений и навыков, формированию позитивных взаимоотношений, что служит условием и средством эффективности обучения, творческого развития каждого и взаимных успехов.

Интенсивное обучение предполагает выработку способности к устным и письменным формам иноязычного общения. Поэтому подбор учебного материала для занятий направлен на тренировку обучающихся в решении какой-либо коммуникативной задачи, тренировку в употреблении той или иной грамматической формы, тренировку в использовании лексики, тренировку правильности произношения (фонетики).

Таким образом, система Г. А. Китайгородской опирается на психологические резервы личности и коллектива, она возможна при направленном управлении социально-психологическими процессами взаимодействия и общения в учебной группе.

Психологическим аспектам повышения эффективности обучения иностранному языку посвящены работы И. А. Зимней. В качестве одного из важнейших аспектов оптимизации обучения иностранному языку в школе И. А. Зимняя рассматривает психологический анализ урока иностранного языка, осуществляемый учителем. Анализ

урока способствует выработке умения наблюдения за сложными педагогическими явлениями и делать правильные психологически обоснованные выводы. Он служит для учителя важным средством совершенствования его профессионально-педагогического мастерства и выявлению психологических резервов обучения иностранному языку в школе [Зимняя 1991].

Специфика урока по иностранному языку имеет ряд особенностей: во-первых, иностранный язык, как всякий язык, является средством общения и формирования, формулирования и выражения мысли; во-вторых, урок имеет психологические цели развития речемыслительной деятельности учащихся средствами изучаемого языка в процессе порождения и приема иноязычного высказывания; в-третьих, он предполагает наличие коммуникативной потребности у обучающегося в речевом высказывании на иностранном языке и понимании высказывания другого. Успех обучения зависит не только от содержания уроков, методики или мастерства учителя, но и от психологических особенностей учащихся и самой деятельности учителя [Орлов 1998].

Основные идеи анализа урока при обучении иностранному языку были представлены в работах И. А. Зимней, Л. Т. Охитиной и др. [Зимняя 1991; Охитина 1977]. Они получили развитие в дальнейшем и в настоящее время воплощаются в специальных программах подготовки преподавателей иностранного языка, как например в Центре образования № 1272 в г. Москва и др.

Особое направление в теории и практике обучения иностранным языкам представлено работами И. М. Румянцевой, которая предложила систему интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ) [Румянцева 2004]. Подход И. М. Румянцевой состоит в том, чтобы при обучении иноязычной речи использовать элементы специальных социально-психологических тренингов, таких как ролевой тренинг, перцептивный тренинг, тренинг сензитивности и др.

Обучение основывается на роли речевого общения, в которое вовлечены все познавательные процессы, особенно при применении упражнений из социально-психологических тренингов. Дополнительно в процесс обучения вводятся особые когнитивные тренинги на иностранном языке и сопряженные с когнитивными психофизиологическими тренингами [Румянцева 2004].

Тренинг носит название интегративного, так как ему свойственен междисциплинарный методологический подход. Методология ИЛПТ основана на широком психолингвистическом исследовании речи в концептуальном синтезе с лингвопсихологией. Она предполагает работу на стыке лингвистики, психологии, педагогики, с включением знаний о нейролингвистике, психофизиологии, педагогической психологии, психокоррекции и др. Теория ИЛПТ как системы обучения строится на интегративной (многоаспектной) описательной модели речи и опирается на следующие принципы: принцип единства обучения и развития личности; принцип пожизненного развития психических функций; принцип органического единства человека, речи и процесса ее обучения; принцип соотнесенности всех граней обучающей системы с соответствующими аспектами речи, подлежащими развитию и формированию; принцип построения системы обучения как интегративной и междисциплинарной, что подразумевает как опору на интегративную модель речи, так и синтез междисциплинарных средств и ряд других принципов. При использовании ИЛПТ основываются на механизмах самой речи как многофакторного явления, а также на внутреннем устройстве языковой и речевой способности человека.

Технологии ИЛПТ представляют собой комплекс психолингвистических, психотерапевтических методов, способов и средств, адресно направленных на соответствующие речевые механизмы, ответственные за развитие всех сторон речи и свободное овладение ею человеком.

Ноу-хау ИЛПТ представляют собой конкретные упражнения, приемы и техники обучения, которые опираются на научные, технологические и практические разработки.

И. М. Румянцева подчеркивает важный факт усвоения языка, в том числе и иностранного. Прежде чем заговорить на иностранном языке, человеку необходимо включить бессловесную, экспрессивную коммуникацию, которая в дальнейшем приведет его к иноязычной речи. Языки невербального общения (мимика, жесты, поза, интонация, выразительные движения) в реальной жизни используются в качестве особых средств коммуникации как в составе речи, так и сами по себе.

ИЛПТ, предложенный И. М. Румянцевой, создает условия для творческой спонтанности личности в процессе группового взаимодействия, что лучшим образом влияет на процесс обучения. Обучающийся

получает возможность произвольным образом отработать необходимые иностранные фразы, фонетические модели, грамматические конструкции. Новая лексика усваивается в естественном общении, способствующем решению проблем личностного роста и развития, а также улучшению работы всей познавательной сферы человека, в том числе и речевой.

Однако система ИЛПТ была разработана для людей старшего возраста и ориентирована в первую очередь на развитие говорения на иностранном языке, поэтому ее нельзя считать универсальной.

Вышеперечисленные подходы и теории позволяют говорить о том, что авторы ориентируются на то, что обучение иностранным языкам должно опираться не только на рациональную сферу психики, но и на иррациональные ее компоненты, которые чаще всего присутствуют в нестандартных приемах обучения иностранному языку. Однако важно выяснить, как часто в практике используют нестандартные подходы к обучению иностранным языкам в вузе.

Для ответа на этот вопрос мы вместе с И. Л. Мягченковой провели исследование применения нестандартных приемов и методов для повышения эффективности обучения иностранным языкам в вузе преподавателями-руководителями практики и студентами-практикантами. В ходе исследования мы проверяли гипотезы о том, что студенты-практиканты и преподаватели-руководители практики, применяя нестандартные приемы и методы для повышения эффективности обучения иностранным языкам, ориентируются на разные психологические аспекты. С целью проверки гипотезы мы использовали наблюдение, анкетирование, беседу и метод экспертной оценки. Нами была разработана анкета для изучения состояния применения психологических технологий и методик в преподавании иностранного языка, состоящая из 12 вопросов. Вопросы касались характеристики методик преподавания иностранного языка и частоты использования отдельных методов и приемов. Респондентами являлись 30 студентов-практикантов. Они на основании присутствия на занятиях, наблюдения и анализа выделяли стандартные и нестандартные приемы и методы в преподавании иностранных языков.

Методика экспертной оценки состояла из вопросов, ответы на которые могли подтвердить использование преподавателем особых методик (инновационные технологии и психологические приемы)

в преподавании иностранного языка. Выяснялось также, было ли их использование систематическим или ситуативным. Устанавливалось применение имитирующих ролевых или соревновательных игр на занятиях. Экспертами выступали студенты-практиканты. Студенты-практиканты проводили анализ соответствия использованных методик, приемов и технологии целям занятия и высказывали свое мнение о влиянии указанных технологий, приемов, методов на повышение уровня преподавания и нравится ли их использование учащимся. Они же сообщали о том, пытались ли они сами в процессе активной практики использовать эти технологии, приемы, методы, и если использовали, то описывали суть и форму этих инновационных приемов.

Нами были получены 30 анкет, подготовленных студентами во время педагогической практики. 28 человек проходили педагогическую практику в МГЛУ, и 2 студента – в МГЮА. Они преподавали немецкий и английский языки студентам I–IV курсов. На каждого студента приходилось до 36 часов активной практики и до 20 часов – пассивной. Такое количество часов пассивной и активной практики наряду с курсом «Теория и методика преподавания иностранных языков» достаточно для того, чтобы студенты могли идентифицировать нетрадиционные методы и приемы преподавания иностранных языков. Ответы на основные вопросы анкеты показали следующее:

- в 70 % случаев преподаватели использовали особые методики, инновационные технологии и психологические приемы в преподавании английского / немецкого языков. У 63 % преподавателей это использование было систематическим, а у 20 % – ситуативным;
- зарегистрировано 26 случаев у руководителей практики использования игровых методик в процессе преподавания. При этом 25 человек использовали ролевые игры;
- у 90 % преподавателей используемые ими приемы, методики и технологии соответствовали целям и задачам занятий иностранным языком, что повышало уровень преподавания. При этом 87 % опрошенных студентов положительно оценили используемые методики и приемы. Студенты-практиканты, которых было 60 %, пытались в процессе своей активной практики использовать новые технологии, приемы и методы. 40 % студентов использовали отдельные приемы не систематически.

Все респонденты подробно или кратко описали суть и форму используемых инновационных методик, приводили конкретные примеры и соотносили свои приемы с приемами преподавателя.

Частота применения нестандартных приемов и методов преподавания иностранных языков преподавателями и студентами-практикантами по суммарным ответам на вопросы представляет собой соотношение 43 к 80 в пользу студентов-практикантов.

Анализ описанных студентами приемов и методов показывает, что суть и форма инновационных приемов руководителей практики проявлялась в использовании: видео- и аудиоматериалов, типичных ситуаций общения на иностранном языке, переводов актуальных статей из прессы, ассоциативных диаграмм, специально оборудованных аудиториях др.

При использовании инновационных форм и приемов многие преподаватели опирались на психологические закономерности и повышение интереса к изучаемому материалу, специфике восприятия друг друга, общения и взаимодействия. На их занятиях отмечалась использование зрительного и слухового каналов восприятия информации, что улучшало запоминание и усвоение учебного материала. Они старались развивать психологические способности и мышление учащихся. Например, прием описания портрета человека на иностранном языке с поставленными задачами догадаться, чем он занимается и какой у него характер. Такое задание благоприятствует развитию восприятия окружающих, умению понимать других, интерпретировать их внешность и характер.

Нами были установлены и приемы, которые применялись преподавателями английского и немецкого языков для тренировки навыков коммуникации, восприятия на слух иностранной речи, развития памяти, а также тренировки аналитичности и рефлексивности как свойств мышления. Достаточное внимание педагоги уделяют развитию восприятия и мышления, используя игровые элементы. Но чаще всего они используют приемы для тренировки навыков коммуникации (11 человек из 30). Редкими и представляющими особый интерес являются попытки преподавателей способствовать развитию у обучающихся навыков самопрезентации.

Можно констатировать, что опытные преподаватели чаще, чем студенты используют приемы, способствующие развитию свойств мышления и тренировке памяти. Студентам-практикантам интереснее подбирать упражнения и использовать приемы, которые обращены к личности учащегося и могут усиливать мотивацию. Для этого

они применяют элементы игр соревновательного характера и активно используют обучение навыкам самопрезентации.

Заключение

Результаты исследования теории и практики обучения иностранным языкам позволяют сделать вывод о поисках преподавателями возможности использования современных психологических знаний. Они подбирают приемы и методы обучения иностранным языкам, которые или направлены на развитие свойств психологических процессов обучающихся, или опираются на степень их развития. Студенты-практиканты в преподавании иностранных языков ориентируются на развитие личности, усиление мотивации к изучению иностранного языка и использованию его в общении.

В целом и у преподавателей, и у студентов-практикантов прослеживается тенденция показывать на занятиях важность того факта, что язык является средством общения людей, занятых в различных сферах деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Айдарова Л. И.* Развитие ребенка в процессе обучения. М. : Прогресс ; Хельсинки : СН Кирьят, Б., 1990. 267 с.
- Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
- Ильинская Е. С.* Психологический анализ урока иностранного языка: Текст лекций к спецкурсу. М. : Изд-во Моск. гос. пед. ин-та ин. яз., 1980. 73 с.
- Кабардов М. К.* Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М. : Смысл, 2013. 400 с.
- Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа, 1986. 103 с.
- Леонтьев А. А.* Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. М. : Русский язык, 1982. № 4. С. 48–53.
- Листопад Е. А.* Совершенствование методики обучения иностранному языку слушателей специализированных вузов на основе системы упражнений по развитию творческого мышления: на материале английского языка и предмета «Домашнее чтение» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 24 с.
- Лозанов Г. К.* Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы

- интенсивного обучения иностранным языкам : сб. научн. тр. / отв. ред. С. И. Мельник. М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1977. Вып. 3. С. 7–16.
- Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 33 с.
- Охитина Л. Т. Психологические основы урока. М. : Просвещение, 1977. 96 с.
- Румянцева И. М. Психология речи и лингвopedagogическая психология. М. : ПЕР СЭ, 2004. 319 с.
- Richards J. C. and Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 278 p.

REFERENCES

- Ajdardova L. I. Razvitie rebenka v processe obuchenija. M. : Progress ; Hel'sinki : SN Kir'jat, B., 1990. 267 s.
- Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole. M. : Prosveshhenie, 1991. 222 s.
- Il'inskaja E. S. Psihologicheskij analiz uroka inostrannogo jazyka: Tekst lekcij k speckursu. M. : Izd-vo Mosk. gos. ped. in-ta in. jaz., 1980. 73 s.
- Kabardov M. K. Jazykovye sposobnosti: psihologija, psihofiziologija, pedagogika. M. : Smysl, 2013. 400 s.
- Kitajgorodskaja G. A. Metodika intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam : ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Vysshaja shkola, 1986. 103 s.
- Leont'ev A. A. Princip kommunikativnosti i psihologicheskie osnovy intensivizacii obuchenija inostrannym jazykam // Russkij jazyk za rubezhom. M. : Russkij jazyk, 1982. № 4. С. 48–53.
- Listopad E. A. Sovershenstvovanie metodiki obuchenija inostrannomu jazyku slushatelej specializirovannyh vuzov na osnove sistemy uprazhnenij po razvitiyu tvorcheskogo myshlenija: na materiale anglijskogo jazyka i predmeta «Domashnee chtenie» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2009. 24 s.
- Lozanov G. K. Sushhnost', istorija i jeksperimental'nye perspektivy suggestopedicheskoy sistemy pri obuchenii inostrannym jazykam // Metody intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam : sb. nauchn. tr. / отв. red. S. I. Mel'nik. M. : MGPIIJa im. M. Toreza, 1977. Vyp. 3. S. 7–16.
- Orlov Ju. M. Potrebnostno-motivacionnye faktory jeffektivnosti uchebnoj dejatel'nosti studentov vuzov : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1998. 33 s.
- Ohitina L. T. Psihologicheskie osnovy uroka. M. : Prosveshhenie, 1977. 96 s.
- Rumjanceva I. M. Psihologija rechi i lingvopedagogicheskaja psihologija. M. : PER SJe, 2004. 319 s.
- Richards J. C. and Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 278 p.

УДК 159.955

В. В. Подпругина

кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии
и педагогической антропологии института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: viktoriyavp@mail.ru

МЕНТАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ОПИСАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

В статье проанализированы ментальные репрезентации базовых эмоций (радость, страх, гнев, печаль) у детей школьного возраста при описании жизненных ситуаций. Рассматриваются позиции различных авторов и их понимание структуры и компонентов феномена «ментальные репрезентации»; дается характеристика динамических преобразований в подростковом возрасте; проанализированы психодинамические характеристики личности и их роль в предрасположенности к эмоциональным модальностям. С опорой на достижения экспрессивных методов разработана процедура эксперимента с учетом важности методических аспектов такого рода исследований. В статье приводится обзор методических приемов по проблеме исследования эмоций: метод вербальной фиксации признаков экспрессии эмоциональных состояний; прием обращения к алфавитно-частотному словарю, отражающему правильные знания об эмоциях. Тщательное описание результатов наблюдения позволяет рассмотреть данную процедуру как возможный методический прием при работе с подростками, имеющими различные жизненные трудности. Приводятся количественный и сравнительный анализы жизненных ситуаций разных эмоциональных модальностей с учетом возрастных особенностей, обозначен их качественный аспект. Уточняются знания об эмоциях и предлагается возможность методических приемов работы с феноменом «ментальные репрезентации».

Ключевые слова: ментальные репрезентации; базовые эмоции; подростковый возраст; словесные отчеты; жизненные ситуации; универсальные и субъективно-личностные конструируемые.

V. V. Podprugina

PhD in Psychology, associate professor, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities
and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: viktoriyavp@mail.ru

MENTAL REPRESENTATION OF EMOTIONS THROUGH THE DESCRIPTION OF REAL-LIFE SITUATIONS

The article analyzes mental representations of basic emotions (joy, fear, anger, sadness) of school-age children in the description of life situations. The positions of various authors and their understanding of the structure and components

phenomenon of “mental representations” are considered; the characteristics of dynamic transformations in adolescence are given; the psychodynamic characteristics of the personality and their role in predisposition to emotional modalities are considered. Based on advances in conducting expressive techniques the author developed the procedure of the experiment given the importance of the methodological aspects of such research. The article provides an overview of methodological techniques for the study of emotions: the method of “verbal fixation of signs expression of the emotional States”; the method of reference to the alphabetical frequency dictionary, reflecting the correct knowledge about emotions. A careful description of the results of observation allows us to consider this procedure as a possible teaching method for working with adolescents who have various life difficulties. The quantitative, comparative analysis of life situations of different emotional modalities taking into account age features is given, their qualitative aspect is designated. In general, the knowledge about emotions is refined and the possibility of methods of working with the “mental representations” phenomenon is offered.

Key words: mental representations; basic emotions; adolescence; verbal reports; life situations; universal and subjective-personal constructs.

Введение

Понятие «ментальная репрезентация» интерпретируется в современной науке в двух смыслах: как содержание психического отражения и как формат психического отражения [Ребеко 2002]. Мы разделяет точку зрения М. А. Холодной, которая считает, что ментальные репрезентации являются оперативной формой ментального опыта и трансформируются по мере изменения ситуации и интеллектуальных усилий субъекта, являясь специализированной и детализированной умственной картиной события [Холодная 2002, с. 241].

Как человек представляет мир, как отражает действительность, какие факторы способствуют формированию образа действительности, где проходит граница объективного и субъективного, инвариантного и вариативного интересовало многих авторов. Ж. Пиаже один из первых проанализировал как представляют мир дети, исследуя формирование мышления с помощью экспериментальных задач, и доказал, что ментальные структуры созревают, и в зависимости от возрастной стадии ребенок способен решать не только задачи определенной сложности, но и воспринимать мир, и даже демонстрировать морально-нравственное поведение согласно ментальным репрезентациям. Как формируются ментальные репрезентации, насколько они

универсальны и вариативны, как отражается социальный опыт, специальное образование – вот ряд вопросов, которые до сих пор привлекают исследователей.

Основная часть

Доказано, что совокупность значений, образов, символов общественного сознания образуют общекультурное ментальное пространство, которое отражается в общечеловеческих инвариантах, обусловленных сходством жизни различных социальных общностей и народов, наличием общечеловеческой культуры. Как отмечает В. Ф. Петренко, общекультурное ментальное пространство, преломляясь через систему ценностей субъекта, его мировоззрение, опыт формирует личностный смысл, личностное отношение. «Каждое ментальное пространство задаёт собственный смысловой контекст, обладает собственной эмоциональной окраской и диктует свои правила построения действия» [Петренко 1997, с. 25]. Ментальные репрезентации эмоций являются как универсальными, так и субъектно-личностными индивидуальными конструктами. Поэтому они должны включать и инвариантные (надиндивидуальные) структуры, и индивидуальный опыт переживания эмоций. С целью изучения субъективного опыта прибегают, в частности, к методу словесных отчетов. Проанализируем примеры его использования.

Метод словесных описаний активно используется в исследованиях эмоций [Изард 2000]. Исследователи прибегают к сочетанию дискретного и параметрического подходов при изучении эмоционального опыта. Параметрический подход предполагает, что «эмоциональный опыт – это многогранное явление, которое можно оценить с помощью параметрической шкалы самоотчёта, отражающей разные стороны чувств, мышления и поведения человека» [там же]. Дискретный подход основан на том, что существует качественное различие между базовыми эмоциями и некоторыми аффективными состояниями. Так, К. Изард и Ф. Бартлетт в ходе эксперимента просили испытуемых представить ситуации, в которых они ощущали очень сильные конкретные эмоции. После визуализации или воображения эмоциогенной ситуации испытуемым предлагали описать субъективные переживания и оценить свое поведение, выражение лица, телесные ощущения с помощью параметров шкал.

В. А. Лабунская с помощью метода вербальной фиксации признаков экспрессии эмоциональных состояний выявила, что для каждого состояния существует свой, отличный словарь экспрессивных признаков, включающий от 11 до 19 суждений, причем количество признаков, относящихся к мимике, соответствует 50% от общего числа названных элементов [Лабунская 1999].

Эмоции, такие как радость, страх, волнение, интерес, исследовал А. Г. Закаблук [Закаблук 1986]. Автор выявил синонимы данных эмоций в двух возрастных группах: младших и старших школьников. Было показано, что алфавитно-частотный словарь отражает правильные знания об эмоциях страха и радости, а начиная с подросткового возраста, на словесную характеристику того или иного вида эмоции всё большее влияние оказывает субъективно-оценочное отношение испытуемых к признакам проявления эмоциональных состояний.

Старшие школьники – подростки – являются возрастной группой, обладающей особыми характеристиками. Когнитивная сфера достигает в этом возрасте высокой стадии развития, это касается и процессов рефлексии, что позволяет им анализировать свой внутренний мир и протекание своих психических процессов. В личностном развитии этот возраст характеризуется весьма специфическими особенностями. Возникает большой интерес к межличностным отношениям, индивидуальным свойствам людей, их эмоциональным переживаниям. Для подростков часто характерно идеалистическое отношение к миру, стремление к романтизму, мечтания. В отличие от младших школьников они имеют более развитые представления о себе и могут точнее выразить свои мысли, взгляды, переживания. Социальный опыт взаимоотношений с другими у подростков значительно определеннее и имеет свой стиль. Жизненные ситуации, благодаря более широкому спектру контактов и социальных взаимодействий более разнообразны. Мы можем предположить, что жизненные ситуации, описанные подростками, могут носить более социальный характер и содержать указания на внутренние личностные переживания.

Было показано, что существуют устойчивые качественные особенности эмоциональности, а именно: предрасположенность к страху, гневу, печали, радости [Пинчук 1981; Плоткин 1983; Палей 1983]. Предрасположенность к той или иной базовой эмоции специфическим образом связана с особенностями саморегуляции деятельности, со

стилевыми характеристиками, связанными с операциональным составом когнитивных актов (аналитичностью – синтетичностью), с динамическими особенностями общительности [Ольшанникова 1996 и др.]. Исходя из общих предпосылок, можно предположить, что люди с высоким уровнем личностной тревожности и нейротизма более сфокусированы на переживании страха и других негативных эмоций, чем люди с низкой тревожностью, а интроверты больше сосредоточены на переживаниях печали, чем экстраверты. Напротив, экстраверты склонны к переживаниям гнева и радости как социальных эмоций.

Мы предположили, что нейродинамические характеристики могут проявиться и в динамике описания представлений об эмоциях посредством словесных отчетов. В настоящей статье мы приведем результаты только количественного анализа словесных отчетов при исследовании ментальных репрезентаций базовых эмоций, лишь обозначив их качественный аспект. Наша *цель* – в описаниях жизненных событий, связанных с каждой эмоцией (радость, печаль, страх, гнев) выявить инвариантные комплексы представлений об эмоциях, а также проследить влияние возрастных особенностей.

Гипотеза: количественные характеристики описаний жизненных ситуаций отличаются в зависимости от модальности эмоций.

Для проверки данной гипотезы мы разработали методику, позволяющую выявить ментальные репрезентации базовых эмоций. Участникам исследования предлагалось описать жизненные события, вызывающие наибольшее чувство той или иной базовой эмоции (радости, страха, гнева, печали). Для того чтобы избежать влияния «эффекта последовательности», мы меняли порядок предъявления эмоций, используя технику контрбалансировки.

Испытуемые: 71 учащийся 3–4 классов общеобразовательной школы в возрасте от 9 до 11 лет (младшие подростки) – младшая группа испытуемых; 40 учащихся 10–11 класса в возрасте 14–16 лет (старшие подростки, старшеклассники) – старшая группа испытуемых.

Исследование проводилось групповым методом в учебных классах. 3 группы испытуемых 9–11 лет и 2 группы испытуемых 14–16 лет. Всего 5 групп испытуемых. С опорой на список эмоций с разной последовательностью предъявления.

Учитывая возрастные особенности младшего и старшего подросткового возраста, нами была разработана процедура эксперимента.

Для учащихся младшего школьного возраста исследование проходило в течение четырех дней. Испытуемым предлагалось описать жизненную ситуацию, связанную с определенной эмоцией (радость, страх, печаль, гнев), которая задавалась экспериментатором. Вся группа описывала жизненные ситуации, связанные с одной эмоцией. На представление жизненной ситуации и письменное оформление отчета отводилось 10 минут. На следующий день процедура повторялась с другой эмоцией. Общее время в группе младших школьников, отведенное для описания жизненных ситуаций, связанных со всеми четырьмя эмоциями, несмотря на то, что проходило в течение четырех дней, составило 40 минут.

В старших классах описание жизненных ситуаций проводилось в течение одного урока. Старшеклассники, описав одну жизненную ситуацию, продолжали описывать ситуации, связанные с другими эмоциями. Все ситуации описывались в один день. На описания представленных жизненных ситуаций отводилось по 10 минут. По сигналу экспериментатора испытуемые переходили к описанию жизненных ситуаций другой эмоциональной модальности. Одна и та же эмоция задавалась одновременно всей группе.

Всем испытуемым давалась одинаковая инструкция «Вам необходимо в течение 10 минут вспомнить и описать события из вашей жизни, которые вызвали у вас эмоцию...» и предлагалось начать описание с любой эмоции из предложенного списка (радость, печаль, страх или гнев).

Полученные словесные описания жизненных ситуаций были качественно и количественно проанализированы. Для каждой эмоциональной модальности подсчитывалось количество слов и количество ситуаций, которые описывали испытуемые. Матрица, содержащая основные показатели описаний, данных школьниками и их индивидуально-типологических характеристик подвергалась обработке с помощью корреляционного анализа. Для подсчета значимости групповых различий использовался дисперсионный анализ.

Все испытуемые проявили значительный интерес к экспериментальному заданию. Однако реакция на инструкцию в группах старшего и младшего возраста оказалась различной. Младшие школьники практически сразу приступали к выполнению задания, проявляя высокую заинтересованность и включенность в написание словесных отчетов.

Старшеклассники начинали выполнять его только после бурного обсуждения. Некоторые испытуемые встречали задание с определенной настороженностью, а в некоторых случаях даже не желали описывать свои жизненные ситуации, связанные с эмоциями печаль и страх. После этого короткого периода вхождения в задание они сосредоточенно описывали жизненные ситуации, связанные с той или иной эмоцией. Поскольку в ходе эксперимента старшеклассники все жизненные ситуации, связанные с определенными эмоциями, предъявляли последовательно, то в некоторых случаях, испытуемые не могли с легкостью переходить от жизненных ситуаций, связанных с одной эмоцией к другим. Это требовало времени. Только после обдумывания подростки переходили к новым описаниям. Отметим, что в старшем возрасте работа по описанию жизненных ситуаций требовала особой сосредоточенности на собственных переживаниях, внимания и рефлексии внутреннего мира.

После завершения задания в старших группах не обсуждались те или иные жизненные ситуации, лишь иногда подростки обменивались впечатлениями с другом или соседом по парте.

Испытуемые младшего школьного возраста после завершения работы над описаниями продолжали обсуждение переживаемых эмоций, обмениваясь информацией, пересказывая жизненные события не только с соседом по парте, но и привлекая как можно больше слушателей. Особенно активно обсуждались представления, связанные с эмоцией страха. Желание высказаться, быть услышанным, поделиться своими переживаниями, событиями наблюдалось как у мальчиков, так и у девочек. Наряду с желанием высказаться присутствовало и желание послушать. Атмосфера в экспериментальных группах младшего школьного возраста была заинтересованной.

Если у старших подростков после бурной и открытой реакции и обмена мнениями о задании наступал момент погруженности в себя и рефлексии своих прошлых состояний, то для детей младшего школьного возраста эта последовательность была обратной. Они сразу приступали к выполнению задания, сосредоточенно излагая события, а затем бурно обсуждали.

В ходе диалога младшие школьники снимали внутреннее напряжение через проговаривание и обсуждение аналогичных, похожих событий, жизненных ситуаций.

В обеих возрастных группах были испытуемые, которые говорили, что они не переживали указанные эмоции и в их жизни не было событий, связанных с ними. В основном это касалось отрицательных эмоций. В младшей возрастной группе один испытуемый в словесных отчетах на все эмоциональные модальности ответил: «Такого не испытывал». В группе старших подростков на эмоциональную модальность «гнев» были ответы: «Особо сильного гнева я не испытывал» или «Насколько я себя помню, сильно никогда не гневался».

Для анализа полученных результатов сначала подсчитывалось количество слов, используемых для описания каждой эмоции и количество отдельных ситуаций, предложенных для каждой эмоции.

Количество используемых слов по возрастным группам, представлены на рисунке 1. Выявлено, что старшие школьники, употребляют больше слов для описания жизненных ситуаций, чем младшие (различие значимо, $t = 0,94$, $p < 0,05$). Также они более точно в деталях описывают представленные ситуации, что, возможно, связано с большим интересом к заданию, а, возможно, указывает на более высокий уровень когнитивного развития у подростков. Это согласуется с данными других исследований. А. Г. Закаблук показал, что знания младших школьников о таких эмоциях, как радость и печаль, не отличаются от

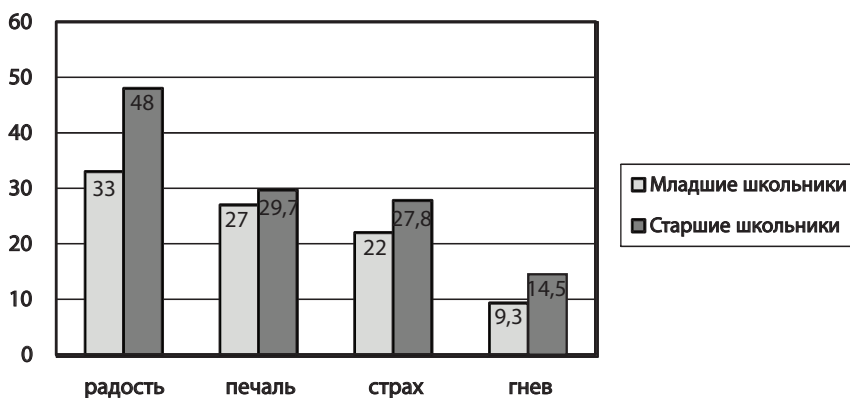


Рис. 1. Количество слов, используемых в словесных отчетах (жизненные ситуации)

знаний старших школьников, однако возможности вербального выражения этих знаний расширяются с возрастом [Закаблук 1986].

Количественные характеристики описаний жизненных ситуаций отличались в зависимости от модальности эмоций. При этом и в старшей, и в младшей группе испытуемых наблюдалась одна и та же тенденция. Для описаний ситуаций, связанных с эмоцией радость, использовалось больше всего слов, а меньше всего слов – при описании жизненных ситуаций, связанных с гневом. Печаль и страх занимали промежуточную позицию. Так при описании радости было использовано в среднем – 32,84 слова у младших школьников и 48 – у старших школьников. Для описания жизненных ситуаций, связанных с печалью младшие школьники использовали 27,29, а старшие – 29,7 слов; для описания страха – 22 слова у младших школьников, 27,8 – у старших школьников. Жизненные ситуации, связанные с эмоцией гнева представлены кратко и конкретно. В словесных отчетах для данного эмоционального состояния используется меньше всего слов: 9,3 – у младших школьников и 14,5 – у старших школьников. Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу. То, что количество использованных слов различается в зависимости от описываемой эмоции, свидетельствует о чувствительности этого индикатора к такого рода материалу.

Можно предположить, что количество слов связано с яркостью и продолжительностью представленности данного образа в сознании, с желанием прочувствовать и вновь испытать положительные эмоции. Чем дольше ребенок пишет, тем больше он удерживает в сознании данное представление, тем более ярким или / и дифференцированным является образ, и тем более желательно для него то эмоциональное состояние, которое связано с этим образом. Чем ярче образ и выразительнее (интенсивнее), отчетливее переживаемое эмоциональное состояние, тем более четко структурированы представления об эмоциях и ситуациях, наполненных определенным классом эмоциональных явлений.

Характерно, что радость – положительная и знакомая эмоция – в обеих возрастных группах описывается наибольшим количеством слов. Из отрицательных эмоций наибольшее количество слов употребляется для печали, затем идут страх и гнев. Можно предположить, что страх наиболее «неприятная для переживания» эмоция, а гнев, судя по

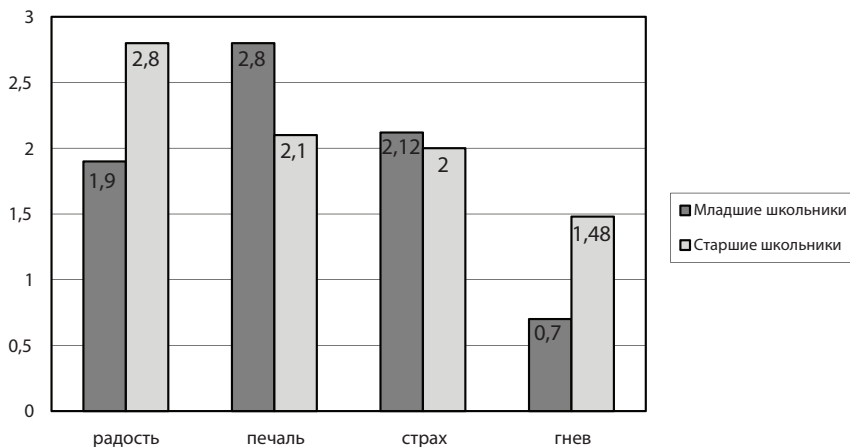


Рис. 2. Количество жизненных ситуаций, описанных школьниками для разных эмоций

всему, наименее знакомая для детей. Последний вывод подтверждает- ся тем, что для гнева дети приводят меньшее количество ситуаций.

Количество ситуаций, которые приводят дети разного возраста в связи с разными эмоциями, представлены на рисунке 2.

В данном случае становятся заметными межгрупповые различия ($F(6, 63) = 7,78; p = 0,002$). Это свидетельствует о том, что этот пока- затель, количество жизненных ситуаций, также является достаточно чувствительным к возрастным особенностям. Прежде всего необхо- димо отметить, что старшие дети приводят больше ситуаций, связан- ных с радостью и гневом, а младшие дети превосходят старших по ко- личество ситуаций, связанных с печалью. Различия по эмоции страх отсутствуют: и старшие, и младшие подростки используют одинако- вое количество слов для описания жизненных ситуаций, связанных со страхом (по средним значениям, 2 и 2,12, соответственно).

Что касается гнева, то мы уже упоминали, – это наименее знако- мая эмоция для школьников. С возрастом знания о ней растут и уве- личивается количество ситуаций, которые связываются с гневом. При описании жизненных ситуаций, вызвавших гнев, многие млад- шие школьники, (особенно девочки) отмечали, что такого не испы- тывали (28 человек – 39%). Старшие школьники тоже имели такие

ответы, но их было меньше (10 человек – 25 %). Сам факт, что дети достаточно часто говорят, что они не испытывают гнева любопытен. Дело в том, что дети, конечно, гnevаются (сердятся, раздражаются, злятся). Эта эмоция – одна из базовых. Однако, по всей вероятности, рефлексия этих проявлений несколько запаздывает. Возможно, это связано с тем, что осознание себя гневующимся требует осознания себя как личности, имеющей определенные ресурсы, на которые могут посягать другие люди.

С другой стороны, гнев наиболее социальная из всех предлагаемых эмоций. Она связана с нормами социального поведения. Проявление и открытое выражение гнева в социуме расценивается как невоспитанность, несдержанность, негативная черта характера, отрицательная характеристика личности. Проявление гнева детьми, подростками воспринимается взрослыми как неуважение, оскорбление. Возможно, низкий показатель и количества слов, и количества ситуаций, предъявленных на эмоцию гнева, – это проявление общекультурного стереотипа: гнев – это плохо, и взрослые не одобряют открытое выражение детьми эмоции гнева.

Увеличение количества ситуаций, при переходе от одного возраста к другому, представленных на эмоцию радость, свидетельствует о расширении круга этих ситуаций, прежде всего за счет усиления значимости социальных контактов и творчества в этом возрасте.

Хотя младшие школьники в отличие от старших приводили меньше ситуаций, вызывающих радость, но они использовали больше слов для их описания. Описывая одну – две ситуации, они уделяли им много внимания, описывая подробности. Можно предположить, что младшие дети более образно и живо представляют себе ситуации радости, которые они с удовольствием описывают. В тоже время можно сказать, что эти ситуации однотипны: в основном это подарки, праздники. Описания этих ситуаций повторяются довольно часто. Дети помнят либо последний подарок и праздник, либо наиболее яркий, а другие радостные события типичны.

Младшие школьники по сравнению со старшими приводят больше ситуаций, которые их опечалили. Этот факт может быть интерпретирован в том смысле, что младшие дети печалются по более мелким поводам (конечно, это только с точки зрения старших). Жизненные ситуации не отличались вариативностью, они были похожи от

протокола к протоколу, но количество описываемых ситуаций всегда превышало этот показатель по другим эмоциям. В отчете каждого испытуемого можно было найти несколько ситуаций, спектр которых был достаточно широким: это могла быть и «потеря родных», и «болезнь животных», и «двойка», и «невозможность пойти погулять».

У старших школьников отношение к переживанию печали меняется. В некоторых сочинениях испытуемые лишь перечисляли конкретные события, связанные с печалью, обозначив их словом, а иногда и просто отказывались описывать, ссылаясь на то, что это слишком личное. В описаниях старших школьников, в отличие от младших, появляется «романтическая печаль», печаль, вызванная внутренними переживаниями, единением с природой.

Хотя и младшие, и старшие школьники приводили примерно одинаковое количество ситуаций, связанных с переживанием страха, но сами ситуации достаточно существенно отличались. Младшие школьники находили для страха меньше слов и больше ситуаций. Другими словами, указывая на ситуации, они их не описывали, возможно, потому, что не хотели вспоминать о пережитых волнениях. Это говорит о том, что дети отчетливо помнят достаточно большое число разнотипных ситуаций, которые порождали страх. Характерно, что старшие школьники открыто, выражали нежелание описывать подобные ситуации, а в описаниях прежде всего приводили страхи, пережитые ими в более младшем возрасте.

Заключение

Полученные нами результаты демонстрирует, что внутренне и внешнее воспроизведение эмоциональных репрезентаций не является эмоционально индифферентным, оно, как и любая репрезентация, содержит компонент отношения к ней субъекта. Поэтому воспроизведение в памяти эмоциональных образов приводит к дважды эмоциональному компоненту.

Анализ позволяет констатировать, что дети в своих словесных описаниях, прибегают к достаточно похожим ситуациям, что позволяет построить некоторый универсальный семантический тезаурус и констатировать в представлениях об эмоциях инвариантность, характерную как для всех участников исследования, так и для каждой возрастной группы. Наряду с инвариантностью наблюдается и вариативность,

обусловленная как индивидуальными особенностями личности, так и модальностью эмоций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Закаблук А. Г.* Возрастные особенности прогнозирования школьниками своих эмоциональных состояний : дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986. 168 с.
- Изард К. Э.* Психология эмоций. СПб. : Питер, 2000. 464 с.
- Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и личностное познание. Ростов-н/Д : Феникс, 1999. 592 с.
- Ольшанникова А. Е.* Новое представление о структуре эмоциональности (Радости и печали ее изучения) // Жизнь и научное творчество / В. Д. Небылицын. М. : Научно-издательский центр «Ладомир», 1996. С. 248–260.
- Палей А. И.* Соотношение эмоциональных и когнитивных характеристик индивидуальности и их электроэнцефалографические корреляты : дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 201 с.
- Пинчук В. А.* К индивидуальности психической специфике различных типов эмоциональности // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 70–79.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики : учеб. пособие. Смоленск : Изд-во СГУ, 1997. 400 с.
- Плоткин А. А.* Соотношение базальных модальностей в структуре эмоциональности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 22 с.
- Ребеко Т. А.* Ментальная репрезентация / Когнитивная психология. Учебник для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 115–144.
- Холодная М. А.* Интеллект // Когнитивная психология : учебник для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 241–314.

REFERENCES

- Zakabluk A. G.* Vozrastnye osobennosti prognozirovaniya shkol'nikami svoih jemocional'nyh sostojanij : dis. ... kand. psihol. nauk. L., 1986. 168 s.
- Izard K. Je.* Psihologija jemocij. SPb. : Piter, 2000. 464 s.
- Labunskaja V. A.* Jekspressija cheloveka: obshhenie i lichnostnoe poznanie. Rostov-n/D : Feniks, 1999. 592 s.
- Ol'shannikova A. E.* Novoe predstavlenie o strukture jemocional'nosti (Radosti i pechali ee izuchenija) // Zhizn' i nauchnoe tvorchestvo / V. D. Nebylicyn. M. : Nauchno-izdatel'skij centr «Ladomir», 1996. S. 248–260.
- Palej A. I.* Sootnoshenie jemocional'nyh i kognitivnyh harakteristik individual'nosti i ih jelektrojencefalograficheskie korreljaty : dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1983. 201 s.
- Pinchuk V. A.* K individual'nosti psihicheskoy specifiky razlichnyh tipov jemocional'nosti // Voprosy psihologii. 1981. № 4. S. 70–79.

- Petrenko V. F.* Osnovy psihosemantiki : ucheb. posobie. Smolensk : Izd-vo SGU, 1997. 400 s.
- Plotkin A. A.* Sootnoshenie bazal'nyh modal'nostej v strukture jemocional'nosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1983. 22 s.
- Rebeko T. A.* Mental'naja reprezentacija / Kognitivnaja psihologija. Uchebnik dlja vuzov. M. : PER SJe, 2002. S. 115–144.
- Holodnaja M. A.* Intelлект // Kognitivnaja psihologija : uchebnik dlja vuzov. M. : PER SJe, 2002. S. 241–314.

УДК 343.2/.7

В. И. Акимочкин

кандидат юридических наук; доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: 9230194@rambler.ru

МНИМАЯ ОБОРОНА ИЛИ ФАКТИЧЕСКАЯ ОШИБКА: СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ

В статье проведен сравнительный анализ института мнимой обороны в уголовном законодательстве Российской Федерации и некоторых зарубежных стран. Исследование проводилось с учетом имеющейся судебной практики и материалов пленума Верховного Суда Российской Федерации, в частности от 27 сентября 2012 года № 19 «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление». Раскрыто понятие ошибки в уголовном праве, проанализированы критерии правомерности действий обороняющегося лица в состоянии мнимой обороны, когда в объективной действительности общественно опасное посягательство отсутствует, а также проведено сравнение данного обстоятельства с юридической ошибкой и предпринята попытка обосновать юридические последствия мнимой обороны по правилам фактической ошибки.

Ключевые слова: необходимая оборона; мнимая оборона; действительность посягательства; критерии правомерности; ошибка в уголовном праве.

V. I. Akimochkin

Ph. D. in Law, Department of criminal law,
Institute of International Law and Justice, Associate Professor,
Moscow State Linguistic University; e-mail: 9230194@rambler.ru

IMAGINARY DEFENSE OR FACTUAL ERROR: COMPARATIVE LEGAL ANALYSIS

This article analyzes and conducts a comparative study of the Institute of imaginary defense in the criminal legislation of the Russian Federation, as well as in criminal law and in the criminal legislation of some foreign countries, taking into account the existing judicial practice and materials of the Plenum of the Supreme

Court of the Russian Federation, in particular from September 27, 2012 № 19 "On the application by the courts of the legislation on necessary defense and causing harm in the detention of the person who committed the crime." The concept of error in criminal law is revealed, the criteria of legality of actions of the defending person in the state of imaginary defense are analyzed, when in objective reality there is no socially dangerous encroachment, a comparison of this circumstance with a legal error is made, and an attempt is made to justify the legal consequences of imaginary defense according to the rules of actual error.

Key words: imaginary defense; the validity of the infringement; criteria of legality; error in criminal law.

В Конституции Российской Федерации (ч. 2 ст. 45) определено, что «каждый вправе защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещенными законом».

Вышеуказанное положение Конституции Российской Федерации отражено в постановлении пленума Верховного Суда Российской Федерации от 27 сентября 2012 года № 19 «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление». В абзаце втором данного постановления отмечено, что «уголовно-правовая норма о необходимой обороне, являясь одной из гарантий реализации конституционного положения о том, что каждый вправе защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещенными законом, обеспечивает защиту личности и прав обороняющегося, других лиц, а также защиту охраняемых законом интересов общества или государства от общественно опасного посягательства».

Исходя из содержания ст. 37 Уголовного кодекса Российской Федерации (*далее* УК РФ) под необходимой обороной следует понимать правомерную защиту личных, общественных, государственных интересов, охраняемых уголовным законом от общественно опасного посягательства в ситуации, связанной с причинением чаще всего физического вреда посягающему лицу, которая по внешним объективным признакам имеет некоторое сходство с преступным поведением. В случае же отражения общественно опасного посягательства иными способами, т. е. без причинения вреда посягающему, защиту нельзя рассматривать как необходимую оборону.

Как известно, необходимая оборона признается правомерной при наличии определенных условий (признаков), характеризующих как непосредственно посягательство, так и защиту от него.

Одним из таких условий правомерности необходимой обороны, наряду с общественной опасностью посягательства, а также его наличием, является действительность посягательства. Этот признак свидетельствует о том, что посягательство должно существовать в реальной действительности как таковое, а не быть лишь в воображении обороняющегося, что действия, против которых предпринята защита, не только внешне, но и по сути, являются общественно опасными и порождающими право на необходимую оборону.

В процессе судебного разбирательства нередко встречаются случаи, когда оборонительные действия направляются в отношении лица, поведение которого ошибочно воспринимается как общественно опасное деяние, хотя оно объективно таковым не являлось. В частности, в приговоре Татищевского районного суда Саратовской области от 17 февраля 2014 года указано: «...как в ходе следствия, так и в судебном заседании установлено, что потерпевший лопатой ни на кого не махивался, ударов никому не наносил, угроз причинения вреда лопатой не высказывал, о помощи Устинова С.И. не просил, в связи с чем отсутствовала какая-либо необходимость нанесения удара ножом потерпевшему, то есть отсутствовало состояние необходимой обороны» (rospravosudie.com/vidpr-ugolovnoe).

Согласно теории уголовного права такие случаи называются мнимой обороной. Такого же мнения придерживается и судебная практика. Под мнимой обороной следует понимать защиту от объективно несуществующего посягательства. В подобной ситуации лицо ошибочно полагает, что совершается общественно опасное посягательство, чаще нападение, от которого оно активно защищалось, причинило вред охраняемым законом интересам тогда, как в этом никакой необходимости не было, поскольку посягательства объективно не существовало. Как раз признак действительности является ключевым понятием, позволяющим отграничить необходимую оборону от мнимой обороны.

Если мы внимательно проанализируем ст. 37 УК РФ, то не обнаружим там определения мнимой обороне. Мнимая оборона законодательно не закреплена. Не являясь уголовно-правовой категорией, она не предусмотрена положениями УК РФ.

В п. 16 указанного выше постановления пленума Верховного Суда Российской Федерации определено, что «судам необходимо

различать состояние необходимой обороны и состояние мнимой обороны, когда отсутствует реальное общественно опасное посягательство и лицо ошибочно предполагает его наличие».

Далее там же разъясняется, что «в тех случаях, когда обстановка давала основания полагать, что совершается реальное общественно опасное посягательство, и лицо, применившее меры защиты, не осознавало и не могло осознавать отсутствие такого посягательства, его действия следует рассматривать как совершенные в состоянии необходимой обороны. При этом лицо, превысившее пределы защиты, допустимой в условиях соответствующего реального посягательства, не сопряженного с насилием, опасным для жизни обороняющегося или другого лица, или с непосредственной угрозой применения такого насилия, подлежит ответственности за превышение пределов необходимой обороны.

В тех случаях, когда лицо не осознавало, но по обстоятельствам дела должно было и могло осознавать отсутствие реального общественно опасного посягательства, его действия подлежат квалификации по статьям УК РФ, предусматривающим ответственность за преступления, совершенные по неосторожности.

Если же общественно опасного посягательства не существовало в действительности и окружающая обстановка не давала лицу оснований полагать, что оно происходило, действия лица подлежат квалификации на общих основаниях».

При мнимой обороне, как было указано выше, «обороняющийся» причиняет вред другому лицу (нескольким лицам), допуская ошибку в данной ситуации. Он ошибочно воспринимает поведение других лиц как общественно опасное посягательство на охраняемые законом права и интересы, полагает, что он правомерно защищается либо защищает иных лиц от общественно опасного посягательства.

Таким образом, сам собою напрашивается вывод о том, что необходимая оборона и мнимая оборона, хотя и имеют одни общие корни, существенно отличаются друг от друга. Необходимая оборона – это правомерный и общественно полезный факт человеческого поведения, тогда как мнимая оборона представляет собой определенную опасность охраняемым уголовным законом интересам, так как изначально направлена на отражение несуществующего в реальной действительности общественно опасного посягательства.

Н. Д. Дурманов в свое время об этом писал: «Все обстоятельства, характеризующие необходимую оборону, при мнимой обороне отсутствуют, но в представлении лица, действующего в состоянии мнимой обороны, эти обстоятельства, прежде всего наличие общественно опасного посягательства, имеются» [Советское уголовное право ... 1961, с. 30].

Существует мнение, что не вполне справедливо рассматривать правовые последствия мнимой обороны только с точки зрения условий правомерности необходимой обороны. В данном случае важное значение имеет и иная составляющая, а именно: правильное поведение лица и восприятие им ситуации с точки зрения субъективной стороны состава преступления, т. е. учитывая правовые последствия деяния, совершенного в условиях фактической ошибки.

Ошибка в уголовном праве – это заблуждение лица, совершающего какое-либо деяние, чаще действие, относительно фактических обстоятельств, определяющих характер и степень общественной опасности этого деяния, его юридической характеристики и последствий.

Фактической ошибкой принято считать неверное представление лица о реальных обстоятельствах совершенного им деяния, играющих роль объективных признаков состава конкретного преступления, определяющих его характер и степень общественной опасности. Например, в ситуации мнимой обороны лицо ошибочно считает свои действия социально нейтральными или социально полезными, в то время как объективно они являются социально опасными. По этому поводу правильное замечание сделал С. Ю. Учитель констатируя то, что «мнимая оборона не подпадает под понятие необходимой обороны, так как здесь нет нападения, поэтому исключается и защита» [Учитель 2004, с. 57].

Таким образом, если мнимая оборона – это оборона направленная против воображаемого, кажущегося, но фактически не существующего в объективной действительности посягательства, то ее юридические последствия следует оценивать по правилам фактической ошибки.

Вывод этот вполне очевиден, поскольку при необходимой обороне обязательно присутствует общественно опасное посягательство, а если этого общественно опасного посягательства нет, то нет и права на необходимую оборону. При мнимой обороне такого общественно опасного посягательства нет, оно отсутствует в принципе.

Поэтому в первом случае работает правило необходимой обороны вместе с условиями, ей принадлежащими, во втором случае должен действовать какой-то иной институт, поскольку необходимая оборона и право на нее отсутствуют. Этим институтом и является учение об ошибке.

Мнимая оборона и есть тот самый частный случай фактической ошибки.

В Уголовном кодексе Российской Федерации нет нормы, регламентирующей вопросы юридической и фактической ошибки, законодательно данное обстоятельство не закреплено и является, так же как и вопрос мнимой обороны, исключительно теоретическим понятием, но если мы проанализируем уголовные кодексы зарубежных стран, то непременно найдем в них подтверждение вышеуказанному умозаключению.

Так, в частности, в Уголовном кодексе Латвийской Республики (ст. 30) определено, что «оборона считается мнимой в том случае, когда не было реального нападения, лицо по ошибке считало, что такое нападение совершается. В случаях, когда обстоятельства происшествия давали основание для предположения, что совершается реальное нападение, а лицо, применившее средства обороны, не признавало ошибочности такого предположения, к тому же оно не могло и не должно было признавать его ошибочность, действия этого лица расцениваются как необходимая оборона» [Уголовный кодекс Латвийской Республики].

В ч. 4 этой же статьи определено, что «лицо, причинившее мнимому нападавшему вред, соответствующий признакам преступного деяния, и не осознававшее мнимость нападения, хотя при конкретных обстоятельствах оно должно было и могло признавать его мнимость, подлежит ответственности за данное деяние как за совершенное по неосторожности» [там же].

Уголовный кодекс Украины уже конкретно закрепляет понятие мнимой обороны. Так, в ст. 37 УК Украины определено, что «мнимой обороной признаются действия, связанные с причинением вреда при таких обстоятельствах, когда реального общественно опасного посягательства не было, и лицо, неправильно оценивая действия потерпевшего, лишь ошибочно допускало наличие такого посягательства» [Уголовный кодекс Украины].

Согласно части 2 ст. 37 УК Украины «мнимая оборона исключает уголовную ответственность за причиненный вред лишь в случаях,

когда сложившаяся обстановка давала лицу достаточные основания считать, что имело место реальное посягательство, и оно не осознавало и не могло осознавать ошибочности своего предположения» [там же].

Уголовный кодекс Республики Грузии (ст. 36) [Уголовный кодекс Грузии], Республики Беларусь (ст. 37) [Уголовный кодекс Республики Беларусь], а также Уголовные кодексы Франции (ст. 122-3) [Уголовный кодекс Франции], ФРГ (§ 16, 17) [Уголовный кодекс ФРГ] и Испании (ст. 14) оценивают данное обстоятельство по правилам юридической ошибки [Уголовный кодекс Испании].

Необходимость включения в УК РФ института ошибки неоднократно обсуждался рядом ученых-криминалистов. Следует также отметить, что институт ошибки в уголовном праве был отражен в одном из первых проектах УК РФ на стадии его разработки и подготовки, но законодатель по какой-то причине не включил его в окончательный вариант УК РФ.

В целях устранения возникающих противоречий при квалификации действий субъекта в случае причинения им вреда в ситуации мнимой обороны предлагается дополнить статью 37 УК РФ частью 2² и изложить ее в следующей редакции: «2². Действия лица, причинившего вред в состоянии мнимой обороны, т. е. когда общественно опасное посягательство отсутствовало в реальной действительности оцениваются по правилам фактической ошибки».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Верина Г. В.* Концептуальные основы современного российского уголовного законодательства: противоречия и пути их преодоления // Вестник Саратовской государственной академии права. 2006. № 6. С. 101–105.
- Дурманов Н. Д.* Обстоятельства, исключающие общественную опасность и противоправность деяния. Советское уголовное право. Часть общая. М. : ВЮЗИ, 1961. Вып. 9. 45 с.
- Уголовный кодекс Республики Беларусь : принят 9 июля 1999 г. (с изм. и доп. по состоянию на 17 июля 2018 г.). Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 2019. URL : www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=Hk9900275.
- Уголовный кодекс Грузии : принят 22 июля 1999 г. Официальный сайт «Законодательный вестник Грузии». 2019. URL : matsne.gov.ge/ka/document/download/16426/143/ru/pdf.
- Уголовный кодекс Испании. 2019. URL : ugolovnykodeks.ru/2011/11/ugolovnyj-kodeks-ispanii/.

- Уголовный кодекс Латвийской Республики: принят 17 июня 1998 г. «LV», 08.07.98. № 199/200 (с изменениями, внесенными по состоянию на 18 мая 2000 г.). 2019. URL : www.pravo.lv/likumi/07_uz.html.
- Уголовный кодекс Украины : принят Законом 05 апреля 2001 г. № 2341-III (с изменениями, внесенными по состоянию на 26 февраля 2019 г.). 2019. URL : zakon.rada.gov.ua/go/2341-14.
- Уголовный кодекс Франции (по состоянию на 1 июля 2000 г.). 2019. URL : yurist-online.org/laws/foreign/criminalcode_fr/_doc-5-.pdf.
- Уголовный кодекс ФРГ. 2019. URL : constitutions.ru/?p=5854.
- Учитель С. Ю. Необходимая оборона и ее роль в правоохранительной деятельности : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2004. 177 с.

REFERENCES

- Verina G. V. Konceptual'nye osnovy sovremennogo rossijskogo ugovolnogo zakonodatel'stva: protivorechija i puti ih preodolenija // Vestnik Saratovskoj gosudarstvennoj akademii prava. 2006. № 6. S. 101–105.
- Durmanov N. D. Obstoitel'stva, isključajushhie obshhestvennuju opasnost' i protivopravnost' dejanija. Sovetskoe ugovolnoe pravo. Chast' obshhaja. M. : VJuZI, 1961. Vyp. 9. 45 с.
- Ugovolnyj kodeks Respubliki Belarus' : prinjat 9 ijulja 1999 g. (s izm. i dop. po sostojaniju na 17 ijulja 2018 g.). Nacional'nyj pravovoj internet-portal Respubliki Belarus'. 2019. URL : www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=Hk9900275.
- Ugovolnyj kodeks Gruzii : prinjat 22 ijulja 1999 g. Oficial'nyj sajt «Zakonodatel'nyj vestnik Gruzii». 2019. URL : matsne.gov.ge/ka/document/download/16426/143/ru/pdf.
- Ugovolnyj kodeks Ispanii. 2019. URL : ugolovnykodeks.ru/2011/11/ugolovnyj-kodeks-ispanii/.
- Ugovolnyj kodeks Latvijskoj Respubliki: prinjat 17 ijunja 1998 g. «LV», 08.07.98. № 199/200 (s izmenenijami, vnesennymi po sostojaniju na 18 maja 2000 g.). 2019. URL : www.pravo.lv/likumi/07_uz.html.
- Ugovolnyj kodeks Ukrainy : prinjat Zakonom 05 aprelja 2001 g. № 2341-III (s izmenenijami, vnesennymi po sostojaniju na 26 fevralja 2019 g.). 2019. URL : zakon.rada.gov.ua/go/2341-14.
- Ugovolnyj kodeks Francii (po sostojaniju na 1 ijulja 2000 g.). 2019. URL : yurist-online.org/laws/foreign/criminalcode_fr/_doc-5-.pdf.
- Ugovolnyj kodeks FRG. 2019. URL : constitutions.ru/?p=5854.
- Uchitel' S. Ju. Neobhodimaja oborona i ee rol' v pravoohranitel'noj dejatel'nosti : dis. ... kand. jurid. nauk. M., 2004. 177 s.

УДК 343.914

Н. С. Грудинин

кандидат юридических наук;
доцент кафедры международного права
института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: nekit-07@mail.ru

ОБЩЕСОЦИАЛЬНЫЙ И СПЕЦИАЛЬНО-КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ ЖЕНЩИН В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются меры, образующие общесоциальный и специально-криминологический механизм предупреждения преступности женщин в России. Отмечается, что преступность женщин представляет собой особый структурный элемент, который выделяется из общего массива преступлений специфическими составами совершаемых преступлений (корыстные, экономические) и занимает заметное место в общей структуре преступности в современной России. На основе проведенного анализа делается вывод о том, что общесоциальная составляющая в предупреждении женской преступности должна сводиться к предупреждению совершения женщинами корыстных преступлений, повышению уровня их благосостояния, последовательному движению по пути увеличения МРОТ, а также учету женщин, ведущих асоциальный образ жизни. Подчеркивается, что общесоциальное предупреждение преступности женщин будет максимально эффективным тогда, когда реальный рост заработной платы начнет опережать уровень инфляции в стране и существующая система уголовных наказаний станет труднопреодолимой преградой на пути совершения преступлений. Специально-криминологическая составляющая в предупреждении преступности женщин должна базироваться на специальных программах прогнозирования индивидуального преступного поведения женщин в зависимости от их социально-экономического статуса, особенностей личности и поведения и быть направлена на нейтрализацию конкретных преступных деяний, совершаемых ими. Особое внимание следует уделить виктимологической профилактике женской преступности в России: женщина на законодательном уровне должна стать объектом особой защиты со стороны государства, призванного охранять ее от насилия в семье.

Ключевые слова: преступность женщин; предупреждение преступности; кражи; мошенничества; девиации; прогнозирование преступного поведения.

N. S. Grudin

Ph. D. in Law, Department of International Law,
Institute of International Law and Justice,
Associate Professor, Moscow State Linguistic University;
e-mail: nekit-07@mail.ru



THE GENERAL SOCIAL AND THE SPECIFIC CRIMINOLOGICAL MECHANISM OF PREVENTING WOMEN'S CRIMINALITY IN THE RUSSIAN FEDERATION

The article focuses on the measures that form the general social and the specific criminological mechanism of preventing women's criminality in Russia. As it is stated in the article, the women's criminality shall be regarded as a specific structural element of criminality that differs from other crimes by the specific character of the crimes' *actus reus* (these crimes are mercenary crimes or the economically oriented crimes) and that is considered to be prominent in the crimes system in modern Russia. The conclusion based on the research that was undertaken shows that the general social element in the mechanism of preventing women's criminality shall be limited to the prevention of women's committing mercenary crimes, to improving women-criminals' welfare, to the consistent increase of minimum wage and to the accounting of the women who lead asocial live. The article underlines that the general social prevention of women's criminality would be the most effective in case when the real increase of wage surpasses the inflation rate in the country and when the actual system of criminal sanctions is a great barrier in committing crimes. According to the article, the specific criminological element in the mechanism of the prevention of women's criminality shall be based on special programs of predicting the women's individual criminal conduct depending on their social and economic status, personal and behavior peculiarities. Moreover, the above-mentioned specific criminological element shall be oriented on the neutralization of specific criminal offenses committed by women-criminals. The article draws special attention to the early victimological prevention of women's criminality in Russia: at the legislative level the woman shall become an object of special governmental protection that is aimed at saving her from domestic abuse.

Key words: women's criminality; prevention of criminality; theft; fraud; deviations; prediction of the criminal conduct.

Введение

Одним из ключевых вопросов современной криминологии по праву считается вопрос предупреждения преступности, поскольку от его успешного решения зависит не только эффективное и поступательное развитие российской экономики, социальной сферы и производства, но и будущее идеи правового государства и гражданского общества, в котором каждый из его членов уверен в уровне своей правовой защищенности. Необходимо отметить, что проблема превентивной (профилактической) работы в деятельности правоохранительных органов занимает заметное место в общем массиве задач, которые стоят перед указанными органами. Как правило, такая работа ведется в отношении

круга лиц с уже сложившейся криминальной психологией. В своем большинстве это лица, которые открыто бросают вызов правопорядку и сложившейся системе общественных отношений и ценностей, нормам морали и нравственности. Действующие законы, как правило, не способны удержать их от совершения преступлений. Однако в любом обществе есть и вторая половина, которая при применении определенной совокупности мер воздерживается от криминальной деятельности. Система таких мер, осуществляемых государством, и получила название предупреждения преступности [Грибанов 2013].

Настоящее исследование посвящено рассмотрению общесоциальных и специально-криминологических мер предупреждения женской преступности в России.

Основная часть

Особую актуальность проблематике женской преступности в современной России придает тот факт, что на протяжении последних 5 лет несколько возрос удельный вес преступности женщин в общей структуре преступности, который варьируется в пределах от 14 до 16 % ежегодно (для сравнения в советские времена – не более 9–11 %). При этом за последние 20 лет общее число женщин-убийц выросло в 2,5 раза, и сейчас каждый тридцатый убийца в стране – это женщина [Парижская 2014, с. 906].

С учетом данных статистики, которые наглядно свидетельствуют о том, что в общей массе преступлений, совершаемых в настоящее время российскими женщинами, системообразующую роль играют мошенничества и кражи, решение проблемы общесоциального предупреждения женской преступности, по сути, может быть сведено к построению эффективных алгоритмов, направленных на общесоциальное предупреждение корыстных преступлений. Затрагивая данный вопрос, необходимо прояснить ряд моментов. Нельзя не отметить, что одной из основных проблем, которая способствует сохранению значительных объемов корыстной преступности в современной России, служит низкий уровень заработной платы рядовых россиян. Желание граждан, включая женщин, изменить материальную обеспеченность своих детей и своей семьи в целом становится причиной совершения ими аморальных, а порой и даже противоправных и уголовно наказуемых действий в виде хищений. Указанное обстоятельство позволяет

сделать следующий вывод: добиться сокращения уровня корыстной преступности среди женщин и, как следствие, уровня женской преступности в целом возможно будет в том случае, если государство будет не на словах, а на деле повышать уровень жизни и благосостояния своих граждан и будет целенаправленно повышать размер заработной платы трудящимся. Только тогда, когда государство будет достойно оплачивать труд граждан и создавать условия для их развития, можно будет признать существующую социально-экономическую систему эффективно функционирующей, а систему общесоциального предупреждения преступности – способной справиться с поставленными перед ней задачами [Сенин 2018].

Несомненно, что укреплению и развитию системы общесоциального предупреждения корыстной преступности женщин в Российской Федерации в ближайшей перспективе может способствовать ряд мер:

- 1) развитие высокотехнологичных производств с электронными (цифровыми) технологиями, которые будут способны предложить рынку конкурентоспособные товары, технику и оборудование;
- 2) развитие социальной инфраструктуры, сети автомобильных и железных дорог, водного и воздушного сообщения, строительство новых мостов и инженерных сооружений;
- 3) развитие национальной космической программы, снижение затрат на устаревшее и неперспективное вооружение;
- 4) повышение размера налога на доходы физических лиц для граждан, совокупный размер заработной платы которых превышает 8 млн рублей ежегодно (ставку НДФЛ для данной категории лиц можно было бы повысить до 15 %, а полученные средства направить на увеличение уровня заработной платы рядовых трудящихся);
- 5) постепенное повышение минимального уровня оплаты труда в России (МРОТ должен уже через 6 лет составлять двойной размер прожиточного минимума).

Необходимо подчеркнуть, что реально повысить уровень жизни и материального благосостояния россиян можно будет, применяя данные меры последовательно и систематично, что, в свою очередь, послужит хорошим стимулом к повышению качества труда в современной России и повышению уровня правовой культуры россиян. На

сегодняшний день, когда порядка 15 % граждан страны живет в условиях фактической бедности, говорить о развитой правовой культуре и уважении к законам у общества в целом было бы не совсем корректно. Очевидно, что реалии жизни приводят граждан, и не в последнюю очередь женщин-матерей, на преступный путь. Не вызывает сомнения, что вместе с процессом повышения уровня материального благополучия общества, должна быть решена проблема поиска эффективных путей борьбы с коррупцией, в которую также вовлечены женщины. Представляется, что в обществе должен быть создан образ неподкупного чиновника, выполняющего свои должностные обязанности в точном соответствии с законом и без дополнительных вознаграждений [Андреева 2017].

Необходимо также сказать о том, что кроме поисков путей решения социально-экономических проблем и повышения уровня и качества жизни граждан России, значимым фактором, который способен оказать положительное воздействие на противодействие корыстной преступности в стране, является взвешенная, научно обоснованная уголовная политика государства. Как известно, российская уголовная политика так и не смогла ответить на вопрос о том, какими путями должен обеспечиваться авторитет закона на практике и реализовываться принцип неотвратимости уголовного наказания. Современная уголовная политика России сводится к смягчению уголовного наказания за ряд преступлений, максимально возможной замене наказания в виде лишения свободы на наказания, не связанные с таковой, что, по всей видимости, преследует одну цель – максимальное сокращение числа лиц, которые отбывают наказание в местах лишения свободы [Акутаев 2013, с. 56]. Несомненно, что данный вектор российской уголовной политики применим и к целому ряду корыстных преступлений, в результате чего закоренелые преступники, совершившие хищение не в первый раз, имеют возможность получить небольшие сроки лишения свободы (2–3 года), а женщина, совершившая кражу в первый раз с целью накормить ребенка, также может получить реальный срок лишения свободы (1,5–2 года), что способно раз и навсегда перечеркнуть всё ее будущее.

Представляется, что непродуманный подход законодателя иногда не столько препятствует, сколько даже способствует совершению гражданами преступлений. На практике это можно видеть на примере

мошенничеств, субъектом совершения которых в последние годы крайне часто становятся женщины. Криминологические исследования показывают, что 36% женщин, осуждаемых судами за совершение мошенничеств, были ранее задержаны сотрудниками правоохранительных органов за совершение краж, а примерно 27% из общего числа женщин, совершающих мошеннические посягательства, первое подобное преступление совершили достаточно рано – в возрасте от 18 до 24 лет [Швец 2015]. Всё это позволяет утверждать, что действующее уголовное законодательство неспособно эффективно противодействовать совершению корыстных преступлений женщинами. Карательный потенциал Уголовного кодекса Российской Федерации, к сожалению, неспособен удержать женщину от самой возможности совершения кражи или мошенничества. Кроме того, российские суды часто оказываются ограничены строгими рамками закона и не всегда могут при назначении наказания учесть ситуацию совершения преступления и факторы, приведшие женщину на преступный путь.

Полагаем, что с учетом уровня правовой культуры граждан и уровня развития социально-экономической системы страны совокупность уголовных наказаний за совершаемые корыстные преступления не должна сводиться к штрафу, исправительным и принудительным работам, она должна включать в себя возможность назначения наказания в виде лишения свободы как за кражи, так и за мошенничества. Но в процессе назначения наказания в виде лишения свободы суду надлежит учитывать личность преступника, его профессиональный путь, а также те обстоятельства, которые вынудили его нарушить закон. Трудно поспорить с тем, что наличие у матери на иждивении несовершеннолетних детей и крайне низкий уровень дохода семьи должны исключать ее автоматическое осуждение к реальному лишению свободы за хищение чужого имущества (если указанное преступление совершено женщиной впервые и является единичным фактом). Высказанное предложение не следует возводить в статус абсолюта, но оно является поводом для дискуссии и обсуждения карательного потенциала уголовного закона в отношении женщин.

Другим краеугольным направлением общесоциальной профилактики преступности, в частности женской преступности, в России выступает продуманная и отлаженная работа правоохранительных органов и в первую очередь органов внутренних дел по профилактике

преступности. Следует сказать, что наиболее значимыми показателями эффективности работы органов внутренних дел в России традиционно считаются: количество поступивших заявлений (сообщений) о совершенных преступлениях; количество «отказных» заявлений; количество зарегистрированных преступлений; количество раскрытых и нераскрытых преступлений. Полагаем, что данная система несет в себе не только позитивный момент, который нацеливает сотрудников органов внутренних дел на тщательное расследование и итоговое раскрытие преступлений, но и негативный момент, который таит в себе искажение официальной статистической отчетности о состоянии преступности с целью поддержания высоких показателей раскрываемости преступлений. Ввиду этого обстоятельства часть совершаемых женщинами преступлений не попадает в официальные статистические отчеты, а сами они избегают привлечения к уголовной ответственности и уходят от заслуженного ими наказания [Боголюбова 2014].

Говоря об этой проблеме, В. А. Номоконов отмечает, что в последнее время в нашей стране можно видеть ситуацию, которая показывает ежегодный рост количества сообщений о преступлениях и снижение числа регистрируемых преступлений. В зависимости от этого, по его замечанию, пропорционально снижается и доля возбуждаемых уголовных дел [Номоконов 2012]. Думается, что указанный фактор предопределяет высокий удельный вес женской преступности в общей структуре преступности в России, поскольку часть латентных преступников – это как раз женщины.

Несомненно, что осуществление систематического противодействия преступности невозможно без наличия развернутых и объективных данных о структуре преступности. По этой причине органам внутренних дел необходимо направить все усилия на повышение как раскрываемости преступлений, так и максимальной регистрации всех поступающих заявлений о фактах совершения преступлений от граждан. Сказанное не отменяет необходимости повышения показателей раскрываемости, но она должна стимулировать всех сотрудников правоохранительных органов к объективному отражению в показателях статистики реально совершаемых преступлений в стране. Именно по этой причине важно иметь одинаковые статистические данные при анализе преступности органами МВД России и Генеральной прокуратуры России.

Продолжая рассматривать вопрос о работе правоохранительных органов, следует сказать о собственно предупредительной составляющей, которая выражается в предотвращении возможного совершения преступлений гражданами на этапе их подготовки. Несомненно, такая работа должна проводиться органами внутренних дел, а также органами занятости населения, она должна носить систематический и комплексный характер и базироваться на следующих составляющих, которые направлены на предупреждение преступности женщин:

- 1) осуществление контроля и учета женщин, ранее совершавших корыстные преступления и склонных к их совершению в будущем;
- 2) осуществление контроля за образом жизни женщин, склонных к употреблению алкоголя и наркотиков, а также ранее замеченных в занятии проституцией;
- 3) исследование личностных характеристик женщин, ранее совершавших преступления корыстной направленности (прежде всего, кражи, присвоения и растраты, мошеннические посягательства);
- 4) осуществление комплекса мер, направленных на изъятие девушек-подростков из семей, ведущих антиобщественный образ жизни;
- 5) осуществление контроля за профессиональным образованием женщин, получивших первую судимость в возрасте до 25 лет, содействие в их трудоустройстве по отбытии наказания, создание специальных квот для их трудоустройства [Ганус 2011, с. 136].

Общесоциальная превенция женской преступности таким образом должна создать прочный фундамент в вопросе противодействия потенциально возможным преступным проявлениям на макроуровне авторитетом закона, неотвратимостью и справедливостью уголовного наказания и результативностью работы правоохранительных органов. Как известно, в криминологической теории также выделяется специально-криминологическое предупреждение преступности, под которым понимается совокупность мер, направленных на конкретный (специфический) причинный комплекс преступного поведения личности или на нейтрализацию определенных противоправных деяний. Не вызывает сомнения, что область применения

специально-криминологического предупреждения существенно уже, чем общесоциального, но при этом его ценность заключается в том, что оно способно реализовать эффективные меры профилактики в отношении конкретных лиц таким образом, что становится даже более действенным, чем общесоциальное [Гусев 1979]. Специально-криминологическое предупреждение женской преступности адресовано в основном женщинам, потенциально склонным к совершению преступлений либо уже совершавшим различные правонарушения в прошлом.

Рассматривая меры специально-криминологического характера, которые направлены на предупреждение преступности женщин, следует особо оговориться, что от их корректного применения, по сути, зависит реализация превентивной составляющей в деятельности государства и правоохранительных органов. Представляется, что именно благодаря специальным мерам должен быть обеспечен перелом в деле борьбы с преступностью женщин и женщинами, которые потенциально готовы совершать корыстные преступления различных форм и видов. Следует подчеркнуть, что реализация таких мер невозможна усилиями одних правоохранительных органов, к указанной деятельности должны подключаться граждане и представители юридического сообщества.

Специально-криминологическое предупреждение преступности женщин должно основываться на комплексе следующих мер:

1) предупреждение конкретных разновидностей совершаемых женщинами преступлений, с учетом их гендерной специфики (на первом плане в рамках этого вопроса должно находиться предупреждение совершения женщинами краж и мошенничеств);

2) предупреждение различных женских девиаций, которые впоследствии могут стать причинами совершения преступлений, и в первую очередь алкоголизма, наркомании и проституции;

3) создание условий, препятствующих вовлечению женщин в деятельность организованных преступных групп (особое внимание следует уделять противодействию вовлечения женщин в незаконный сбыт наркотических средств и психотропных веществ в составе организованных преступных групп);

4) оказание содействия в психологической реабилитации женщин, отбывающих срок в местах лишения свободы, их профессиональное

обучение и переобучение рабочим профессиям (повар, швея, парикмахер, продавец);

5) осуществление комплекса мер, направленных на ресоциализацию женщин, которые освободились из мест лишения свободы, создание сети рабочих мест для их трудоустройства, предоставление им социальных льгот и гарантий [Степанян 2011].

Думается, что специально-криминологическая превенция необходима и в отношении насильственных преступлений, совершаемых женщинами. В первую очередь данный вопрос касается проблемы латентного внутрисемейного насилия, когда женщины становятся жертвами насильственных посягательств со стороны своих мужчин, а потом сами в силу разного рода причин становятся на преступный путь: причиняют тяжкий вред здоровью, совершают убийства своих мужей, а иногда становятся заказчиками таких убийств. Предупреждение данного вида преступности женщин в принципе возможно. Однако решение данной задачи осложняется тем, что в нашей стране не создано механизмов борьбы с последствиями семейного насилия. Полиция в данном случае практически бессильна, поскольку не имеет права вмешиваться во внутрисемейные отношения, а правовые основы для их разрешения отсутствуют. Знакомые и родственники жертв предпочитают не вмешиваться во «внутрисемейные дела», а если и пытаются защитить потерпевшего, то сталкиваются с равнодушием, а порой и откровенным безучастием сотрудников компетентных служб, которые обязаны реагировать и оказывать соответствующую помощь.

Представляется, что для своевременного выявления и коррекции проблем на ранней стадии социального неблагополучия требуется ввести новые формы виктимологической профилактической работы с семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении. Основы виктимологической профилактики необходимо закрепить в специальном федеральном законе, который бы предоставил возможность устранить противоречия в осуществлении такой важной функции государства на всех уровнях системы виктимологической профилактики преступлений [Зырянова 2015]. При этом женщине в данном акте должно быть отведено особое место – она должна стать объектом защиты со стороны государства, которое призвано охранять ее и ее детей от насилия в семье.

К специально-криминологическим мерам предупреждения женской преступности, способным оказать реальную помощь в профилактике криминализации их личности, в первую очередь в юношеском возрасте, мы можем отнести также следующие меры:

1) осуществление программ, ориентированных на работу именно с женщинами из группы риска, что включает в себя решение проблем с жильем, с получением специализированного образования и гарантиями трудоустройства по профессии независимо от их социального статуса;

2) принятие комплекса мер, направленных на предотвращение вовлечения женщин в занятие проституцией, особенно в молодые годы, установление повышенной уголовной ответственности для организаторов таких заведений;

3) создание сети специализированных кружков и секций для девочек-подростков из социально неблагополучных семей, ведение широкомасштабной разъяснительной работы о вреде алкоголизма и наркомании [Гузь 2012, с. 38–39].

Заключение

Подводя итоги сказанному, можно сделать некоторые выводы. Вопрос об общесоциальной превенции преступности женщин в современной России во многом сводится к решению вопроса об организации работы, направленной на общесоциальное предупреждение корыстной преступности. Решение данной проблемы необходимо связать с решением задачи повышения жизненного уровня населения страны. С этой целью государство должно заниматься развитием социальной инфраструктуры, увеличить размер подоходного налога для россиян, размер заработной платы которых превышает 8 млн рублей ежегодно, а также поднять МРОТ до двукратного размера уровня прожиточного минимума. Государством также должна быть активизирована предупредительная работа правоохранительных органов, выражающаяся в превенции возможного совершения преступлений гражданами на этапе их планирования или подготовки.

Специально-криминологическое предупреждение преступности женщин – это комплекс мер, которые направлены на причинный комплекс преступного поведения женщин или на нейтрализацию конкретных преступных деяний, совершаемых ими. В данный комплекс

должны входить следующие меры: предупреждение конкретных разновидностей совершаемых женщинами преступлений; предупреждение разнообразных женских девиаций; создание условий, препятствующих вовлечению женщин в деятельность организованных преступных групп; ведение широкомасштабной разъяснительной работы о вреде алкоголизма и наркомании; ресоциализация женщин, которые освободились из мест лишения свободы, создание сети рабочих мест для их трудоустройства. Специально-криминологическое предупреждение женской преступности не может быть эффективным без разработки специальных программ прогнозирования индивидуального преступного поведения женщин в зависимости от их социально-экономического статуса, особенностей личности и поведения. Несомненно, реализация всех этих мер должна проходить на прочной законодательной основе, которая способна гарантировать социально-правовой статус женщины и защитить ее от насильственных посягательств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Акутаев Р. М.* Некоторые новеллы либерализации российского уголовного законодательства // Государство и право. 2013. № 3. С. 56–61.
- Андреева И. А.* Предупреждение женской преступности // Актуальные вопросы противодействия преступности в России и за рубежом : сборник научных трудов. Екатеринбург : УрЮИ, 2017. С. 80–84.
- Боголюбова Т. А.* Современные проблемы теории предупреждения преступности в российском обществе // Актуальные проблемы предупреждения преступности на современном этапе развития российского общества : сборник материалов круглого стола. М. : Изд-во Академии Генеральной прокуратуры РФ, 2014. С. 13–18.
- Ганус Д. И.* Консолидация усилий государственных органов в решении задач предупреждения преступности // Экономика и право. XXI век. 2011. № 3. С. 134–139.
- Грибанов В. Е.* Предупреждение преступлений как форма контроля государства над преступностью // Деятельность правоохранительных органов в современных условиях: материалы XVIII Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию образования Восточно-Сибирского института МВД России. Иркутск : ФГКОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России», 2013. С. 27–30.
- Гузъ Е. В.* Антикриминогенная ресоциализация как мера предупреждения рецидивной преступности женщин // Образование. Наука. Научные кадры. 2012. № 6. С. 37–39.

- Гусев С. И. Координация деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью // Советское государство и право. 1979. № 6. С. 19–26.
- Зырянова Ж. Е. Некоторые проблемы предупреждения женской преступности // Виктимология. 2015. № 4 (6). С. 31–33.
- Номоконов В. А. Некоторые проблемы оптимизации антикриминальной политики // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. 2012. № 3. С. 36–42.
- Парижская Е. Н. Состояние женской преступности в Российской Федерации на современном этапе // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 905–908.
- Сенин В. В. К вопросу о повышении эффективности предупреждения преступности // Образование и право. 2018. № 1. С. 149–154.
- Степанян Ш. У. Современная женская преступность в России и пути ее предупреждения // Российский следователь. 2011. № 8. С. 27–33.
- Швец А. В. Предупреждение мошенничеств, совершаемых женщинами : дис. ... канд. юр. наук. М. : ДЮИ МВД России, 2015. 217 с.

REFERENCES

- Akutaev R. M. Nekotorye novelty liberalizacii rossijskogo ugolovnog zakonodatel'stva // Gosudarstvo i pravo. 2013. № 3. S. 56–61.
- Andreeva I. A. Preduprezhdenie zhenskoj prestupnosti // Aktual'nye voprosy protivodejstvija prestupnosti v Rossii i za rubezhom : sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg : UrJuI, 2017. S. 80–84.
- Bogoljubova T. A. Sovremennye problemy teorii preduprezhdenija prestupnosti v rossijskom obshhestve // Aktual'nye problemy preduprezhdenija prestupnosti na sovremennom jetape razvitija rossijskogo obshhestva : sbornik materialov kruglogo stola. M. : Izd-vo Akademii General'noj prokuratury RF, 2014. S. 13–18.
- Ganus D. I. Konsolidacija usilij gosudarstvennyh organov v reshenii zadach preduprezhdenija prestupnosti // Jekonomika i pravo. XXI vek. 2011. № 3. S. 134–139.
- Gribanov V. E. Preduprezhdenie prestuplenij kak forma kontrolja gosudarstva nad prestupnost'ju // Dejatel'nost' pravoohranitel'nyh organov v sovremennyh uslovijah: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 20-letiju obrazovaniya Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii. Irkutsk : FGKOU VPO «Vostochno-Sibirskij institut MVD Rossii», 2013. S. 27–30.
- Guz' E. V. Antikriminogennaja resocializacija kak mera preduprezhdenija recidivnoj prestupnosti zhenshhin // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2012. № 6. S. 37–39.

- Gusev S. I.* Koordinacija dejatel'nosti pravoohranitel'nyh organov po bor'be s prestupnost'ju // *Sovetskoe gosudarstvo i pravo*. 1979. № 6. S. 19–26.
- Zyrjanova Zh. E.* Nekotorye problemy preduprezhdenija zhenskoj prestupnosti // *Viktimologija*. 2015. № 4 (6). S. 31–33.
- Nomokonov V. A.* Nekotorye problemy optimizacii antikriminal'noj politiki // *Kriminologicheskij zhurnal Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta jekonomiki i prava*. 2012. № 3. S. 36–42.
- Parizhskaja E. N.* Sostojanie zhenskoj prestupnosti v Rossijskoj Federacii na sovremennom jetape // *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2014. № 2. S. 905–908.
- Senin V. V.* K voprosu o povyshenii jeffektivnosti preduprezhdenija prestupnosti // *Obrazovanie i pravo*. 2018. № 1. S. 149–154.
- Stepanjan Sh. U.* Sovremennaja zhenskaja prestupnost' v Rossii i puti ee preduprezhdenija // *Rossijskij sledovatel'*. 2011. № 8. S. 27–33.
- Shvec A. V.* Preduprezhdenie moshennicestv, sovershaemyh zhenshhinami : dis. ... kand. jur. nauk. M. : DJuI MVD Rossii, 2015. 217 s.

УДК 342.415

Е. И. Степушкина

аспирант кафедры теории государства и права
Московского государственного юридического университета
им. О. Е. Кутафина (МГЮА); e-mail: estepushkina@yandex.ru

ПРАВОВЫЕ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ ГОСУДАРСТВА: СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Проблема функций государства давно разрабатывается российской юридической наукой. В теории государства и права дается характеристика правовых аспектов деятельности государства, в том числе категории «правовые формы реализации функций государства». Она предложена еще с 1950-х гг. и в целом дискуссий не вызывает. В то же время в последние годы появилась разнообразная терминология для характеристики правовых аспектов деятельности государства. Так, речь может идти о правовых основах как элементе механизма реализации функций государства, о юридическом содержании функций государства, о юридических формах государственной деятельности в связи с реализацией функций государства, о правовом регулировании функций государства, о взаимодействии законодательной, исполнительной и судебной власти в реализации функций государства и т. д. Юридическая терминология отражает как объективно существующие многочисленные правовые аспекты государственной деятельности, так и субъективные научные предпочтения ученых. Рассматриваются варианты выделения этих правовых форм, в разное время разными авторами назывались правотворческая, оперативно-исполнительная, правоохранительная, договорная, распорядительная и иные. Предлагается авторский вариант – правотворческая, правореализующая, правообеспечительная формы реализации функций государства. При подготовке статьи использовалась современная общенаучная и специально-юридическая методология.

Ключевые слова: функции государства; правовые формы деятельности государства; правотворчество; реализация права; применение права

E. I. Stepushkina

Post-graduate student of the chair of theory of state and law
of Kutafin Moscow State Law University (MSAL);
e-mail: estepushkina@yandex.ru

LEGAL FORMS OF THE IMPLEMENTATION OF THE STATE FUNCTIONS: A CONTEMPORARY INTERPRETATION

The problem of state functions has long been developed by Russian legal science. The theory of state and law describes the legal aspects of the state, including the category of “legal forms of the implementation of the state functions.” It was proposed

in the 50s of the twentieth century and in general has not been questioned. At the same time, a variety of terminology has emerged in recent years to characterize the legal aspects of state activity. So, one can talk about the legal basis as an element of mechanism of the implementation of the state functions, on the legal content of the functions of the state, about legal forms of state activity in connection with the implementation of the state functions, the legal regulation of the state functions, and the interaction of the legislative, executive and judicial authorities in the implementation of the state functions, etc. Different terminology reflects both objectively existing numerous legal aspects of public activities, and scientific and subjective preferences of scientists. Different variants of allocation of these legal forms are considered, at different times different authors called law-making, operatively-Executive, law-enforcement, contractual, administrative and others. The author's variant is law-making, right-realizing, right-securing forms of implementing the state functions is offered. In the preparation of the article the modern general scientific and special legal methodology was used.

Key words: the functions of the state; legal forms of state activity; law-making; implementation of law; application of law.

Введение

В современной теории государства и права одной из важных проблем выступает проблема основных направлений воздействия государства на общественные отношения – проблема функций государства. Конституционно закреплённая идея правового государства направлена на анализ разнообразных взаимосвязей, которые имеют место быть между правом и государством. В этой связи, характеризуя категорию «правовые формы реализации функций государства», стоит отметить важное ее значение для разных направлений управленческой деятельности государства. Эта категория позволяет целенаправленно изучать соответствующие правовые аспекты – правовую основу, особенности правоприменительной и правоохранительной деятельности при осуществлении каждой функции государства. Так, например, в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 20 февраля 2019 г. речь шла о многочисленных проблемах социальной функции государства, о ее реализации в ходе правотворческой и правоприменительной деятельности различных государственных органов. Категория «правовые формы реализации функций государства» достаточно известна, она вошла в учебники по теории государства и права. В последние годы предлагаются новые интерпретации этой категории [Дембицкий

2017], в связи с чем в юридической науке одновременно сосуществуют различные подходы к изучению одного и того же правового явления. Цель проводимого исследования заключается в анализе современных тенденций в развитии юридической терминологии, применяемой для исследования правовых форм реализации функций государства. Для ее достижения решены задачи общей характеристики юридической терминологии, используемой для характеристики правовых аспектов реализации функций государства, изучения дискуссий о классификации правовых форм реализации функций государства, формирования авторского подхода к данной терминологии и классификациям.

Юридическая терминология, используемая для характеристики правовых аспектов реализации функций государства

Самый ранний вариант обозначения проблемы опосредования основных направлений деятельности государства правом – указание на роль права (или законодательства) в осуществлении функций государства. Такой подход может встречаться и в настоящее время, чаще всего при характеристике правовых аспектов реализации какой-либо отдельной функции государства.

Термин «правовые формы реализации (осуществления) функций государства» появляется в 1950-х гг. [Самощенко 1956] и прочно входит в систему общетеоретических терминов, связанных с функциями государства [Розин 1968].

В 1990-е гг. общие вопросы правовых форм реализации функций государства почти не разрабатываются в отдельных работах, различные аспекты этой проблемы рассматриваются в общих исследованиях о функциях государства. С 2000-х гг. появляются и диссертационные исследования (Бухтерева, 2002 и др.), и публикации, связанные с анализом правовых форм осуществления функций государства.

Предложена и иная терминология, характеризующая правовое опосредование основных направлений деятельности государства. Так, в разных публикациях речь идет о правовых основах как элементе механизма реализации функций государства [Абрекова 2009], о юридическом содержании функций государства [Караваева 2003], о юридических формах государственной деятельности в связи с реализацией функций государства [Тонков 2010], о правовом регулировании

функций государства [Жильская 2012], о финансово-правовом обеспечении функций государства [Боженко 2015]. Используются и иные подходы, указывающие на правовые аспекты реализации той или иной функции государства, например, речь идет о взаимодействии законодательной, исполнительной и судебной власти в реализации функций государства [Ермошина, Чеботарева 2010]. Проблемы правового опосредования основных направлений деятельности государства так или иначе рассматриваются и в рамках смежных проблем – при анализе методов [Глебов, Старилов 1990] и механизма реализации функций государства. Причины множественности терминологии кроются как в объективно существующих многочисленных правовых аспектах государственной деятельности, так и в субъективных научных предпочтениях исследователей, представителей самых разных научных специальностей (теории государства и права, различных отраслевых юридических наук).

Тем не менее предпочтительной представляется наиболее устоявшаяся терминология – «правовые формы реализации функций государства». Следует заметить, что она активно используется в исследовании основных направлений деятельности государства, чаще всего тогда, когда речь идет о формах или о правовых формах [Калентьева 2000; Козлов 2011] реализации отдельных функций государства.

Навряд ли заслуживает поддержки идея разделения функций государства на правовые и неправовые, которая проявляется в публикациях последних лет. Так, А. А. Дембицкий рассматривает две системы – систему правовых функций и систему неправовых функций государства. По его мнению, основными правовыми функциями современного государства являются функции правоустановления, правоспроизводства, правообеспечения, правосудия, правозащиты, правоохраны, законотворчества, регулирования и самоограничения. Основными неправовыми функциями современного государства выступают организационно-политическая, идеологическая, экономическая, социальная, финансовая, экологическая функции и функция обеспечения национальной безопасности [Дембицкий 2017]. Такая терминология не вполне согласуется с общепринятыми подходами, сложно судить и о перспективности ее дальнейшего использования. Не надо забывать о методологическом значении основной терминологии, о том, что привычные представления о функциях государства прочно вошли в традиции юридических исследований.

Таким образом, можно констатировать разнообразие терминологии, не всегда оправданное. Наиболее предпочтителен, по нашему мнению, научный термин «правовые формы реализации функций государства», с его использованием проводится большинство исследований правовых аспектов осуществления основных направлений деятельности государства.

Отличительные признаки правовых форм реализации функций государства, по мнению М. А. Бухтерева, состоят в том, что правовые формы регулируются нормами права; влекут юридические последствия; связаны с созданием, реализацией, охраной правовых норм [Бухтерев 2002]. Не возражая в принципе против высказанной точки зрения, хотелось бы немного порассуждать о признаках правовых форм реализации функций государства. Очерчивать последние только тем, что они регулируются нормами права, влекут юридические последствия и т. д., значит сужать эти понятия. По всей видимости, правовые формы реализации функций государства можно охарактеризовать еще и с той стороны, что они осуществляются в соответствующих правовых формах (правовых отношениях) и соответствующими субъектами права. Нормы права являются только основами деятельности. Впрочем, правотворческая форма предполагает не столько соблюдение установленных правил и норм, сколько создание новых.

Дискуссия о классификациях правовых форм реализации функций государства

Долгое время в классификациях правовых форм осуществления функций государства многие авторы были единодушны и придерживались известной триады, которую выделил еще И. С. Самощенко, указав на правотворческую, оперативно-исполнительную и правоохранительную деятельность [Самощенко 1978, с. 23]. Не получило большого распространения добавление к этому перечню контрольной и надзорной деятельности, большинство авторов рассматривали ее как разновидность правоохранительной деятельности.

Триада «правотворчество», «правоприменение», «правоохрана» встречается и в большинстве современных работ. По нашему мнению, не следует поддерживать иные предлагаемые варианты форм осуществления функций государства, например, законодательную, исполнительную, судебную, контрольно-надзорную деятельность

органов государственной власти, что встречается в современных научных публикациях.

Есть и новые тенденции в выделении правовых форм реализации функций государства.

Одна из них состоит в добавлении к указанной триаде договорной и распорядительной форм [Бухтерева 2002]. Договорная форма, как отмечает Т. Н. Радько, ранее обычно не рассматривалась. Однако ее роль заметно повышается с развитием рыночной экономики. Применение договорной формы объясняется тем, что речь идет о гибкой правовой форме, в которую могут облекаться разные по характеру общественные отношения [Радько 2015, с. 96]. Распорядительная форма, по мнению некоторых ученых, выражающаяся в издании распорядительных актов, является самостоятельной формой правовой деятельности государства, находящейся как бы на стыке правотворчества и применения права. Правовая деятельность органов государства многообразна, навряд ли верно сводить ее лишь к созданию права и его применению [там же].

Мы считаем возможным сохранить традиционную триаду, которая имеет свою внутреннюю логику. Это можно достичь использованием общего термина, который объединит правоприменительную, договорную и распорядительную формы. По нашему мнению, таким термином вполне может служить термин «правореализующая деятельность», предложенный казанскими учеными [Бакулина 1998; Решетов 1989; Бакулина, Горбачев, Горшунов 2008]. Таким образом, вторую правовую форму реализации функций государства можно именовать «правореализующей формой».

Вторая новая тенденция состоит в выделении вместо правоохранительной правообеспечительной формы, которая охватывает правоохранительную, контрольно-надзорную и судебную деятельность [Бухтерева 2002; Радько 2015]. К. И. Амирбеков, автор специальных исследований правообеспечительной юридической деятельности [Амирбеков 2005; Амирбеков 2006], исходит из возможности принуждения субъектов к определенному поведению: «Принудительные составляющие юридической деятельности оказываются задействованными в правообеспечении только при неисполнении и несоблюдении правовых предписаний, запретов, ограничений и обязанностей в добровольном порядке; при непризнании в добровольном порядке субъективных прав органом власти, должностным лицом или другими социальными субъектами,

нарушении равновесия в правонаделении и правоограничении в нормативной юридической системе; при добровольном неприменении правовых норм уполномоченными субъектами; при добровольном неприятии мер к предупреждению нарушений права» [Амирбеков, Муртазалиев 2012, с. 31]. Думается, что эта новая тенденция, состоящая в выделении вместо правоохранительной правообеспечительной формы реализации функций государства, заслуживает поддержки.

Заключение

Таким образом, в правовых характеристиках функций государства представлено много позиций и точек зрения, есть основная терминология «правовые формы реализации функций государства», «правовые формы осуществления функций государства», кроме того, наряду с ней также используются термины, характеризующие правовое опосредование основных направлений деятельности государства: «роль права в осуществлении функций государства», «роль законодательства в осуществлении функций государства», «правовые основы как элемент механизма реализации функций государства», «юридическое содержание функции государства», «юридические формы государственной деятельности и функции государства», «правовое регулирование функции государства» и др.

Думается, что почти вся терминология, используемая в разных контекстах, имеет право на существование, однако следует остановиться на каких-то общепризнанных подходах с тем, чтобы иметь возможность более планомерного и целенаправленного исследования правового аспекта функционирования государства. Представляется возможным сосредоточиться на одном из традиционных подходов – на исследовании правовых форм реализации функций государства. В качестве таковых можно указать на правотворческую, правореализующую и правообеспечительную формы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абрекова М. М. Правовые основы как элемент механизма реализации функций государства // Вестник Владимирского юридического института. Владимир : ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», 2009. № 1 (10). С. 57–60.

- Амирбеков К. И.* Правообеспечительная юридическая деятельность: проблемы теории и практики : дис. ... д-ра юрид. наук. Ростов-н/Д, 2005.
- Амирбеков К. И.* Правообеспечительная юридическая деятельность: теоретический подход // Государство и право. 2006. № 1. С. 88–94.
- Амирбеков К. И., Муртазалиев А. М.* К вопросу о понятии правообеспечительной юридической деятельности // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: общественные науки. Махачкала : ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», 2012. № 2. С. 30–32.
- Бакулина Л. Т.* Государственная правореализующая деятельность: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1998.
- Бакулина Л. Т., Горбачев И. Г., Горшунев Д. Н.* Правовое регулирование и правореализация: монография / науч. ред. Ю. С. Решетов. Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. 164 с.
- Боженко С. Я.* Особенности финансово-правового обеспечения социальной функции государства // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2015. № 3. С. 77–81.
- Бухтерева М. А.* Формы реализации функций государства : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2002. 202 с.
- Глебов А. П., Стариков Ю. Н.* Методы осуществления функций социалистического государства // Актуальные проблемы теории и практики государственной деятельности : межвузовский сборник научных трудов. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. С. 45–58.
- Дембицкий А. А.* Критерии дифференциации правовых и неправовых функций государства // История государства и права. 2014. № 9. С. 50–54.
- Дембицкий А. А.* Общая характеристика правовых и неправовых функций государства // Вестник Московского университета МВД России. М., 2017а. № 3. С. 19–26.
- Дембицкий А. А.* Правовые и неправовые функции государства : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2017б.
- Ермошина Р. А., Чеботарева А. А.* Взаимодействие законодательной, исполнительной и судебной власти в реализации информационной функции государства // Российская юстиция. 2010. № 12. С. 56–59.
- Жильская Л. В.* Правовое регулирование социальной функции государства // Актуальные проблемы права и государства в XXI веке : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Уфа, 19–20 апреля 2012 года) : в 5 ч. Ч. I. Уфа, 2012. С. 183–186.
- Калентьева Т. А.* Правовые формы реализации экономической функции российского государства в условиях перехода к рыночным отношениям : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Самара, 2000. 25 с.

- Караваева Г. А.* Юридическое содержание функции охраны собственности и механизм ее осуществления в современном российском государстве // Вестник Саратовской государственной академии права. 2003. № 1. С. 17–22.
- Козлов А. В.* Правовые формы реализации функции Российского государства по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 5. Юриспруденция. 2011. № 2 (15). С. 214–219.
- Радько Т. Н.* Проблемы теории государства и права : учебник. М. : Проспект, 2015. 600 с.
- Решетов Ю. С.* Реализация норм советского права. Системный анализ / науч. ред. Г. И. Курдюков. Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1989. 158 с.
- Розин Л. М.* Формы осуществления функций социалистического государства // Труды Высшей школы МООП СССР. М. : НИИРИО ВШ МООП СССР, 1968. Вып. 19. С. 105–109.
- Самощенко И. С.* О правовых формах осуществления функций Советского государства // Советское государство и право. 1956. № 3. С. 81–91.
- Тонков Е. Е.* Юридические формы государственной деятельности и функции государства: проблемы соотношения // Государственная власть и местное самоуправление. 2010. № 1. С. 3–7.

REFERENCES

- Abrekova M. M.* Pravovye osnovy kak jelement mehanizma realizacii funkcij gosudarstva // Vestnik Vladimirskogo juridicheskogo instituta. Vladimir : FKOU VO «Vladimirskij juridicheskij institut Federal'noj sluzhby ispolnenija nakazanij», 2009. № 1 (10). S. 57–60.
- Amirbekov K. I.* Pravoobespechitel'naja juridicheskaja dejatel'nost': problemy teorii i praktiki : dis. ... d-ra jurid. nauk. Rostov-n/D, 2005.
- Amirbekov K. I.* Pravoobespechitel'naja juridicheskaja dejatel'nost': teoreticheskij podhod // Gosudarstvo i pravo. 2006. № 1. S. 88–94.
- Amirbekov K. I., Murtazaliev A. M.* K voprosu o ponjatii pravoobespechitel'noj juridicheskoy dejatel'nosti // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2: Obshhestvennye nauki. Mahachkala : FGBOU VO «Dagestanskij gosudarstvennyj universitet», 2012. № 2. S. 30–32.
- Bakulina L. T.* Gosudarstvennaja pravorealizujushhaja dejatel'nost': avtoref.dis. ... kand. jurid. nauk. M., 1998.
- Bakulina L. T., Gorbachev I. G., Gorshunov D. N.* Pravovoe regulirovanie i pravorealizacija: monografija / nauch. red. Ju. S. Reshetov. Kazan' : Izd-vo Kazan. gos. un-ta, 2008. 164 с.

- Bozhenok S. Ja.* Osobennosti finansovo-pravovogo obespechenija social'noj funkcii gosudarstva // Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina (MGJuA). 2015. № 3. S. 77–81.
- Buhtereva M. A.* Formy realizacii funkcij gosudarstva : dis. ... kand. jurid. nauk. M., 2002. 202 s.
- Glebov A. P., Starilov Ju. N.* Metody osushhestvlenija funkcij socialisticheskogo gosudarstva // Aktual'nye problemy teorii i praktiki gosudarstvennoj dejatel'nosti : mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1990. S. 45–58.
- Dembickij A. A.* Kriterii differenciacii pravovyh i nepravovyh funkcij gosudarstva // Istorija gosudarstva i prava. 2014. № 9. S. 50–54.
- Dembickij A. A.* Obshhaja harakteristika pravovyh i nepravovyh funkcij gosudarstva // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. M., 2017a. № 3. S. 19–26.
- Dembickij A. A.* Pravovye i nepravovye funkcii gosudarstva : avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk. M., 2017b.
- Ermoshina R. A., Chebotareva A. A.* Vzaimodejstvie zakonodatel'noj, ispolnitel'noj i sudebnoj vlasti v realizacii informacionnoj funkcii gosudarstva // Rossijskaja justicija. 2010. № 12. S. 56–59.
- Zhil'skaja L. V.* Pravovoe regulirovanie social'noj funkcii gosudarstva // Aktual'nye problemy prava i gosudarstva v XXI veke: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Ufa, 19–20 aprelja 2012 goda) : v 5 ch. Ch. I. Ufa, 2012. S. 183–186.
- Kalent'eva T. A.* Pravovye formy realizacii jekonomicheskoy funkcii rossijskogo gosudarstva v uslovijah perehoda k rynochnym otnoshenijam : avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk. Samara, 2000. 25 c.
- Karavaeva G. A.* Juridicheskoe sodержanie funkcii ohrany sobstvennosti i mehanizm ee osushhestvlenija v sovremennom rossijskom gosudarstve // Vestnik Saratovskoj gosudarstvennoj akademii prava. 2003. № 1. S. 17–22.
- Kozlov A. V.* Pravovye formy realizacii funkcii Rossijskogo gosudarstva po preduprezhdeniju i likvidacii chrezvychajnyh situacij // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 5. Jurisprudencija. 2011. № 2 (15). S. 214–219.
- Rad'ko T. N.* Problemy teorii gosudarstva i prava : uchebnik. M. : Prospekt, 2015. 600 s.
- Reshetov Ju. S.* Realizacija norm sovetского prava. Sistemnyj analiz / nauch. red. G. I. Kurdjukov. Kazan' : Izd-vo Kazan. gos. un-ta, 1989. 158 c.
- Rozin L. M.* Formy osushhestvlenija funkcij socialisticheskogo gosudarstva // Trudy Vysshej shkoly MOOP SSSR. M. : NIIRIO VSh MOOP SSSR, 1968. Vyp. 19. S. 105–109.

- Samoshhenko I. S.* O pravovyh formah osushhestvlenija funkcij Sovetskogo gosudarstva // Sovetskoe gosudarstvo i pravo. 1956. № 3. S. 81–91.
- Tonkov E. E.* Juridicheskie formy gosudarstvennoj dejatel'nosti i funkcii gosudarstva: problemy sootnoshenija // Gosudarstvennaja vlast' i mestnoe samoupravlenie. 2010. № 1. S. 3–7.

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ ОБ ОТКАЗЕ
В ВОЗБУЖДЕНИИ УГОЛОВНОГО ДЕЛА
(на примере отечественного и зарубежного опыта)**

В статье рассматриваются дискуссионные вопросы, возникающие при принятии решений об отказе в возбуждении уголовных дел в ситуации, когда расследование уголовного дела отнесено к компетенции не субъекта, принявшего сообщение о преступлении, а другого органа расследования. Уголовно-процессуальное законодательство недостаточно четко регулирует эти отношения. Важное значение рассматриваемая в статье ситуация имеет применительно к органам дознания, которые принимают большинство сообщений о преступлениях. Проверка таких сообщений может закончиться выводом об отсутствии признаков преступления. Поэтому и возникает вопрос о целесообразности направления материалов компетентному органу расследования и о возможности принятия решения об отказе в возбуждении уголовного дела тем субъектом, который принял сообщение о преступлении. Такой подход, по мнению автора статьи, создает дополнительные гарантии прав и охраняемых законом интересов граждан и организаций. Проблемные вопросы принятия решений об отказе в возбуждении уголовного дела излагаются с учетом опыта правового регулирования в некоторых зарубежных государствах.

Ключевые слова: сообщение (заявление) о преступлении; признаки преступления; отказ в возбуждении уголовного дела; подследственность; дознаватель; орган дознания; орган следствия.

A. N. Schevchuk

Ph. D. in Law, Professor, Department of criminal law,
Institute of International Law and Justice, Professor,
Moscow State Linguistic University; professor, Voennyi Universitet;
e-mail: anatoij.shevchuk@yandex.ru

**SOME ASPECTS OF THE DECISION MAKING ABOUT REFUSAL
IN THE EXCITATION OF CRIMINAL CASE
(domestic and foreign experience)**

The article discusses the controversial issues that arise when making decisions about the refusal to initiate criminal cases in a situation where the investigation

of a criminal case is attributed to the competence of not the other body of the investigation. Criminal procedure legislation does not clearly regulate these relations. The situation considered in the article is important in relation to the bodies of inquiry, which receive most of the reports on crimes. Verification of such messages may result in the conclusion that there are no signs of crime. Therefore, the question arises about the expediency of sending materials to the competent investigation authority and the possibility of the decision to refuse to initiate a criminal case by the entity that received the report on the crime. Such an approach, in the opinion of the author of the article, creates additional guarantees of the rights and interests of citizens and organizations protected by law. The problematic issues of the decision to refuse to initiate criminal proceedings are set out taking into account the experience of legal regulation in some foreign countries.

Key words: report (statement) of a crime; signs of crime; refusal to initiate criminal proceedings; jurisdiction; the investigator.

Введение

В январе – декабре 2018 г. в Российской Федерации зарегистрировано 1991,5 тыс. преступлений, что на 3,3 % меньше, чем за аналогичный период прошлого года, при этом 92,9 % всех зарегистрированных преступлений выявлены органами внутренних дел [Состояние преступности в России ... 2019]. Ими же расследовано 879,8 тыс. преступлений (–2,8 %), что составляет 80,9 % всего массива предварительно расследованных преступлений (сотрудниками следственных органов Следственного комитета Российской Федерации – 147,6 тыс. преступлений (–1,1 %), что составляет 13,6 % всего массива, сотрудниками службы судебных приставов – 52,7 тыс. (–3,4 %)). Значительное число преступлений относится к категории, по которой производство предварительного следствия является необязательным – 912 092 преступлений. Статистические данные свидетельствуют о том, что органы дознания обнаруживают подавляющее большинство преступлений, включая те, которые подследственны органам следствия. Это относится не только к органам внутренних дел, но и к военным органам дознания, таможенным органам, органам федеральной службы безопасности и т. д.

Деятельность органа дознания по поступившему сообщению о преступлении регулируется общими положениями Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации от 18 декабря 2001 г. (далее УПК РФ). По окончании проверки сообщения о преступлении

орган дознания, дознаватель, вправе: 1) возбудить уголовное дело; 2) отказать в возбуждении уголовного дела; 3) передать сообщение по подследственности в соответствии со ст. 151 УПК РФ, а по делам частного обвинения – в суд [Уголовно-процессуальный кодекс РФ 2001].

Возникает вопрос – подлежат ли учету положения ст. 151 УПК РФ, регулирующие подследственность уголовных дел, на этапе разрешения сообщений о преступлении в ситуации, когда не подтверждается наличие в деянии признаков преступления. Обязательно ли органу дознания в такой ситуации принимать решение о передаче материалов в органы следствия для принятия решения по сообщению о преступлении?

Основная часть

Согласно п. 1.2 Приказа Генеральной прокуратуры РФ от 5 сентября 2011 г. № 277¹ [Приказ от 5 сентября 2011 г. № 277 ... URL] в соответствии с п. 12 ч. 2 ст. 37 УПК РФ при наличии оснований надлежит принимать решение о передаче материалов, находящихся в производстве, от одного органа предварительного расследования другому (за исключением передачи материалов проверки сообщения о преступлении в системе одного органа предварительного расследования) в соответствии с правилами, установленными ст. 151 УПК РФ. При этом в приведенных положениях и других приказах Генеральной прокуратуры РФ нет однозначного указания на то, что материалы могут не передаваться при наличии исключительных обстоятельств (при отсутствии признаков преступления). Также нет указания и на то, что, если признаки заявленного преступления отсутствуют, материалы не передаются по подследственности, скорее наоборот.

По нашему мнению, данный вопрос является дискуссионным. Нормы ст. 151 УПК РФ, по общему правилу, не применимы при

¹ Об этом же см.: Приказ Генпрокуратуры России № 147, МВД России № 209, ФСБ России № 187, СК России № 23, ФСКН России № 119, ФТС России № 596, ФСИН России № 149, Минобороны России № 196, ФССП России № 110, МЧС России № 154 от 26 марта 2014 г. «Об усилении прокурорского надзора и ведомственного контроля за законностью процессуальных действий и принимаемых решений об отказе в возбуждении уголовного дела при разрешении сообщений о преступлениях» // Российская газета. 24.08.2014.

определении полномочий органов дознания и дознавателей по принятию решений об отказе в возбуждении уголовного дела. Основания полагать обоснованным такой вывод следующие:

- нормы ст. 151 УПК РФ регулируют общественные отношения, складывающиеся на этапе досудебного производства – в ходе расследования преступлений. Нормы ст. 151 УПК РФ размещены в разделе VIII – предварительное расследование. Согласно ч. 1 ст. 156 УПК РФ предварительное расследование начинается с момента возбуждения уголовного дела, о чем следователь, дознаватель, орган дознания выносит соответствующее постановление;
- отсутствуют в законе и прямые указания на то, что решение об отказе в возбуждении уголовного дела принимает орган (должностное лицо) с учетом норм ст. 151 УПК РФ.

Нормы ст. 151 УПК РФ подлежат учету лишь по итогам проверки сообщения о преступлении и здесь возможны две ситуации.

Первая – в связи с положением п. 3 ч. 1 ст. 151 УПК РФ, т. е. для определения органа, которому сообщение о преступлении подлежит передаче по подследственности. В свою очередь, для передачи сообщения по подследственности орган дознания, дознаватель в соответствии со ст. 144 УПК РФ должен:

- провести проверку сообщения и установить, что деяние содержит признаки преступления;
- определить квалификацию общественно-опасного деяния в соответствии с нормами Уголовного кодекса РФ. Без установления этих обстоятельств направление по подследственности (для производства расследования определенным органом следствия или дознания) невозможно.

Из установления данных фактов логично сделать вывод о том, что сообщение направляется по подследственности для решения вопроса о возбуждении уголовного дела по признакам конкретного преступления, которые уже установлены, и расследование данного преступления не находится в ведении органа дознания. Таким образом, передача сообщения по подследственности применяется, если деяние содержит признаки преступления, в соответствии с которыми расследование (а не принятие решения об отказе в возбуждении уголовного дела) должно производиться только определенным органом

расследования и положения ст. 151 УПК РФ служат для определения этого полномочного органа.

Рассматриваемые отношения по-разному регулируются в зарубежных странах. Согласно ст. 179 Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан (далее УПК РК) началом досудебного расследования является регистрация заявления, сообщения об уголовном правонарушении в Едином реестре досудебных расследований либо первое неотложное следственное действие. Не подлежат регистрации заявления, сообщения или рапорт об уголовном правонарушении:

- 1) в которых отсутствуют сведения о нарушениях действующего законодательства, об ущербе, существенном вреде либо незаконном доходе, подтвержденные актами проверок, ревизий, аудита и другими, когда их наличие является обязательным признаком уголовного правонарушения;

- 2) о нарушениях, основанных на неисполнении или ненадлежащем исполнении гражданско-правовых сделок, совершенных в письменной форме и не признанных судом недействительными, мнимыми или притворными [Уголовно-процессуальный кодекс Республики Казахстан].

В Российской Федерации расследование преступления начинается с возбуждения уголовного дела, чему предшествует, как правило, проверка поступившего сообщения о преступлении.

В Республике Казахстан начало досудебного расследования определено моментом регистрации заявления (ч. 1 ст. 179 УПК РК). До регистрации заявления и сообщения о преступлении прокурор, следователь, дознаватель, орган дознания производят неотложные следственные действия по установлению и закреплению следов уголовного правонарушения (ст. 179 УПК РК). Передача по подследственности допускается только зарегистрированного заявления или сообщения о преступлении (ч. 1 ст. 186 УПК РК), а именно когда:

- 1) уголовное правонарушение совершено за пределами данного района, области, города республиканского значения, столицы и для производства досудебного расследования необходимо проведение следственных действий по месту совершения уголовного правонарушения;

- 2) производство расследования по уголовному делу относится к исключительной подследственности другого органа уголовного преследования.

Вторая – при необходимости возбуждения уголовного дела, расследование которого обязательно в форме следствия, для выполнения неотложных следственных действий (ст. 157 УПК РФ). Так, при наличии признаков преступления, по которому производство предварительного следствия обязательно, орган дознания в порядке, установленном ст. 146 УПК РФ, возбуждает уголовное дело и производит неотложные следственные действия. В частности, к таким органам отнесены органы внутренних дел (по всем уголовным делам, за исключением уголовных дел, указанных в п. п. 2–6 ч. 2 ст. 157 УПК, а также по уголовным делам о преступлениях, предусмотренных ст. ст. 198 – 199⁴ УК РФ); органы федеральной службы безопасности (по уголовным делам о преступлениях, указанных в п. 2 ч. 2 ст. 151 УК РФ); таможенные органы (по уголовным делам о преступлениях, предусмотренных ст. ст. 173¹, 173², 174, 174¹, 189, 190, 193, 193¹, 194 ч. ч. 3 и 4; ч. 2 ст. ст. 200¹ ч.2; 200², 226¹, 229¹ УК РФ, выявленных таможенными органами Российской Федерации); начальники органов военной полиции Вооруженных Сил Российской Федерации, командиры воинских частей, соединений, начальники военных учреждений и гарнизонов – по уголовным делам о преступлениях, совершенных военнослужащими, гражданами, проходящими военные сборы, а также лицами гражданского персонала Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов в связи с исполнением ими своих служебных обязанностей или в расположении части, соединения, учреждения, гарнизона; начальники учреждений и органов уголовно-исполнительной системы – по уголовным делам о преступлениях против установленного порядка несения службы, совершенных сотрудниками соответствующих учреждений и органов, а равно о преступлениях, совершенных в расположении указанных учреждений и органов иными лицами.

Данный институт косвенным образом свидетельствует и о том, что орган дознания вправе принимать решение об отказе в возбуждении уголовного дела по деяниям, расследование которых отнесено к компетенции органов следствия. Доверяя возбуждение уголовного дела органу дознания, было бы непоследовательным запрещать органу дознания принимать в подобных случаях решения об отказе в возбуждении уголовного дела.

В Республике Казахстан по подследственности направляются материалы после их регистрации, как отмечалось выше, т. е. в соответствии с УПК РК – после начала досудебного расследования. Примечательно, что согласно ч. 2 ст. 186 УПК РК заявления, сообщения об уголовном правонарушении с имеющимися материалами направляются по подследственности руководителем органа уголовного преследования через прокурора. При необходимости производства неотложных следственных действий собранные материалы передаются прокурору для передачи по подследственности в течение пяти суток с момента регистрации заявления, сообщения.

Законодательством РК установлено, что без начала досудебного расследования, без установления признаков преступления до регистрации заявления или сообщения о преступлении передача материалов по подследственности не допускается. При неподтверждении наличия признаков преступления, о котором поступило заявление, тем более на основании только информации о преступлении, содержащейся в заявлении, нельзя вести речь о направлении материалов по подследственности. Следовательно, орган расследования, прокурор отказывают в возбуждении уголовного дела без передачи незарегистрированного заявления по подследственности.

Порядок деятельности правоохранительных органов Федеративной Республики Германия после получения сообщения о преступлении регулируется нормами второго раздела Уголовно-процессуального кодекса Федеративной Республики Германия (*далее* УПК ФРГ). В соответствии с § 158 УПК ФРГ донесение о преступлении и заявление о возбуждении дела частного обвинения могут быть поданы в прокуратуру, органам и служащим полицейской службы, а также и окружным судам в устной или письменной форме. Устное донесение документируется. § 160 УПК ФРГ предписывает, что как только прокуратура на основе донесения или иным путем получает сведения о подозрении в совершении преступления, она должна для принятия решения о том, необходимо ли выдвигать публичное обвинение, исследовать обстоятельства дела. Прокуратура должна исследовать служащие не только изобличению, но и снятию ответственности обстоятельства и заботиться о получении доказательств, относительно которых существует опасность их утраты. Дознание прокуратуры должно распространяться также и на обстоятельства, которые имеют

значение для определения правовых последствий деяния. Для этого она может использовать помощь суда. При этом на основании § 161 УПК ФРГ прокуратура вправе требовать от всех органов информацию и сама проводить дознание любого вида или действовать через органы или служащих полицейской службы, если иные законодательные нормы не регулируют ее полномочия иным особенным образом. Органы и служащие полицейской службы обязаны выполнять поручения и задания прокуратуры и в этом случае они уполномочены требовать информацию от всех органов. Положениями § 163 УПК ФРГ органам и служащим полицейской службы предписано расследовать преступления и принимать все nepазволяющие задержки распоряжения для предотвращения препятствованию установления истины по делу. С этой целью они уполномочены подавать ходатайства во все органы о получении информации, в случае опасности задержки требовать информацию, а также производить дознание любого вида, если иные законодательные нормы не регулируют их полномочия особенным образом. Органы и служащие полицейской службы незамедлительно передают результаты их разбирательства прокуратуре [Уголовно-процессуальный кодекс Германии]. Приведенные общие положения о деятельности правоохранительных органов ФРГ после получения сообщения о преступлении свидетельствуют о стремлении законодателя придать данной деятельности динамику, позволяющую оперативно проверить наличие признаков преступления и закрепить доказательства, необходимые для дальнейшего публичного обвинения. Законодательством ФРГ не отводится этапу возбуждения уголовного судопроизводства столь важное значение. В отличие от УПК РФ, УПК ФРГ исходит из того, что, если заявление подано о совершенном преступлении, его обоснованность следует проверять как путем производства следственных действий, так и оперативных мероприятий. Их совершают в пределах своей компетенции как прокуратура, так и полиция. Законодательство ФРГ не устанавливает обязанность направления сообщения о преступлении по подследственности, так как приоритетным является оперативность в работе правоохранительных органов, установление без промедления обстоятельств происшедшего, закрепление доказательств и обеспечение прав и законных интересов участников судопроизводства. «Ведомственность» в принятии решения по сообщению в преступлении отходит на второй план.

Объясняется это и тем, что УПК ФРГ не содержит понятие «подследственность», а регулирует вопросы подсудности (§§ 1-21 УПК ФРГ). Вопросы подследственности в ФРГ не создают проблем в деятельности правоохранительных органов, потому что решение об уголовном преследовании поручено принимать одному органу – прокуратуре.

Наряду с общими положениями о порядке рассмотрения и принятия решений по сообщениям о преступлениях главы 19 и 20 УПК РФ содержат также и специальные положения по некоторым аспектам рассматриваемой деятельности. Это относится к правилам рассмотрения сообщений о преступлениях в налоговой сфере и сфере страхования, в соответствии с которыми сообщения о таких преступлениях рассматривают следователи (ч. 7 ст. 144 УПК РФ). В частности, при поступлении из органа дознания сообщения о преступлениях, предусмотренных ст. ст. 198–199.1 УК РФ, следователь при отсутствии оснований для отказа в возбуждении уголовного дела в срок не позднее трех суток с момента поступления такого сообщения направляет в вышестоящий налоговый орган по отношению к налоговому органу, в котором состоит на налоговом учете налогоплательщик (налоговый агент, плательщик сбора, плательщик страховых взносов), либо при поступлении из органа дознания сообщения о преступлениях, предусмотренных ст. ст. 199³ и 199⁴ УК РФ – в территориальный орган страховщика, копию такого сообщения с приложением соответствующих документов и предварительного расчета предполагаемой суммы недоимки по налогам, сборам и (или) страховым взносам. По результатам рассмотрения материалов, направленных следователем, налоговый орган или территориальный орган страховщика в срок не позднее 15 суток с момента получения таких материалов:

- 1) направляет следователю заключение о нарушении законодательства Российской Федерации о налогах и сборах и (или) законодательства Российской Федерации об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний и о правильности предварительного расчета суммы предполагаемой недоимки по налогам, сборам и (или) страховым взносам в случае, если обстоятельства, указанные в сообщении о преступлении, были предметом исследования при проведении ранее назначенной налоговой проверки либо проверки правильности исчисления, своевременности и полноты уплаты (перечисления) страховых

взносов на обязательное социальное страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, по результатам которых вынесено вступившее в силу решение налогового органа или территориального органа страховщика, а также информацию об обжаловании или о приостановлении исполнения такого решения;

2) информирует следователя о том, что в отношении налогоплательщика (налогового агента, плательщика сбора, плательщика страховых взносов) или страхователя проводится налоговая проверка или проверка правильности исчисления, своевременности и полноты уплаты (перечисления) страховых взносов на обязательное социальное страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, по результатам которых решение еще не принято либо не вступило в законную силу;

3) информирует следователя об отсутствии сведений о нарушении законодательства Российской Федерации о налогах и сборах и (или) законодательства Российской Федерации об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний в случае, если указанные в сообщении о преступлении обстоятельства не были предметом исследования при проведении налоговой проверки либо проверки правильности исчисления, своевременности и полноты уплаты (перечисления) страховых взносов на обязательное социальное страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний. После получения заключения налогового органа или территориального органа страховщика, но не позднее 30 суток с момента поступления сообщения о преступлении по результатам рассмотрения этого заключения следователем должно быть принято процессуальное решение.

Заключение

Изложенное свидетельствует о том, что исключения из общих правил рассмотрения и разрешения сообщений о преступлениях оговариваются законодателем. И если специального указания на то, кто вправе принимать решение об отказе в возбуждении уголовного дела в зависимости от характера преступления, нет, то применяется общий порядок.

Кроме того, если предположить, что решение об отказе в возбуждении уголовного дела по деяниям, расследование которых отнесено

к ведению органов следствия, орган дознания принимать не вправе, может сложиться ситуация, при которой эффективность данной стадии будет существенно снижена, не будут надлежащим образом решаться задачи этапа возбуждения уголовного дела и существенным образом пострадают права и законные интересы граждан, организаций, государства. Так, орган дознания в ходе проверки сообщения о преступлении при установлении отсутствия признаков преступления должен будет направить материалы в орган следствия, который, как правило, также обязан проводить проверочные действия и в итоге откажет в возбуждении уголовного дела. Тем самым заинтересованные лица более длительный период времени (от возможного) будут пребывать в состоянии неопределенности; по сути, без веских оснований орган следствия загружается ненужной работой, исход которой очевиден.

С другой стороны, можно предположить, что квалификация содеянного не всегда будет подтверждаться. Орган следствия, например, получив сообщение по подследственности, установит подследственность деяния органу дознания, а также наличие оснований к отказу в возбуждении уголовного дела. В этом случае он должен был бы (если буквально следовать «правилу» запрета отказывать в возбуждении уголовного дела по деянию, которое неподследственно данному органу) направить материалы обратно органу дознания. Такой порядок не отвечал бы характеру и задачам стадии возбуждения уголовного дела, стал бы одной из причин волокиты и способствовал бы нарушению прав граждан и организаций.

Таким образом, органы дознания принимают решения по поступившим сообщениям о преступлении, руководствуясь общими положениями уголовно-процессуального законодательства. В ряде случаев органы дознания получают сообщения о преступлениях, расследование которых отнесено к компетенции органов следствия. Проверка органом дознания сообщения о преступлении может закончиться выводом об отсутствии признаков преступления; отсутствие признаков преступления, подследственного органу следствия, может выявляться на основании поступивших от заявителя материалов – при этом орган дознания должен наделяться полномочием по принятию решения об отказе в возбуждении уголовного дела, не направляя материалы органу следствия. Об этом свидетельствует и то обстоятельство, что действующее уголовно-процессуальное законодательство не содержит

препятствий для вынесения органами дознания решений об отказе в возбуждении уголовного дела по деяниям, расследование которых отнесено к ведению органов следствия. Введение ограничения полномочий органа дознания по рассмотренному вопросу подзаконным актом недопустимо.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Приказ Генеральной прокуратуры Российской Федерации от 5 сентября 2011 г. № 277 «Об организации прокурорского надзора за исполнением законов при приеме, регистрации и разрешении сообщений о преступлениях в органах дознания и предварительного следствия» (п. 1.2). URL : genproc.gov.ru (дата обращения: 23.04.2019).
- Приказ Генпрокуратуры России № 147, МВД России № 209, ФСБ России № 187, СК России № 23, ФСКН России № 119, ФТС России № 596, ФСИН России № 149, Минобороны России № 196, ФССП России № 110, МЧС России № 154 от 26.03.2014 «Об усилении прокурорского надзора и ведомственного контроля за законностью процессуальных действий и принимаемых решений об отказе в возбуждении уголовного дела при разрешении сообщений о преступлениях» // Рос. газета. 2014. 24 августа.
- Состояние преступности в России за январь – декабрь 2018 г. М. : Министерство внутренних дел РФ: Главный информационно-аналитический центр МВД РФ, 2019. URL : мвд.рф/reports/item/16053092/ (дата обращения: 22.04.2019).
- Уголовно-процессуальный кодекс Германии / перевод Германского фонда международного правового сотрудничества и Организации безопасности и сотрудничества в Европе. URL : pravo.org.ua (дата обращения: 23.04.2019).
- Уголовно-процессуальный кодекс Республики Казахстан. URL : online.zakon.kz/m/document/ (дата обращения: 23.04.2019).
- Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18 декабря 2001 г. (действующая на 22.04.2019 г. редакция) // Собрание законодательства РФ. 2001. № 52. Ст. 4921.

REFERENCES

- Prikaz General'noj prokuratury Rossijskoj Federacii ot 5 sentjabrja 2011 g. № 277 «Ob organizacii prokurorskogo nadzora za ispolneniem zakonov pri prieme, registracii i razreshenii soobshhenij o prestuplenijah v organah doznaniya i predvaritel'nogo sledstviya» (p. 1.2). URL : genproc.gov.ru (data obrashhenija: 23.04.2019).

- Prikaz Genprokuratury Rossii № 147, MVD Rossii № 209, FSB Rossii № 187, SK Rossii № 23, FSKN Rossii № 119, FTS Rossii № 596, FSIN Rossii № 149, Minoborony Rossii № 196, FSSP Rossii № 110, MChS Rossii № 154 ot 26.03.2014 «Ob usilenii prokurorskogo nadzora i vedomstvennogo kontrolja za zakonnost'ju processual'nyh dejstvij i prinimaemyh reshenij ob otkaze v возбужdenii ugovnogo dela pri razreshenii soobshhenij o prestuplenijah» // Ros. gazeta. 2014. 24 avgusta.
- Sostojanie prestupnosti v Rossii za janvar' – dekabr' 2018 g. M. : Ministerstvo vnutrennih del RF: Glavnyj informacionno-analiticheskij centr MVD RF, 2019. URL : mvd.rf/reports/item/16053092/ (data obrashhenija: 22.04.2019).
- Ugolovno-processual'nyj kodeks Germanii / perevod Germanskogo fonda mezh-dunarodnogo pravovogo sotrudnichestva i Organizacii bezopasnosti i sotrud-nichestva v Evrope. URL : pravo.org.ua (data obrashhenija: 23.04.2019).
- Ugolovno-processual'nyj kodeks Respubliki Kazahstan. URL : online.zakon.kz/m/document/ (data obrashhenija: 23.04.2019).
- Ugolovno-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 18 dekabrja 2001 g. (de-jstvujushhaja na 22.04.2019 g. redakcija) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2001. № 52. St. 4921.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 3 (832)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies Issue 3 (832)
--	---

Ответственные за выпуск 3 (832):

кандидат педагогических наук, профессор Г. М. Фролова
(ответственный редактор);
кандидат педагогических наук, доцент Н. С. Харламова
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова;
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 29.10.2019
Усл. печ. л. 20,6. Формат 60х90/16
Заказ № 61/19

Адрес редакции:

119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. Эл № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна