

Российский государственный гуманитарный университет  
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN  
№ 3 (13)

Academic Journal

Series:  
*Psychology. Pedagogics. Education*

Moscow  
2018

ВЕСТНИК РГГУ  
№ 3 (13)

Научный журнал

Серия  
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва  
2018

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Х. Варгас (Ун-т Валье, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. Де Барделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Урбинский ун-т им. Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная школа хартий, Франция), И. Клюканов (Восточный Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), М. Крэмер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кёльна, Германия), Б. Луайер (Французский ин-т геополитики, Ун-т Париж-VIII, Франция), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Белостокский гос. ун-т, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), С. Рапич (Ун-т Вупперталя, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ратгерский ун-т, США), И. Фолтыс (Опольский политехнический ун-т, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклеина, д-р полит. н., канд. ист. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

Т.Д. Марцинковская, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.К. Шабельников, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), М.О. Резванцева, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), Т.М. Марютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Р. Орестова, д-р психол. н. (РГГУ), Т.П. Скрипкина, д-р психол. н. (РГГУ), Т.Д. Шевеленкова, канд. психол. н. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.Э. Кригер, д-р психол. н. (РГГУ), А.Г. Асмолов, д-р психол. н., проф. (МГУ), В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (МГППУ), Т.В. Рябова, выпускающий ред., канд. психол. н., доц. (РГГУ), Л.А. Халилова, канд. филол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Катаева, канд. ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т, Сан-Диего, США), Д. Верч (Вашингтонский ун-т, Сент-Луис, США), П. Штайнер (Ун-т Пенсильвании, Филадельфия, США), А. Вио (Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция), М. Денн (Ун-т им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция), Г. Тиханов (Ун-т королевы Марии, Лондон, Великобритания).

*Ответственные за выпуск:* И.Б. Антонова, канд. пед. н., проф. (РГГУ)

И.И. Воронцова, канд. филол. н., доц. (РГГУ)

И.Д. Гончарова, ст. преп. (РГГУ)

© Российский государственный

гуманитарный университет, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

От редакторов .....	9
---------------------	---

### **Теория и практика обучения иноязычной коммуникации**

---

<i>И.Б. Антонова</i> Философия текста в методике преподавания иностранных языков ....	11
<i>М.К. Борисенко</i> Комплексный подход в преподавании языка специальности .....	21
<i>И.И. Воронцова</i> Культурно обусловленные коммуникативные неудачи: культура – текст – интерпретация .....	31
<i>Л.И. Ноткин</i> Имитация общения при обучении иностранному языку .....	41
<i>Л.А. Халилова</i> В тексте есть слово и мысль .....	52

### **Инновационные технологии преподавания иностранных языков: русский и зарубежный опыт**

---

<i>Т.В. Баранова</i> Развитие Концепции преподавания иностранных языков в области фонда оценочных средств и рефлексивной компетентности .....	65
<i>А.Г. Катаева, С.Д. Катаев</i> Использование интерактивных аудиовизуальных программ студией «Deutsche Welle» в преподавании немецкого языка степеней А1-С1 .....	76
<i>В.Б. Кракович, И.О. Костина</i> Палатализация в английском языке на стыке слов: распознавание и обучение с помощью современных технических средств .....	87

*И.Ю. Мишота*

Развитие смешанного обучения  
в условиях цифровизации образовательного процесса ..... 97

### **Актуальные проблемы теории и практики перевода**

---

*О.Б. Мазурина*

Как научить переводу тех, для кого переводчик – не профессия? ..... 107

*О.В. Федотова, Е.Г. Кузьмичева*

Особенности прагматической адаптации при переводе  
литературной сказки (на примере переводов  
сказки Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика») ..... 118

### **Дидактика языка: прошлое и настоящее**

---

*И.Д. Гончарова*

Эволюция дидактики языков ..... 132

*В.И. Уваров*

Актуальные проблемы преподавания иностранного языка  
в неязыковом вузе и их возможные решения ..... 145

### **Стратегия и модели непрерывного профессионального развития преподавателя иностранного языка**

---

*О.Р. Бондаренко*

Международный академический портфель  
как стратегия профессионального послевузовского  
развития преподавателя иностранного языка ..... 157

## CONTENTS

Editors' note .....	9
---------------------	---

### **Theory and practice of teaching foreign-language communication**

---

<i>I. Antonova</i> Text philosophy in methods of teaching foreign languages .....	11
<i>M. Borisenko</i> Complex approach in teaching the language for special purposes .....	21
<i>I. Vorontsova</i> Culturally conditioned communicative failures: culture–text–interpretation .....	31
<i>L. Notkin</i> Simulation of communication in learning foreign languages .....	41
<i>L. Khalilova</i> In any text, there are words and implication .....	52

### **Innovative technologies of teaching foreign languages: Russian and foreign experience**

---

<i>T. Baranova</i> Development of the Concept of foreign language teaching in the field of evaluative means and reflexive competence .....	65
<i>A. Kataeva, S. Kataev</i> The use of interactive audiovisual programs by the “Deutsche Welle” studio in teaching the German language at A1-C1 stages .....	76
<i>V. Krakovich, I. Kostina</i> Palatalization in English as a sandhi variation: decoding and modern teaching methods .....	87

*I. Mishota*

Development of blended learning in the context of digitalization of the educational process .....	97
--	----

### **Current challenges of theory and practice of translation**

---

*O. Mazurina*

How to teach translation to those whose profession is not a translator? .....	107
--	-----

*O. Fedotova, E. Kuzmicheva*

Peculiarities of pragmatic adaptation in translation of a modern fairy-tale into Russian (on the example of “Charlie and the Chocolate Factory” by R. Dahl) .....	118
---	-----

### **Language didactics: past and present**

---

*I. Goncharova*

The evolution of language didactics .....	132
---	-----

*V. Uvarov*

Topical issues of teaching a foreign language in a non-linguistic university and their possible solutions .....	145
--	-----

### **Strategy and models of continuous professional development of a foreign language teacher**

---

*O. Bondarenko*

International academic portfolio as a strategy of post-tertiary professional development of foreign language instructors .....	157
--	-----



## От редакторов

Иностранный язык (ИЯ), рассматриваемый в школьных и вузовских программах как учебная дисциплина, сопротивляется жесткой привязке к разряду теоретических наук и околонучных практик. Слишком вольнолюбив, слишком гибок и слишком требователен он к тем, кто пытается им «овладеть».

Процесс «вхождения» в иностранный язык подобен вхождению корабля в незнакомую акваторию без навигации, лоций и маршрутных листов... Иноязычная стихия либо поглощает полностью, не давая шанса даже приблизиться к «берегу» родной речи, либо, наоборот, выбрасывает «спасательный круг», напоминая забытое слово, время, предлог и тем самым спасая коммуникацию от «крушения»... И в том и в другом случае обретение свободы самовыражения на иностранном языке иногда сопровождается взлетами, но чаще – падениями: ошибки, оговорки, вечная драма не(до) понимания – это лишь малая доля того, что несет с собой и в себе иностранное слово при небрежном обращении с ним...

Объединенные под одной обложкой тексты стали нашим первым опытом генерализирующей и генерирующей характеристики идей, связанных с обучением иностранному языку. Но в широком философском и социально-культурном планах авторы сборника, имея за плечами богатый опыт преподавания, исходят из того, что иностранный язык не столько учебная дисциплина, сколько органичное для любого человека языкотворчество; а преподаватель не столько передатчик некоего теоретического знания о языке и практического опыта владения им, сколько партнер по иноязычной коммуникации. Объединенные именно таким отношением к иностранному языку, авторы тем не менее раскрывают разные аспекты его измерения, стремясь к постоянному расширению горизонта своих исследований. Статьи об обучении иноязычной коммуникации сменяют тексты, посвященные инновационным концепциям и технологиям преподавания ИЯ. За актуальными проблемами теории и практики перевода следуют вопросы дидактики языка. Особое место в этой «полифонии» принадлежит автору, сумевшему показать, как «играет» мысль, облеченная в слово, и как важно уловить эту мысль «под толщей языка» и научить Другого ощутить всю глубину и красоту ее...

И наконец. Как заключительная глава, призванная «закольцевать» все представленные исследования, вниманию читателей предлагается глубокая рефлексия о стратегии профессионального роста преподавателя иностранного языка. Рост, развитие, совершенствование себя и тех, кто рядом, через СЛОВО – в этом видят авторы сборника залог успеха языковой личности в современной образовательной среде.

# Теория и практика обучения иноязычной коммуникации

---

УДК 37.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-11-20

## Философия текста в методике преподавания иностранных языков

Ирина Б. Антонова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, heidel@rambler.ru*

*Аннотация.* Представления о тексте как об объекте осмысления не тождественны в различных областях научного знания. Тем не менее само знание о тексте (его лингвистика, стилистика, семиотика и т. д.) постепенно приобретает междисциплинарный характер, под воздействием которого формируется и новое понимание *прочтения текста* в рамках методики преподавания иностранных языков. Поставив перед собой цель – дополнить междисциплинарную модель обучения *работе с текстом*, – автор статьи подвергает критическому анализу некоторые следствия концептуального подхода ряда философов к тексту, которые могут быть сформулированы как приоритет содержательно-фактического измерения текста перед формально-структурным; приоритет интерпретативного подхода к тексту перед содержательно-переводным; «уход» от текста как предмета обучения к тексту как средству коммуникации; холизм как приоритет целостного восприятия текста перед его «дробным» восприятием; приоритет социо-культурного (ценностного) подхода к тексту перед подходом когнитивным.

*Ключевые слова:* текст, работа с текстом, сюжет, структура, интерпретация смыслов, средство коммуникации, социокультурная ценность, содержательный (риторический, интерпретационный) этапы

*Для цитирования:* Антонова И.Б. Философия текста в методике преподавания иностранных языков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 11–20. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-11-20

## Text philosophy in methods of teaching foreign languages

Irina B. Antonova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, heidel@rambler.ru*

*Abstract.* Various representations of text as an object of conceptualization are not identical in different sciences. Text knowledge, however, (its linguistics, stylistics, semiotics, etc) are continuously obtaining an inter-disciplinary character under the influence of which a new comprehension of reading text within methods of teaching foreign languages is being shaped. Facing the goal – to supplement an inter-disciplinary model of teaching reading text – the author analyzes a number of consequences of the philosophical approach to text. These are: priority of content-factual measuring the text to a formal-structural one; priority of an interpretive approach to the text to a content-translational one; transmitting from text as a subject of learning to text as a source of communication; holism as a priority of a holistic comprehension of the text to a fractional one; priority of a socio-cultural approach to text to a cognitive one.

*Keywords:* text, reading (working with) the text, plot, structure, meaning interpretation, means of communication, socio-cultural value, content (rhetorical, interpretive) stages

*For citation:* Antonova IB. Text philosophy in methods of teaching foreign languages. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2018;3:11-20. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-11-20

### *Введение*

Сама наука о языке приобретает междисциплинарный характер, который подтверждается взаимодействием лингвистики, семиотики, психолингвистики, коммуникатологии и т. д. Логично было бы в связи с этим предположить, что по мере того, как обогащается (за счет новых исследовательских «приращений») междисциплинарная языковая модель, должно формироваться новое понимание иностранного языка (далее – ИЯ) и соответствующие средства овладения им. Тем не менее методика преподавания ИЯ далеко не всегда «видит» в качестве одного из своих потенциально значимых источников философию. Чтобы переломить ситуацию, автор пред-

принимает попытку дополнить междисциплинарную модель преподавания ИЯ некоторым философским знанием и выбирает с этой целью общий для философии и методики феномен, коим является *текст*, выступающий одновременно и объектом философского исследования, и единицей обучения ИЯ. Забегая вперед, автор дает положительный ответ на вопрос о том, возможно ли обогащение процесса преподавания ИЯ за счет философии, а точнее, можно ли применить новые философские обобщения (и феномен лингвистического поворота, в частности) к методике обучения работе с текстом. Автор намеренно уходит от узкого методического понятия *чтение текста* к более широкому понятию *работа* с ним, которое предполагает не только и не столько чтение, сколько восприятие/понимание/толкование текста и говорение, осуществляемое с его использованием.

Подвергнем краткому исследовательскому анализу феномен текста с точки зрения некоторых следствий философского подхода к нему.

### *Текст как сюжет, структура и смысл (трехкомпонентный подход к работе с текстом)*

Первый этап работы с текстом предполагает подход к нему как к «чистой» содержательной линии, «голому» сюжету, подлежащему репродукции/пересказу. Не редкость, когда именно этот этап – назовем его *содержательным* – не только начинает, но и заканчивает работу с текстом, что делает работу с ним и сам процесс овладения ИЯ крайне неэффективным.

Более продвинутым считается этап *риторического* подхода к тексту, когда последний воспринимается как структура, и в процессе работы над ней анализируется логика развития основных мыслей автора: тезис, аргументы, частичное отрицание тезиса, вывод.

И наконец, последний – *интерпретационный* – этап заканчивает работу над текстом, представляя его как совокупность подтекстов, скрытых «под толщей языка» глубинных смыслов – исторических, культурных, социальных и т. д.

Работа на всех трех этапах предполагает использование одной и той же тактики, которую автор статьи определяет как *тактику заужения* (в традиционной методике именуемая как поисковое чтение) до того, что:

- нужно для понимания текста (сюжетно-содержательная линия);

- важно для понимания текста (сноски, комментарии, пояснения, точки зрения и рассуждения автора/героев);
- единственно нужно и важно для понимания текста (идеи, проблемы, смыслы).

На поиск *единственно нужного и важного* требуются коллективные интеллектуальные усилия всех участников учебной коммуникации, которые в процессе работы с текстом как бы «пробуют его на прочность, на сопротивляемость» [1 с. 11], применяя сюжет, проблему или идею текста к другому контексту или ситуации. Аппликация такого рода требует от студента самостоятельного языка, оформленного как сравнение, объяснение, убеждение или пример. В том случае, когда текст «сопротивляется», т. е. не поддается пониманию/интерпретированию, и следует искать его ценностный смысл.

### *Текст как транзит смыслов и их интерпретации*

Современный философ понимает текст как цепочку комментариев, глоссариев и ссылок. Применительно к работе с иноязычным текстом позиция постмодернизма по отношению к тексту как к цепочке комментариев и ссылок была бы весьма желательна, поскольку и те и другие приоткрыли бы завесу тайных, скрытых «под толщей языка» и ожидающих толкования смыслов. На уровне «взрослого» чтения на родном языке текст и воспринимается как выразитель некоторого законченного смысла. При этом успех поиска смысла отнюдь не предполагает, что автор текста заложил в свой текст ровно столько смысла, а главное – именно тот смысл, который читателю удалось уловить. Неулавливание/частичное улавливание, а тем более искажение смысла читателем сигнализирует о непонимании/недопонимании прочитанного. Апофеозом предельного уровня непонимания можно считать строчку из песни В. Высоцкого: «а мы все ставим каверзный ответ и не находим нужного вопроса». Этот суровый приговор вынесен, скорее, актерам социально-политических коммуникаций, нежели создателям художественных и/или научных текстов и их читателям. Но когда процесс чтения начинают характеризовать как передачу смысла автором текста читателю, а тем паче – как диалог между автором и читателем, то за этим невольно угадывается не более чем фигура речи в виде метафоры, которая претендует на наличие обязательной обратной связи, в результате которой достигается некий приемлемый уровень понимания читателем того, что заложено в тексте его автором. Использование метафорического, и вообще –

фигуративного, языка по отношению к такой более чем практической деятельности, как чтение, не кажется автору уместной. Другое дело – современная тенденция использования самих риторических фигур в гуманитаристике, которые способствуют обогащению интерпретативного ресурса и таким образом расширяют представление читателя о предмете [2].

Смысл текста, как правило, отвечает на два вопроса: а) для чего он написан (как воспринимаем/кем обсуждаем/за что ценится?), т. е. апелляция к английскому *sense*, и б) что стоит за его сюжетом/действиями, репликами героев и т. д. (апелляция к английскому *meaning*)?

Оба вопроса лежат одновременно и в плоскости текста, и за его пределами, и для ответа на них необходимо одновременное овладение и процессом чтения текста, и процессом его интерпретирования.

*Интерпретирование* – не что иное, как извлечение первоначального смысла, буквально – его *толкование* другими словами (видоизменение языковой формы без изменения первоначального содержания). Почти полным синонимом английского *to interpret* выступает глагол *to construe*. Совпадение звуковой основы английского *construe* с русской глагольной основой *конструировать* наводит на мысль о том, что интерпретирование предполагает еще и дополнение смысла новыми нюансами. Интерпретация сюжета, идеи, проблемы текста может ошибочно выдаваться за частную профессиональную задачу, являясь по сути главной педагогической целью любого учебного процесса, включая лекции, семинары, практические занятия [3].

Гадамер определяет человека как существо, нацеленное на *понимание*. Но понимание пониманию рознь: «Понимание языка само еще не является действительным пониманием и не включает в себя никакой интерпретации – это жизненный процесс. Мы понимаем язык постольку, поскольку мы в нем живем...» [4 с. 448]. Другими словами, понимание текста на уровне его содержания/сюжета – это всего лишь предварительное условие (а отнюдь не гарантия!) его адекватного интерпретирования в будущем. Собственно интерпретирование предмета (читай: его понимание) преподавателем, с одной стороны, и студентами – с другой, не есть гарантия его (предмета) однозначного толкования. В области гуманитаристики текст предполагает живое, изменчивое, флюктуирующее знание. Такое знание всегда содержит в себе сомнение. Ответственность за разрешение такого сомнения в пользу той или иной интерпретации лежит прежде всего на студенте, а преподаватель в момент поиска

смысла текста (его идеи, интенции, проблемы) лишь направляет, но не называет смысл, сохраняя тем самым интригу и прелесть «не-названного» мира.

### *Текст как источник учебных коммуникативных практик*

Для изучающих иностранный язык говорение на нем аналогично вхождению в незнакомое пространство, где обучающийся непременно сталкивается с трудностями, связанными с инициированием и поддержанием иноязычной коммуникации. Причина – в намеренном преувеличении роли текста в учебном процессе без *должного философского коммуникативного/герменевтического подхода к нему*. На первый взгляд может показаться, что выбор текста в качестве единицы (средства) обучения ИЯ способствует успешному овладению вышеуказанных компетенций, выступая необходимым и достаточным источником грамматических и лексических явлений, используемых сначала для формирования грамматических и лексических навыков в учебном процессе, а позднее – для их применения в живой иноязычной коммуникации. Более того, текст – «естественная среда обитания» языка, и следствием этого выступает возможность овладения последним в контексте всего разнообразия внутритекстовых и внетекстовых связей. Последние, как известно, определяют закономерности построения текста, а именно:

- правила сцепления фраз, предложений, абзацев (логические коннекторы);
- композиционные схемы разных типов текстов (описание, информирование, убеждение, рассуждение и т. д.);
- структуру текста (вступление, основная часть, заключение, тезис, аргументы, вывод).

Казалось бы, все перечисленные свойства текста должны способствовать не только и не столько его успешному использованию в процессе обучения иноязычной коммуникации, но и овладению самой иноязычной коммуникацией. Однако практика коммуникации с носителем языка демонстрирует обратное: экстраполяции коммуникативных компетенций – и прежде всего компетенции говорения – из родного языка в иностранный не происходит. Первопричиной выступает (как это ни покажется странным на первый взгляд) *системный подход* к тексту, которым традиционно пользуется методика, предполагая изучение его лексики, грамматики, структуры, но без использования (или с минимальным использованием) этих знаний в практике речи. Авторы большинства учебни-



ков по ИЯ (а за ними и преподаватели ИЯ), относясь к тексту как к системе, а не как к проявлению живого коммуникативного акта, разрабатывают соответствующие предтекстовые и текстовые лексические, грамматические и лексико-грамматические упражнения.

Последствиями такого обучения выступают:

- «привязанность» говорящего к тексту как к образцу говорения;
- репродукция заложенных в тексте смыслов (вместо продукции своих);
- ограниченность текстом свободы речепорождения.

### *Текст как единство разнообразия*

Философский подход к тексту по М.М. Бахтину [5 с. 299] предполагает, что последний есть «первичная данность» любой гуманитарной науки, целостный носитель целостного смысла, не сводимый ни к сумме входящих в него высказываний, ни к отдельным его функциям. Но при этом текст – это и результат соединения дискретных смыслов, заложенных в словосочетаниях, предложениях, абзацах. Бахтину вторит Р. Барт. В своей статье «Смерть автора» он пишет:

Ныне мы знаем, что текст представляет собой не линейную цепочку слов, выражающих единственный, как бы теологический смысл («сообщение»), но многомерное пространство, где сочетаются и спорят друг с другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным; текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников [6 с. 388].

В отличие от текста на родном языке, иноязычный текст воспринимается обучающимися «дробно». Таким его делают любые задания, призванные анализировать, т. е. членить текст: ответы на вопросы к нему, перевод отдельных предложений и абзацев, поиск и вычленение той или иной информации без «возвращения» ее обратно в текст и т. д. Задания по аналитике текста способствуют развитию скорее клипового, а не понятийного и/или критического мышления. Они разновариантны и времязатратны, в то время как задания по синтезированию (репродукция в виде пересказа, реферата) – одновариантны и немногочисленны.

В связи с вышесказанным работа с текстом в учебных условиях может в худшем случае сводиться к переводу и его «расчленению» посредством традиционной вопросно-ответной практики, а

в лучшем – к разного рода заданиям репродуктивного характера, наиболее распространенным из которых выступает пересказ. И то и другое не решает вопроса овладения языком как живой функциональной средой, навязывая обучающемуся те языковые средства, которые обитают в тексте, и одновременно «привязывая» его к ним как в процессе ответов на вопросы, так и в процессе пересказа.

Трансформирование текста в учебный текст (адаптация, редукция, упрощение) сводит на нет его уникальность как авторского произведения, превращая в продукт коллективной калькуляции. Из текста уходит не только эстетический компонент, который предполагает духовное/нравственное/интеллектуальное воздействие на слушателя, но и та самая целостность, которую изначально закладывает в текст его автор.

### *Текст как научная и социокультурная ценность*

В процессе интерпретирования текста существенно ценным выступает не только его когниция (идея, проблема), но прежде всего его ценностный – научный, культурный, социальный смысл, выходящий далеко за рамки текста как такового. Ценностный смысл делает текст *медиумом*, глубоко укорененным в культуру и традиции того народа, который говорит на языке этого текста. Эта научная, культурная и социальная укорененность определяет специфику текста, способствуя в конечном итоге отличению одного языка от другого. При этом необходимо учитывать возможность несовпадения ценностных смыслов одного и того же текста в процессе его интерпретирования: то, что определяется как ценностный смысл текста преподавателем, далеко не всегда воспринимается как ценность студентами. Причин «асимметрии» ценностного отношения к тексту много: от изначально не совпадающих жизненных ценностей преподавателя и студента до неумения преподавателя эти ценности «увидеть» и найти соответствующие вербальные и невербальные средства, чтобы их передать.

Ценностное отношение к тексту начинается с рефлексии преподавателя/студента на тему: «В чем ценность (а значит: актуальность) этого текста для меня?» и «Что может измениться во мне после осознания этой ценности?». Ответы на эти вопросы – не что иное, как ключи к раскодировке ценностных смыслов, передаваемых автором текста. Даже не заданные напрямую, они могут каким-то чудесным образом выявить и способствовать осознанию их непреходящей ценности. Если же этого не происходит, то не происходит и осознания

текста как того, что может нести (и несет) некую социальную или культурную ценность. Если учитель лишь «помнит» текст, «вкладывая» его сюжет в память учеников и не заботясь о том, что происходит с его собственным сознанием, то такого рода «профессионализм» играет с ним злую шутку: автоматизм прочтения и изложения текста не дает ему повода для рефлексии над ценностью каждого следующего текста. Причиной выступает обязательное для преподавателя знание текста, именно оно оборачивается его «бесконфликтной» подачей. И ни интеллектуально, ни чувственно не вызывает возможного ценностного отношения к нему студентов.

### *Заключение*

Некоторые следствия концептуального подхода ряда философов к тексту – начиная со средневекового представления о текстуальности всякой вещи и заканчивая пониманием всего мира как *мегатекста* – с той или иной долей условности могут быть применены к методике работы с текстом и сформулированы следующим образом:

- приоритет содержательно-фактического измерения текста перед формально-структурным (текст как сюжет, структура и смысл);
- приоритет интерпретативного подхода к тексту перед содержательно-переводным (текст как транзит смыслов и их интерпретации);
- «уход» от текста как предмета обучения к тексту как средству коммуникации (текст как источник учебных коммуникативных практик);
- холизм как приоритет целостного восприятия текста перед его «дробным» восприятием (текст как единство разнообразия);
- приоритет социокультурного подхода к тексту перед когнитивным (текст как научная и социокультурная ценность).

### *Литература*

---

1. *Гиренок Ф.И.* Фигуры и складки. М.: Академический проект, 2013. 244 с.
2. *Барышева Е.В.* Метафора диктатуры пролетариата в политических коммуникациях 1917–1920-х годов // Вестник РГГУ. Серия «Политология. Социально-коммуникативные науки». 2007. № 1 (07). С. 204–218.

3. *Беспятова Е.Б.* Некоторые аспекты инновационного подхода к изложению темы «Советский Союз и окружающий мир: парадигмы развития в преподавании учебной дисциплины “История”» // Преподавание истории в школе. 2018. № 5. С. 27–30.
4. *Гадамер Г.Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
5. *Бахтин М.М.* Автор и герой. К философским основаниям гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
6. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1994. 616 с.

### *References*

---

1. Girenok FI. Figures and wrinkles. Moscow: Akademicheskii proekt Publ.; 2013. 244 p. (In Russ.)
2. Barysheva EV. Metaphor of the proletariat dictatorship in the political communications of 1917–1920. *RGGU Bulletin. “Political Science. Social and Communicative Studies” series.* 2007;1(07):204-18. (In Russ.) (*так в журнале*)
3. Bespyatova EB. Innovative approach to presenting the topic “The Soviet Union and the Surrounding World: Paradigms of Development in Teaching History”. *Prepodavanie istorii v shkole.* 2018;5:27-30. (In Russ.)
4. Gadamer G. Truth and method: foundations of philosophical hermeneutics. Moscow: Progress Publ.; 1988. 704 p. (In Russ.)
5. Bahtin MM. Author and hero. Addressing the philosophical foundations of the humanitarian sciences. Saint Petersburg: Azbuka Publ.; 2000. 336 p. (In Russ.)
6. Barthes R. Selected works: Semiotics: Poetics. Moscow: Progress Publ.; 1994. 616 p. (In Russ.)

### *Информация об авторе*

*Ирина Б. Антонова*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., 6; heidel@rambler.ru

### *Information about the author*

*Irina B. Antonova*, PhD in Education, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; heidel@rambler.ru

УДК 37.016:811.133.1

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-21-30

## Комплексный подход в преподавании языка специальности

Мария К. Борисенко

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия; m-borissenko12@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы совершенствования преподавания языка специальности в рамках курса иностранного языка для неспециализированных вузов. Опыт французских специалистов, разрабатывающих направления «Французский язык для специальных целей» и «Французский язык для университетских целей» для изучающих французский язык как иностранный, помогает российским преподавателям сделать обучение на профессионально-ориентированном уровне в неспециализированных вузах отвечающим потребностям студента в настоящее время. Сегодня необходимым требованием к данному курсу становится не только накопление профессиональной терминологии, но и освоение технических приемов работы с письменным и устным материалом, составляющим содержание иноязычного академического пространства. Методические подходы, предлагаемые французскими дидактиками, при целенаправленной и постоянной работе с ними в практическом курсе иностранного языка способны повысить конкурентоспособность будущего специалиста, который будет работать с французским языком. Переориентация содержательных установок в преподавании на профессионально-ориентированном уровне имеет целью удовлетворение современных требований к будущему специалисту. В статье речь идет о таких необходимых в этом контексте направлениях работы, как чтение разных видов текстов, формирование навыков их анализа, понимание законов структурирования письменной продукции, работа с академическим письмом.

*Ключевые слова:* мобильность, французский язык для специальных целей, профессионально-ориентированный уровень, академическое письмо

*Для цитирования:* Борисенко М.К. Комплексный подход в преподавании языка специальности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 21–30. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-21-30

## Complex approach in teaching the language for special purposes

Mariya K. Borisenko

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia; m-borissenko12@yandex.ru*

*Abstract.* The article examines the issues of improving the teaching of the language of the specialty within the course of a foreign language for non-specialized higher education institutions. The experience of French specialists developing the directions «French language for special purposes» and the «French language for university purposes», for those who study French as a foreign language, helps Russian teachers to make education on the professionally-oriented level in non-specialized universities answering the student's needs at the present time. Today, the necessary requirement for this course is not only the accumulation of professional terminology, but also the mastering of technical methods of working with written and oral material that make up the content of a foreign academic space. The methodological approaches offered by the French didactics, with purposeful and constant work with them in the practical course of a foreign language, can enhance the competitiveness of a future specialist who will work with the French language. The reorientation of content settings in teaching at the professionally-oriented level is aimed at meeting modern requirements for the future specialist. The article deals with such areas of work as reading different types of texts, forming skills of their analysis, understanding the laws of structuring written products, working with academic writing.

*Keywords:* mobility, French for special purposes, professionally-oriented level, academic writing skills

*For citation:* Borisenko MK. Complex approach in teaching the language for special purposes. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2018;3:21-30. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-21-30

### *Введение*

Сегодня мобильность студентов во многом определяет своеобразие образовательного пространства. Новые возможности – учеба и/или стажировка в иностранной высшей школе, подготовка и защита диплома при «двойном руководстве», магистерский курс

с «двойным руководством», профессиональное обучение в рамках специализированных курсов и т. д. – повышают мотивированность российских студентов, особенно во время перехода к профессионально-ориентированному курсу иностранного языка. Вместе с тем студент, который в перспективе собирается связать свою профессиональную деятельность с французской/франкофонной реальностью, ориентирован уже во время учебы в российской высшей школе на знакомство (а желательно и освоение) с теми особенностями академической традиции, которые определяют своеобразие французской университетской жизни во всех ее аспектах. Иначе говоря, студент, нацеленный на обучение во французской школе или университете, хотел бы понимать, что значит «учиться по-французски». Зачастую российский студент не вполне осознает, что содержание, формы, традиции построения курса в российской высшей школе и французской подразумевают разные подходы. Незнание, а в некоторых случаях игнорирование традиционных национальных кодов, определяющих своеобразие иноязычного образовательного пространства, во многом затрудняет вхождение кандидата в новую для него реальность. Осознание этого факта заставило французских специалистов в области дидактики и педагогики искать новые методические подходы для определенной переориентации содержания курса, в рамках которого формируются компетенции, необходимые для профессиональной деятельности иностранного специалиста/студента, работающего в условиях современных французских реалий.

### *Современные требования к курсу «язык специальности»*

Во французской дидактике термин «язык специальности» («langue de spécialité») исторически первый обозначил совокупность методических установок, ориентированных на определенную аудиторию, для которой изучение французского языка должно было в перспективе стать основой при использовании иностранного языка для «обслуживания» профессиональных потребностей. Особое внимание уделялось тематическому содержанию, представляющему специфику той или иной отрасли профессиональной деятельности. Иначе говоря, речь шла о количественном накоплении знаний терминологических блоков и лингвистических конструкций, характерных для той или иной специальности. Как отмечают дидактики Жан-Марк Манжиант и Шанталь Парпетт [1], этот термин широко употребляется в области преподава-

ния дисциплины «Французский язык как иностранный» (“Français Langue Etrangère”, далее – FLE) и, по всей видимости, удобен в случае, если предложенный курс действительно акцентирован на профессиональную деятельность (французский язык для юристов, французский язык для медицинских специальностей, французский язык для экономистов и т. д.). Большинство французских учебников, предназначенных для студентов, специализирующихся в той или иной профессиональной сфере, построены на постепенном освоении профессиональных ситуаций, требующих определенного набора специальной лексики. Появившийся вслед за тем термин «французский язык для специальных целей» (“Français sur Objectif Spécifique”, далее – FOS) [1 с. 159] обозначил определенный этап в приобретении лингвистических компетенций, который подразумевал возможность для студента приобрести умения и навыки, позволяющие ориентироваться во франкофонном информационном пространстве, в том числе профессиональном, опираясь на законы его функционирования и умение создавать собственные тексты по академическим законам этого пространства. Помимо работы с текстами по специальности, в курсе FOS происходит освоение определенного набора умений/техник, которые не только необходимы в профессиональной деятельности, но составляют основу подачи текстового материала и определяют правила его структурирования. Таким образом, происходит освоение национальных кодов, формирующих тексты как формы высказывания, идет ли речь об устной или о письменной форме. Уже упоминавшиеся авторы подчеркивают, что речь идет не о простой смене терминологии [1 с. 18]. Различен подход в подаче и организации учебного материала. Курс FOS охватывает все ситуации профессиональной жизни вне зависимости от привязки к специальности. Курс может объединять разные специальности, но в основе лежит осознание общих потребностей в академическом плане – умения понимать/воспринимать лекции, составлять конспекты, читать научные тексты, построить высказывание/выступление/статью. Таким образом, курс может объединять обучаемых с самыми разными профессиональными целевыми установками, но с потребностью освоить академические компетенции. Содержанием курса становится развитие навыков восприятия объемного устного высказывания (поточная лекция), конспектирования, чтения научных текстов, построения устного высказывания при представлении собственной работы. С другой стороны, был поставлен вопрос об удовлетворении профессиональных требований при узкоспециальном запросе. Содержание курса «Язык специальности» подразумевало лингвистическое



единообразие там, где, очевидно, речь шла о множественности курсов: письменном и устном, подготовленном и неподготовленном/спонтанном, в форме устного выступления или диалога, как аннотация или научная статья и т. д. Если курс «Язык специальности» акцентирует внимание на специфических лексических полях, характеризующих ту или иную дисциплину, то курс «Французский язык для специальных целей» обращает внимание на дискурсивные отличия, устанавливая таким образом иные различия и общности, поскольку дискурсы в гораздо большей степени формируются за счет ситуации коммуникации, чем содержания. Знаковые изменения в международном образовательном пространстве, стремление укрепить позиции французской образовательной системы в глазах мирового сообщества заставляют французских специалистов осознать необходимость в дидактическом обосновании нового курса, который появляется в начале нового тысячелетия и получает название «Французский язык для академических/университетских целей» (“Français sur Objectif Universitaire”, далее – FOU) [2]. Совершенно очевидно, что как направление «Французский язык для специальных целей» вычленился из направления «Французский язык как иностранный» в силу специфических целей и задач, так и курс «Французский язык для университетских целей» осмысливается как составная, но достаточно автономная часть курса «Французский язык для специальных целей», содержание которой определяют специфические задачи и методические формы.

Разрабатывая концепцию курса «Французский язык для академических целей» дидактики прежде всего ставили вопросы о том, с какими ситуациями придется столкнуться приехавшему на обучение во французскую высшую школу иностранцу. Поэтому уделялось внимание бытовым реалиям студенческой жизни (организация жизни в кампусе, правила поведения в общении с преподавателями, льготы для студентов и т. д.). Важную часть курса составляют особенности организации и содержания университетских дисциплин по той или иной специализации. Отсюда требования к формированию групп студентов, выразивших желание прослушать курс «Французский язык для академических целей». Речь идет о приблизительно одинаковом уровне владения иностранным языком, об общности профессиональной специализации, о соответствии сроков начала обучения в университете. Требования обоснованны, поскольку каждый специальный курс подразумевает определенный набор организационных форм учебного процесса, самостоятельной работы, как и каждый семестр/триместр включает в себя строго обозначенные учебным планом формы работы,

которые логически опираются на ранее освоенные – на понимание принципов структуры поточной лекции, например [2 с. 24].

Какие же практики, выработанные при разработке дидактической основы направлений «Французский язык для специальных целей» и «Французский язык для университетских целей», могут и должны быть использованы в курсе «Языка специальности» в российском университете?

Программная цель, которая в настоящий момент ставится перед профессионально-ориентированным уровнем практического курса французского языка, – научить студента использовать иностранный язык в профессиональных интересах – претворяется в ряд определенных задач, приоритетность и соотношение которых отражает насущные потребности студентов, которые сегодня изменились по сравнению, скажем, с потребностями студенчества 90-х гг. XX в. Такое изменение «пропорций» и было обозначено выше как переориентация курса «Язык специальности». При этом необходимо учитывать и то, что целенаправленность курса на возможность использования лингвистической компетенции в профессиональной деятельности определяет распределение задач. Для студентов-филологов все-таки главное – уметь работать с письменными источниками, для направления специальной подготовки «Гостиничное дело и туризм» – устная составляющая, для культурологов – социокультурный контекст. Определение профессиональных ситуаций, установка векторов построения эксплицитных факторов, в которых студент чаще всего будет использовать приобретенные языковые навыки, способствуют отбору приоритетных социокультурных аспектов и самих лингвистических навыков. Вопросы «с кем будущий специалист будет общаться? на какие темы? каким образом? что ему предстоит читать? что ему предстоит писать?» лежат в основе построения курса. Анализ потребностей касается не только ситуаций коммуникации в языковом плане, но и всего культурного фона, который их структурирует. Национальные культурные коды, очевидные для носителя языка, играют важную роль и в принятых языковых формах, и в поведенческом плане. Но в любом случае главной установкой является ориентирование обучаемого на освоение обязательных кодов иноязычной текстовой культуры с целью формирования умений построения собственных высказываний по законам данного иноязычного пространства.

Различные виды работы по структурированию текста подразумевают определенный уровень владения дискурсивной компетенцией в различных письменных жанрах. Знать разницу между

обозрением, эссе, редакционной статьёй, статьёй колумниста необходимо для последующей работы с медийными материалами как моделями при создании собственного текста. Очевидно, что работа с текстами по специальности подразумевает определенные умения в области чтения текста без профессиональной компоненты. Такая работа может проводиться вне рамок профессионально-ориентированного уровня при достижении определенного уровня языковой компетенции. На этом этапе происходит знакомство с приемами анализа элементов вне корпуса статьи (иконография, вставки, врезки, курсив), который дает «панорамный» взгляд на текстовый материал, детализируемый при определении характера заголовка и самого корпуса текста. Целевая направленность текста выявляется через понимание характеристики адресата высказывания. Обращается внимание на понимание тона текстового материала. Важнейшим этапом работы по формированию навыка чтения текста является анализ внутренней организации последнего: понимание принципов деления на абзацы, выделение ключевых слов, лексического поля, узнавание коннекторов, определение эмитента и адресата высказывания, что способствует созданию определенного уровня дискурсивной компетенции на основе знакомства с алгоритмами разных текстовых жанров письменной речи. На уровне чтения текста осознаются такие необходимые принципы, как формулирование главной темы в первом абзаце, способы завершения или введения развиваемой мысли (включение в текст прямого цитирования, отсылки в форме прямого цитирования), роль прямой речи, вводимой глаголом суждения, для определения социального статуса цитируемого, повторяемые метафоры, развернутая метафора, инклюзивная метафора [3 с. 52–67].

Переход к созданию собственного текста в рамках французских академических правил требует от студента осознания того факта, что текст предназначен для читателя, который будет его воспринимать в совокупности всех элементов, организующих высказывание в текст. Качество письменной продукции, вне зависимости от природы текста, не может ограничиваться соблюдением грамматических, синтаксических и орфографических требований, «архитектура» текста не менее важна в этом отношении, а в академическом письме, пожалуй, и более. Письменное высказывание в этих рамках оценивается, прежде всего, по критериям соответствия заданной ситуации, умению выделить главную идею, логичности и связности, владению навыками переформулирования и лишь потом через чисто языковые аспекты, роль которых заключается в том, чтобы корректно транслировать авторские навыки структурирования

в рамках заданной модели. Требование формального выражения принципов логичности и связности определяет основы подачи письменной продукции – сопряженность второстепенных положений с главной идеей в рамках тематического единства. Умение правильно выбрать тип плана, отобрать коннекторы, организовать деление на абзацы вырабатывается при работе с «матрицами» трех основных, «тестовых» типов структурированного текста – *résumé*, *compte-rendu*, *synthèse*. Оговоримся, что, поскольку названные типы принадлежат исключительно французскому образовательному пространству, их перевод на русский язык вызывает трудности терминологического порядка. В содержательном плане их можно приравнять к «резюме текста», «реферату», «реферативному обзору» соответственно. Но эти обозначения, как и упомянутые в дальнейшем, дают весьма приблизительное представление об их специфике [4]. Их освоение опирается на осознание необходимости соблюдения комплекса четко разработанных традиционных правил обработки письменного материала, в основе которого лежит строгая формализация подачи материала при стремлении к креативному подходу в области содержания. Правила, осваиваемые во Франции на уровне средней школы, являются тем национальным кодом, понимание которого ведет к освоению более сложных форм письменных работ, принятых в университетской практике. С другой стороны, элемент формализации, несвойственный российской университетской практике, представляет собой наибольшую трудность в обучении структурированию текста «по-французски». На тех же принципах строится система аргументации, схема ведения дебатов, которые не могут быть переводом на иностранный язык компетенций, полученных на родном языке [5].

Основные академические техники, осваиваемые во французской образовательной практике, могут быть продемонстрированы на примере дискурсивного материала, не имеющего отношения к профессиональным аспектам. Речь идет о таком понятии, как переформулирование [6]. Благодаря переформулированию возможно упростить или усложнить высказывание, редуцировать, сконцентрировать информацию. Две основные функции данного приема заключаются или в объяснении слишком сложных в лексическом плане конструкций, или в изменении сложного текста в сторону его упрощения при сохранении содержательных констант. В обоих случаях переформулирование опирается на принцип семантической близости, то есть исходный текст и текст, созданный при помощи переформулирования, имеют одинаковый смысл в заданном контексте. Переформулирование лежит в основе всех заданий, требующих

понимания одного или нескольких текстов при их интерпретации с последующей редакцией собственного текста. В академическом плане речь идет об оценке способности обучаемого понимать смысл исходного текста и предлагать такие лексико-грамматические конструкции, которые, в полной мере соответствуя заданному контексту, выражают те же идеи/смысл, что и отправные.

### *Заключение*

Достоинные результаты во время прохождения университетского курса достигаются за счет освоения различных видов подходов к письменным работам, которые зависят от уровня курса и от дисциплины. Каждая дисциплина может быть сведена к одному-двум основным видам письменных заданий: для филологов это «рассуждение» («dissertation»), практические работы для историков («travaux de séminaire»), курсовые для будущих педагогов («mémoires, travaux d'études»), описания практических наблюдений для психологов («comptes rendus d'expérience») [3 с. 105] и т. д. В основе всех этих видов работ лежат общие умения и навыки/практики, принципиальные для всех дисциплин. Основными из них являются умение адекватно передать авторскую мысль, приемы введения авторского высказывания, навыки конспектирования, воспроизведения, связывания, переформулирования, практика создания исследовательского/научного текста. Очевидно, что специфические формы академического письма, принятые во французской университетской традиции, не могут быть освоены в полной мере в курсе «Языка специальности», но основополагающие принципы могут быть внедрены на уровне работы с различными курсами, бытующими в профессиональной среде.

### *Литература*

---

1. *Mangiante J.M., Parpette C.* Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004. 159 p.
2. *Mangiante J.M., Parpette C.* Le Français sur Objectif Universitaire. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2011. 252 p.
3. *Hidden M.O.* Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère. Paris: Hachette, 2013. 160 p.
4. *Chovelon B., Morsel M.H.* Le résumé, le compte-rendu , la synthèse. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2013. 170 p.

5. *Dupleix D., Mègre B.* Production écrite. Atelier FLE. Niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence. Paris: Les Editions Didier, 2007. 115 p.
6. *Causa M., Mègre B.* Production écrite. Atelier FLE. Niveaux C1/C2 du Cadre européen commun de référence. Paris: Les Editions Didier, 2008. 119 p.

### *References*

---

1. Mangiante JM., Parpette C. Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette; 2004. 159 p.
2. Mangiante JM., Parpette C. Le Français sur Objectif Universitaire. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble; 2011. 252 p.
3. Hidden MO. Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère. Paris: Hachette; 2013. 160 p.
4. Chovelon B., Morsel MH. Le résumé, le compte-rendu , la synthèse. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble; 2013. 170 p.
5. *Dupleix D., Mègre B.* Production écrite. Atelier FLE. Niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence. Paris: Les Editions Didier; 2007. 115 p.
6. *Causa M., Mègre B.* Production écrite. Atelier FLE. Niveaux C1/C2 du Cadre européen commun de référence. Paris: Les Editions Didier; 2008. 119 p.

### *Информация об авторе*

*Мария К. Борисенко*, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; m-borissenko12@yandex.ru

### *Information about the author*

*Mariya K. Borisenko*, PhD in Philology, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; m-borissenko12@yandex.ru

УДК 81:130.2

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40

## Культурно обусловленные коммуникативные неудачи: культура – текст – интерпретация

Ирина И. Воронцова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, iravorontsova1@gmail.com*

*Аннотация.* В статье предпринимается попытка проанализировать конфликтогенные факторы, которые в контексте лингвокультурной полифонии и неизбежной асимметричности дискурсивных стилей коммуникантов в межкультурном пространстве нередко влекут за собой коммуникативные неудачи, связанные с нарушением принципа коммуникативной контактности. Собственно различия в пресуппозициях и конвенциях общения, предопределяющие различные же формы и формулы выражения универсально салиентных смыслов, и ограниченные фоновые знания в области культурно обусловленных сценариев создают для участников коммуникации зону риска даже в случае отсутствия у них языковых барьеров.

Автор также решается утверждать, что доминантой профессиональной компетентности выпускника университета сегодня становится развитие межкультурной восприимчивости, и обучение иностранному языку непременно должно инкорпорировать целенаправленное моделирование процесса коммуникации, позволяющего предупредить возникновение коммуникативного дискомфорта. Формирование адекватного коммуникативного поведения в процессе реализации коммуникативных интенций в межкультурной коммуникации ставит перед преподавателем иностранного языка целый ряд профессиональных и этических вопросов о том, как вооружить студентов знаниями стратегий минимизации конфликтных коммуникативных ситуаций. В свете прагмалингвистики преподавателю важно осознавать, какие именно языковые и неязыковые механизмы позволяют оптимизировать понимание иноязычного текста.

*Ключевые слова:* коммуникативный дискомфорт, коммуникативная контактность, культурно обусловленные сценарии, пресуппозиции, моделирование процесса коммуникации, стратегии минимизации

*Для цитирования:* Воронцова И.И. Культурно обусловленные коммуникативные неудачи: культура – текст – интерпретация // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 31–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40

## Culturally conditioned communicative failures: culture – text – interpretation

Irina I. Vorontsova

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,  
iravorontsova1@gmail.com*

*Abstract.* The article presents an attempt to analyse the emergence of conflictogenic factors which in the context of linguistic-cultural polyphony and the inevitable asymmetry of the communicants' discursive styles in the cross-cultural space, often entails communicative failures associated with violation of the principle of communicative rapport. Differences in presuppositions and conventions of communication, which determine accepted and acceptable forms of expression of certain socially significant meanings, together with insufficient background knowledge in the field of culturally-based scenarios represent a risk zone irrespective of the communicants' proficiency level in a foreign language.

The author also dares to claim that the current development of cross-cultural sensitivity proves the dominant of the university graduate's professional competence, and training in a foreign language is immutably bound to incorporate purposeful modeling of the communication process to prevent the very occurrence of communicative discomfort. Developing appropriate communicative behavior in the course of realizing communicative intentions in cross-cultural communication puts before a foreign language teacher a number of professional and ethical questions on how to equip students with knowledge of strategies to minimize conflict communicative situations. In the view of pragmalinguistics, the teacher is to be aware of the language and non- language mechanisms that enable students to optimize understanding of a foreign language text.

*Keywords:* communicative discomfort, communicative rapport, culturally-based scenarios, presuppositions, modeling of the communication process, minimizing strategies

*For citation:* Vorontsova I. Culturally conditioned communicative failures: culture – text – interpretation. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology, Pedagogics. Education" Series*. 2018;3:31-40. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-31-40



## *Введение*

Атрибутирование культуроспецифических факторов к принципам интерпретации иноязычного текста позволяет обнаружить лингвокогнитивные механизмы понимания, определяющие успешность межкультурного контакта. Вскрывая социопсихологическую и лингвокогнитивную обусловленность межкультурных коммуникативных конфликтов, многие исследователи (М.М. Бахтин, Б.Ю. Городецкий, В. Гумбольдт, А.А. Потебня, С.Г. Тер-Минасова, Р. Якобсон) видят их источники в различиях культурно-концептуальных картин мира, которые порождают несоответствие систем ожиданий коммуникантов.

## *Межкультурный дискурс*

Динамизм образовательного ландшафта и поликультурная амбивалентность неизбежно ставят перед преподавателем иностранного языка ряд профессиональных и этических вопросов:

- почему даже успешно прошедшие усложненный экзаменационный/тестовый контроль студенты испытывают затруднения при осознании смыслового поля письменного или звучащего иноязычного текста?
- где расставлены коммуникативные ловушки при опосредованных межкультурных контактах и как в них не попасть?
- каковы прогнозируемые типы коммуникативного дискомфорта, чем они обусловлены, каковы наиболее эффективные пути их минимизации?

Рефлексия над этими вопросами не локализована в собственно лингвистике. То, что культура, по М.М. Бахтину [1], есть только там, где «есть две культуры», где «есть диалог», стало уже трюизмом. Культура – это всегда драма. В.С. Библер отмечает, что межкультурная коммуникация «порождает новый всеобщий социум культуры в силовом поле диалога культур» [2 с. 37]. В социально и психологически пестром поликультурном обществе диалог/полилог культур происходит в контексте многомерной лингвокультурной полифонии, и сопряжение порою контрастных архетипов коммуникантов осложняет коммуникативное событие настолько, что о полном понимании можно говорить лишь на достаточном уровне абстракции. Участники межкультурного дискурса оказываются в глубинно измененной парадигме мироощущения, знаково отличной от той, которая присуща общению внутри одной культуры. Их ком-

муникация при этом рассматривается как процесс взаимокорректировки индивидуальных сознаний, где все элементы мобильны, подлежат постоянному обновлению, их мерцание складывается в своеобразную мозаику.

### *Коммуникативный диссонанс*

Анализ отрицательного коммуникативного опыта рельефно обнаруживает несовпадение системы языковых и неязыковых способов кодирования культурно значимых феноменов и смыслов одной культуры с системой декодирования иной культуры. Асимметрия коммуникации нередко провоцирует коммуникативные неудачи, препятствующие общению.

Успешность коммуникации может быть определена как успешное решение стратегической задачи. Неуспешность, несовпадение ожидаемого и действительного эффектов речевого общения приводит к коммуникативному дискомфорту. По определению Б.Ю. Городецкого, «речевое произведение – это средство воздействия на окружение (на партнера по коммуникации и через него – на другие элементы действительности). <...> В случае же коммуникативной неудачи речевые произведения как инструкции по преобразованию окружения не реализуются» [3 с. 50]. Развитие межкультурной восприимчивости и чуткости (*intercultural sensitivity*) становится доминантой профессиональной компетентности выпускника университета. Обучение иностранному языку непреложно должно инкорпорировать целенаправленное формирование у обучаемых коммуникативного поведения, включающего принципы, правила и ритуалы культуры изучаемого языка и регулируемого нормами общения его социума. Отсюда естественно следует, что при моделировании иноязычного коммуникативного поведения преподавателю необходимо вооружать студентов методом анализа коммуникативного диссонанса, комментированно обозначать зоны прогнозируемого возникновения коммуникативных неудач и совместно выявлять способы их предупреждения и преодоления. Эта же непреложность ставит преподавателя-лингвиста перед сложным выбором: коль скоро несходства между культурами неизмеримо множественны, что, собственно, изо всей массы иной культуры подлежит актуализации, требует теоретического осмысления и практического овладения?

В этой связи, пусть и с некоторым допущением, можно принять тезу М.М. Бахтина: «Общение как знаковое взаимодействие»

возможно лишь в том случае, если у коммуникантов существует общность знаний о реальном мире (*энциклопедические знания* (вставка моя. – *И. В.*)) и о средствах общения (*языковые знания* (вставка моя. – *И. В.*))» [1 с. 273] В свете прагмалингвистики преподавателю важно осознать, *что* именно в тексте сигнализирует о культуроспецифичности коммуникации; как именно рождается непонимание/недопонимание и какие языковые или неязыковые механизмы позволяют или не позволяют его компенсировать.

### *Интерпретация иноязычного текста*

В работе с иноязычным текстом выделяется коммуникативный диссонанс, обусловленный не незнанием кода, не слабым знакомством реципиента с очевидными для носителя иноязычной культуры реалиями, но различиями в интерпретации текста и в критериях его оценки. Не претендуя на оригинальность, можно утверждать, что различным культурам могут быть свойственны собственные, неприемлемые для других культур границы поля интерпретации, и символ, актуализированный в сознании автора и проявленный в текстовом произведении, не обязательно обретет идентичную интерпретацию в воспринимающем сознании. Текст лишь наполовину создается автором – вторая половина создается читателем/слушателем, его восприятием. «При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. <...> Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [1 с. 232], считает М.М. Бахтин. Эта мысль находит развитие у Г.П. Щедровицкого: «Понимание выявляет в одном и том же тексте разные смыслы и соответственно этому строит разные поля и разные структуры содержания» [4 с. 483]. Текст начинает рассматриваться как самостоятельный субъект коммуникации, интеллектуальное устройство, порождающее новые смыслы и, соответственно, возможность индивидуализированной интерпретации авторского замысла. Возникает некая смысловая интрига, расслоение потенциально возможных смысловых структур, текстовое пространство становится в некотором смысле местом таинства, где наряду с языковыми законами существует второй, скрытый смысловой ряд.

Рассматривая коммуникативные неудачи с точки зрения «инструментов общения» [3] (термин Б.Ю. Городецкого), необходимо отметить, что их появлению могут способствовать такие конфликтотенные факторы, как:

- расхождения в организации языковых тезаурусов коммуникантов;
- различия в кодах создателя текста и его реципиента;
- игнорирование прагматического компонента в семантике слова как отражения культурного алгоритма, формулы, которой обозначаются контуры смысла;
- непонимание импликаций в информационной структуре текста.

### *Культурные лакуны*

Сквозь призму теории лакунарности «лакуны следует считать пограничным явлением: они существуют (обнаруживаются) в языке, реализуя свое содержание в речи; различия в интерпретации одного и того же текста представителями разных культур свидетельствуют о наличии лакун в одной культуре относительно другой» [5 с. 179], полагает Г.В. Быкова. Например, инофону, в частности русскому студенту, важно знать, что в английских приглашениях по случаю какого-либо торжества могут встречаться указания: *M.D.* – *Morning Dress* (парадная форма одежды для утренних приемов); *E.D.* – *Evening Dress* – мужчины в смокингах, дамы в вечерних платьях. *Black-tie dinner* – в контексте английскости (*Englishness*) – торжественный обед, на который являются в парадной вечерней форме одежды. Американский концепт *professional* не имеет аналога в русской культуре: социокультурная отнесенность этой группы предусматривает ученую степень, устойчивый престиж и повышенное благосостояние. Коммуникативно неудачными могут быть признаны варианты передачи названия научных степеней – *a Ph.D. vs. кандидат/доктор наук*: есть риск, что без соответствующих разъяснений иностранные реципиенты не вполне точно поймут сообщаемую информацию.

Ключевое целеполагание для преподавателя – добиваться не того, чтобы студенты воспринимали иноязычный текст как родной, – это невозможно, а того, чтобы как итог реконструкции замысла автора они поняли, какое представление имеет об этом тексте носитель языка и чем это представление мотивировано, т. е. акцентировать зоны сгущения культурно значимой информации. «Не ущемлять, не пытаться воздействовать на чужие национально-этические стереотипы, а постараться понять и принять “не свое” – не это ли та первичная ценность, которая украсит любую межкультурную коммуникацию», – размышляет И.И. Яценко [6 с. 74].

Поскольку характеристики взаимодействующих культур находятся в разных концептуальных плоскостях, различия в пресуппозициях, равно как и купированные фоновые знания (*background knowledge*), в области культурно обусловленных сценариев являют зону риска даже при отсутствии языковых барьеров у участников коммуникации. Например, в русскую концептосферу не укладывается эвфемистическое употребление *mentally/physically challenged*, означающее стремление бороться с трудностями, бросая вызов судьбе. В русском языке обозначение *с ограниченными умственными/физическими возможностями* скорее является констатацией существующего положения вещей. Концепты *efficiency* и *performance* также не имеют прямых русскоязычных аналогий и лишь отчасти транспонируются словосочетаниями: *to achieve both greater financial efficiency and gains in performance* (*финансовые результаты деятельности*); *the employer's performance of his part of the contract* (*надлежащее исполнение своих обязанностей*).

### *Модель успешной межкультурной коммуникации*

Попытка определить основные причины коммуникативного дискомфорта в межкультурном взаимодействии, предвосхитить его характер и предупредить самое его возникновение реализуется методом моделирования процесса коммуникации. Поскольку очевидно, что мир дан нам не в непосредственно ощущениях, а в прихотливо аранжированных интерпретациях этих ощущений, модель успешной межкультурной коммуникации, по сути, не что иное, как фильтр, через который проходит информация для последующего декодирования и интерпретации.

Преподавателям языков и культур не стоит предаваться иллюзиям по поводу того, что знание межкультурных различий само по себе способно предупредить коммуникативный дискомфорт. На фоне интерпретативного многообразия неизбежное ощущение коммуникантами дискомфорта представляется скорее закономерностью, чем исключением. Чуждая коммуникативная среда таит в себе дисгармонию, вне зависимости от коммуникативного намерения взаимодействие с инокультурным текстом затруднено.

Оптимизации понимания при встрече с иноязычным текстом способствует уменьшение коммуникативной невнятности. Новая информация интерпретируется в результате ее соотнесения с фоновыми знаниями и личным опытом, фреймом стереотипной ситуации, с пресуппозициями реципиента о возможной содержательной соот-

несенности текста с «некоторой моделью мира» [7], в формулировке И.М. Шеиной. Такой механизм позволяет домысливать пропущенные фрагменты, не предполагающие вольности в интерпретации. Так, слова из английского и русского языков *ambitious* и *амбициозный* (еще недавно с ощутимым негативным оттенком) – латинское заимствование *ambitio* (тщелавие) – понятийно практически совпадают, но по-разному маркируются в ценностном отношении.

### *Межкультурная коммуникативная компетенция*

Межкультурная компетенция, определенно – триумвират языковой, коммуникативной и культурной компетенций. В свою очередь, И.Ю. Павловская рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию в современной методике обучения иностранным языкам как единство языковой, социокультурной, дискурсивной, стратегической и предметной компонентов-компетенций [8]. Обучение специальности предполагает и обуславливает неразрывную связь коммуникативной и профессиональной компетенций. Дискретная структура коммуникативной компетенции предопределяет и инвариантность формирования коммуникативных способностей и установок.

При этом стоит отметить, что на начальном этапе обучения (уровни А1–А2) просматривается необходимость тренировки студентов в установлении зон коммуникативных рисков и превентивном упреждении коммуникативного дискомфорта, а затем и в подборе релевантной речеповеденческой тактики. На основном и продвинутом этапах рекомендуются задания, создающие предпосылки для преодоления коммуникативного дискомфорта, что, с учетом профессионализма преподавателя, способствует развитию толерантности студентов и позволяет вовлечь их в процесс ответственного овладения языком, как например, анализ коммуникативных неудач на примере речевых ситуаций текста.

Среди факторов, способных минимизировать конфликтные коммуникативные ситуации и создавать целостные модели эффективного коммуникативного взаимодействия исследователями выделяются: открытость реципиента к иной культуре; готовность пересматривать сформировавшиеся в родной культуре системы ожиданий; умение воспринимать контекст коммуникации, несущий большую смысловую нагрузку. Интерпретация может полагаться верной, если реакция реципиента попадает в номенклатуру ожидаемых реакций на изначальное коммуникативное намерение авторов текста.

### *Заключение*

В интерьерах поликультурного общения изначальное несоответствие фоновых знаний и культурных пресуппозиций и ситуативное восприятие контекста определяют то, как коммуникант осознает дискурс сквозь культурно приемлемый для него сценарий речевого поведения. Поскольку человеческое общение по сути своей процесс весьма сложный и тонкий, он регулируется как определенными социокультурными закономерностями, так и внешними воздействиями и даже внутренним состоянием человека. Осознанная превентивная коррекция коммуникативных и дискурсивных стратегий во избежание потенциальных сбоев в коммуникации обеспечивает успешность реализации коммуникативных намерений. По Георгу Зиммелю, постичь жизнь можно только через *многобразные индивидуальные формы реализации жизни в культуре* (курсив мой. – И. В.) на основе культурно обусловленных переживаний. Георг Зиммель определяет культуру как путь от замкнутого единства через раскрытое множество к раскрытому единству [9].

### *Литература*

---

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Худож. лит., 1979. 412 с.
2. *Библер В.С.* Культура. Диалог культур // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
3. *Городецкий Б.Ю.* От лингвистики языка – к лингвистике общения // Язык и социальное познание. М., 1990. С. 39–56.
4. *Щедровицкий Г.П.* Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1994. С. 481–484.
5. *Быкова Г.В.* Лакунарность как категория лексической системологии. Благовещенск: Благовещ. гос. пед. ун-т, 2003. 364 с.
6. *Яценко И.И.* Психологический тезаурус рассказа А.П. Чехова «Дама с собачкой» (к вопросу о национально-этических стереотипах восприятия) // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. статей / Ред.: В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1997. С. 66–74.
7. *Шейна И.М.* Опыт создания модели процесса коммуникации для ситуаций межкультурного общения // Вестник ПГЛУ. 2009. № 3. С. 51–56.
8. *Павловская И.Ю., Башмакова Н.И.* Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология: Учеб. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2007. 224 с.
9. *Зиммель Г.* О сущности культуры // Зиммель Г. Избранное: В 2 т. Т. 1. Философия культуры. М.: Юрист, 1996. С. 475–483. (Лики культуры)

## References

---

1. Bakhtin MM. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ.; 1979. 412 p. (In Russ.)
2. Bibler VS. Culture. Dialogue of Cultures. *Issues of Philosophy*. 1989;6:31-42. (In Russ.)
3. Gorodetsky BYu. From the linguistics of language – to the linguistics of communication. *Language and social cognition*. Moscow, 1990. P. 39-56. (In Russ.)
4. Shchedrovitsky GP. Notes to the definition of the concepts “thinking” and “understanding”. Shchedrovitsky GP. *Selected Works*. Moscow: Shkola kul'turnoi politiki Publ.; 1994. P. 481-84.
5. Bykova GV. Lacunarity as a category of lexical systemology. Blagoveshchensk: Blagoveshchenskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet Publ.; 2003. 364 p. (In Russ.)
6. Yatsenko II. The psychological thesaurus of the story “The Lady with the Dog” by A.P. Chekhov (to a question of national and ethical stereotypes of perception). *Linguo-cognitive problems of cross-cultural communication*. Collected articles. Eds. VV. Krasnykh, AI. Izotov. Moscow: Philology Publ.; 1997. P. 66-4. (In Russ.)
7. Sheina IM. Experience in creating a model of the communication process for situations of intercultural communication. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009;3:51-6. (In Russ.)
8. Pavlovskaya IYu., Bashmakova NI. Fundamentals of the methodology of teaching foreign languages: Testology. Textbook. Saint Petersburg: Filologicheskii fakul'tet Sankt Peterburgskii gosudarstvennyi universitet Publ.; 2007. 224 p. (In Russ.)
9. Simmel G. On the essence of culture. Simmel G. *Selectas*. In 2 vols. Vol. 1: Philosophy of Culture. Moscow: Yurist Publ.; 1996. P. 475-83. (Liki kul'tury) (In Russ.)

### *Информация об авторе*

*Ирина И. Воронцова*, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; iravorontsova1@gmail.com

### *Information about the author*

*Irina I. Vorontsova*, PhD in Philology, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; iravorontsova1@gmail.com



## Имитация общения при обучении иностранному языку

Леонид И. Ноткин

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, <mailto:notkinleonid@yandex.ru>*

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы, связанные с реализацией коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Одна из проблем связана с неразработанностью того, о каком «общении» в процессе обучения идет речь. Ведь в рамках любой методики все действующие лица обучения так или иначе общаются между собой, и в этом смысле все методики являются коммуникативными. Игнорирование специфики общения приводит к формальному пониманию и формальному исполнению принципов коммуникативного подхода. При освоении иностранного языка такое игнорирование специфики общения опасно вдвойне, так как иностранный язык, как предмет освоения, является также и инструментом общения. В статье приводятся примеры чисто декларативного использования идей коммуникативного подхода, при котором коммуникация рассматривается как односторонняя передача информации. Создание условий для возникновения специфических мотивов внутри программы обучения рассматривается как важнейший фактор полноценной имитации общения. Приводятся примеры самомотивации общения в процессе обучения.

*Ключевые слова:* мотивация, общение, обучение, ответственность, адресность, имитация

*Для цитирования:* Ноткин Л.И. Имитация общения при обучении иностранному языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 41–51. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-41-51

## Simulation of communication in learning foreign languages

Leonid I. Notkin

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,  
notkinleonid@yandex.ru*

*Abstract.* The article dwells on issues of communicative approach to learning a foreign language. One of the issues concerns misunderstandings in interpretation of the very concept “communication in learning”. Provided that all participants of the learning procedure communicate with each other, every method of teaching is communicative. Such formal interpretation in fact disregards ideas of communicative approach and is double hazardous in teaching a foreign language having in mind that a foreign language is not only a discipline but a tool of communication as well. Attempts to implement provisions of the approach superficially are being discussed. It is argued that communication is not a one-way transmission of information. Development of specific motives within the curriculum is considered as an important factor of full-fledged simulation of communication. Examples of self-motivation while learning are given.

*Keywords:* *motivation*, communication, learning, responsibility, addressness, simulation

*For citation:* Notkin LI. Simulation of communication in learning foreign languages. *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series.* 2018;3:41-51. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-41-51

### *Введение*

Коммуникативный подход признан одним из главных направлений обучения иностранным языкам. Считается, что в рамках этого подхода процесс обучения нужно строить не столько посредством усвоения правил, диалогов и фраз, сколько по образцу реальных коммуникаций. В рамках работ этого направления ставится задача научиться общаться в процессе самого общения. Отмечается, в частности, что в обучении должны преобладать упражнения, акцентирующие внимание на цели речевого высказывания, а не на отдельных грамматических структурах. Ситуацию, в которой привычно используются лишённые коммуникативной направлен-

ности языковые упражнения типа раскрытия скобок, предлагается «переломить» при помощи «правильной» формулировки задания, призванной пробудить живой интерес и мотивацию к говорению. При этом на фоне справедливых исходных рассуждений, часто упускаются из вида такие важнейшие характеристики общения, как его самомотивируемость, адресность и двусторонний характер.

### *Мотивы в процессе изучения иностранного языка*

Возникающие в коммуникативном подходе затруднения во многом напоминают те, которые возникали в рамках проблемного обучения. Эти затруднения состояли в том, чтобы нащупать такие условия для принятия учащимся поставленного извне задания, которые превращали бы его в проблему, то есть условия для перевода учебной задачи извне внутрь и формирования таким образом мотива для ее решения.

В поисках адекватной мотивации изучения языка иногда даже вводится понятие «псевдокоммуникативности» как коммуникативности, основанной на искусственных мотивах. «Чтобы пробудить мотивацию естественной потребности общения, – отмечает В.С. Коростылев, – требуется предлагать ученикам коммуникативные задания, содержание речи в которых не надо придумывать, которые не требуют воображения себя в чужой роли» [1 с. 19].

В качестве примеров коммуникативных упражнений предлагаются обращения к жизненному опыту учащихся. Можно, например, попросить учащихся рассказать о том, как они провели выходные, спросить, где они были, а также предложить остальным отгадать, чем они там занимались. Можно даже попросить их рассказать о грустном моменте своей жизни и поделиться друг с другом личными жизненными проблемами. Считается, что такие обращения могут обеспечить личностную вовлеченность в процесс общения и, следовательно, имеют подлинно речевой характер, готовят к реальной коммуникации. При этом большинство преподавателей утверждают, что такие обращения им хорошо удаются и что они используют коммуникативную методику на своих уроках. Оставив в стороне проблему естественности предлагаемых заданий, отметим лишь, что коммуникация в этих работах понимается в основном как односторонне направленная «телеграфная» передача информации от одного участника общения к другому, а не взаимодействие. Даже в таком, казалось бы, коммуникативном упражнении, как проведение экскурсии по родному предприятию, основным и практически

единственным «повествователем» является «экскурсовод», в то время как одноклассники-«туристы» формально внемлют тому, что они и так давно знают, или задают по этому поводу формальные вопросы.

Такие упражнения свидетельствуют о том, что при отсутствии или даже формальном наличии адреса сообщения оно становится бесцельным. Содержание сообщения как бы отчуждается, и учащийся начинает говорить словами, не объединенными смыслом. Речевое высказывание при отсутствии обратной связи становится формальностью и повисает в воздухе в том формате, в котором не столько нельзя, сколько не для кого и потому незачем что-либо менять. Наличие адресности сообщения отчасти снимает и проблему сочетания лексико-грамматической и коммуникативной компетенции, так как в этом случае лексические и грамматические знания должны быть не просто введены и «прокатаны» в общении, но и приобретены в этом контексте. Намерение что-то сказать является «позицией № 1» как для грамматической, так и для коммуникативной компетенции.

Мотивация изучения иностранного языка редко становится предметом отдельного анализа. Вместе с тем особенности исходного мотива способны оказывать существенное влияние на процесс и результат обучения языку. Если мотив опирается всего лишь на эмоциональный выбор какой-то одной иностранной культуры в ее поверхностных, наиболее видимых и слышимых проявлениях, это часто приводит к акцентированию внешней стороны дела, «показушности» речевого поведения, точно подмеченной в свое время Ф.М. Достоевским. В «Дневнике писателя» он осуждает стремление некоторых русских общаться между собой не на родном, а на иностранном языке и пишет, что фальшь такого общения «...выдает себя с первого звука... усиленной выделкой произношения ...и тем нахальным самодовольством... тою детскою хвастливостью... с которою они щеголяют один перед другим» [2 с. 78]. Парадоксально, но общение при такой мотивации является, по сути, антикоммуникативным, так как цель здесь – не общение, а демонстрирование себя, показ, намерение утвердиться и удивить. К желанию показать себя «иностранно» следует, видимо, отнести и сегодняшние попытки имитировать иноязычные эмоциональные реакции в виде всевозможных «вау!» и «упс!», которые предлагается понимать как заявку на причастность к другой прекрасной культуре, засевавшей глубоко внутри и никак не поддающейся волевому искоренению. В принципе этих возгласов достаточно для того, чтобы произвести впечатление и таким образом удовлетворить исходную мотивацию. На этом

изучение иностранного языка можно было бы и закончить. Однако если его продолжить, то еще долгое время будет ощущаться тяга к «коммуникативному перекоосу». Во время рассказа анекдота на иностранном языке, например, может быть сделана попытка рассказать его так, чтобы анекдот никто не понял, потому что задача не в том, чтобы повеселить, а в том, чтобы огорошить знанием регионального слэнга и скоростью говорения.

### *Внутрипрограммные мотивы обучения*

Попытка мотивировать обучение иностранным языкам не только извне, но и изнутри представлена в разработанном Г. Лозановым и впоследствии продуктивно развитом Г. Китайгородской суггестопедическом курсе [3]. В этом курсе используется прежний «прямоистский» репертуар опыта детства, то есть того, как овладевает родным языком ребенок: с приматом устной речи, ограничением грамматики, укрупнением лексической единицы, опорой на слуховые и зрительные представления и созданием языковой атмосферы. В целом метод рассчитан не на критически-логическое обсуждение, перекодирование, а на архаичные, инфантильные механизмы. При этом в суггестопедии появляются существенно новые элементы, необходимые для реализации принципа коммуникативности, при котором обучение проводится не только для общения, откладываемого на потом, но и непосредственно в процессе текущего общения. Размер учебной группы продиктован не традиционными соображениями экономической рентабельности, а является необходимым условием языкового партнерства и игровой раскрепощенности. Игра продолжает оставаться атрибутом «языковой ситуации ребенка», однако в суггестопедии речь идет не о спонтанной детской игре, а о групповой ролевой игре, т. е. внутрипрограммной процедуре, обеспечивающей на постоянной основе мотив учебного говорения.

Именно внутрипрограммная мотивация обучения является наиболее управляемой и потому наиболее привлекательной для преподавания. Одним из механизмов, активирующих порождение мотивов изнутри, может быть усиление ответственности за результат деятельности. В целях доказательства этого положения в одном из наших экспериментов была использована методика имитации оперативного диалога с компьютером на спаренных дисплеях (разработана В.В. Рябовым). Испытуемым двух экспериментальных групп студенческого возраста предлагалось «ввести» в компьютер текст так называемой задачи Л. Секея для ее последующего «ре-

шения очень мощной машиной». Различие в инструкциях, предъявленных двум группам испытуемых, состояло в том, что в одном случае от них требовалось ввести текст и помогать компьютеру, отвечая на возникающие у него вопросы, в другом случае подчеркивалось, что задача представляет для компьютера огромную трудность и может быть решена только в том случае, если ответы испытуемого окажут компьютеру эффективную помощь. В задаче требовалось уравновесить на весах разнородные предметы, среди которых были спички и огарок свечи, так, чтобы через две-три минуты равновесие нарушилось. Таким образом, ни одна из групп не должна была решать задачу (решение состояло в том, чтобы, уравновесив весы, поджечь огарок свечи), а лишь участвовать в ее решении, отвечая на поставленные вопросы. При этом инструкция создавала разную степень «включенности» испытуемых в процесс решения, ответственности за его результат. Введение фактора ответственности у испытуемых второй группы привело к повышению мотивации выполнения действий, заданных в инструкции, к тому, что они стали проявлять активный интерес и к задаче, и к процессу ее решения машиной и отличались особой тщательностью формулирования ответов. Число испытуемых в этой группе, решивших задачу и осуществивших, таким образом, деятельность, выходящую за рамки инструкции, было в два с половиной раза больше, чем в контрольной группе [4 с. 147–153].

В качестве попытки использования мотивирующего фактора ответственности в контексте обучения иностранному языку нами была разработана методика двойных контактных групп (МДКГ), в которой каждый учащийся последовательно проходил два цикла десятидневного обучения по одной и той же программе сначала в роли ученика, имеющего индивидуального наставника из предыдущей группы, затем в роли наставника, имеющего индивидуального подопечного из числа нового набора учащихся. Таким образом, если при повторении курса языковая программа оставалась прежней, то роль учащегося в группе существенно менялась и группа постоянно имела два взаимодействующих уровня, представленных учениками – будущими наставниками и наставниками – бывшими учениками. Такое дублирование курса и группы позволяло не только повторить и углубить полученные на первом этапе знания и умения, но и создать новые внутрипрограммные мотивы обучения, связанные с ответственной взаимозависимостью членов учебной группы. Наставник, являясь посредником между преподавателем и учеником, обладал большой самостоятельностью. В содержании и процедурах методики настойчиво проводилась мысль о том, что этап

наставничества является ведущим, а этап ученичества лишь подготовкой к нему. В результате наставник должен был обладать более развернутым и детализированным знанием предмета в сравнении с теми познаниями, которые он приобретал бы только для себя; по сути в этой части МДКГ была иллюстрацией того афоризма, в котором преподавание рассматривается как наиболее эффективный способ познания. Как было показано в нашем предыдущем экспериментальном исследовании, незнание и связанные с ним вопросы слабого партнера по совместной деятельности могут «запускать» собственную познавательную активность человека в большей степени, чем незнание и вопросы его сильного партнера. В МДКГ реальные, а также ожидаемые вопросы подопечного обеспечивали формирование внутрипрограммного мотива ответственности. Языковые знания оценивались не извне, не на основании полученной экзаменационной оценки или тренировочных успехов, а в реальном деле, в эффективности оказываемой помощи, в том, как реагирует на уровень языковой подготовки наставника его подопечный и вся группа. Создание в МДКГ внутрипрограммных мотивов позволило повысить эффективность обучения иностранному языку, предложить новые способы мотивации учащихся и сочетания принципов коммуникативности и сознательности в процессе обучения иностранным языкам. Программа МДКГ была реализована в системе курсового обучения ГУНО Мосгорисполкома и опубликована в сборнике пособий по интенсивному обучению иностранным языкам в высшей школе под редакцией Г. Китайгородской [5 с. 44–53].

Как уже отмечалось, ролевая игра является испытанным средством активизации процесса обучения иностранному языку. Она создает ситуации, в которых возникает потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать. Ролевая игра строится в режиме реального времени и на условиях общения, необходимыми элементами которого являются обращенность говорения, умение слушать и привлечение невербальных средств коммуникации. Игра обеспечивает условность происходящего, особенно важную для обучения иностранному языку. Ощущение того, что в игре все происходит «понарошку» делает говорение менее стрессовым. Ведь одно дело отвечать, например, на экзамене, другое – репетировать ответ дома. Одно дело пройтись по бревну, лежащему на земле, другое – шагнуть по нему, если внизу пропасть. При этом сам факт говорения на иностранном языке, особенно на первых этапах его освоения, является в определенном смысле условностью. Возможность спрятаться за роль, за условность, за то, что все происходящее не совсем «правда», снижает боязнь сделать ошибку, показаться смешным,

раскрепощает речевое поведение. Именно этим можно, вероятно, объяснить случающиеся попытки подростков объясниться в любви на иностранном языке. Ведь признаться в симпатии по-русски ответственно и страшно, а слова «I love you» звучат легко и забавно.

Работы американского исследователя Дж.А. Келли, известные в литературе под названием терапии фиксированных ролей [6], во многом определили выбор использованного нами варианта ролевой игры, также проведенной на базе московских городских курсов иностранного языка. В рамках терапии фиксированных ролей психотерапевт подготавливает для пациента такую характеристику, которая является для него необычной. Осторожного человека могут, например, попросить сыграть роль человека решительного, аскету предложат стать чревоугодником, балагуром и так далее. После этого в течение некоторого времени человек выступает в предписанной ему роли, а терапевт относится к нему так, как если бы он на самом деле являлся видоизмененным персонажем. Опуская подробности того, как готовятся характеристики и проводятся игровые сессии, отметим лишь, что, так как сложная «логистика» терапии фиксированной роли вряд ли под силу учебному процессу, а терапия личности вообще не входила в наши цели, мы упростили процедуру игры и сократили предписываемые характеристики до одной ведущей черты; свели фиксированную роль до одного фиксированного качества – например, «решительности», «лицемерия», «надменности». Соответственно, учащимся предлагалось всегда говорить только решительно, только лицемерно или только надменно. Такая гипертрофированная линия речевого поведения должна была размывать границы правдоподобия и открывать новые горизонты для говорения, так как в этом случае у учащихся появлялась возможность не просто укрыться за ролью, а спрятаться за шитом карикатурного фиксированного качества.

На первом этапе демонстрация фиксированного качества при обучении иностранному языку выглядела как групповой проект. Учащимся нужно было прежде всего убедиться, что содержательная часть говорения не составит для них непосильного труда, и более того, – будет забавной. В одной из групп в качестве фиксированного качества была выбрана «осуждающая решительность». Чтобы упростить «вход» в упражнение, было предложено для начала высказывать осуждения на русском языке, причем делать это коллективно и с участием преподавателя. В качестве темы выбрали двойников советских вождей, позирующих у Исторического музея. Сам факт их нахождения на площади, степень схожести с оригиналом, юридическая и моральная правомерность



их поведения, политическая подоплека, амуниция, отношения между «вождями», размеры их заработка, возможное влияние на подрастающее поколение, партийная принадлежность и многое другое – все было «решительно осуждено». На следующем этапе учащиеся должны были воспроизвести прозвучавшие перед этим осуждения уже на английском языке, по возможности расширить их список и создать перечень наиболее используемых в контексте проявления этого качества английских слов и выражений. Затем разработанный словарь передавался вместе с правом демонстрировать фиксированное качество из коллективного пользования в частное. Теперь новый «владелец» должен был уже самостоятельно осуждать все, что его окружает: опоздание слушателей, вопросы к тексту учебника, похолодание или потепление на улице и так далее. Аналогичные процедуры «приемки» были использованы для фиксированного качества «тупой хохмач». Начиная с качеств «неуемное любопытство» и «любитель психоанализа» этап коллективной обкатки качества уже не использовался, и качество сразу передавалось «в пользование» одному из учащихся, что, конечно, не исключало языковые консультации преподавателя.

Хорошо зарекомендовали себя в показах такие качества, как «возвышенная мечтательность», «паникерство» и «высокомерная насмешливость». Выяснилось, что некоторые качества (такие, например, как «лицемерие» и «морализаторство») перекрывают друг друга, а другие (такие как «тугодумие» «смирненность» и «равнодушные») недостаточно «словоохотливы». Так как после освоения нескольких шаблонов («How dare you!», «You will pay dear!» «Honest to goodness!» и т. д.) учащиеся часто на этом и останавливались, особое внимание уделялось тому, чтобы «изгнать» их из этого односложного тупика и побудить демонстрировать качество развернуто. В помощь тем, кто затруднялся спонтанно демонстрировать фиксированное качество, назначались один-два человека поддержки, которые должны были подсказывать, над чем еще тут можно «посмеяться», о чем еще «полюбопытствовать» и по поводу чего «погневаться». В их задачу входила также языковая помощь своим подопечным, что возобновляло использованный в МДКГ принцип представничества.

Хорошим признаком принятия учащимися предложенной ролевой игры стали перепалки между фиксированными качествами. В таких, по выражению учащихся, «дуэлях» насмешливо, осуждающе или мечтательно часто комментировались уже не исходные обстоятельства, а сами шутки, мечты или осуждения, высказанные кем-то по поводу обстоятельств. Достаточно интересным явлением был придуманный учащимися обмен фиксированными качествами.

Сначала обмен проходил спонтанно, потом было решено меняться, объясняя, чем одно качество лучше другого и почему оно больше подходит именно данному учащемуся. Важным этапом развития игры были попытки учащихся изготовить бумажные карнавальные маски своих качеств. Самодельные маски не всегда соответствовали тому, что было заявлено, но учащиеся и без масок помнили, какая у кого роль, и путаницы, как правило, не возникало. По инициативе учащихся появление маски у лица обозначало желание высказаться, а поворот маски тыльной стороной – желание завершить «выступление». Использование масок «театрализовало» условия игры, поднимало ее на новый уровень.

На основании приобретенного опыта можно сделать вывод, что он служит ощутимой страховкой безопасности говорения и активизирует процессы общения на иностранном языке. Его дополнительное преимущество состоит в том, что он фактически не требует дополнительных подготовок – ведь такие виды работ, как составление тематического словаря, комментирование события или трактовка текста мало чем отличают его от традиционных методов обучения. Демонстрация фиксированного качества легко сочетается с любой формой обучения иностранному языку и, следовательно, может проводиться не только на разовой, но и на периодической, регулярной или даже постоянной основе.

### *Заключение*

Мотивы оказывают существенное влияние на содержание, процесс и результаты обучения иностранному языку. При реализации коммуникативного подхода к обучению необходимо не внешне имитировать общение, а воспроизводить такие его неотъемлемые характеристики, как адресность, самомотивируемость и интерактивность. Помимо исходных, особое значение приобретают внутрпрограммные мотивы обучения, возникающие при определенных условиях в процессе выполнения учебных заданий. Именно они способны придать обучению коммуникативный или тренировочный характер.

### *Литература*

---

1. *Коростелев В.С.* Коммуникация и псевдокоммуникация // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 17–21
2. *Достоевский Ф.М.* Дневник писателя // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений. В 30 т. Т. 23. Л.: Наука, 1981. С. 77–84.

3. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высш. шк., 1986. 103 с.
4. *Ноткин Л.И.* Процессуальное и личностное в мышлении человека // Психологические аспекты человеческой деятельности. М.: Ин-т упр. нар. хозяйством: Институт психологии АН СССР, 1978. С. 75–83.
5. *Ноткин Л.И.* К проблеме мотивации интенсивного обучения иностранным языкам // Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе. М.: МГУ, 1987. С. 44–52.
6. *Келли Дж.* Теория личности: Теория личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 249 с.

### *References*

---

1. Korostev VS. Communication and pseudocommunication. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1991;5:17-21. (In Russ.)
2. Dostoevskii FM. A writer's diary // Dostoevskii FM. *Collected works*. In 30 vol. V. 23. Leningrad: Nauka Publ.; 1981. P. 77-4. (In Russ.)
3. Kitaigorodskaya GA. Method of intensive teaching of foreign languages. Moscow: Vysshaya shkola Publ.; 1986. 103 p. (In Russ.)
4. Notkin LI. Procedural and personal in human thinking. *Psychological aspects of human activity*. Moscow: Institut upravleniya narodnym khozyaistvom: Institut psikhologii AN SSSR Publ.; 1978. P. 75-3. (In Russ.)
5. Notkin LI. To the question of motives in intensive teaching of foreign languages. *Intensive foreign language training in higher education*. Moscow: MGU Publ.; 1987. P. 44-2. (In Russ.)
6. Kelly G. The psychology of personal constructs. Saint-Petersburg: Rech' Publ.; 2000. 249 p. (In Russ.)

### *Информация об авторе*

*Леонид И. Ноткин*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; notkinleonid@yandex.ru

### *Information about the author*

*Leonid I. Notkin*, PhD in Psychology, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; notkinleonid@yandex.ru

УДК 070.41

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-52-64

## В тексте есть слово и мысль

Людмила А. Халилова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, kafedra\_iai@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена диахроническому обзору средств массовой информации, которые являются частью исторического, культурного, социального и политического наследия любого государства. Без понимания и учета этого наследия невозможна организация любой учебной деятельности, особенно если она связана с международными отношениями. Неисчерпаемым источником историко-культурного богатства являются памфлеты, которые не только считаются родоначальниками печатной публицистики, но и представляют собой неотъемлемую часть политической культуры Англии XVI–XVII вв. Тематика памфлетов была разнообразной, что привело к великому множеству литературных форм, однако в основном это была политическая проза и поэзия. Памфлет не ограничивал авторов в использовании средств художественного выражения, поэтому памфлеты изобиловали всеми типами стилистических приемов. В статье особое внимание уделено исследованию памфлетов Томаса Нэша, чье участие в «полемике Мартина Марпрелата» превратило памфлет в великолепную модель риторического дискурса, в котором огромную роль играли не только лексические единицы, слова (линейная, фактологическая информация), но и подтекст и концептуальная информация. Эти коннотации способствовали созданию новых смыслов. Исчезновение памфлетов и появление регулярно издаваемой прессы, переход к относительно стабильным политическим системам изменил язык публицистики. Стиль стал информативным, сдержанным, менее оценочным и красочным.

*Ключевые слова:* средства массовой информации, памфлет, средства художественного выражения, риторический дискурс, Томас Нэш, полемика Мартина Марпрелата

*Для цитирования:* Халилова Л.А. В тексте есть слово и мысль // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 52–64. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-52-64

## In any text, there are words and implication

Lyudmila A. Khalilova

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,  
kafedra\_iai@mail.ru*

*Abstract.* The article is devoted to the diachronic survey of the media, which are part of the historical, cultural, social, and the political heritage of any state. If one does not understand and take into account this heritage, it is impossible to manage any education activity, especially when it concerns international relations. The inexhaustible sources of historical and cultural legacy are represented by pamphlets that are not only considered to be the progenitors of printed political writings, but are also estimated as part and parcel of the political culture of England in the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> centuries. The pamphlet topics were diverse, and this resulted in a great variety of literary genres, and yet the pamphlets were mainly manifested in the form of prose or poetry. Pamphlet authors were not limited in the use of expressive means, so pamphlets abounded in all types of stylistic devices. Special attention in the article is devoted to the research of the pamphlets by Thomas Nashe whose participation in the “Martin Marprelate controversy” turned the pamphlet into a magnificent specimen of a rhetorical discourse in which the vocabulary (linear, factual information) as well as the implication and the conceptual information were of paramount importance. These connotations contributed to the creation of new substances. The disappearance of pamphlets and the advent of the regularly published print media, the transition to the more stable political systems has changed the language of the political writings. The style has become informative, reserved, less evaluative and less picturesque.

*Keywords:* mass media, pamphlet, expressive means, rhetorical discourse, Thomas Nashe, Martin Marprelate controversy

*For citation:* Khalilova LA. In any text, there are words and implication. *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series.* 2018;3:52-64. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-52-64

### *Введение*

В стандартах направления подготовки 41.03.05 – Международные отношения, кроме сугубо языковых компетенций как, например, «способности к коммуникации в устной и письменной

формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-7)»; «владения не менее чем двумя иностранными языками, умения применять иностранные языки для решения профессиональных вопросов, в том числе ведения переговоров с зарубежными партнерами (ОПК-12)»; «способности выполнять письменные и устные переводы материалов профессиональной направленности с иностранного языка на русский и с русского – на иностранный язык (ПК-2)», «владения техниками установления профессиональных контактов и развития профессионального общения, в том числе на иностранных языках (ПК-3)» [1], значатся следующие:

- «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2)»;
- «владение политически корректной корпоративной культурой международного общения (ОПК-7)»;
- «способность работать с материалами средств массовой информации, составлять обзоры прессы по заданным темам, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы (ПК-10)» [1].

Представляется, что формирование этих компетенций должно происходить в том числе и на основе обучения анализу оригинальных текстов общественно-политической, публицистической направленности, что предоставит возможность студенту направления подготовки 41.03.05 – Международные отношения сформировать как общекультурные, общепрофессиональные, так и сугубо профессиональные компетенции. Необходимо исходить из постулата, что никакая организация образовательной деятельности не возможна без понимания и учета исторической, культурной, социальной и политической составляющих отдельных государств, а также международной политики в целом. Невосполнимый источник всего этого знания представляют собой общественно-политические тексты.

В работе используется методический принцип подхода к тесту как к единице обучения, которая представляет собой целостное культурно-историческое и информационно-эмоциональное пространство, где не только прослеживается привычная «линейность» языковых знаков (т. е. содержательно-фактуальная информация), но и обнаруживается конгломерат содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации [2 с. 76].

Типы информации разграничиваются согласно теории «грамматики текста», созданной профессором И.Р. Гальпериным [3 с. 27].

## *Исторический обзор*

Исторический обзор такого уникального феномена, как средства массовой информации, представляется весьма существенным, так как диахронический срез важен для понимания тех процессов, которые имеют место в современной англоязычной публицистике.

Общественно-политический текст претерпел значительные изменения за годы своего существования. Англоязычная пресса восходит еще к XVI в., когда на листовках (которые в ту пору именовались leaflets, broadsides, broadsheets или просто sheets) стали появляться памфлеты особого содержания – новости публицистического характера, отличающиеся яркой пропагандистской направленностью и критикующие отдельные стороны существующего политического строя.

Известный исследователь истории прессы Великобритании Джоад Реймонд (Joan Raymond) рассматривает памфлет как неотъемлемую часть политической культуры Англии с 1588 г. вплоть до 1688 г. [4 с. 8].

Большинство памфлетов были написаны как реакция на уже циркулирующие произведения, когда автор ответа был в чем-то не согласен с автором первого нарратива. По этой причине доминируют названия памфлетов: “A Witty Answer” или “A Vindication to a Foolish Pamphlet”. Это в какой-то степени можно сравнить с общением в современных социальных сетях, когда мы, не соглашаясь с точкой зрения оппонента, «вывешиваем» в Интернете свое понимание ситуации.

Однако сами тексты памфлетов разительно отличались от текстов современных социальных сетей. Это были стилистически высокохудожественные произведения, а среди известных памфлетистов следует отметить прозаика и публициста Томаса Нэша (Thomas Nashe), драматурга Роберта Грина (Robert Greene), писателя Даниеля Дефо (Daniel Defoe), автора всемирно известного дневника о жизни Лондона и лондонцев Сэмюэля Пипса (Samuel Pepys), поэта и мыслителя Джона Мильтона (John Milton).

Тематика памфлетов была разнообразной: английский парламент, Англиканская церковь, гражданская война. Богатство сюжетов диктовало и великое множество форм, в которые авторы облачали памфлеты, однако в основном это была политическая проза и поэзия. Иногда встречался даже эпистолярный жанр – политические памфлеты в виде писем.

Многообразие и разнообразие тематики и форм не ограничивало авторов в использовании ими средств художественного выраже-

ния, поэтому памфлеты – как родоначальники публицистического стиля – изобиливали разнообразными фигурами речи.

Выражаясь образно, можно сказать, что в памфлетах есть и «слово», и «мысль», если под «словом» понимать линейность текста, его фактологию, а под «мыслью» – тот объем содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации, которая скрывается под, казалось бы, вполне обыденным «фасадом» текста. Эта скрытая информация заставляет обращаться к множеству источников информации, в результате чего происходит процесс создания новых смыслов, концептов и даже более крупных образований – новых текстов [5 с. 113].

Заглянув за «фасад» памфлета, мы прежде всего заметим эпитеты и метафоры. Поражает и значительное количество аллюзий. Тому были две причины. Первая заключалась в том, что все памфлеты писались людьми начитанными, получившими прекрасное классическое образование и, следовательно, обладающими обширными фоновыми знаниями. Вторая причина была в том, что не всегда в памфлете можно было выражаться открыто, особенно при существовавших тогда запретах, и именно аллюзия давала возможность за, казалось бы, обычной, ничего не значащей ссылкой (мифологической, исторической, литературной, политической) скрыть сравнение, намек, аналогию с тем, что известно как автору, так и искушенному читателю. И в большинстве случаев такая ссылка, обрастая отрицательными коннотациями ввиду своего негативного провенанса, приводила к дискредитации описываемого памфлетистом явления, персонажа, события.

Из великого множества классических памфлетов особого внимания, несомненно, заслуживают произведения Томаса Нэша – не только по той причине, что именно они представляют собой самый яркий пример памфлетного искусства, но и потому, что именно Т. Нэш был вовлечен в так называемую «войну памфлетов», которую впоследствии назовут «полемикой Мартина Марпрелата» («Martin Marprelate/Mar-prelate controversy»).

### *Пolemика Мартина Марпрелата*

Как упоминалось выше, одной из злободневных тем памфлетов была Англиканская церковь (the Church of England). Нападки на устои церкви достигли апогея в появившихся и нелегально распространяемых в Англии в 1588–1589 годах сатирических «Трактатах Мартина Марпрелата» (*Martin Marprelate Tracts*), которые некото-



рые исследователи рассматривают как отточенное до совершенства «орудие пропаганды» [4 с. 231].

Появлению «Трактатов Мартина Марпрелата» послужила определенная историческая обстановка. В августе 1583 г. архиепископ Кентерберийский Эдмунд Гриндаль (Edmund Grindal) попадает в немилость к королеве Елизавете I, и новым, 73-м, архиепископом Кентерберийским становится епископ Вустерский Джон Уитgift (John Whitgift).

Дж. Уитgift, выходец из зажиточной купеческой семьи, выпускник (а впоследствии и профессор) Кембриджского университета, был человеком незаурядным, преданным королеве и короне. Будучи сторонником конформизма в церкви Англии, он, как и Елизавета I, – ярый борец с пуританской оппозицией. В 1586 г. по инициативе Уитgiftа был принят законодательный акт, который налагал запрет на публикацию всех печатных материалов без его предварительного одобрения.

Неудивительно, что в таком историческом контексте появляется великое множество оппозиционной пуританской литературы, в том числе семь частей «Трактатов Мартина Марпрелата»: *The Epistle* (октябрь 1588 г.), *The Epitome* (ноябрь 1588 г.), *Certain Mineral and Metaphysical Schoolpoints* (февраль 1589 г.), *Hay Any Work for Cooper* (март 1589 г.), *Martin Junior* (июль 1589 г.), *Martin Senior* (июль 1589 г.), *The Protestation of Martin Marprelate* (сентябрь 1589 г.).

### Порождение смысла в памфлетах

Историки английской словесности считают, что с точки зрения языка и литературы «Трактаты Мартина Марпрелата» представляют собой великолепные модели риторического дискурса.

Особой похвалы заслуживают эпитеты, метафоры, аллитерации и аллюзии, как то: “wicked priests, presumptuous priests, arrogant bishops, horse-leeches, butchers, persecutors of the truth” [6 с. 4].

– “Our lord bishops, that swinish rabble, are petty antichrists, petty popes, proud prelates, intolerable withstanders of reformation, enemies of the gospel, and most covetous wretched priests” [7 с. 10].

Тексты памфлетов изобилуют аллюзиями, благодаря которым вполне обычные лексические единицы превращаются в бесконечные «нагромождения смыслов». Так, например, в словосочетании “Lambethical whelps” [6 с. 4] каждое из частей в отдельности –

и “Lambethical”, и “whelp” – в узусном употреблении имеют положительные коннотации. Однако будучи употребленными в «Трактатах Мартина Марпрелата» как единое целое – определяемое слово и его определение, – эти лексические единицы влияют друг на друга и приобретают исключительно отрицательные смыслы. “Lambethical” – это аллюзия на Ламбетский дворец (Lambeth Palace), резиденцию архиепископа Кентерберийского в Лондоне, и следовательно, аллюзия на Джона Уитгифта, врага пуритан в Англии, кто подвергал оппозиционеров страшным гонениям. Слово “whelp” уже не может иметь семантические единицы «щенок, детеныш» и приобретает значение «отродье».

Другая аллюзия – “Spanish Inquisitors” – переносит нас во времена испанской инквизиции (Inquisición española) с ее страшными пытками тех, кого инквизиция признавала еретиками. Подобными еретиками Англиканская церковь признавала пуритан.

За пространными аллюзиями в «Трактатах Мартина Марпрелата» скрываются целые потоки смыслов, в которых для достижения сатирического эффекта и доведения содержания аллюзии до сарказма используются всевозможные средства художественного выражения. При этом очень часто тропы приобретают форму расчлененной устоявшейся конструкции (decomposition of a set phrase). Так случилось, например, с известной фразой из Евангелия от Матфея (10:28, King James Version):

And fear not them which kill the body, but are not able to kill the soul:  
but rather fear him which is able to destroy both soul and body in hell.

В «Трактатах Мартина Марпрелата» это всем известное изречение было изменено, перефразировано, переставлены логические акценты, добавлены слова (“God, cast”), привычное “hell” исправлено на “unquenchable fire” («огонь неугасимый»).

We fear not men that can kill the body, because we fear God, who can  
cast both body and soul into unquenchable fire [6 с. 4].

В окружении и в сочетании представленных выше “wicked priests, petty popes, enemies of the gospel, covetous wretched priests, Spanish Inquisitors” устоявшаяся, всем известная конструкция из Евангелия, будучи расчлененной, превратилась в злую насмешку над представителями церкви Англии, которые не столько заботились о пастве, сколько о сохранении всех своих привилегий, яростно сопротивляясь переменам и жестоко расправляясь со всеми, кто выражал недовольство относительно неудовлетворительного

состояния дел в руководстве Англиканской церкви. Более того, расчленение устоявшейся конструкции приводит к гиперболе, превращая любого представителя церкви в антихриста.

«Трактаты Марпрелата» как языковая база функционального стиля публицистики были высоко оценены известными языковедами. В частности, К. Льюис считал, что Мартина следует рассматривать как «героическую фигуру», положившую начало искусству дебатов [8 с. 405].

Критика церковных устоев в «Трактатах Мартина Марпрелата» была настолько жесткой, что власти, чтобы дать достойный отпор авторам «Трактатов...», вынуждены были привлечь лучших литераторов – Томаса Нэша, Роберта Грина (Robert Greene) и Джона Лили (John Lyly).

Конечно же, самым блестящим в «войне памфлетов» оказался Томас Нэш. Он и до нападков на «Трактаты... Марпрелата» прославился как памфлетист в своих ответах на произведения братьев Харви – Габриэля (Gabriel Harvey), английского писателя и профессора риторики, и Ричарда (Richard Harvey), священнослужителя, автора трудов по теологии.

Философскую подопку этого конфликта глубоко изучил канадский коммуникативист, историк и теоретик медиа Герберт Маршал Маклюэн (Herbert Marshall McLuhan) [9]. Проанализировав тексты памфлетов Нэша и Харви, ученый пришел к выводу, что основа конфликта состоит в разных подходах к пониманию так называемого «тривиума», т. е. особой системы организации образования, которая стала частью западноевропейской цивилизации и которая берет свое начало еще с античных времен. Тривиум состоит из трех частей: грамматики (литературы), риторики (коммуникации) и диалектики (логики и философии).

Томас Нэш был сторонником риторико-грамматического подхода, брата Харви – диалектического. Профессор У. Кунц (W. Kuhns) [10] пишет:

Война между этими литературными лагерями основывается на противостоянии между диалектикой и риторикой, которые сражаются за контроль над формами литературного произведения; и это противостояние распространяется на область этики и политики – как и в античные времена и в эпоху Возрождения.

Если в споре с братьями Харви стиль памфлетов Нэша больше напоминает так называемые мелодичные “rhymed sermons” (рифмованные проповеди), то в дебатах с Марпрелатом, ревностно за-

щищая традиции и обычаи Англиканской церкви, Нэш использует приемы, которые характерны для весьма жесткой риторики. Даже псевдоним он для себя выбрал вполне соответствующий данному ему властями поручению – Пасквиль (Pasquil).

Почти все памфлеты, защищающие Англиканскую церковь в полемике Марпрелата, с той или иной степенью определенности приписывают Томасу Нэшу, но “An Almond for a Parrot” (1590) точно принадлежит перу этого великого мастера.

Уже в названии памфлета видится вызов невидимому, но реальному врагу – тому, кто скрывается за «ширмой» под именем «Мартин Марпрелат». И Нэш его не жалует, используя уничижительное в данном контексте слово “Parrot” («попугай, пустослов»). Одновременно Нэш возвышает себя, называя свое произведение “An Almond”. Эта, казалось бы, нейтральная лексическая единица «миндаль» приобретает в ситуации жесткой полемики мрачные семантические компоненты, основным из которых является «цианистый калий, яд». Следовательно, используя подтекст, Нэш сообщает, что в руках у него имеется «грозное оружие» – искусство, которое с легкостью победит любого, кто осмелится сразиться с Нэшем, которому нет равных в мастерстве использования средств художественного выражения.

И Нэшу действительно нет равных. Этот памфлет – свидетельство того, какими обширными знаниями обладал великий поэт. “An Almond for a Parrot” – это богатейший источник фигур речи, которые характерны для ораторского искусства. Воинственный характер Нэша в яростной атаке на пуритан в «Трактатах Марпрелата» проявляется в обилии повторов, параллельных конструкций, риторических вопросов, которые в свою очередь содержат эпитеты, метафоры, аллюзии, сравнения.

Многие риторические вопросы Нэша начинаются с: «почему я так спокойно разговариваю со смертельным врагом благопристойности» или: «о чем я могу говорить с тем, кого заразил Люцифер», что нагружает сверхфразовые единства смыслами превосходства автора памфлета, праведника, над его оппонентами, грешниками.

Why discourse I so soberly with the mortal enemy of modesty, whenas the filth of the stews, distilled into ribaldry terms, cannot confectionate a more intemperate style than his pamphlets?

What talk I to him whom Lucifer hath furnished to infection with the painted poison of snout-holy devotion, and all the powers of darkness have adorned as an intelligencer to their kingdom of the infirmities in our flourishing church of England? [6 c. 4].

Парируя выпады Мартина, который сокрушается относительно гонений на пуритан, Нэш, несколько раз повторив лексическую единицу “church”, утверждает обратное – что гонениям подвергается именно сама церковь, а вовсе не пуритане:

The church, the church is persecuted amongst you [6 с. 4].

Используя метафору и сравнение, Нэш, обращаясь к обывателю, рисует весьма неприглядный образ пуритан, наращивая смыслы и доводя легкое подтрунивание и иронию до сарказма:

Gentle reader, I give you but a taste of them by the way, that you may know them the next time you meet them in your dish, and learn to discern a poisonous scorpion from wholesome fish [6 с. 4].

В ряде предложений дискурса смыслы образуют сентенции, например:

The disease of disobedience proceeds from the swelling of pride, as madness from some intolerable ulcer [6 с. 9].

Как и любой ритор, Нэш любит гиперболу (“a whole host of Pasquils”), которая в сочетании с игрой слов (“Pasquil” как псевдоним Нэша и как тип полемического произведения) и метафорами (“fortify your ruinous buildings”; “your paper walls”) создает образы ничтожности врага, его неминуемого поражения и победы тех, чьи интересы представляет Pasquil-Нэш:

Fortify your ruinous buildings betimes, and say he was your friend that bade you, for I can tell you thus much, a whole host of Pasquils are coming upon you who will so beleaguer your paper walls as that not one idle word shall escape the edge of their wit. I give thee but a bravado now, to let thee know I am thine enemy [6 с. 5].

Томаса Нэша считают прирожденным журналистом. Будь он нашим современником, он бы достиг многого. Он сам утверждал, что пишет быстрее, чем движется его рука, а язык его памфлетов был богат и красочен. Тем не менее в 1599 г. Англиканская церковь, несмотря на услугу, оказанную ей Нэшем в полемике Марпрелата, запрещает Томасу Нэшу (как, впрочем, и другим памфлетистам, в том числе братьям Харви) издавать какие-либо сатирические произведения [11 с. 198].

С появлением в Англии газет необходимость в памфлетах исчезает, однако памфлет пересекает океан и становится грозным «оружием» уже в Новом Свете, особенно во время Американской революции. Именно с памфлетов началась политическая агитация, и здесь необходимо отдать должное мастеру политического памфлета Томасу Пейну (Thomas Paine), чье произведение «Здравый смысл» (*Common Sense*, 1776) сыграло значительную роль в разжигании революционного «пожара» на Американском континенте.

### *Заключение*

Общественно-политический текст в Англии имеет богатую историю. Он начинался с полного нигилизма и печатания материалов за рубежом и, претерпев несколько этапов развития, прошел путь до богатой средствами художественного выражения особой литературной формы – памфлета, родоначальника современных медиаматериалов. Изменение политической ситуации и переход к относительно стабильным политическим системам привели к постепенному исчезновению памфлетов и появлению регулярно издаваемой прессы, что радикально изменило язык публицистики. Стиль стал информативным, сдержанным, чему во многом способствовало начало издания так называемых «серьезных» средств массовой информации.

Таким образом, и слово, и мысль общественно-политического текста зависят от материально-исторических, культурно-исторических и прагматических факторов. Период бурных исторических событий и политических волнений вызывает к жизни особые формы дискурса, в котором за привычным «фасадом» жанра скрывается целый сонм концептов, маркеров, новых текстов и обозначений того, что связано с историей, культурой, цивилизацией [5 с. 114].

### *Литература*

---

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. [Электронный ресурс] URL: <http://www.fgosvo.ru> (дата обращения 19 апр. 2018).
2. Халилова Л.А. Иностраный язык в реалиях архивной эвристики // Вестник РГГУ. Серия «Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность». 2015. № 2 (145). С. 64–77.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 140 с.

4. *Raymond J.* Pamphlets and Pamphleteering in Early Modern Britain. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 428 p.
5. *Халилова Л.А.* Иностраный язык и междисциплинарная интеграция: информационно-эмоциональное поле учебного текста // Научный вестник МГИИТ (Research Bulletin of MSITI). 2017. № 4 (48). С. 111–117.
6. The Works of Thomas Nashe. [Электронный ресурс] URL: <http://luminarium.org>renlit/nashebib.htm> (дата обращения 24 апр. 2018).
7. *Black J.L.*, ed. The Martin Marprelate Tracts. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 315 p.
8. *Lewis C.S.* English Literature in the Sixteenth Century, Excluding Drama. Oxford: Clarendon Press, 1965. 696 p.
9. *McLuhan M.H.* The Classical Trivium: The Place of Thomas Nashe in the Learning of His Time / Ed. by W. Terrence Gordon. Corte Madera: Gingko Press, 2006. 276 p.
10. *Kuhns W.* Marshall McLuhan. URL: [http://coolmedia.ca/e107\\_plugins/wrap/wrap.php?2](http://coolmedia.ca/e107_plugins/wrap/wrap.php?2) (дата обращения 24 апр. 2018).
11. *Clegg C.S.* Press Censorship in Elizabethan England. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004. 316 p.

## References

---

1. Federal state education standards of higher education. [Internet] URL: <http://www.fgosvo.ru> (data obrashcheniya 19 Apr. 2018). (In Russ.)
2. Khalilova LA. A foreign language presented in the realities of archival heuristics. *RGGU/RSUH Bulletin. "Records Management and Archival Studies. Computer Science. Data Protection and Information Security" Series.* 2015;2(145):64-77. (In Russ.)
3. Galperin IR. Text as an object of linguistic research. Moscow: Nauka Publ.; 1981. 140 p. (In Russ.)
4. Raymond J. Pamphlets and Pamphleteering in Early Modern Britain. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 428 p.
5. Khalilova LA. A foreign language and interdisciplinary integration; informative and emotional aspects of an educational text. *Research Bulletin of MSITI.* 2017;4(48): 111-17. (In Russ.)
6. The Works of Thomas Nashe. [Internet] URL: <http://luminarium.org>renlit/nashebib.htm> (data obrashcheniya 24 Apr. 2018).
7. Black J.L. (ed.) The Martin Marprelate Tracts. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 315 p.
8. Lewis CS. English Literature in the Sixteenth Century, Excluding Drama. Oxford: Clarendon Press, 1965. 696 p.
9. McLuhan MH. The Classical Trivium: The Place of Thomas Nashe in the Learning of His Time / Ed. by W. Terrence Gordon. Corte Madera: Gingko Press, 2006. 276 p.

10. Kuhns W. Marshall McLuhan. [Internet] URL: [http://coolmedia.ca/e107\\_plugins/wrap/wrap.php?2](http://coolmedia.ca/e107_plugins/wrap/wrap.php?2) (data obrashcheniya 24 Apr. 2018).
11. Clegg CS. Press Censorship in Elizabethan England. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004. 316 p.

### *Информация об авторе*

*Людмила А. Халилова*, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [kafedra\\_iai@mail.ru](mailto:kafedra_iai@mail.ru)

### *Information about the author*

*Lyudmila A. Khalilova*, PhD in Philology, professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; [kafedra\\_iai@mail.ru](mailto:kafedra_iai@mail.ru)



# Инновационные технологии преподавания иностранных языков: русский и зарубежный опыт

---

УДК 37.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-65-75

## Развитие Концепции преподавания иностранных языков в области фонда оценочных средств и рефлексивной компетентности

Татьяна В. Баранова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия; kafedra\_iai@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию актуальных задач по реализации развития Концепции преподавания иностранных языков кафедры иностранных языков ФМО и ЗР ИАИ РГГУ в области развития фонда оценочных средств и разработки и применения рефлексивной компетенции. В современной педагогике на первый план выдвигается концепция совместной деятельности, или взаимодействия, в образовательном процессе двух сторон: первая – совместное воздействие на общий предмет деятельности, вторая – воздействие преподавателей и студентов друг на друга как участников совместной деятельности. Процесс взаимодействия может проходить определенные этапы. Помимо выделенных нами этапов взаимодействия в рамках системы «преподаватель–студент», в этом процессе анализируются различные степени интегрированности субъекта в коммуникативные процессы взаимодействия.

Развитие Концепции преподавания иностранных языков осуществляется за счет разработки этапов формирования компетенций в процессе освоения дисциплины, описания показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, а также использования рефлексивного компонента коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку.

В статье рассматриваются возможные направления стимулирования рефлексии студентов на занятиях по иностранному языку и модель ис-

пользования разных типов рефлексии при анализе проведения дискуссии на занятиях по иностранному языку.

*Ключевые слова:* фонд оценочных средств, рефлексивная компетенция, этапы и функции взаимодействия, образовательный процесс, иностранный язык, критерии оценивания, образовательная программа

*Для цитирования:* Баранова Т.В. Развитие Концепции преподавания иностранных языков в области фонда оценочных средств и рефлексивной компетентности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 65–75. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-65-75

## Development of the Concept of foreign language teaching in the field of evaluative means and reflexive competence

Tatiana V. Baranova

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,  
kafedra\_iai@mail.ru*

*Abstract.* The present article is dedicated to the problem of investigating different aspects of the Concept of foreign language teaching in the field of evaluative means and reflexive competence in the Foreign Languages Department of the Institute for History and Archives, Russian State University for the Humanities.

In modern pedagogy emphasis is placed on the conception of cooperative activity, or interaction, in the educational process of two parties: the first is joint influence on the common object of activity, and the second is the influence of teachers and students on each other as participants of cooperative activity. The process of interaction can undergo certain stages. Apart from the stages, which we define within the “teacher – student” system, we make an attempt to analyse different grades of the subject integration into the communicative processes.

The development of this Concept is carried out through dissecting the stages in the formation of competences in acquiring a foreign language, describing the indicators and criteria of evaluating competences at different stages, as well as using the reflexive component of the communicative competence at foreign language classes.

The article presents possible ways of stimulating students' reflexion, as well as a model of using different types of reflexion in analyzing discussions at foreign language classes.

*Key-words:* evaluative means, reflexive competence, indicators and criteria, stages and functions of interaction, educational process, foreign language, evaluation criteria, educational program

*For citation:* Baranova TV. Development of the Concept of foreign language teaching in the field of evaluative means and reflexive competence. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2018;3:65-75. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-65-75

## *Введение*

В рамках модернизации образовательного процесса перед вузами стоит задача готовить не просто специалистов, но и всесторонне образованных профессионалов с личностным отношением к действительности, компетентных в процессах коммуникации. Переход к новому типу образовательных стандартов третьего поколения и его более продвинутых версий связан с определением компетенций, которые создали основу, предполагающую подготовку специалистов различных областей.

Кафедрой иностранных языков ФМОиЗР ИАИ РГГУ была предложена и внедрена в практику Концепция преподавания иностранного языка, которая используется как на базовом уровне, так и на старших курсах бакалавриата, где иностранный язык преподается в виде модулей и специальных курсов. Далее были разработаны и апробированы программы направлений подготовки для магистратуры, основанные, как и курсы бакалавриата, на принципах междисциплинарности, преемственности образовательных целей и задач, а также интерактивности как и самого образовательного процесса. И хотя данная Концепция доказала свою эффективность, преподаватели кафедры работают над ее развитием и оптимизацией в соответствии с последними достижениями педагогики, психологии, лингвистики.

Нам хотелось бы предложить развитие данной Концепции за счет разработки этапов формирования компетенций в процессе освоения дисциплины, описания показателей и критериев оценивания на различных этапах их формирования, а также использования

рефлексивного компонента коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку.

### *Взаимодействие между преподавателем и студентом*

В современной педагогике на первый план выдвигается концепция совместной деятельности, или взаимодействия, в образовательном процессе двух сторон: первая – совместное воздействие на общий предмет деятельности, и вторая – воздействие преподавателей и студентов друг на друга как участников совместной деятельности. Процесс взаимодействия может проходить определенные этапы.

Подготовительный этап – создание учебных планов, программ, постановка коммуникативных целей и задач, определение мотивов участников образовательного процесса (как преподавателя, так и студента).

Начальный этап – вхождение в контакт участников образовательного процесса – преподавателей и студентов, а также студентов между собой.

Основной этап – осуществление воздействия на другого участника, которое может быть рациональным, эмоциональным, этическим и т. д.; могут использоваться такие механизмы, как беседа, убеждение, запрещение, возможно принуждение. Данный этап представляется нам самым важным, так как именно здесь происходит основной процесс взаимодействия в системе «преподаватель-студент». Преподаватель обладает широким инструментарием для организации образовательного процесса в рамках этого этапа, однако в свете последних тенденций в педагогике диалогизма одними из самых эффективных форм взаимодействия между преподавателем и студентами на занятиях считаются беседы, обсуждения, дискуссии, презентации, доклады, публичные выступления, научные конференции и т. п.

Мы считаем, что процесс взаимодействия между субъектами – преподавателем и студентами, студентом и студентом, группами студентов и т. д. – может обладать следующими функциями, различающимися по степени интегрированности субъектов: первичный контакт, связь, объединение, соединение в единое целое. Это связи студента с самим собой, с изучаемыми дисциплинами, с другими преподавателями и студентами, коллективом преподавателей и коллективом студентов, с обществом, окружающим миром. Здесь речь может идти о качестве этих связей, например об их желательности и нежелательности, результативности, положительности в плане влияния и т. д.

Следующая функция взаимодействия – это функция влияния и обмена. Воздействие на педагогический субъект может быть целенаправленным и произвольным, осознанным и неосознанным, успешным или провальным, всеобъемлющим или фрагментарным. Обмен может быть взаимовыгодным или односторонним, полным или частичным. В случае успешного воздействия на субъект можно ожидать получение педагогического эффекта.

Этап получения результата характеризуется проявлением (или отсутствием) результата воздействия. Эффект воздействия нужно оценить, провести анализ, проверить. При необходимости предпринимаются действия для корректировки результата. Все эти процессы разворачиваются в рамках критериев оценивания формирования компетенций на различных этапах. Мы можем рассмотреть эти критерии на примере описания критериев оценивания в рамках дисциплины «Анализ специальной литературы на английском языке» учебного плана подготовки магистров по направлению подготовки 41.04.03 «Востоковедение и африканистика», направленность «Современное развитие стран Востока (Арабский мир, Китай)». Данная дисциплина реализуется в рамках образовательной программы магистров на факультете ФИПП ИАИ РГГУ кафедрой иностранных языков ФМОиЗР ИАИ. Составленная в соответствии с требованиями ФГОС ВО, данная программа является частью блока Б1.В.ДВ.1.4 «Дисциплины по выбору» учебного плана подготовки магистров.

В результате освоения программы магистратуры по направлению подготовки «Востоковедение и африканистика» у выпускника должна быть сформирована, в частности, профессиональная компетенция ПК-1 [1]: способность самостоятельно ставить конкретные задачи научных исследований в области истории, экономики, политологии, культуры, религии, языков и литературы стран Азии и Африки (в соответствии с направленностью (профилем) программы магистратуры) и решать их с использованием новейшего российского и зарубежного опыта востоковедных исследований (ПК-1).

Для осуществления поставленных образовательных целей необходимо разработать систему контроля и оценивания достижений студентов в приобретаемых ими компетенциях, для чего создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и критерии их оценивания. Кафедра иностранных языков ФМОиЗР ИАИ РГГУ решала этот вопрос как теоретически, так и практически, основываясь на последних достижениях педагогической науки и многолетнем опыте формирования

иноязычной коммуникативной компетенции. Компетентность, таким образом, является совокупностью теоретических знаний, предметно-практического и личностного опыта.

В рамках одной учебной дисциплины преподаватель занимается не формированием собственно компетенций, а планированием содержания обучения и определением объектов контроля достижения конкретных результатов по отдельным компонентам учебного плана. Поэтому процесс формирования компетенций необходимо разложить на составляющие части. Ниже мы приводим пример описания показателей и критериев оценивания компетенции ПК-1 (на примере этапа формирования «уметь») для будущих магистров по направлению подготовки 41.04.03 «Востоковедение и африканистика», направленность «Современное развитие стран Востока (Арабский мир, Китай)», дисциплина «Анализ специальной литературы на английском языке».

Помимо выделенных нами выше этапов взаимодействия в рамках системы «преподаватель – студент», в этом процессе можно рассмотреть различные степени интегрированности субъекта в коммуникативные процессы взаимодействия. Это могут быть первоначальные контакты студентов между собой и с преподавателем, далее процесс общения развивается, и отдельные контакты перерастают в различные группы и объединения студентов и преподавателей по интересам, например научный кружок или семинар, либо художественный кружок, либо участие в олимпиаде, конференции и т. д. Здесь начинает играть все большую роль ценностно-ориентационная функция процесса взаимодействия наряду с функцией влияния. В зависимости от авторитетности преподавателя он оказывает двуединое положительное (или отрицательное) воздействие на студента, давая, с одной стороны, пример коммуникативного отношения к другим студентам и преподавателям, а с другой стороны, пробуждая у студентов интерес к своему предмету и науке в целом. Таким образом, речь может идти о качественно-количественном взаимодействии между преподавателем и студентом, которое бы обеспечивало оптимальное функционирование как процесса одностороннего воздействия преподавателя на студента, так и процесса обмена, взаимодействия, где не только преподаватель влияет на студента, но и идет обратный процесс влияния студентов на преподавателя.

Описание показателей и критериев оценивания компетенции ПК-1  
на примере этапа формирования «уметь»

Код компетенции	Описание этапов формирования компетенции	Показатели	Критерии оценивания (признаки, на основании которых происходит оценка по показателям)	Шкалы оценивания	
				Традиционная	ECTS
ПК-1	<p><b>Уметь:</b> отслеживать причинно-следственные связи между особенностями исторической эволюции восточных обществ и современными процессами в афро-азиатском мире; сопоставлять современные подходы к историческим исследованиям с представлениями об истории, сложившимися в восточных обществах (на базе материалов на английском языке)</p>	Базовый	Основы умения вычленять причинно-следственные связи между особенностями исторической эволюции восточных обществ и современными процессами	Удовлетворительно	D, E
			Продвинутый	Уверенное умение вычленять и отслеживать исторические причинно-следственные связи	Хорошо
		Высокий	Использование исторических причинно-следственных связей, умение принимать во внимание особенности представлений об истории, сложившиеся в восточных обществах		Отлично

Наше использование рефлексивной компетенции на занятиях по иностранному языку основано на рефлексивно-деятельностном подходе, разработанном Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской, Г.П. Щедровицким, С.Ю. Степановым, И.Н. Семеновым, С.В. Кудиновым [1-3] и др. В соответствии с этим подходом, помимо обычной деятельности, мы начинаем применять рефлексивный компонент, направленный на стимулирование у субъекта развития и совершенствования знаний, умений и творческой деятельности.

На занятиях по иностранному языку целесообразно, на наш взгляд, использование различных видов рефлексии в зависимости от типов заданий и конкретной коммуникативной ситуации занятия, а также комбинации различных видов рефлексивной работы. Прежде всего, эффективно применение рефлексивного подхода в сочетании с другими подходами в таких видах работы, как: интерактивные упражнения по грамматике и лексике иностранного языка, презентации и доклады, дискуссии и публичные выступления, студенческие конференции.

В таких активных видах работы и обучающего контроля возможно использование не только интеллектуальной и личностной рефлексии (направленных на объект и на самого себя), но и коммуникативной и кооперативной, как самых сложных и требующих тщательной подготовки со стороны преподавателя. Преподавателю следует не только готовиться к тому, чтобы правильно использовать возможности применения рефлексии в группе в какой-то конкретный момент работы, но и целенаправленно работать для этого на предыдущих занятиях. Цель этой подготовительной работы – в нужный момент использовать атмосферу доверия в группе, вызвать студентов на искреннее обсуждение положительных и отрицательных моментов работы отдельных членов группы или всей группы в целом. Иногда усилия преподавателя могут быть перечеркнуты молчанием студентов, их нежеланием участвовать в обсуждении или стеснительностью. Преподаватель должен чувствовать, насколько студенты готовы к таким обсуждениям, насколько они доверяют преподавателю, а также и другим членам группы, существует ли в данной группе атмосфера благожелательности и уважения к достижениям товарищей.



### *Направления стимулирования рефлексии студентов на занятиях по иностранному языку*

*Кооперативная рефлексия:*

- *Ситуативная.* Что происходит в процессе обсуждения, как проходит обсуждение? Почему мы не можем прийти к выводу в нашей дискуссии? Все ли участвуют в дискуссии? Если нет, каковы причины?
- *Ретроспективная.* Достигли ли мы своих целей по окончании дискуссии – ответили ли на поставленные вопросы? Что способствовало тому, что мы смогли сформулировать определенные выводы в нашей дискуссии? Что помешало нам добиться результатов в отдельных вопросах? В чем мы ошибались, каковы причины? Все ли были подготовлены к ведению дискуссии?
- *Перспективная.* Как нам распределить подготовку, тематику и вопросы для следующего обсуждения? Какой цели мы хотим достичь в результате проведения следующих дебатов? Какие элементы прошедшей дискуссии мы используем в следующий раз? Кому из участников лучше удаются определенные виды работы и подготовки?

*Коммуникативная рефлексия:*

- *Ситуативная.* Каким образом проходит обсуждение доклада в группе (анализ причин споров, отсутствия желания обсуждать, молчаливого согласия и т. д.)? Какие эмоции определяют общение группы во время обсуждения?
- *Ретроспективная.* Каковы были основные тема и цель сообщения? Какие приемы были использованы в презентации/докладе и были успешны? Что помешало полностью раскрыть тему и донести основную мысль доклада? По каким причинам автор доклада не смог убедить группу в правоте своей точке зрения/С помощью каких приемов автор смог убедить коллег в правоте своей точки зрения? Какие способы общения при проведении презентации были использованы и оказались наиболее эффективны?
- *Перспективная.* Какие приемы презентации или доклада целесообразно использовать в следующий раз? Какие структурные элементы и композиционные части презентации были наиболее эффективны и должны быть использованы в следующий раз? Какие приемы убеждения собеседника являются эффективными и могут послужить в будущем? Какие навыки общения следует развивать для более успеш-

ной презентации докладов в будущем? Какую коммуникативную цель следует ставить перед собой при следующем выступлении?

*Личностная рефлексия:*

- *Ретроспективная.* Какие качества выступающего способствовали успеху (провалу) выступления? Какими ценностями руководствовался оратор при выборе темы и определении основной идеи доклада? Какими чертами характера следует обладать для того, чтобы представить подобный доклад наилучшим образом?
- *Перспективная.* Какие личностные качества следует развивать, чтобы добиться успеха в следующий раз? Какими критериями следует руководствоваться при отборе материала для выступлений?

*Интеллектуальная рефлексия:*

- *Ситуативная.* Какие еще подходы могут быть использованы для решения поставленных задач? Каков алгоритм размышлений при решении поставленной задачи и эффективен ли он? Если нет, то каковы выходы из создавшегося положения?
- *Ретроспективная.* Знаний, умений и навыков в каких областях оратору не хватило, чтобы раскрыть свою тему полностью? Был ли задействован принцип междисциплинарности и другие принципы, лежащие в основе современного научного исследования?
- *Перспективная.* Каковы перспективные стратегии развития информационной компетентности у студента при решении конкретной задачи? Каким образом возможны разработка и применение новых алгоритмов решения подобных задач?

## *Заключение*

Использование предложенной технологии стимулирования рефлексии студентов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе позволяет добиваться повышения мотивации студентов и стремиться к достижению наилучших результатов в изучении иностранного языка.

Расширение Концепции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе способствует повышению эффективности преподавания и нахождению новых путей и подходов к оптимизации образовательного процесса.

### *Литература*

---

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. [Электронный ресурс] URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php> (дата обращения 15 мая 2018).
2. Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 65–73.
3. Сабитова Л.Б. Формирование способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии // Новые образовательные технологии в школе и вузе: Материалы Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: СГПА, 2008. С. 163–172.

### *References*

---

1. Federal State Education Standards of Higher Education. [Internet]. (data obrashcheniya 15 may 2018). URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php> (In Russ.)
2. Semenov I.N. The Reflexive Psychology of Creativity: Conceptions, Experiments, Practice. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2005;2(4):65-3. (In Russ.)
3. Sabitova L.B..The formation of future teacher's capability for professional personal reflexion. *New educational technologies at school and University*. Materials of the International scientific-practical conference. Sterlitamak: GSPA Publ.; 2008. P. 163–72. (In Russ.)

### *Информация об авторе*

Татьяна В. Баранова, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; ГСП-3, 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [kafedra\\_iai@mail.ru](mailto:kafedra_iai@mail.ru)

### *Information about the author*

Tatiana V. Baranova, PhD in Education, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; [kafedra\\_iai@mail.ru](mailto:kafedra_iai@mail.ru)

УДК 37.016:811.112.2

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-76-86

## Использование интерактивных аудиовизуальных программ студией «Deutsche Welle» в преподавании немецкого языка ступеней А1-С1

Алмазия Г. Катаева

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, kataeva@rggu.ru*

Сергей Д. Катаев

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, kataeva@rggu.ru*

*Аннотация.* В статье излагаются онтологические, гносеологические и аксиологические принципы использования методики обучения иностранному языку на основе мультимедийных аудиовизуальных интерактивных обучающих программ телерадиовещательной студии Германии «Deutsche Welle». Методика использования этого интерфейса предполагает достижение в более короткое время уровня лингвокультурологической компетенции обучающихся А1-С1 по классификации международного культурного центра Гёте-Институт. Используемые интерактивные обучающие программы «Deutsche Welle» рассматриваются в настоящее время как познавательные, мировоззренчески богатые и лингвистически эффективные способы достижения необходимого результата в образовательном процессе.

В статье представлены основы использования нанообразовательных технологий преподавания иностранного языка с применением аудиовосприятия бинауральных ритмов, 4-D визуального бифокального сферо-призматического восприятия объективной реальности в различных сферах бытия немецкоговорящих стран Европейского союза и воздействия образовательных программ телерадиовещательной студии «Deutsche Welle» на повышение эффективности преподавания иностранного языка. Предлагаемая методика предполагает создание атмосферы сотрудничества обучающихся и преподавателей для достижения конечной цели – освоения устной и письменной речи общения на иностранном языке.

*Ключевые слова:* интерактивный формат двуязычной коммуникации, аудиовизуальные методы изучения иностранного языка, лингвопсихологический и лингвокультурологический подход к преподаванию иностранного языка, аудиовизуальные средства для восприятия иноязычного общения, лингвокультурологический аспект практики устной и письменной иноязычной речи

*Для цитирования:* Катаева А.Г., Катаев С.Д. Использование интерактивных аудиовизуальных программ студией «Deutsche Welle» в преподавании немецкого языка ступеней А1-С1 // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 76–86. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-76-86

## The use of interactive audiovisual programs by the “Deutsche Welle” studio in teaching the German language at A1-C1 stages

Almaziya G. Kataeva

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, kataeva@rggu.ru*

Sergei D. Kataev

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, kataeva@rggu.ru*

*Abstract:* The article describes ontological, epistemological and axiological principles of using the method of teaching a foreign language on the basis of multimedia audiovisual interactive training programs of Germany’s Deutsche Welle television and radio studio. The method of using this interface assumes the achieving in a shorter time the level of linguocultural competence by A1-C1 students according to the classification of the Goethe-Institut international cultural center. The interactive training programs “Deutsche Welle” used are currently considered as cognitive, world-wide rich and linguistically effective ways of achieving the required result in the educational process. The article presents the basics of using the nano-educational technologies of teaching a foreign language employing the audio perception of binaural beats, 4-D visual bifacular spheroprismatic perception of objective reality in various spheres of life of German-speaking countries of the European Union and the impact of the educational programs of the Deutsche Welle television and radio studio on improving the teaching efficiency of a foreign language. The proposed meth-

odology involves creating an atmosphere of cooperation between students and teachers to achieve the ultimate goal – the development of oral and written speech in a foreign language.

*Keywords:* interactive format of bilingual communication, audiovisual methods of studying a foreign language, linguopsychological and linguocultural approach to the teaching of a foreign language, audiovisual aids for the perception of foreign language communication, linguocultural aspects of the practice of oral and written foreign language

*For citation:* Kataeva AG., Kataev SD. The use of interactive audiovisual programs by the “Deutsche Welle” studio in teaching the German language at A1-C1 stages. *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series.* 2018;3:76-86. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-76-86

## *Введение*

Интерактивные сайты ведут обучающихся через всю Германию, предоставляя им возможность интерактивно общаться с представителями разных поколений и разных сословий, с пешеходами на улице и экспертами в разных областях науки. При этом обсуждаются не только классические темы, такие как продукты питания, футбол, автомобиль в жизни немцев, но и такие актуальные темы, как миграция, бедность, толерантность. На веб-странице преподаватели найдут сопровождающие дополнительные материалы и рабочие листы для студентов.

Интерактивные лингвообразовательные сайты «Deutsche Welle» исходят из некоторых психолингвистических предпосылок и принципов, обуславливающих сам процесс обучения иностранному языку. Обучение – процесс восприятия и накопления информации, соединенной с другой информацией, в данном случае на русском как родном и немецком как иностранном языке. У детей этот процесс происходит легче, поскольку большая часть поступающей информации сразу занимает место в соответствующих структурах мозга, еще свободного от разного рода установок [1].

*Лингвокультурологические аспекты преподавания иностранного языка с использованием мультимедийных учебных сайтов радиотелевещательной студии Германии «Deutsche Welle»*

Аудиовизуальные интерактивные сайты «Deutsche Welle» направлены на преодоление определенных шаблонов мышления, и прежде всего шаблонов развития лингвистических компетенций, например: слово-перевод, предложение-подстановка лексико-грамматических форм и словосочетаний в переводимом предложении или абзаце текста. Программа обучения в интерактивном интерфэйсе «Deutsche Welle» означает, что приходится:

- запоминать в аудиовизуальном контексте новую информацию, заменяя или дополняя при этом старую лингвострановедческую;
- отказываться от прежних лингвострановедческих и лингвокультурных ассоциаций и выстраивать новые;
- понимать иностранный язык как средство познания стран, народов в развитии общечеловеческой культуры в зеркале иной культуры;
- обучаться нормам межкультурного общения в важных сферах жизнедеятельности и развития культуры межнационального общения [2 с. 138–139].

Аудиовизуальные учебные сайты «Deutsche Welle» базируются на общепринятых психоэкологических и психолингвистических основах восприятия информации. Человек воспринимает информацию посредством пяти органов чувств [3]. Примерно 83% всей информации воспринимается зрением. Поэтому сайты «Deutsche Welle», используя все современные мультимедийные графические средства, демонстрируют обучающимся особенности бытия жителей немецкоговорящих стран (питание, жилье, досуг и т. д.). С помощью слуха усваивается около 10 % информации. Все учебные сайты на фоне высокоразвитых графических систем представляют обширную практику устной речи на немецком языке (общелитературную, разговорную, общеупотребимую, диалектальную), соответствующую визуально воспринимаемой общекультурной и лингвострановедческой тематике (одежда, спорт, библиотеки, театр и т. д.). С помощью обоняния, согласно классической клинической психологии, усваивается около 4%, осязания – примерно 2% и вкусовых ощущений – в среднем 1% воспринимаемой информации. В различных культурах это соотношение несколько варьиру-

ется, поскольку является результатом воспитания. Интерактивные учебные сайты «Deutsche Welle», опираясь на общепринятые основы восприятия информации, демонстрируют это на экране монитора в форме богато-колоритной компьютерной графики (например, желтый кислый, кислый разрезанный лимон, из кусочков которого течет кислый, кислый сок, мягко-нежная зеленая ель с одухотворенным ароматом хвои, звездное небо с безграничной фантазией созвездий).

Наукой исследованы еще не все составляющие учебного процесса, и конечно использование интерактивных учебных сайтов «Deutsche Welle» в сочетании с базовыми учебниками серии «Deutsch als Fremdsprache» и творчески подобранными преподавателем раздаточными лексико-грамматическими и лингвострановедческими материалами не смогут обеспечить 100% успеха в развитии безупречной лингвокультурологической компетенции обучающихся [4].

Тем не менее, на наш взгляд, предлагаемая модель интерактивных аудиовизуальных сайтов «Deutsche Welle» весьма полезна, поскольку, независимо от того, действительно ли она полна и верна во всех деталях, эта модель предлагает ряд объяснений действий, имеющих решающее значение для достижения коммуникативно-эффективного уровня практики устной и письменной речи на немецком языке.

Организация учебного процесса на базе предлагаемого преподавателем учебника и интерактивных учебных мультимедийных сайтов «Deutsche Welle», по мнению авторов, должна исходить из «дозирования» лингвистической информации. Это означает, что в сознание обучающихся наряду с неизвестными сведениями поступают уже известные. Подобное смешение позволяет избежать перенасыщения обучающихся новой информацией, ведущего к прекращению ее восприятия. В этом отношении учебные мультимедийные интерактивные сайты «Deutsche Welle» предусматривают на каждой новой ступени лестницы немецкого языка интерактивное возвращение к прежнему учебному материалу и усвоение нового уже на базе пройденного (например, внутренний интерьер квартиры – новый материал; кухонная утварь, приготовление пищи и т. д. – пройденный материал).

Для организации учебного процесса это означает, что ведущий методист-разработчик всегда должен иметь четкое представление об уровне подготовки целевой группы и о том, какой объем новой информации может быть усвоен обучающимся. При этом следует подчеркнуть, что вся принимаемая информация сначала поступает



в оперативную память. Объем оперативной памяти явно ограничен. Если какая-либо информация отбирается в качестве важной, она поступает в кратковременную память, ограниченного объема, и в которой информация хранится в виде электрических колебаний. Важно учесть, что из-за ограниченности кратковременной памяти информация, в том числе и лингвистическая, переполняет ее через 45 минут. Поэтому преподаватель через 45 минут должен прервать поток информации, выделив примерно десятиминутный перерыв, чтобы в кратковременной памяти образовалось свободное пространство. Мультимедийные учебные сайты «Deutsche Welle» спрограммированы таким образом, что аудиовизуальный учебный материал демонстрируется 20–25 минут, а выполнение предлагаемых интерактивных упражнений к этому лингвистическому материалу длится 15–20 минут. Спланированный таким образом лингвистический материал не перегружает оперативную кратковременную память обучающихся, что соответствует более эффективному психоэкологическому усвоению лексико-грамматического и лингвострановедческого учебного материала.

Результаты исследований Российской академии образования свидетельствуют о том, что полученная обучающимися зрительная и слуховая информация поступает в определенные отделы головного мозга. Совокупность этих отделов называется лимбической системой, которая с точки зрения эволюции является одной из наиболее «старых» частей мозга. Это означает, что в ней прежде всего формируются инстинктивные модели поведения [5]. В лимбической системе полученная информация сравнивается с содержанием памяти для определения ее новизны. При наличии в памяти подобной информации никакой реакции не возникает. Для процесса обучения такая ситуация не удовлетворительна, поскольку обучающиеся приходят не для того, чтобы слышать и видеть уже известное, а чтобы узнать новое. Учебные интерактивные сайты «Deutsche Welle» по существу и содержат аудиовизуальную информацию, которая в какой-то степени известна, но и одновременно еще не познана. В таком случае в лимбической системе возникает так называемая реакция ориентации, когда создаются условия для лучшего восприятия раздражителя, в нашем случае на основе аудиовизуальных сайтов репродуктивного усвоения лексико-грамматического и лингвокультурного бытия жителей немецкоговорящих стран [6].

Исходя из вышеприведенных предпосылок целесообразности использования мультимедийных интерактивных учебных сайтов «Deutsche Welle», хотелось бы подчеркнуть следующее.

Методы лингвистического образования студентов являются инструментами в руках тех, кто ведет занятия. У всякого инструмента – будь то молоток или отвертка – есть определенное назначение. Это достаточно условное сравнение с методами преподавания физических и лингвистических феноменов означает, что применение каждого из них обусловлено направленностью на достижение определенной цели. Учебные интерактивные сайты радиотелевизионной студии «Deutsche Welle» в данном контенте [dw.com.de/video-thema](http://dw.com.de/video-thema) и [dw.com.deutschlandlabor](http://dw.com.deutschlandlabor) режиссерски и сценарически направлены не только на развитие и совершенствование лингвокультурологической компетенции обучающихся /[dw.com/nachrichten](http://dw.com/nachrichten), но и на развитие определенных разновидностей психоэкологической активности. Вышеприведенные учебные сайты студии «Deutsche Welle», и прежде всего [dw.com.deutschlandlabor](http://dw.com.deutschlandlabor), [dw.com.de/video-thema](http://dw.com.de/video-thema), направлены на психоэнергосуггестивное восприятие и усвоение лингвокультурологического контента и формата непосредственного виртуального устного и письменного общения с носителями языка.

Используя новейшие достижения психо-нейролингвистики, авторы учебных интерактивных сайтов студии «Deutsche Welle» попытались создать тот методический и учебный материал, который направлен:

- на технику подачи и усвоения лингвистической информации;
- на технику организации групповой работы для получения лингвокультурологических знаний и умений, выработку лингвокультурологических способностей двуязычного общения;
- на интерактивную технику, способствующую углублению знаний;
- на развитие лингвокультурологической иерархии систем ценностей;
- на технику групповой и индивидуальной психоэкологической активности для повышения динамичности обучающихся.

Интерактивные аудиовизуальные сайты учебного контента «Deutsche Welle» позволяют, на наш взгляд, назвать предлагаемые методы использования аудиовизуальной презентации лингвокультурологической информации ментальной лингвистикой, так как они позволяют активировать оба полушария мозга, формируя и совершенствуя устойчивые связи между ними. Эти сайты развивают не только логику и владение устной и письменной речью обучающихся, но и умение мыслить творчески на изучаемом языке. Студенты становятся более уверенными в себе, легче и эффектив-

нее запоминают изучаемый лингвистический материал, так как предлагаемые учебные сайты «Deutsche Welle» направлены прежде всего не на ревитализацию основных видов памяти (оперативная, кратковременная, долговременная, а по характеру деятельности произвольная, произвольная), а на активизацию психической деятельности обучающихся, включающей:

- эмоциональную память (сайты направлены на развитие навыков и умений устного и письменного общения, быстроту, темп, ритм речи);
- образное: репродуктивное запоминание лингвокультурологического материала, речевую ревитализацию звуков, запахов и аудиозрительных образов;
- словесно-логическую систему репродуктивных интерактивных упражнений позволяет быстрее, более эффективно запоминать и в лингвокультурологически обусловленной дискуссии воспроизводить мысли на изучаемом языке.

Процесс обучения иностранному (в данном случае немецкому) языку в виде практики устной и письменной речи) с использованием интерактивных мультимедийных учебных сайтов «Deutsche Welle» имеет цель:

- формирование навыков (по сайтам лингвистическая реакция на вопрос или импульс);
- совершенствование речевых импульсов и навыков (речь в устной или письменной форме) с помощью интерактивных электронных посылов учебной программы «Deutsche Welle»;
- развитие собственно умений (обучение практике устной и письменной речи в коммуникативно-культурологическом контексте).

Необходимо подчеркнуть, что обучение с использованием интерактивных сайтов «Deutsche Welle» по методике: базовый учебник – раздаточные лексико-грамматические и переводчески-стилистические материалы конечно предусматривает контроль прежде всего в виде общения. И учебные сайты «Deutsche Welle» вполне могут способствовать этому, ведь в них и методически заложена основа для более эффективного развития лингвистической компетенции.

Интерактивный учебный материал сайтов «Deutsche Welle» скомпонован таким образом, что обучающиеся могут еще несколько раз испытать себя на тех уровнях, которые они еще не смогли усвоить. С этой точки зрения по-новому представляется роль преподавателя в процессе обучения. Психолингвистический, и прежде всего психоэкологический, интерфейс «Deutsche Welle» заботится

о психоадекватном восприятии корректируемых лингвистических вариантов. Поэтому со стороны преподавателя необходимо, на наш взгляд, отвергнуть всякий агрессивный контроль [7 с. 122]. Лингвистическая и психоэкологическая коррекция лингвистической компетенции обучающихся должна быть от них, как бы, скрыта. Использование учебных интерактивных сайтов «Deutsche Welle» способствует тому, чтобы преподаватель был:

- источником информации (сценаристом, режиссером, актером – образцом будущей речевой деятельности);
- организатором коммуникативного психоэкологического климата в сфере общения [7 с. 125].

Учебные мультимедийные сайты «Deutsche Welle» демонстрируют, что общение – процесс двусторонний. Лексико-грамматический и лингвострановедческий материал сайтов сориентирован на следующее:

- направленность всех интерактивных упражнений на внутреннюю ситуативность, т. е. соотнесенность каждого его элемента с ситуацией общения (например, посещение зоопарка в Берлине с беседой с гидом об особенностях содержания пресмыкающихся и т. д.);
- мотивированность речевого поступка, т. е. мультимедийный материал «Deutsche Welle» ставит перед обучающимися не лингвистическую, а прежде всего речевую задачу (например, как приобрести новый шарф, что и как нужно спросить в стране изучаемого языка о молодежной моде).

## *Заключение*

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть, что использование образовательных интерактивных Internet-ресурсов, в нашем примере интерактивных лингвистических сайтов радиотелевещательной студии Германии «Deutsche Welle», способствует процессу интенсификации и оптимизации образовательного процесса в целом. Пирамидальная парадигма методики «базовый учебник – творчески составленные образовательные материалы – интерактивные лингвокультурологические Internet-ресурсы» способствует, на наш взгляд, освоению и развитию навыков и умений психоэкологической и психоэнергосуггестивной интуиции общеобразовательного фона в сфере лингвокультурологического освоения билатеральной парадигмы иностранного языка. Для более эффективного процесса обучения целесообразно использовать сферопризматические панорамные

4D очки виртуальной реальности; 3D очки объемного восприятия видеосюжета; бинауральные квадранаушники для аудиовосприятия звукового сигнала. Использование интерактивной мультимедийной методики является одним из эскизов общеобразовательной среды, эта методика способствует, на наш взгляд, психолингвокультурологическому сближению наций и народов, будь то представители России и Германии, Германии и Франции, Франции и Англии и т. д.

Таким образом, использование мультимедийных учебных сайтов «Deutsche Welle» является путеводной нитью Ариадны в процессе эффективного овладения обучающимися лингвистической компетенцией.

### *Литература*

---

1. Новости и аналитика о Германии, России, Европе, мире. ДГ. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dw.com/> (дата обращения 17 янв. 2018).
2. Халилова Л.А., Калямова Л.А., Баранова Т.В. Лингвопедагогические основы концепции преподавания иностранного языка в свете разработки программ поколения «три плюс» бакалавриата // Вестник РГГУ. Серия «Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность». 2016. № 2 (4). С. 133–143.
3. Новости и текущие дела из Германии и всего мира. ДГ. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> (дата обращения 18 янв. 2018).
4. Deutschland. DW. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dw.com/deutschland/> (дата обращения 18 янв. 2018).
5. Aktuelles. DW [Электронный ресурс] URL: <http://www.dw.com/nachrichten/> (дата обращения 18 янв. 2018).
6. Российская академия образования. ДГ. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rusacademedu.ru/> (дата обращения 18 янв. 2018).
7. Катаев С.Д., Катаева А.Г. Коммуникативный метод преподавания иностранного языка в системе довузовского образования (на примере лицея РГГУ) // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25 сентября – 2 октября 2016 г. г. Будва, Подгорица (Черногория). М.: РГГУ, 2017. С. 116–126.

### *References*

---

1. News and Analytics about Germany, Russia, Europe and the world. [Internet] URL: <http://www.dw.com/> (data obrashcheniya 18 Jan. 2018). (In Russ.)

2. Khalilova LA., Kaliamova LA., Baranova TV. Linguistic and pedagogical foundations for the concept of foreign language teaching in the light of composing the “three plus” generation bachelor programs. *RGGU/RSUH Bulletin. “Records Management and Archival Studies. Computer Science. Data Protection and Information Security” Series.* 2016;2(4):133-43. (In Russ.)
3. News and current affairs from Germany and around the world. DW. [Internet] URL: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> (data obrashcheniya 18 Jan. 2018).
4. Deutschland. DW. [Internet] URL: <http://www.dw.com/deutschland labor/> (data obrashcheniya 18 Jan. 2018).
5. Aktuelles. DW. [Internet] URL: <http://www.dw.com/nachrichten/> (data obrashcheniya 18 Jan. 2018).
6. Russian academy of education. [Internet] URL: <http://www.rusacademedu.ru/> (data obrashcheniya 18 Jan. 2018) . (In Russ.)
7. *Kataev SD., Kataeva AG.* Communicative approach in teaching a foreign language in preparatory education (exemplified by RSUH Lyceum) // *Teoriya i praktika prepodavaniya yazykov i kul'tur: filosofskie i metodologicheskie aspekty: Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 25 sentyabrya – 2 oktyabrya 2016 g. g. Budva, Podgoritsa (Chernogoriya).* Moscow: RGGU Publ.; 2017. P. 116-26. (In Russ.)

### *Информация об авторах*

*Алмазия Г. Катаева*, кандидат исторических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

*Сергей Д. Катаев*, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

### *Information about the authors*

*Almazia G. Kataeva*, Ph.D. in History, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

*Sergei D. Kataev*, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; [kataeva@rggu.ru](mailto:kataeva@rggu.ru)

УДК 37.016:811.111

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-87-96

Палатализация  
в английском языке на стыке слов:  
распознавание и обучение с помощью  
современных технических средств

Вадим Б. Кракович

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, barybino@yahoo.com*

Ирина О. Костина

*Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,  
Москва, Россия; Российский государственный  
гуманитарный университет, Москва, Россия, i.ronskaaya@gmail.com*

*Аннотация.* Задачей статьи является описание основных форм палатализации на стыке слов с предложением наиболее экономичного способа распознавания и воспроизведения палатализации при обучении английскому языку. Наиболее распространенные типы «несловарной», то есть вариативной, палатализации возникают на стыке слов в расслабленной и быстрой речи. Реализация проявляется в том что звуки [t], [d], [s], [z] перед звуком переднего ряда [j] смягчаются и становятся небными, что является серьезной проблемой в их смыслообразующей составляющей при аудировании. В качестве дополнительной проблемы выделяется тот факт, что этот фонетический феномен обычно не преподается студентам специально и предполагается, что быстрое распознавание палатализованных звуков должно развиваться у студента само собой.

Далее в статье описывается наиболее экономичный и проверенный способ формализации и устранения данной проблемы. В нем выделяются три этапа. Первый заключается в техническом создании корпуса наиболее распространенных фраз-примеров, в которых палатализация проявляется практически всегда. Второй включает в себя аудирование студентами записанных мини-диалогов с распознаванием смысла, причем студента формально обучают двум взаимозависимым аспектам распознавания: собственно аудированию, то есть способности распознавать палатализацию и указывать изначальный вариант фонемы, и грамматическому анализу,

то есть распознаванию изначального варианта фонемы согласно правилам словообразования, грамматики и синтаксиса. И наконец, третий (продвинутый) этап предполагает распознавание палатализации в речи носителей языка. В заключении статьи кратко описывается опыт внедрения вышеописанной системы в обучение и его результаты.

*Ключевые слова:* палатализация, конец слова, начало слова, йот, аудирование, компьютер, видео, аудио

*Для цитирования:* Кракович В.Б., Костина И.О. Палатализация на стыке слов: распознавание и обучение с помощью современных технических средств (на материале английского языка) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 87–96. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-87-96

## Palatalization in English as a sandhi variation: decoding and modern teaching methods

Vadim B. Krakovich

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,  
barybino@yahoo.com*

Irina O. Kostina

*The Russian Presidential Academy of National Economy  
and Public Administration, Moscow, Russia;  
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,  
i.vronskaya@gmail.com*

*Abstract:* The goal of the article is to describe the main conditions in which palatalization occurs and to suggest the most economical way to recognize, understand and orally replay it when teaching English to foreign students. The most widespread types of the “non-dictionary-related”, that is, variation-al, palatalization, occur in sandhi positions in a relaxed and fast speech. The realization results in word-final sounds [t], [d], [s], [z] before a word-initial [j] softening and acquiring a palatal quality. This fact becomes a serious problem when a student tries to make out the words’ meaning while listening to the utterance. An additional problem arises out of the fact that this phenomenon is seldom formally taught and it is assumed that students are to come to understand it naturally and on the fly by themselves.

The article goes on to describe the easiest and the least time-consuming



method of formalization and elimination of this issue. The method comprises three stages. The first include the means to use in creating a corpus of the most common example sentences in which palatalization occurs with an almost 100% frequency. The second consists of practical listening sessions at which students listen to pre-recorded mini-dialogues and guess at their meaning. Before that the students are formally taught to interdependent aspects of understanding the palatalization phenomenon: how to correctly decode the initial phonemic representation from its palatalized variant and how to guess the corresponding letter or combination of letters that are presupposed to be present there based on grammar, syntax and word formation. The third, the most advanced stage, is reached when students are able to recognize this type of palatalization in the speech of native speakers recorded off the Internet. The conclusion of the article describes the implementation of the above-mentioned system and its results.

*Keywords:* palatalization, word final position, word initial position, yod, listening, oral speech, computer, video, audio

*For citation:* Krakovich VB., Kostina IO. Palatalization in English as a sandhi variation: decoding and modern teaching methods. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2018;3:87-96. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-87-96

## Введение

Задача статьи – краткое описание наиболее распространенных вариантов палатализации на стыке слов в английском разговорном языке. Авторы анализируют проблемы, возникающие при аудировании быстрой или расслабленной речи и предлагают наиболее простые способы обучения распознаванию и декодированию фразовой палатализации.

Палатализация определяется как дополнительная артикуляция, реализующаяся в поднятии средней части спинки языка. Это регрессивная ассимиляция, при которой согласный меняет свое произношение перед гласным переднего ряда, которым чаще всего является йот [j]. Наиболее частые типы палатализации следующие:

[t]	[č]
[d]	перед [j] трансформируются в [dʒ] или [ʒ]
[s]	[š]
[z]	[ʒ]

Часто палатализация predetermined исторически и зафиксирована в словарях как фонетически, так и графически:

captivate – caption  
 decide – decision  
 possess – possession  
 close – closure

Подобные случаи не рассматриваются в данной статье, так как эти формы кодифицированы и студенты заучивают их наизусть.

Проблемы, связанные с палатализацией [1 с. 950], появляются, когда этот феномен возникает в фонетических конструкциях, не указанных в словарях, обычно на стыке двух слов [2 с. 71], ни одно из которых, взятое отдельно (т. е. «словарно»), не дает и следа подобных звуков.

Например:

Did it decide you? “Decide you” в быстрой речи произнесется [di`saidʒə].

Can't you help me? в первой части произнесется [ˈkençə].

Does Yolanda know you? в первой части произнесется [daʒə`landə].

Чем быстрее (или, наоборот, расслабленнее) речь и чем менее официальна языковая ситуация, тем выше вероятность появления палатализации особенно в речи молодежи в конструкциях высокой речевой частотности (Did you...? Can't you...? Won't you...? и т. д.) [3 с. 270]. Дополнительные проблемы распознавания и понимания привносит феномен частого фонетического усечения, то есть выпадение звуков и слогов. Так, фраза Did you do it? в разговорном усеченном варианте прозвучит как [dʒu`dujt̪], то есть вместе с палатализацией [d] перед [j] произойдет выпадение начального [di], укорачивание [i] в it, а конечная [t] станет нереализованной. В результате из четырех слогов фразы осталось два, а из восьми полноценных звуков четыре. Если же считать все звуки (и полугласные и нереализованные), то восемь звуков превратилось в шесть, из которых три серьезно изменили какую-то свою характеристику, что дает нам всего три звука, оставшихся неизменными из восьми, то есть фонетическая трансформация фразы в данном случае равна 63%, из которых на изменение в результате палатализации падает 9%.

Таким образом, палатализация на стыке слов в быстрой речи может довольно серьезно затруднить ее понимание [4 с. 270].

До появления, распространения и унификации аудио- и видеофайлов обучение речевым фонетическим изменениям вообще и палатализации в частности, происходило лишь на отдельных спецкурсах или же давалось преподавателями на примерах и несистемно. В основных учебниках примеров палатализации на стыке слов или нет вообще, или о ней говорится очень кратко и без поддерживающих аудиоупражнений.

В аудиочасти пособий для подготовки к международным экзаменам по английскому языку (например, TOEFL) дикторы читают тексты со скоростью, приближенной к реальной разговорной, но при этом тщательно избегают всех возможных форм палатализации, речь фонетически очень академична и выверена.

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен палатализации на стыке слов

- 1) проявляется очень часто;
- 2) может стать серьезным препятствием для понимания устной речи;
- 3) не рассматривается системно в большей части языковых пособий;
- 4) требует специального практического овладения.

Ниже мы предлагаем способ создания мини-пособия по заполнению этой компетенции.

Теоретическая часть обучения крайне проста. Студентам объясняют суть палатализации и приводят основные примеры, после чего главным элементом обучения становится аудирование и раскодирование большого количества мини-диалогов с разными палатализационными изменениями. Создание подобного аудио-корпуса в настоящее время вполне возможно с помощью современных технических средств. Преподавателю понадобится:

- 1) компьютер;
- 2) программа для создания и редактирования аудиофайлов (например, SoundForge или бесплатная Audacity);
- 3) микрофон;
- 4) (опционально) программа для редактирования видео;
- 5) (опционально) программа для конвертации видео- и аудио- в наиболее компактный формат.

Для начала, чтобы представить студентам материал постепенно и поэтапно, мы предлагаем преподавателю самому записать мини-диалоги/монологи своего сочинения. Эти диалоги должны быть простыми, короткими и содержать основные типы палатализации на стыке слов. Предлагается использовать конструкции

Didn't you	Won't you
Wouldn't you	Did you
Cant' you	Aren't you

и т. д.

Если преподаватель хочет записывать диалоги, то идеально, если они записываются на два голоса.

Присоедините к компьютеру микрофон (если нет встроенного), откройте аудиоредактор, создайте новый файл и нажмите Record. После чего четко проговорите текст в микрофон, нажмите Stop и сохраните файл (предпочтительно в формате MP3). Затем откройте файл и (если надо) отредактируйте его длину, увеличьте громкость, уберите шумы. Таких файлов надо создать около 40, по 10 на каждый тип палатализации.

Работают с файлами с помощью упражнений типа fill-in-the-blank. Студенту дается распечатанный текст с диалогом типа

Why \_\_\_\_\_ call her yesterday? She was expecting your call.  
I couldn't. I lost my phone.

После чего студент прослушивает диалог и понимает, что пропущенная конструкция [ˈdɪdʒə] – это всего лишь вариант произношения простой конструкции did you.

Предполагаемое время освоения материала, записанного инструктором, – около месяца при двух встречах в неделю. Необходимыми и желательными условиями для успешного освоения студентами материала являются:

- пересылка файлов по почте, так чтобы студенты делали их дома, а в классе можно было сделать лишь первые два-три файла, чтобы ввести студентов в курс дела;
- обучение студентов предварительному грамматическому анализу конструкции по типу «а что здесь могло бы быть грамматически?»;
- обучение студентов активному произносительному аспекту палатализации, а на втором этапе введение в курс аутентичных фраз или диалогов, произнесенных носителями языка и не направленных на обучение.

Основными источниками подобных материалов считаются:

- YouTube;
- англоязычные фильмы.

При выборе материалов предлагается учитывать следующую схему:

Социально-возрастное распределение	Страна носителя		
	США	Великобритания	Иная
Взрослый образованный человек			
Взрослый, степень образования неизвестна			
Степень образования – средняя школа и ниже			
Образованный представитель молодежи			
Необразованный представитель молодежи			

Таким образом, выделяется 15 произносительных видов и уровней [5 с. 130]. Их, разумеется, может быть больше или меньше, но даже самая общая картина должна показать студентам те ситуации, в которых уровень палатализации будет повышаться (снижение уровня официальности разговора/снижение возраста говорящих), и те, в которых она минимальна (повышение уровня официальности разговора/повышение возраста говорящих), с учетом принадлежности носителя к определенному социально-экономическому (чем он ниже, тем больше вероятность появления палатализации) слою.

Существуют два основных способа «захвата» аудиоматериала для его последующего редактирования и обрезки. Первый способ включает копирование отдельных сцен из фильма или иного видеоматериала с помощью программы редактирования видео с последующим отделением аудиодорожки. Это довольно сложный и энергоемкий процесс, рассчитанный на продвинутых пользователей. Необходимо скачать фильм или видео на компьютер, затем вырезать из него сцены с примерами палатализации (2–3 предложения максимум). При желании можно конвертировать сцены в наиболее «легкий» формат (например, MP4) или открыть видео в SoundForge и сохранить только аудио (в формате MP3).

При записи аудиофайла применяются следующие параметры (обычно они стоят по умолчанию): частота сэмплирования – 44100 герц, разрешающая способность – 8 бит, каналы – моно.

Плюсы этого метода заключаются, во-первых, в возможности сохранить видеозапись и, во-вторых, в чистоте звука аудиодорожки.

Второй способ «захвата» материала гораздо проще. Необходимо открыть SoundForge-файл и поставить его на запись с микрофона. После чего следует включить нужную сцену из фильма или ролика

в проигрывателе видео. В результате SoundForge запишет внешний звук видео с микрофона. После этого аудиофайл можно сохранить и редактировать.

Плюсы данного подхода очевидны: это простота операции и низкая трудоемкость конвертации. Минусы заключаются в более низком качестве аудиозаписи (могут появляться сторонние шумы) и в невозможности сохранения видеокomпонента.

Дополнительный, третий, способ сочетает в себе простоту второго и при этом сохранение видеокomпонента первого, но с потерей качества. Необходимо включить фильм, после чего нужный отрывок просто снимается телефонной камерой. Громкость надо выставить на комфортабельный максимум. Хотя качество изображения и звука крайне низкое, оно будет достаточным для целей обучения.

Методология отработки этого материала аналогична работе с файлами, записанными инструктором, то есть fill-in-the-blanks и предварительный грамматический анализ. После месяца отработки задание студентам надо усложнить: они должны начать сами расшифровывать диалоги, сначала письменно, а потом на слух.

Модульная отработка материала следующая, при учете, что семестр длится 16 недель:

Модуль 1: недели 1–4 – отработка материала, записанного самим инструктором;

Модуль 2: недели 5–8 – отработка аутентичного материала в формате fill-in-the-blanks;

Модуль 3: недели 9–12 – отработка аутентичного материала в формате полного раскодирования (письменно);

Модуль 4: недели 13–16 – отработка аутентичного материала в формате полного раскодирования (устно в классе).

В результате к концу семестра студенты «нарабатывают слух» на палатализацию и уровень понимания беглой речи повышается.

Данный метод за последние 7 лет опробован примерно на 30 группах и зарекомендовал себя очень хорошо, судя по уровню интереса учащихся. Разумеется, видеофрагменты воспринимаются студентами с бóльшим удовольствием, чем просто аудиозаписи, и во многих случаях студенты сами заучивали диалоги, хотя это никогда не было частью обязательного задания. Прогресс понимания может быть оценен по тому, насколько хорошо студенты начинают «слышать» палатализацию к концу семестра, то есть в контролируемых тестовых ситуациях: к 14–15 неделе студенты понимают в среднем 80–100% диалогов, в то время как в начале этот уровень обычно составляет 10–30% [6 с. 165].

### *Закключение*

В статье описаны наиболее распространенные варианты палатализации в английском разговорном языке, перечислены проблемы, возникающие при аудировании быстрой или расслабленной речи и предложен наиболее простой способ обучения распознаванию и декодированию фразовой палатализации. Преподаватель английского языка, прочитав статью, узнает конкретные способы использования современных технических средств для преодоления проблем, связанных с пониманием быстрой или расслабленной речи с палатализацией.

### *Литература*

---

1. *Wilson C.* Learning phonology with substantive bias: An experimental and computational study of velar palatalization. Department of Linguistics, UCLA // *Cognitive Science*. 2006. Vol. 30. Issue 5. September-October. P. 945–982.
2. *Zsiga E.C.* Phonetic alignment constraints: Consonant overlap and palatalization in English and Russian // *Journal of Phonetics*. 2000. Vol. 28. Issue 1. January. P. 69–102.
3. *Cooper W.E., Carmen E., Paccia J.M.* Grammatical control of a phonological rule // Palatalization. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1978. Vol. 4 (2). May. P. 264–272.
4. *Bush N.* Frequency effects and world-boundary palatalization in English // *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* / J.L. Byber, P.J. Hopper (Eds.) John Benjamins Publishing Company, 2007. P. 255–280.
5. *Андросова С.В., Гнатюк Е.В., Шуйская Т.В.* К вопросу о палатализации согласных в национальных вариантах английского языка: универсальное и типологическое // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. 2009. Вып. 3. С. 129–137.
6. *Вавилов Н.А.* Современный этап ассимиляции в английском языке и ошибки в произношении // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Серия «Языкознание». 2007. С. 159–170.

### *References*

---

1. *Wilson C.* Learning phonology with substantive bias: An experimental and computational study of velar palatalization // *Cognitive Science*. 2006;30(5): 945–982.
2. *Zsiga E.C.* Phonetic alignment constraints: Consonant overlap and palatalization in English and Russian. *Journal of Phonetics*. 2000;28(1):69-102.

3. Cooper WE., Carmen E., Paccia JM. Grammatical control of a phonological rule. *Palatalization. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1978;4(2):264-72.
4. Bush N. Frequency effects and world-boundary palatalization in English. *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* / J.L. Byber, P.J. Hopper (Eds.) John Benjamins Publishing Company, 2007. P. 255-80.
5. Androsova SV., Gnatiuk EV., Shuiskaya TV. Palatalizing in some accents of English: Universal and typological features. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. 2009;3:129-37. (In Russ.)
6. Vavilov NA. Assimilation in modern English: mistakes in pronunciation. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2007. Seriya "Yazykoznanie". P. 159-70. (In Russ.)

### *Информация об авторах*

*Вадим Б. Кракович*, доцент, PhD, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; barybino@yahoo.com

*Ирина О. Костина*, кандидат исторических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия; 119571, Москва, пр. Вернадского, 82; Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; i.vronskaya@gmail.com

### *Information about the authors*

*Vadim B. Krakovich*, Ph.D., associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; barybino@yahoo.com

*Irina O. Kostina*, Ph.D. in History, associate professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; bld. 82, Prospect Vernadskogo, Moscow, Russia, 119571; Russian State University for the Humanities; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; i.vronskaya@gmail.com



УДК 37.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-97-106

## Развитие смешанного обучения в условиях цифровизации образовательного процесса

Ирина Ю. Мишота

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, irmish1@mail.ru*

*Аннотация.* Целью настоящей публикации является изложение авторского взгляда на развитие смешанного обучения в условиях цифровизации образовательного процесса. В результате анализа генезиса и истории появления, развития смешанного обучения автор раскрывает его преимущества и особенности. Наряду с этим автор выделяет ряд проблем, касающихся внедрения рассматриваемого вида обучения. Структура смешанного обучения представлена в статье несколькими наиболее востребованными моделями с подробным их описанием, в результате чего автор отвечает на вопрос: каковы обязательные условия цифровизации при смешанном обучении.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, смешанное обучение, модели смешанного обучения, цифровые технологии, информационные технологии, перевернутый класс, ротация станций

*Для цитирования:* Мишота И.Ю. Развитие смешанного обучения в условиях цифровизации образовательного процесса // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 97–106. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-97-106

## Development of blended learning in the context of digitalization of the educational process

Irina Yu. Mishota

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, irmish1@mail.ru*

*Abstract.* The purpose of this article is to present the author's view on the development of blended learning in the context of digitalization of the educational process. As a result of the analysis of the Genesis and the history of emergence, and development of blended learning, the author reveals its advantages and main features. Along with this, the author identifies a number of problems related to the implementation of this type of training. The structure of blended learning is presented in the article by several most popular models with their detailed description. As a result, the author comes to the conclusion what obligatory conditions for the digitalization of education the form of work should have, so that it can be called hybrid (blended) learning.

*Keywords:* digitalization of education, blended learning, blended learning models, digital technologies, information technology, flipped class, station rotation model

*For citation:* Mishota IYu. Development of blended learning in the context of digitalization of the educational process. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2018;3:97-06. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-97-106

### *Введение*

Научно-практические проблемы внедрения информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс актуализируются в настоящее время развитием современных цифровых технологий. В научно-методической литературе уделено достаточно большое внимание различным аспектам рассматриваемой сферы. Так, разработаны определенные концептуальные подходы в целом к изменению парадигмы образовательного процесса с учетом внедрения современных информационно-коммуникационных технологий (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, М.П. Лапчик, Л.П. Мартиросян, И.В. Роберт, Е.С. Полат, Ю.А. Прозорова).

Кроме этого научно-методическая литература не обошла вниманием использование цифровых технологий в отдельных учебных направлениях, а также в преподавании определенных учебных дисциплин (О.В. Андриюшкова, В.П. Беспалько, О.Р. Бондаренко, Н.М. Мекеко, О.И. Пащенко).

Вместе с тем у преподавателей-практиков в образовательных учреждениях внедрение современных информационных технологий вызывают затруднения в силу ряда обстоятельств. Во-первых, в преподавательском сообществе, как показывают проводимые исследования, существует инертность в освоении привносимых новелл. Во-вторых, преподаватели высшей школы и учителя зачастую не имеют достаточной специальной подготовки и поэтому предпочитают проводить занятия по старинке, уповая на собственный педагогический опыт. В-третьих, студенты и учащиеся обладают более развитым потенциалом в овладении современными технологичными обучающими ресурсами и соответствующими гаджетами. В этой связи представляется актуальным привлечь внимание преподавательского сообщества к необходимости освоения современных информационных технологий, а также углубленного изучения приемов и методов их использования. Рассмотрим генезис и развитие смешанного обучения.

### *Исторический обзор*

Обратимся к истории появления смешанного обучения. Почему смешанное обучение стало актуальным и как оно возникло? Рассмотрим эволюцию применения компьютеров в образовательных учреждениях. Еще до появления персональных компьютеров ученые разных стран искали способы применения технических средств, для того чтобы сделать обучение массовым и одинаково доступным для каждого. Первые обучающие машины, тренажеры, позволяющие проводить тестирование с множественным выбором и тренировать практические навыки, были разработаны еще в середине 20-х годов прошлого века, 100 лет назад. В 50-е годы Скиннером была разработана теория программированного обучения, и в это же время появились первые адаптивные системы, предназначенные для обучения большого количества учащихся. Уже в начале 60-х годов был первый опыт массового использования компьютеров для обучения учителей. Можно считать это первым опытом смешанного обучения, так как учителя обучались в индивидуальном темпе и не были ограничены по времени.

Термин «смешанное обучение» появился в конце 90-х годов, на заре Интернета. В литературе использовались термины «смешанное обучение» и «гибридное обучение».

Первое определение трактовали как обязательное присутствие учителя в образовательном процессе и онлайн-методов обучения в различных пропорциях. Существует несколько определений смешанного обучения, но мы будем пользоваться определением, которое предложено Институтом Клейтена Кристенсена. Оно отличается от широкой трактовки смешанного обучения. Институт Клейтена Кристенсена изучает прорывные инновации, т. е. инновации, меняющие соотношение ценностей на рынке. При этом старые продукты становятся неконкурентоспособными просто потому, что параметры, на основе которых раньше происходила конкуренция, становятся не важны.

Предпосылками к возникновению смешанного обучения стали, во-первых, повышение доступности персональных компьютеров и гаджетов. В 80-е годы XX столетия персональные компьютеры стали доступны широким слоям населения за рубежом, а в 90-е началось стремительное распространение персональных компьютеров в России. На данный момент практически все российские образовательные учреждения оборудованы персональными компьютерами.

Во-вторых, это высокий уровень проникновения интернета и расширение каналов, позволяющих передавать с хорошим качеством не только текст, но и видео, а также рост количества различных обучающих роликов и других учебных материалов в сети Интернет. В последние годы возможность посмотреть видеоролики онлайн из любой точки мира появились у каждого обладателя смартфона.

В-третьих, это развитие теорий и практики программированного обучения. Возникшее в 50-е годы XX в., это направление в психологии образования стремительно развивается. Потребность в современных формах образования, развития новых компетенций является, наверное, основной предпосылкой для появления смешанного обучения и для его актуализации в период перехода к постиндустриальной экономике [1].

Постиндустриальное общество опирается на наукоемкие технологии, а также на информацию знания как основной производственный ресурс при высокой доступности данных.

В условиях высокой доступности информации, когда есть Интернет и возможность ее быстрого поиска, наиболее ценными качествами сотрудника становятся:

- способность к комплексному решению проблем. Большинство современных задач находится на стыке наук, поэтому

- умение учитывать различные аспекты задач – это залог успешного решения;
- критическое мышление, способность не утонуть в потоке информации, выбрать достоверные источники, они важны при работе с данными из закрытых источников;
  - креативность и в том числе способность к творческому осмыслению имеющейся информации и умение создавать и синтезировать новые идеи и решения, умение продуктивно взаимодействовать с коллегами, находить единомышленников, создавать команды, убеждать, видеть общие цели и интересы, задавать вопросы и т. д.

Также важным качеством является эмоциональный интеллект, способность к эмпатическому восприятию окружающих. Он позволяет не только эффективно взаимодействовать, но и проектировать востребованные потребителем продукты и услуги.

Не менее важны умение учиться на протяжении всей жизни, умение принимать решения и ответственность как способность отвечать за результаты собственных действий. Именно эти качества формируются у учащихся в смешанном обучении. Таким образом, смешанное обучение стало ответом на вызовы современности [2].

### *Преимущества и недостатки использования смешанного обучения*

Рассмотрим преимущества смешанного обучения, а также те проблемы, с которыми мы можем столкнуться при его внедрении.

Смешанное обучение имеет ряд особенностей, которые, на наш взгляд, наглядно демонстрируют его преимущество.

Во-первых, в смешанном обучении мы помещаем студента в центр образовательного процесса и позволяем ему реализовать индивидуальную образовательную траекторию. Во-вторых, в смешанном обучении в качестве наиболее актуальной выступает личная ответственность обучающихся за результаты собственного обучения. Оказавшись в онлайн-среде, в которой студент может выбирать, что ему делать, с какой скоростью выполнять задания, в среде, которая подстраивается под его потребности, проблемы и интересы, студент обретает ту самую свободу, которой нет в других ситуациях и которая позволяет ему вместе с теми требованиями, которые мы предъявляем, вместе с теми границами, которые мы выставляем, развить ответственность за результаты собственного обучения. Студент сам решает, хочет ли он изучать материал на

базовом уровне или на углубленном, причем он сам может перейти с уровня на уровень, уведомив об этом вас, и нести ответственность за тот выбор, который он сделает. В-третьих, в смешанном обучении мы способствуем появлению коммуникативных компетенций обучающихся. Работа на проектной станции, например в ротации станций и вообще различные виды проектной деятельности позволяют выработать у студентов способность находить единомышленников, создавать команды, работать в командах, убеждать друг друга, видеть общие цели. В-четвертых, мы развиваем регулятивные компетенции учащихся по постановке целей, планированию, прогнозированию, контролю, коррекции и оценке собственных действий. Работа в коллективно-распределенной учебной среде над проектами позволяет студентам научиться ставить общие цели, планировать свою работу не только при решении различных задач, но и при выполнении каких-то практических проектов, прогнозировать свою работу, предполагать, с какими сложностями они столкнутся, находить пути решения проблем, контролировать свое движение к цели, корректировать отклонение от цели и после достижения результата оценивать проделанную работу и, опираясь на эту оценку, делать выводы, которые в дальнейшем будут использованы при работе над другими проектами. Таким образом, студенты учатся работать над проектами, развивают ту самую компетенцию, которая потребуется им в профессиональной жизни. В-пятых, смешанное обучение позволит повысить предметные результаты студентов. Проведенные измерения в России и за рубежом показывают, что смешанное обучение дает приращение предметных результатов, и самое главное – смешанное обучение позволяет сделать работу преподавателя максимально эффективной, позволяет экономно использовать его рабочее время [3].

Отметим роль преподавателя в смешанном обучении. Если преподаватель делит учебную группу на несколько небольших и в каждый момент времени работает с обучающимися, объединенными общими проблемами и общими потребностями, он может максимально эффективно дать этим детям все необходимое. Он может поддержать их, может помочь им выявить проблемы, с которыми они столкнулись, и решить их. Смешанное обучение позволяет дать возможность каждому студенту достичь максимального контакта с преподавателем, почувствовать персональный интерес преподавателя к нему. Роль преподавателя меняется, он становится для студента проводником в мир знаний, навыков и умений.

Однако при внедрении смешанного обучения мы можем столкнуться с различными проблемами, надо не забывать об этом

и выстраивать свою работу так, чтобы максимально компенсировать эти проблемы.

К проблемам внедрения смешанного обучения, по нашему мнению, следует отнести следующие:

- во-первых, учителю сложно перестроиться и начать работать в новой парадигме. Одна из причин возникновения этой ситуации – ему приходится менять свою роль носителя знаний на роль тьютора и проводника;
- во-вторых, возникает проблема формирования новой учебной культуры группы, изменение отношения студентов к учебе. Не все студенты готовы к тому, чтобы взять на себя ответственность за собственные результаты, столкнуться с какими-то сложностями и неудачами;
- в-третьих, администрация образовательных учреждений не всегда готова поддерживать инновации в моральном и в материальном плане. Иногда мы сталкиваемся с тем, что в аудиториях недостаточно оборудования, или руководство против того, чтобы в аудитории были переставлены парты. Но каждый раз, когда вы пробуете что-то новое, надо быть готовым к тому, что, преодолев трудности, вы получите грандиозный результат.

Итак, мы рассмотрели основные проблемы, которые могут возникнуть при внедрении смешанного обучения [4]

### *Структура смешанного обучения*

Перейдем к структуре смешанного обучения. Институтом Клейтена Кристенсена выделено более сорока моделей смешанного обучения, но не все они одинаково эффективны. В лучших моделях присутствует персонализация, развитие личной ответственности за собственное обучение, переход каждого студента к изучению нового материала только после того, как он ознакомится с предыдущим и подтвердит владение им. Важную роль в смешанном обучении играет проектная практико-ориентированная работа. Институт Клейтена Кристенсена выделяет четыре базовые модели смешанного обучения, которые наиболее эффективны, и в то же время их проще всего внедрять в образовательный процесс.

*Первая модель* – перевернутый класс. Это самая простая модель для реализации, но не всегда перевернутый класс отвечает высоким стандартам смешанного обучения. В этой модели обучающиеся дома работают в учебной онлайн-среде, знакомясь с новым материалом или закрепляя изучаемый материал. На занятии происходит

закрепление изученного материала и актуализация полученных знаний, которая может проходить в форме семинара, ролевой игры, проектной деятельности и других интерактивных формах. Эта модель позволяет уйти от фронтальной работы на занятии. При работе с новым материалом использование LMS дает возможность преподавателю сразу же проверить понимание нового материала учащимися.

*Вторая модель* смешанного обучения – ротация станций. Эта модель прекрасно работает на начальном уровне обучения, но требует наличия некоторого количества компьютеров или планшетов в аудитории, а также использования системы управления обучением и умение организовывать групповую работу учащихся. Учащиеся распределяются между тремя группами по видам учебной деятельности. Каждая группа работает в своей части аудитории на своей станции:

- станция работы с преподавателем;
- станция онлайн-обучения;
- станция проектной работы.

В течение занятия группы перемещаются между разными станциями так, чтобы побывать на каждой станции. Состав групп от занятия к занятию меняется в зависимости от педагогической задачи.

Эта модель прекрасно работает для учащихся любого возраста при наличии адекватной возрасту онлайн-среды.

Рассмотрим *гибкую модель* – самую сложную для реализации, но самую многообещающую. Для того чтобы работать в этой модели, учащиеся должны быть развиты навыки самоорганизации. Поэтому гибкую модель обычно применяют у студентов старших курсов.

Основная идея гибкой модели состоит в том, что студенты не ограничивают количество времени на тот или иной вид учебной деятельности. Вместо этого у каждого студента есть гибкий график работы, изменяемый в зависимости от необходимости. Если есть команда преподавателей по одному предмету, то можно реализовать преподавание этого предмета в одной или нескольких параллелях в гибкой модели [5].

## *Заключение*

Таким образом, мы пришли к основному выводу какими обязательными условиями при цифровизации образования должна обладать форма работы, чтобы ее можно было назвать смешанным обучением:



- участие преподавателя, который является организатором учебного процесса;
- наличие онлайн-среды, в которой каждый учащийся работает самостоятельно в своем режиме;
- интеграция опыта обучения с преподавателем и онлайн-среды.

### *Литература*

---

1. Григорьев С.Г., Андриюшкова О.В. Критерий эффективного использования BLENDED LEARNING // Информатика и образование. 2016. № 8 (277). С. 16–19.
2. Роберт И.В. Современное состояние и проблемы развития фундаментальных и прикладных исследований в области информатизации отечественного образования // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 165–174.
3. Григорьев С.Г., Андриюшкова О.В. Комбинированное обучение как результат конвергенции в условиях информатизации образования // Информатика и образование. 2017. № 2 (281). С. 23–27.
4. Grigoryev S.G., Grinshkun V.V., Lvova O.V. Some aspects of education informatization in Russia concerning training future teachers // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2014. № 3. С. 14–18.
5. Chew E., Jones N., Turner D. Critical review of the blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory in hybrid learning and education. Berlin: Springer Verlag Pull, 2008. P. 40–53.

### *References*

---

1. Grigor'ev SG., Andryushkova OV. The criterion of effective use of Blended learning. *Informatika i obrazovanie*. 2016;8(277):16-19. (In Russ.)
2. Robert IV. Current state and problems of development of fundamental and applied research in the field of informatization of domestic education. *Chelovek i obrazovanie*. 2017;2(51):165-74. (In Russ.)
3. Grigor'ev SG., Andryushkova OV. Blended learning as a result of convergence in the conditions of Informatization of education. *Informatika i obrazovanie*. 2017;2(281):23–27. (In Russ.)
4. Grigoryev SG., Grinshkun VV., Lvova OV. Some aspects of education informatization in Russia concerning training future teachers. *RUDN Journal of Informatization in Education*. 2014;3:14-18.
5. Chew E., Jones N., Turner D. Critical review of the blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory in hybrid learning and education. Berlin: Springer Verlag Pull, 2008. P. 40–53.

*Информация об авторе*

*Ирина Ю. Мишота*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; irmish1@mail.ru

*Information about the author*

*Irina Yu. Mishota*, PhD in Education, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; kafedra\_iai@mail.ru

# Актуальные проблемы теории и практики перевода

---

УДК 37.016:81`25

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-107-117

## Как научить переводу тех, для кого переводчик – не профессия?

Ольга Б. Мазурина

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, olga\_eng@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме преподавания дисциплины «Перевод специальных текстов» на старших курсах неязыковых вузов. Процесс обучения переводу предполагает реализацию сразу нескольких целей, является заключительным этапом овладения иностранным языком и не только обобщает языковые знания студентов, но и требует умения применять знания по предметам специальности в новых условиях, грамотно выражая свои мысли на русском языке. Поиск оптимальных и наиболее эффективных приемов обучения связан с тем, что, с одной стороны, для достижения поставленных целей студенту необходимо освоить большой объем учебного материала, а с другой стороны, на изучение данной дисциплины отведено небольшое количество аудиторных занятий.

В статье рассматривается ряд методических приемов обучения переводу, которые могут быть приемлемы для данных условий преподавания дисциплины в вузе, а также уделяется внимание работе с текстом, предшествующей переводу, и приведен алгоритм процесса поиска, распознавания, идентификации, переработки и применения информации при чтении. В результате применения эффективных технологий и методик устраняется несоответствие между практическим знанием иностранного языка и теоретическими фактами, научными знаниями об их применении в новых условиях.

*Ключевые слова:* технология обучения, анализ текста, алгоритм чтения текста, перевод, трансформации, поиск, распознавание, идентификация, переработка и применение информации

*Для цитирования:* Мазурина О.Б. Как научить переводу тех, для кого переводчик – не профессия? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 107–117. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-107-117

## How to teach translation to those whose profession is not a translator?

Olga B. Mazurina

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia;  
olga\_eng@mail.ru*

*Abstract.* The article is devoted to teaching a translation course to graduate students of non-linguistic faculties. Teaching the course has several aims, it is the final stage in the foreign language teaching and it summarizes both students' knowledge of a foreign language and professional one, as well as it demands the skill to express the ideas of a foreign text in the Russian language. The attempt to find the most effective ways of teaching the course is connected with the problem that, on the one hand, the material of the course is abundant; on the other hand, a teacher is limited by the number of classes.

The article gives an account of some methods of teaching graduate students which might be effective in the conditions of higher school to achieve good results. The article also pays attention to the analysis of a text preceding its translation and gives the information search, identification, transformation and application algorithm while reading a text. Effective methodologies result in eliminating the gap between practical knowledge of a language and theoretical basis of its practical application in a new way.

*Keywords:* technologies of teaching, text analysis; algorithm of reading a text; translation; transformations; information search, identification, transformation and application algorithm

*For citation:* Mazurina OB. How to teach translation to those whose profession is not a translator? *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2018;3:107-17. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-107-117

## *Введение*

В учебные планы старших курсов нескольких факультетов РГГУ введены дисциплины «Перевод специальных текстов» (например, на философском факультете) и «Теория и практика перевода» (например, на факультете управления). Хотя дисциплины называются по-разному, цель у них одна – сформировать у выпускников вуза компетенцию, необходимую для дальнейшей профессиональной деятельности. В частности, студенты должны приобрести навык анализа и обработки текстов по своей специальности на иностранном языке и грамотного изложения их содержания на русском языке, основываясь на теоретических знаниях дисциплины. Содержание курса предполагает ознакомление студентов с понятиями эквивалентности и адекватности перевода, с прагматическими аспектами перевода, с различными видами переводов и соответствующими стратегиями; изучение основных моделей перевода и переводческих трансформаций; изучение основных видов переводческих соответствий и способов перевода безэквивалентных языковых единиц; знание общих принципов перевода связного текста; знакомство с грамматическими и стилистическими аспектами перевода [1 с. 171–175].

Преподавание данной дисциплины, с одной стороны, имеет ряд преимуществ. К 3 и 4 курсам студенты уже обладают достаточно хорошими знаниями иностранного языка, знакомы с профессиональной терминологией на русском языке и мотивированы к изучению иностранного языка. С другой стороны, курс ограничен небольшим количеством аудиторных занятий (60 часов). Тем не менее за то время, которое отведено на обучение переводу, вполне возможно передать те базовые знания, которые будут необходимы выпускникам разных специальностей для развития и совершенствования навыка перевода в будущем при умении выбрать наиболее эффективные методы обучения.

Существует большое количество пособий по обучению переводу по специальности «Переводчик и переводоведение», адресованных тем, кто изучает процесс перевода для своей будущей профессии. Однако в случае ограниченного времени на изучение предмета, когда перевод не будет являться профессиональной деятельностью выпускников вуза, а лишь сможет дать им дополнительное преимущество на работе по основной специальности, разработка курса требует от преподавателя тщательной оценки приемлемой технологии и внимательного отбора материала для достижения поставленных целей.

### *Технологии обучения*

В современной дидактике имеется большое количество разнообразных технологий обучения в зависимости от целей, методов и организации обучения, философской основы и ведущих концепций усвоения знаний. Для данного непродолжительного курса можно порекомендовать применить некоторые положения технологии концентрированного обучения. В ее основе лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и использовалась В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым, А. Тубельским и др. Психологическое обоснование этой технологии дано Г. Ибрагимовым.

Суть технологии «погружения» состоит в том, что материал объединяется в блоки и проводится постоянная работа по его закреплению и практическому применению в день восприятия.

Поскольку перевод является специфическим видом речевой деятельности, то и выстраивание курса требует нестандартных подходов и творческого применения имеющихся материалов. В первую очередь, студентам необходимо объяснить, что перевод текста – это не формальная замена иностранных слов на русские, а кропотливая работа по подбору соответствующего предметной ситуации приема перевода. Кроме того, для перевода специального текста необходимо не только знание двух языков (с которого и на который переводят) и предмета переводимого материала, но и умение учитывать внеязыковые факторы, такие как культурологический аспект, переводческие традиции, время и место создания текста и др.

### *Методические аспекты курса перевода профессиональных текстов*

Если за основу формирования курса брать технологию В.Ф. Шаталова, то можно предложить следующие блоки изучаемого материала.

Блок 1. Что такое перевод; адекватность перевода; типы переводов. Работа со словарями.

Блок 2. Переводческий анализ текста. Алгоритм работы с текстом.

Блок 3. Лексические преобразования. Безэквивалентная лексика. Термины.

Блок 4. Грамматические трансформации.

Блок 5. Синтаксические трансформации. Пунктуация в английских предложениях.

Блок 6. Стилистические приемы перевода.

Рассмотрим содержание каждого блока более подробно.

Главное внимание в блоке 1 необходимо уделить разъяснению сути перевода и переводческой деятельности и обучению работе со словарем, в том числе с электронным. Студентам кажется, что, имея словарь под рукой, перевести текст не составляет труда. Однако они плохо представляют себе организацию словаря и как с ним работать. Как правило, студенты смотрят первые значения слова и не читают всю статью, не обращают внимания на сочетаемость слов, образование идиоматических фраз. В связи с вышесказанным необходимо научить студентов пользоваться словарем, учитывая многозначность слов в английском языке, внимательно читать словарные статьи и подбирать соответствующие контексту значения, с одной стороны, а с другой стороны – избегать дословного перевода текста. Такой перевод ведет к ошибке. «Суть этой ошибки состоит в подмене представлений о характере переводимых знаков: вместо речевых единиц, которые собственно и подлежат переводу, студент механически подставляет языковые единицы, в то время как в разных языках языковой состав той или иной единицы может не совпадать» [2 с. 27].

Материал блока 2 имеет исключительное значение для данного курса. Автор статьи много раз замечала, что студенты, отсутствовавшие на занятии, когда изучался материал этого блока, приносили свои «переводы», при этом они не могли ответить на вопрос, о чем текст.

Этот этап работы тесно связан с умением читать и понимать текст. Следовательно, прежде чем приступить к переводу, необходимо:

1) выяснить, кто автор текста, источник, время и место его написания. Эта информация абсолютно необходима для перевода философских текстов, так как выбор слов и терминов напрямую зависит от того, кто, где и когда писал конкретную работу. У каждого философа свой язык, свои понятия и стиль, и уже существуют сложившиеся традиции перевода известных философских работ, терминов, понятий, относящихся к определенному времени или стране (Великобритания или США и др.). Такая информация полезна для любых текстов, но для перевода философских она строго необходима;

2) проанализировать текст с точки зрения его структуры и понять его общее содержание:

- найти в тексте главную мысль (тезис), прочитав заголовок, первое и/или последнее предложение текста;
- понять главные мысли каждого абзаца (подтемы), т. е. какую новую информацию сообщает автор о предмете текста;
- далее необходимо найти факты, подтверждающие главную мысль всего текста и главные мысли абзацев;
- отметить, как автор излагает мысли (термины, слова, фразы).

Ответив на вопросы: о чем текст, что говорится на тему, которой он посвящен, и какими средствами пользуется автор, студент должен сформулировать главные мысли текста по-русски несколькими предложениями. Это будет предметное содержание текста;

3) необходимо прочитать весь текст с целью выяснения логико-семантических связей, выделить слова-связки, найти авторские суждения (простые предложения) и проанализировать умозаключения (сложные предложения).

Важно, чтобы во время работы с текстом студенты подчеркивали главные мысли, которые они нашли в тексте, выделяли или обводили ключевые слова и термины, т. е. фиксировали внимание на лексике и способах выражения главных мыслей.

Алгоритм процесса поиска, распознавания, идентификации, переработки и применения информации при чтении текста можно изобразить схематически [3].





Сформулировать алгоритм работы с текстом с целью поиска, распознавания, идентификации, переработки и применения информации можно следующим образом.

*Первый этап* – обучение просмотровому чтению. На этом этапе студенты выполняют следующие задания:

1. Читайте текст так, чтобы понять его общее содержание (о чем текст?); чтобы ответить на этот вопрос, достаточно внимательно прочитайте первое/последнее предложение текста или его первый/последний абзацы.

2. Запишите по-русски главную мысль всего текста одной фразой или простым предложением (тезис).

3. Читайте текст по абзацам (только первые/последние предложения). Выделите главную мысль каждого абзаца.

4. Запишите, что говорится о главной мысли всего текста в каждом абзаце.

Итогом первого этапа работы с текстом является составление плана текста.

*Второй этап* – обучение поисковому чтению. Чтобы понять предметное содержание текста, определить новую информацию, которую автор сообщает читателю, студенты выполняют следующие задания:

1. Читайте весь текст внимательно по абзацам; в процессе чтения выделяйте: а) ключевые слова; б) термины; в) общенаучные слова; г) даты, имена и другую фактическую информацию, подтверждающую главную мысль абзаца. Можно использовать ручки/текстовые выделители разных цветов или разные линии.

2. Определите понятия (существительные), сформулируйте суждения (простые предложения) и умозаключения (сложные предложения) по абзацам. Зафиксируйте их в письменной форме.

3. Читайте текст еще раз. Обведите/выделите соединительные слова (слова-связки), установите логические связи в тексте. Определите типы сложных предложений [3].

*Третий этап* предполагает выяснение замысла автора.

Когда закончена предварительная работа с пониманием предметного содержания текста и установлены логико-семантические связи, можно приступить к выяснению понимания смыслового (авторского) содержания текста. Студенты должны ответить на следующие вопросы: кому адресован текст; какова коммуникативная цель текста, т. е. каково его коммуникативное намерение, какова языковая функция: информационная, побудительная, экспрессивная, контактоустанавливающая, металингвистическая, поэтическая [4 с. 7]; как автор развивает главную мысль текста, т. е. какова

композиционно-речевая форма: повествование, описание, пример, классификация, сравнение–противопоставление, причина–следствие, процесс, определение, убеждение или доказательство; какова структура текста: абзацы, логические части; в более объемных текстах – главы, главки; каково отношение автора к излагаемой им теме: тон – объективный, субъективный, ироничный, юмористический; какие литературные приемы использует автор.

Теперь, когда закончена подготовительная работа, можно приступать непосредственно к переводу текста. Время, затраченное на эту работу, окупится качеством переведенного текста. Когда выполнен сам перевод, необходимо отредактировать текст на русском языке. Если текст перевода читается «гладко» и все понятно без обращения к оригиналу, то цель работы можно считать достигнутой.

На содержании блоков 3, 4 и 5 нет смысла подробно останавливаться, так как есть много пособий, из которых можно взять необходимый материал для занятий. Автор прежде всего имеет в виду такие пособия, как «Практические основы перевода» Т.А. Казаковой, «Теория и практика перевода с английского языка на русский» Е.В. Бреуса, «Практикум по переводу с английского языка на русский» В.Н. Крупнова, «Перевод с английского на русский» Ж.А. Голиковой и многие другие. Однако курс достаточно короткий, поэтому следует сосредоточить внимание на базовых правилах и нормах перевода лексических единиц, наиболее типичных и сложных грамматических и синтаксических конструкциях и не вдаваться в частности и редко встречающиеся или не типичные для философских и деловых текстов явления.

Например, нельзя оставить без внимания работу с безэквивалентной лексикой и терминологией, проиллюстрировав переводческие приемы транскрипции, транслитерации, калькирования богатым материалом из пособий и текстов по специальности студентов. А лексико-семантические модификации можно упомянуть лишь ознакомительно, пояснив, что слова без контекста вообще переводить нельзя.

Грамматические трансформации (блок 4) могут потребовать значительного времени для практики. Важными темами в разделе «Морфология» являются неличные формы глагола, страдательный залог, сослагательное наклонение, союзы и соединительные слова. Например, стоит обратить внимание на различные функции инфинитива, модальные глаголы и способы выражения модальности в русском языке. Перевод артиклей и предложений с местоимениями 'it' и 'this/that' также требуют особой тренировки.

Постоянное повторение пройденного материала и короткие проверочные и тренировочные задания помогут закрепить материал и применять его на практике на каждом занятии, вовлекая всю группу, давая парные или групповые практические задания по определенной теме, приучая студентов критически относиться как к своим переводам, так и к переводам своих однокурсников.

Блок 5 связан с разделом «Синтаксис», и здесь следует обратить внимание на синтаксические преобразования при переводе и особенности построения предложений в английском языке. Всем известно, что порядок слов в английском предложении изменять нельзя, иначе изменится смысл сказанного. Таким образом, исключительно важно научить студентов: 1) понимать, как выстраивается информация в английском предложении, т. е. определять тема-рематические связи; 2) распознавать формы слов; 3) знать значение вспомогательных элементов в предложении. Преподавателю было бы полезно накопить запас простых предложений разных типов и проводить тренировки по их переводу, каждый раз обращая внимание на разные аспекты перевода, такие как несовпадение порядка слов в английском и русском предложениях, когда английское подлежащее может быть дополнением или обстоятельством в русском предложении, а английский глагол необходимо переводить существительным. Также необходимо уделить внимание переводу отрицательных предложений и эмфатических конструкций, антонимическому виду трансформаций.

Из сложных предложений стоит особое внимание уделить придаточным определительным предложениям (Relative clauses), которые имеют свои особенности, в частности отсутствие знаков препинания: например, индивидуализирующие и классифицирующие определительные предложения (Defining clauses) не отделяются запятыми, и опущение соединительных слов (Reduced Relative clauses) обычно вызывают затруднения при их переводе.

Также трудность представляют предложения с придаточным предложением, выступающим в роли подлежащего (Subject clauses). Например, *What philosophy does is enriches all the sciences.* – Чем занимается философия, так это обогащением всех наук.

При переводе условных придаточных предложений следует повторить формы глаголов и обратить внимание на то, как лексически компенсировать отсутствие нереального условия в прошедшем времени в русском языке.

О чем редко говорят студентам на занятиях, так это о правилах расстановки знаков препинания в научных и научно-популярных текстах. Знаки препинания в английских текстах расставляются совсем по иным принципам, чем в русском языке, поэтому крайне

необходимо знать основные правила их расстановки в английских предложениях при их синтаксическом анализе.

В данной статье перечислены только самые сложные для студентов темы. Если время позволяет, то можно уделить больше внимания практике перевода сложных ситуаций и явлений. Часто студенты понимают, о чем текст или предложение, но не могут выразить свои мысли адекватно. Иногда им помогает подсказка начать перевод предложения с конца, т. е. применить не «линейную» тактику, и не бояться менять порядок слов в русском предложении, так как русский язык – более гибкий, поскольку имеет падежи и род. Студенты должны понять, что можно разбить предложение на составляющие его элементы и составить два или более русских предложений и наоборот, или, если уместно, объединить несколько английских предложений в одно русское, т. е. поработать над «тактикой» перевода.

Заключительный блок 6 особенно важен при работе над переводом деловых писем. Соблюдение стилистических особенностей в переписке очень важно для установления и поддержания отношений с партнерами в будущей деятельности студентов, хотя знакомство со стилистическими особенностями научных работ и академического письма может быть полезно всем студентам.

### *Заключение*

Таким образом, при обучении переводу следует обратить особое внимание студентов на то, что:

- перевод текста оригинала – это не механическая замена слов одного языка на слова другого, а средство коммуникации. Другими словами, только от компетенции того, кто выполняет перевод, зависит, будет ли он понят читателем;
- формирование навыка перевода и переводческой компетенции возможно на основе теоретических знаний о переводе, которые сразу же закрепляются на практике в результате выполнении большого количества разнообразных заданий, тщательно подобранных преподавателем;
- текст перевода должен оцениваться критически, с учетом нормы русского языка.

Кроме того, полезно приучать студентов замечать построение текстов на русском языке по их специальности: структуру текста и предложений, терминологию, пунктуацию. Полезна также работа с текстами на двух языках параллельно, сравнивая их по разным параметрам: лексическим, грамматическим, стилистическим.

Можно считать, что цели, стоящие перед преподавателем данного курса, достигнуты, когда будет устранено несоответствие между имеющимися у студентов знаниями иностранного языка и новыми теоретическими фактами, другими словами, когда практические знания иностранного языка будут связаны с научными о применении ранее усвоенных знаний в новых практических условиях, т. е. когда студенты смогут теоретически обосновать результаты выполнения практических заданий (перевода).

### *Литература*

---

1. Чибисова О.В. Стандарты третьего поколения: Методика обучения переводу // Концепт [Электронный ресурс]. 2014. Т. 12. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54140.htm> (дата обращения 15 мая 2018).
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода: English – Russian. СПб.: Союз, 2004. 319 с.
3. Бельковец Л.П. Интенсивный компьютерный курс творческого скорочтения на родном и иностранных языках (на материале русского и немецкого языков). М.: РГГУ, 2003. 150 с.

### *References*

---

1. Chibisova OV. The 3-rd Generation Standards: Methods of Teaching Translation. *Kontsept* [Internet]. 2014 (data obrashcheniya 15 may 2018); 12. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54140.htm> (In Russ.)
2. Kazakova TA. Translation Techniques: English–Russian. Saint-Petersburg: Soyuz Publ.; 2004. 319 p. (In Russ.)
3. Bel'kovets LP. Practical Creative Faster Reading Course using IT Technologies (Russian-German). Moscow: RGGU Publ.; 2003. 150 p. (In Russ.)

### *Информация об авторе*

Ольга Б. Мазурина, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [olga\\_eng@mail.ru](mailto:olga_eng@mail.ru)

### *Information about the author*

Olga B. Mazurina, Russian State University for the Humanities; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; [olga\\_eng@mail.ru](mailto:olga_eng@mail.ru)

УДК 37.016:81`255.2

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-118-131

Особенности прагматической адаптации  
при переводе литературной сказки  
(на примере переводов сказки Р. Даля  
«Чарли и шоколадная фабрика»)

Ольга В. Федотова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия; alaeva.o@yandex.ru*

Елена Г. Кузьмичева

*Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова,  
Москва, Россия; shina64@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена переводу художественного текста, при котором для достижения адекватного перевода необходимо добиться не только денотативной эквивалентности, но и того же эмоционального воздействия на рецептора переводного текста, которое оказывает на читателя текст оригинала. Статья рассматривает четыре вида прагматической адаптации и анализирует стратегии переводчиков, направленные на сохранение прагматического потенциала исходного текста в тексте перевода. Объектом данного исследования является литературная авторская сказка Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика». На материале трех переводов сказки на русский язык анализируется и обосновывается использование различных приемов прагматической адаптации для достижения эквивалентности перевода. Основные задачи жанра сказки определены как развлечение и воспитание. В статье рассматривается положение, в соответствии с которым выбор переводческих решений при передаче традиционно проблемных для переводчика языковых единиц (реалии, имена собственные, неологизмы) во многом детерминирован особенностями литературного жанра сказки и ее основными задачами. В статье приводятся примеры различных видов прагматической адаптации, и делается вывод о допустимости переводческих трансформаций вплоть до вольного перевода для достижения адекватности перевода на эмоциональном и прагматическом уровнях при условии сохранения основных функций жанра сказки (воспитательной и развлекательной).

*Ключевые слова:* Рональд Даль, эквивалентный перевод, адекватный перевод, прагматическая адаптация, волшебная сказка, воспитательная функция, вольный перевод

*Для цитирования:* Федотова О.В., Кузьмичева Е.Г. Особенности прагматической адаптации при переводе литературной сказки (на примере переводов сказки Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика») // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 118–131. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-118-131

## Peculiarities of pragmatic adaptation in translation of modern fairy-tale into Russian (on the example of “Charlie and the Chocolate Factory” by R. Dahl)

Olga V. Fedotova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, alaeva.o@yandex.ru*

Elena G. Kuzmicheva

*A.S. Griboedov Institute of International Law and Economics,  
Moscow, Russia, shina64@mail.ru*

*Abstract.* The present paper deals with translation of literary text, which alongside denotative equivalence requires the same emotional effect on the reader of the translation as that of the original. The article describes four kinds of pragmatic adaptation and analyzes different strategies of translation, which aim at preserving in translation pragmatic potential of the original text. The object under study is R. Dahl’s fairy tale “Charlie and the Chocolate Factory”. Different strategies of pragmatic adaptation of the fairy tale are analyzed on the material of three variants of its translation into Russian and different approaches to translation are evaluated. The main functions of fairy tales are defined as entertaining and teaching moral values. The article considers the impact of the main functions of the genre of fairy tale on the choice of pragmatic strategies, especially in translating such culturally determined words and lexical units as realities, onomastic realities, neologisms. The article illustrates different ways of pragmatic adaptation used in three variants of translation. The conclusion is made that as long as the main functions of a fairy tale – to entertain and teach moral values – are preserved and the emotional effect is strong, free-wheeling translation can be regarded as acceptable and adequate.

*Keywords:* Ronald Dahl, equivalent translation, adequate translation, pragmatic adaptation, magic fairy tale, teaching function, free-wheeling translation

*For citation:* Fedotova OV., Kuzmicheva EG. Peculiarities of pragmatic adaptation in translation of modern fairy-tale into Russian (on the example of "Charlie and the Chocolate Factory" by R. Dahl). *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2018;3:118-31. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-118-131

## *Введение*

Целью любого перевода является установление функциональной тождественности между текстом, написанным на языке оригинала, и переводом. При этом уровень эквивалентности должен быть максимальным: от эквивалентности на уровне слов/словосочетаний до эквивалентности на уровне цели коммуникации. Только такой перевод может называться адекватным.

Самой сложной иерархией функций обладает художественный текст, где на первый план выступает функция эмоционального воздействия. При переводе художественного текста, обращенного не только к разуму, но и чувствам, перевод, осуществленный на уровне денотативной эквивалентности, не может быть признан адекватным.

Специфические особенности жанра художественного текста также влияют на то, как происходит прагматическая адаптация, т. е. какие изменения вносит переводчик, чтобы добиться такого же эмоционального воздействия текста перевода на рецептора, какой вызывает текст оригинала.

В рамках перевода художественного текста принято говорить о четырех видах адаптации. К первому виду относятся добавление, опущение и замена, которая, по мнению Л.С. Бархударова [1], является наиболее распространенным и многообразным видом переводческой трансформации. Необходимость этого вида прагматической адаптации вызвана различием в фоновых знаниях рецептора исходного текста и текста перевода. Второй тип адаптации ставит перед собой задачу минимизировать разницу в ассоциациях и эмоциональном воздействии. Используя третий тип адаптации, переводчик в значительной степени отходит от оригинала: выбирает иные средства, чем те, что использованы в исходном тексте, выражает эксплицитно то, что в оригинале подразумевалось, стре-



мится максимально приблизить текст оригинала к принимающей культуре. Четвертый вид прагматической адаптации направлен на решение «сверхзадачи». В стремлении к этому переводчик может пренебрегать формальными особенностями оригинала: исказить исходный текст, переводить выборочно или вносить значительные добавления вплоть до создания нового произведения на основе исходного.

Данная работа посвящена анализу переводческих решений, направленных на сохранение прагматического потенциала текста, которые во многом детерминированы особенностями жанра сказки.

Актуальность анализа перевода авторской сказки Р. Даля обусловлена большим интересом издательств к переводной литературе для детей и подростков. Новизна исследования состоит в том, рассматривая проблемы перевода волшебной сказки, исследователи, как правило, обращались к серии романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере. Переводы произведений Р. Даля никогда не являлись объектом исследования переводоведов.

### *Прагматическая адаптация при передаче культурно-маркированных единиц*

Сказка Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика», адресованная дошкольникам и младшим школьникам, была опубликована в 1964 г. С тех пор она несколько раз переводилась на русский язык. Известны переводы И. Богданова, М. Барона, М. Фрейдкина, С. Обломова и М. Лахути. «Чарли и шоколадная фабрика» Р. Даля принадлежит к жанру волшебной сказки. По определению В.Я. Проппа, волшебные сказки – это тот жанр сказок, который начинается с нанесения какого-либо ущерба или вреда или с желания иметь что-либо и развивается через отправку героя из дома, встречу с дарителем, который дарит ему волшебное средство или помощника, при помощи которого предмет поиска находится [2 с. 68].

В случае авторской (литературной) сказки эта четкая композиция соблюдается с оговорками. По мнению В.Я. Проппа, сказочное произведение в первую очередь носит развлекательный характер, а также преследует воспитательные цели. В народной сказке развлекательно-эстетическая функция преобладает, в то время как авторская сказка, как правило, создается именно с воспитательными целями. Интересно, что идейно-воспитательный признак в значительной степени зависит от того, насколько читатель (слушатель)

готов воспринять воспитательное значение произведения, или же восприятие ограничивается развлекательным аспектом. Как любое литературное произведение, сказка «Чарли и шоколадная фабрика» Р. Даля не может рассматриваться как культурно недетерминированная.

Задача переводчика на пути создания адекватного перевода состоит в следующем:

- 1) адаптировать текст на лексическом уровне, передавая безэквивалентную лексику языка оригинала на языке перевода;
- 2) сохранить развлекательную функцию сказки;
- 3) сохранить воспитательную функцию сказки.

Дополнительные трудности заключаются в том, что потенциальным рецептором текста сказки, как правило, является ребенок, чьи фоновые знания весьма ограничены, и поэтому многие аспекты могут требовать дополнительного раскрытия. С другой стороны, текст сказки должен оставаться легким, занимательным и не перегруженным пространными объяснениями.

Данная работа рассматривает переводы М. Барона, М. Лахути и С. Обломова. Для достижения главной цели перевода – «передачи художественно-эстетических особенностей оригинала и создания полноценного художественного текста на языке перевода», по мнению В.Н. Комиссарова [3], – все три переводчика прибегают к прагматической адаптации текста.

Как правило, начиная работу над переводом, переводчик обращается к установлению эквивалентности на уровне слов/словосочетаний. Уточнение значения слов с учетом контекста происходит позже. Наибольшие трудности на уровне слов/словосочетаний вызывает безэквивалентная лексика. В эту категорию входят такие лексические единицы, как термины, междометия, имена собственные, обращения, отклонения от общелитературной нормы и реалии.

Реалии, по мнению С.И. Влахова и С.П. Флорина, – это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках [4 с. 47].

Характер лексических замен и дополнений при передаче реалий, например «пицца» (табл. 1), обусловлен в значительной степени желанием приблизить оригинальный текст сказки к восприятию маленького читателя /слушателя на языке перевода.

Таблица 1

Оригинал Р. Даля (реалия «пища»)	Перевод М. Лахути	Перевод М. Барона	Перевод С. Обломова
...The only meals they could afford were bread and margarine for breakfast, boiled potatoes and cabbage for lunch, and cabbage soup for supper.	...Хлеб с маргарином на завтрак, варёная картошка с капустой на обед и пустые щи на ужин – вот и всё, что они могли себе позволить.	...Бакеты могли позволить себе только хлеб с маргарином на завтрак, вареную картошку и капусту на обед да капустный суп на ужин.	...На завтрак они ели кашу с маргарином, на обед – щи из капусты, а на ужин – картошку или макароны. Чаще макароны.

Так, *bread and margarine, boiled potatoes and cabbage soup* [5] превращаются в *пустые щи* [6] или в *щи из капусты* [7]. Оба переводчика используют лексическую замену аналогом. Перевод М. Барона [8] наиболее близок к оригиналу, сохранены как синтаксическая структура, так и лексика. С. Обломов решает сделать текст более понятным для русскоговорящего ребенка и заменяет продукты не столь традиционные на более привычные потенциальному читателю. Например, *хлеб с маргарином* – нетипичная еда для завтрака в нашей стране, в отличие от *каши*. С. Обломов делает акцент на низком достатке семьи Бакет через перечисление более дешевых продуктов (например, *макароны чаще, чем картошка*, так как они еще дешевле), таким образом передавая смысл фразы «*The only meals they could afford...*» и опуская саму фразу при переводе. При таком переводе теряется национально-культурный колорит, однако текст становится более доступным для юного читателя.

Различие между переводом и оригиналом при передаче реалий «пища» может быть обусловлено не только желанием переводчика приблизить реалию к пониманию читателем языка перевода, но и усилить эмоционально-эстетическое воздействие.

В случае перевода реалии «*marshmallow*» (табл. 2) все переводчики прибегают к замене, при этом слово «*мармелад*» наименее близкое из всех. Главное волшебное свойство *marshmallow*, а именно *taste of violets*, – «*фиалковый вкус*», «*который пахнет фиалкой*» – показалось С. Обломову недостаточно волшебным,

и, оттолкнувшись от реалии *violet*, он предлагает более сказочное развитие: «...который растет, как цветы, если посадить его дома в сахарную землю...» Этому условия нет в оригинале, но С. Обломов, придерживаясь «сверхзадачи» создать более увлекательную и удивительную сказку, чем у Р. Даля, последовательно использует третий вид прагматической адаптации, значительно отходя от оригинала.

Таблица 2

Оригинал Р. Даля (реалия «пицца»)	Перевод М. Лахути	Перевод М. Барона	Перевод С. Обломова
...Mr. Willy Wonka can make marshmallows that taste of violets...	...Мистер Вонка умеет делать пастилу с фиалковым вкусом....	...Мистер Вилли Вонка делает зефир, который пахнет фиалкой...	...Вилли Винки еще делает мармелад, который растёт, как цветы, если посадить его дома в сахарную землю...

Во многих случаях перевод С. Обломова может быть примером четвертого вида адаптации, когда опускаются значительные фрагменты текста и дописываются свои (табл. 3).

В данном фрагменте С. Обломов заменяет титул «*a duchess*» на «наследника японской династии» и переносит события из англоязычной культуры в Киото, где они обрастают множеством подробностей японской жизни, что расширяет рамки волшебного в стремлении сделать сказку максимально занимательной для детей.

Таблица 3

Оригинал Р. Даля (реалия «титул»)	Перевод М. Лахути	Перевод М. Барона	Перевод С. Обломова
<p>...But unfortunately, while the Professor was showing off the machine to the public at the sweet counter of a large department store, the mechanical arm shot out and made a grab for the gold filling in the back tooth of a duchess who was standing near by.</p>	<p>...К сожалению, когда профессор Зльднерс хотел продемонстрировать свою машину в действии у прилавка кондитерского отдела большого универмага, механическая рука попыталась ухватить зуб с золотой пломбой во рту у одной герцогини, стоявшей поблизости.</p>	<p>...Но, к сожалению, когда профессор демонстрировал машину в кондитерском отделе большого магазина, механическая рука попыталась вырвать изо рта стоявшей поблизости герцогини золотую пломбу.</p>	<p>...Однако на первом же испытании в центральном супермаркете города Киото, где жил профессор, в машине произошёл компьютерный сбой, и она сгоряча вырвала золотой зуб изо рта находившегося здесь же последнего наследника династии Сёгунов по имени Дъзжуй, и разъярённая толпа неторопливо растащила машину на мелкие кусочки палочками для риса.</p>

В приведенных выше фрагментах значительные отступления одного из переводчиков от оригинального текста можно трактовать как стремление наиболее полно передать характерную для жанра сказки функцию развлечения. Следующий фрагмент иллюстрирует использование четвертого вида прагматической адаптации текста с целью воплощения воспитательно-идеологической функции сказки (табл. 4).

Таблица 4

Оригинал Р. Даля	Перевод М. Лахути	Перевод М. Барона	Перевод С. Обломова
In far-off Russia, a woman called Charlotte Russe claimed to have found the second ticket, but it turned out to be a clever fake.	В далёкой России женщина по имени Шарлотта Рюсс заявила, что нашла второй билетик, но при ближайшем рассмотрении выяснилось, что это была ловкая подделка.	В далёкой России женщина по имени Шарлотта Русс заявила, что нашла второй золотой билет. Но это оказалась хитрая подделка.	В России одна пенсионерка по имени Мариванна заявила, что нашла Золотой билет, но это оказалось ошибкой: за Золотой билет подслеповатая старушка случайно приняла золотистую обёртку от конфеты «Вечерний звон», на которой с обратной стороны неизвестные злоумышленники напечатали секретный план ракетно-ядерного комплекса «Тополь» для продажи американцам под видом конфет.

Переводы данного фрагмента (табл. 4) М. Лахути и М. Барона очень близки между собой и к оригиналу. Имя собственное *Charlotte Russe* передается с помощью вариантов транскрибирования. С. Обломов придумывает совершенно новую историю, насыщенную российскими реалиями, понятными русскоязычному читателю: «конфеты “Вечерний звон”», «ракетно-ядерный комплекс “Тополь”». Имя старушки передается с помощью замены на просторечие *Мариванна* с целью приблизить перевод к русскоязычной бытовой культуре. Так, если в исходном тексте *Charlotte Russe* представлена мошенницей, что отражает стереотипное восприя-

тие русских людей времен «холодной войны», то у С. Обломова *Мариванна* предстает *подслеповатой старушкой* и вызывает лишь сочувствие. Таким образом, переводчик сохраняет воспитательно-идеологическую функцию сказки, значительно изменяя прагматику оригинала.

Воспитательная функция реализуется Р. Далем в большинстве антропонимов (табл. 5). Коннотативное значение имен, отражающее особенности пороков героев сказки осталось бы не раскрытым для читателя перевода, если бы переводчики сохранили лишь дискриптивное значение имен. В большинстве случаев переводчикам удастся подобрать соответствующее говорящее имя на русском языке, семантика которого выполняет ту же функцию для русскоязычного читателя.

Таблица 5

Оригинал Р. Даля	Перевод М. Лахути	Перевод М. Барона	Перевод С. Обломова
<i>Mr. Willy Wonka</i>	<i>Мистер Вонка</i>	<i>Мистер Вилли Вонка</i>	<i>Вилли Винки</i>
<i>Augustus Gloop</i>	<i>Огастес Хрям</i>	<i>Август Глуп</i>	<i>Огастус Рот</i>
<i>Foulbody</i>	<i>Злыднерс</i>	<i>Фаулбоди</i>	<i>Комударом</i>
<i>Veruca Salt</i>	<i>Верука Соль</i>	<i>Верука Солт</i>	<i>Верука Перец</i>
<i>Bucket</i>	<i>Бакет</i>	<i>Бакет</i>	<i>Голь</i>
<i>Miss Violet</i>	<i>Мисс Виолетта</i>	<i>Мисс Виолетта</i>	<i>Виолетта</i>
<i>Beauregarde</i>	<i>Пети</i>	<i>Бьюргард</i>	<i>Скукинсон</i>
<i>Mike Teavee</i>	<i>Майк Тиви</i>	<i>Майк Тиви</i>	<i>Майк Телек</i>

Как следует из таблицы, М. Барон максимально сохранил формальное подобие антропонимов. М. Лахути в ряде случаев удачно подобрала эквивалент говорящему имени, понятный русскоязычному читателю (*Хрям*, *Злыднерс*). С. Обломов придерживается стратегии не только сохранить говорящие имена, данные героям Р. Далем, но и создает новые имена с коннотативным значением (*Голь*, *Скукинсон*, *Перец*).

Интересна изобретательность переводчиков в передаче авторского неологизма *Ootpa-Lootpas*: только М. Барон использует транскрипцию; в переводе М. Лахути очевидна ассоциативная связь с песенкой Винни-Пуха; слово «*Бабы-Ежки*» С. Обломова буквально заимствовано из детской речи (табл. 6). Адаптация не-

ологизма к детскому восприятию в принимающей культуре позволяет сохранить сказочный стиль и настроение.

Таблица 6

Оригинал Р. Даля (неологизм)	Перевод М. Лахути	Перевод М. Барона	Перевод С. Обломова
'Oompa-Loompas!' everyone said at once. 'Oompa-Loompas!'	– Пум-пурумцы! – повторили все хором. – Пум-пурумцы?!	– Умпа-лумпы! – закричали все. – Умпа-лумпы!	– Бабы-Ёжки! – воскликнули все хором. – Бабы-Ёжки!!!

Прагматическая адаптация при переводе текста осуществляется не только на уровне отдельных лексем (реалии, неологизмы, имена собственные) и устойчивых выражений (идиомы, фразеологизмы). В ряде случаев культурно-маркированными являются целые фрагменты текста. Н.В. Багринцева называет «...отрезки текста различной протяженности, содержащие описание той или иной культурно-специфической ситуации...», лингвопереводческой культуремой [9 с. 92].

Рассматривая варианты передачи культурно-специфических элементов исходной культуры на языке перевода, выделяют три основных способа:

- переводчик сохраняет культурную специфику исходного текста;
- переводчик утрачивает культурную специфику, не сохраняя ее в тексте перевода;
- переводчик заменяет исходные культурно-специфические элементы более привычными элементами принимающей культуры.

Примером культуремы может служить ситуация, в которой Виолетта приклеивает жвачку на кнопку лифта и ликует, когда жвачка пристаёт к пальцам женщин в дорогих перчатках (табл. 7).



Таблица 7

Оригинал Р. Даля	Перевод М. Лахути	Перевод М. Барона	Перевод С. Обломова
...Ha-ha! And what a racket they kicked up, some of them. You get the best results with women who have expensive gloves on.	...Ха-ха! Некоторые начинали жутко скандалить, особенно дамы в дорогих перчатках.	...Ха-ха! Какой они поднимали шум! Особенно женщины в дорогих перчатках!	...Ха-ха! Клёво? А один раз я была у одноклассницы, а там прямо под её балконом – парикмахерская. Вот был прикол. Там одна дама выходит, а я ей жвачку – плинък! Прямо в новую причёску! Прикинь, она потом её выстригала!

Описанная выше ситуация знакома представителям принимающей культуры. Однако есть и различия. Такая проделка, как приклеивание жвачки в лифте, расценивается в нашей культуре как более невинный проступок, чем в культуре англоязычной. Ношение перчаток как элемента элегантного костюма может быть совершенно непонятно ребенку – читателю перевода. М. Лахути и М. Барон не пытаются адаптировать культуру. С. Обломов же использует третий способ перевода, а именно замену на специфические элементы принимающей культуры. Тот факт, что Виолетта бросала жвачку в волосы, особенно после того, как дама сделала причёску, усиливает негативное впечатление от ее хулиганского поступка. Таким образом, важная воспитательно-оценочная функция сказки сохранена в полной мере, а типично английский образ «дамы в перчатках» утрачен. С. Обломов создает свою культурно-маркированную ситуацию, внося в нее добавление: типичный подростковый сленг («клево», «прикинь») и звукоподражание («плинък»).

## Заключение

Анализ трех вариантов перевода на русский язык сказки Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика» и сопоставление их с исходным текстом позволяют сделать вывод, что все переводчики применяют первый и второй виды прагматической адаптации, т. е. используют замены, опущения, добавления, стремясь приблизить лингво-культурные особенности текста к опыту читателя принимающей культуры. Дополнительной сложностью становится необходимость создать этот волшебный мир, основываясь на незначительном опыте маленького читателя.

Многие переводческие трансформации, а также значительные отступления от исходного текста продиктованы стремлением сохранить основные функции жанра сказки, а именно развлекательную и воспитательную. С. Обломов стремится максимально приблизить текст перевода к принимающей культуре и в значительной мере отходит от оригинала. Более того, видимо, определив воспитание и развлечение как «сверхзадачу», С. Обломов представляет читателю вольный перевод исходного текста.

В рамках любого другого жанра художественной прозы это было бы неприемлемо. Однако при условии сохранения воспитательной и развлекательной роли перевода сказки такой подход можно признать адекватным на эмоциональном и прагматическом уровнях.

Наблюдения и результаты исследования, представленные в данной статье, могут быть использованы на занятиях в рамках курса практического перевода, а также оказаться полезными для переводчиков детской литературы, выбирающих переводческую стратегию.

## Литература

---

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: ЛКИ, 2010. 240 с.
2. Протт В.Я. Мифология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2003. 156 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 295 с.
5. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. Puffin books, 2005. 190 p.
6. Даль Р. Чарли и шоколадная фабрика / Пер. с англ. М. Лахути. М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2005. 190 с.
7. Даль Р. Чарли и шоколадная фабрика / Пер. вольный Сергея Кладо (Обломова). М.: Захаров, 2004. 195 с.

8. *Даль Р.* Чарли и шоколадная фабрика / Пер. с англ. Е. Барон и М. Барона. М.: Самокат, 2014. 192 с.
9. *Багритцева Н.В.* Трудности передачи культурно-специфичных ситуаций в процессе перевода // Перевод: взаимосвязь и взаимовлияние теории и практики: Сборник статей. М.: ВЦП, 2004. С. 92–98.

## References

---

1. Barkhudarov L.S. language and translation: Questions of General and particular translation theory. Moscow: LKI Publ.; 2010. 240 p. (In Russ.)
2. Propp V.Y. Mythology of a fairy tale. Moscow: Labirint Publ.; 2003. 156 p. (In Russ.)
3. Komissarov V.N. Theory of translation. Moscow: Vysshaya shkola Publ.; 1990. 253 p. (In Russ.)
4. *Vlakhov S.I., Florin S.P.* Untranslatable in translation. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya Publ.; 1980. 295 p. (In Russ.)
5. *Dahl R.* Charlie and the Chocolate Factory. Pufin books, 2005. 190 p.
6. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory / Transl. by M. Lahuty. Moscow: ROSMEN-PRESS; 2005. 190 p. (In Russ.)
7. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory / Transl. by S. Klado (Oblomov). Moscow: Zakharov Publ.; 2004. 195 p. (In Russ.)
8. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory / Transl. by H. Baron and M. Baron. Moscow: Samokat Publ.; 2014. 192 p. (In Russ.)
9. Bagritseva N.V. Difficulties in rendering culturally determined situations in translations. *Translation: Interrelation and mutual influence of theory and practice.* Collection of articles. M: TDC Publ.; 2004. P. 92-98. (In Russ.)

## Информация об авторах

*Ольга В. Федотова*, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская площадь, д. 6; [alaeva.o@yandex.ru](mailto:alaeva.o@yandex.ru)

*Елена Г. Кузьмичева*, Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова, Москва, Россия; 111024, Россия, Москва, шоссе Энтузиастов, д. 21; [shina64@mail.ru](mailto:shina64@mail.ru)

## Information about the authors

*Olga V. Fedotova*, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; [alaeva.o@yandex.ru](mailto:alaeva.o@yandex.ru)

*Elena G. Kuzmicheva*, A.S. Griboedov Institute of International Law and Economics, Moscow, Russia; bld. 21, Entuziastov Highway, Moscow, Russia, 111024; [shina64@mail.ru](mailto:shina64@mail.ru)

# Дидактика языка: прошлое и настоящее

---

УДК 37.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-132-144

## Эволюция дидактики языков

Ирина Д. Гончарова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, irinagoncharova89@gmail.com*

*Аннотация.* На протяжении истории значение преподавания языков как основы для изучения культуры было огромным. Дидактика языка претерпела большие изменения. Утвердившись в XVI–XVII вв. по отношению к классическим языкам, в настоящее время она опирается на коммуникативный подход, который унаследовал исторический опыт преподавания языков предыдущих периодов. В статье рассматриваются наиболее интересные и наиболее важные принципы в дидактике языков, а также их влияние на существующую методологию обучения. Первым представлен в статье метод, практикуемый для обучения классическим языкам на основе перевода текстов. Затем проанализирован прямой метод обучения иностранным языкам, а также различные тенденции, являющиеся его следствием. В конце статьи дается подробное объяснение значения когнитивизма, науки, заложившей основы коммуникативного подхода, который по-прежнему находится в центре внимания и на котором зиждется языковое обучение. Кроме того, рассмотрены основные научные труды, в которых анализируются различные принципы.

*Ключевые слова:* дидактика, лингвистика, преподавание, методология

*Для цитирования:* Гончарова И.Д. Эволюция дидактики языков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 132–144. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-132-144

## The evolution of language didactics

Irina D. Goncharova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, irinagoncharova89@gmail.com*

*Abstract.* Throughout history, the importance of language teaching has been enormous, because languages were needed in culture studies, all-round education, religion or even politics. Didactics of languages has undergone great changes since it first appeared in the 16<sup>th</sup>–17<sup>th</sup> centuries. As applied to classical languages, until now, when the communicative approach is one of the most used, combined with various exercises that have inherited the entire history of teaching languages. In this article I will try to consider the most interesting and most important approaches in the didactics of languages, as well as their impact on the current teaching methodology. The first approach to be analyzed in the article will be the method employed to teach classical languages based on the translation of texts. Then, a direct method of teaching foreign languages, together with various tendencies arising from it, will be analyzed. At the end of the article, a detailed explanation of the significance of cognitivism, the science that laid the foundation for a communicative approach, which is still at the center of attention and on which language learning rests, is given. In addition, the main scientific works, in which different approaches are analyzed, will be given a consideration.

*Keywords:* didactics, linguistics, teaching, methodology

*For citation:* Goncharova ID. The evolution of language didactics. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2018;3:132-44. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-132-144

### *Введение*

До XIX в. методика преподавания современных языков была практически такой же, как и в преподавании классических языков, т. е. широко использовались перевод и чтение, поскольку основная цель заключалась в том, чтобы ученик приобрел способность читать классическую литературу и исторические материалы изучаемого языка.

В начале XIX века эта методология была поставлена под сомнение, поскольку особое внимание стали обращать на целевые установки при изучении современных языков. В конце XIX в. начал формироваться так называемый прямой метод, положивший начало развитию современных методов преподавания языков.

### *Прямой метод*

Основоположником прямого метода можно по праву считать германского лингвиста и педагога В. Фиетора. В своей статье, озаглавленной «Изучение языков должно измениться», Фиетор раскритиковал использование перевода как дидактического метода и обратил свою критику даже на преподавание грамматики [1]. Он утверждал, что вместо того, чтобы представлять студенту набор правил грамматики, сам ученик должен обнаруживать эти правила посредством языковой практики. Он настаивал на том, что грамматических правил и длинных списков лексики недостаточно для того, чтобы помочь ученику говорить на языке и понимать язык. Согласно Фиетору, необходимо преподавать полные предложения вместо отдельных слов и изучать разговорный, а не письменный язык.

Среди последователей прямого метода следует отметить М. Берлица. Его девиз стал широко известен – «Глаз – враг уха».

Основные характеристики методики Берлица заключаются в укреплении навыков разговорной речи, положив в основу языка восприятие на слух. Это означает, что из всех аспектов языка особое внимание следует уделять фонетике. Обучение происходит путем имитации ситуаций, при которых формируется родная речь. Задача преподавателя – создать условия, заставляющие студента решать коммуникативные задачи с использованием изучаемого языка, но не прибегая к родному. Методика Берлица не предполагает письменное изложение и перевод [2].

Метод Берлица был фундаментальным в XIX в. и до сих пор остается таковым, потому что его принципы абсолютно ясны и могут во-первых, обучать языку посредством беседы; во-вторых, изучать язык через использование языка, а не запоминание правил грамматики; в-третьих, полагать основной лингвистической единицей – предложение, а не слово.

### *Структурный метод*

Сторонником превалирующего овладения устной речью также является Г. Палмер. Автор более 50 работ по изучению языка следует прямому методу, который уже можно считать и структурным. Его теория основана на изучении того, что он называл модельными предложениями, которые ученику предлагается воспринимать на слух, заучивать и воспроизводить до тех пор, пока ему не удастся ассимилировать эту выразительную модель, что, по сути, является процессом формирования привычки. Его метод предполагает доведение использования языка до автоматизма, который формируют повторяющиеся практики с разработанными им упражнениями [3, 4].

Существует ряд хронологически более поздних методов, основанных на прямом методе Фиетора, Берлица и Палмера, среди которых:

1) контрастивный (сопоставительный) метод, базирующийся на сравнении лингвистических систем на разных уровнях. Одной из фундаментальных работ по описанию контрастивного подхода является принцип Р. Ладо: лингвокультурологический и лингвострановедческий подходы к изучению языка [5]. Один из лингвистов американского структурализма, Ч. Фриз, также практиковал контрастивный метод [6];

2) «анализ ошибок» – это метод, основанный на изучении и анализе ошибок, возникающих из-за языковых барьеров [7];

3) «интерязык», термин, впервые введенный Л. Селинкером [8], также упоминающийся как идиосинкразический диалект (С.П. Кордер [9]) или языковая интерференция (У. Немсер [10]). Интерязык – это использование неродного языка, при котором говорящий еще не обладает достаточной лингвистической компетенцией для его совершенного употребления. Для лингвистов, сторонников этой идеи, интерязык является автономным, при его использовании анализу ошибок уделяется не так много внимания, как изучению характеристик языковой системы. Это система, в которой обычно преобладает проведение аналогий с родным языком и воспроизведение в соответствии с ним;

4) «аудиооральные» (аудиолингвальные) методы [11], которые поддерживаются аудиовизуальными материалами, базируются на фонетической составляющей языка. Они не исключают повторения лингвистических структур;

5) коммуникативный метод ориентирован на контекстуальный и культурный аспекты, при этом не требуя повторения лингвистиче-

ских структур. Коммуникативный метод направлен на прагматический компонент. Одним из основоположников теории коммуникативного подхода является С. Крашен [12].

Говоря о различных тенденциях, ставших продолжением этого подхода, мы понимаем, что они наиболее ярко прослеживаются в школах англосаксонского мира: североамериканской и британской.

Основным моментом в эволюции североамериканской школы стала необходимость во время Второй мировой войны подготовить военных, которые смогли бы быстро и эффективно работать с иностранным языком для перевода.

Основными направлениями исследований североамериканской школы являются:

- обращение к этнометодологической традиции, которая основана на североамериканском антропологическом структурализме (Боас, Сепир, Уорф [13–15]);
- анализ разговора, напоминающий так называемый дискурсивный анализ в британской школе;
- смещение чисто лингвистического аспекта в сторону психологических и социологических реалий. Это порождает гуманистический подход с определенным акцентом на аффективные факторы и межкультурные исследования прагматики (как это было описано Р. Ладо [16]).

Британская же школа характеризуется двумя подходами. Первый – подход с точки зрения теоретической лингвистики, отраженный, в частности, в работах структуралистов Ферса [17] и Халлидея [18]. Эти лингвисты рассматривали практические аспекты изучения языка в рамках структурных исследований в области лингвистики. Второй подход разработан Британским советом и связан со специалистами по обучению английскому языку иностранцев. Его представители – лингвисты-педагоги, такие как Уэст [19], Палмер [3, 4] и Кордер [7].

Основными направлениями исследований представителей британской школы являются:

- анализ дискурса, вытекающий из исследований Ферса [17] и Халлидея [18], который в настоящее время включает текстовые, разговорные и прагматические исследования;
- применение программ и методов обучения второму языку в соответствии с коммуникативным подходом.

Для представителей британской школы характерен эклектизм, основанный на двух предыдущих направлениях. Одна из величайших фигур – Виддоусон [20].



Помимо этих двух школ необходимо упомянуть эдинбургскую и румынскую школы. Наиболее ярким представителем первой является Аллен, второй – Слама-Казаку [21].

### *Психолингвистика*

Как продолжение исследования североамериканской школы, на стыке психологии и лингвистики возникает психолингвистика, которую находим у Хомского с его теорией врожденного знания [22]. Хомский отвечает на вопросы: как работает ум, как приобретается знание, как формируется речь? Хомский отвергает преобладающую роль, которую бихевиоризм придавал ценности опыта, значение примесных знаний и вместо этого утверждает, что ум содержит набор общих понятий, что позволяет интерпретировать бессвязные и разрозненные данные, которые складываются в понятное содержание, т. е. идеи Хомского основаны на внутренних ценностях, которые уже есть в уме, иначе говоря, во врожденной способности к вербальному языку, характерному для человеческого рода. Нет человека, который не владел бы языком в том или ином виде, и нет иного типа живого существа, независимо от того, сколько «интеллекта» он проявляет в других аспектах, который был бы наделен системой коммуникации, приближающейся к сложности человеческого речевого общения.

Размышление о процессе обучения приводит к рассмотрению следующих аргументов в пользу тезиса Хомского о врожденности:

- неоднородность полученных данных. Основные лингвистические данные, которые субъект получает при освоении языка, очень неоднородны и значительно различаются в опыте разных людей. Однако в итоге грамматика, которую усваивают люди, по сути, одинакова;
- относительная скорость, с которой субъект изучает родной язык в возрасте, когда он не может достичь больших интеллектуальных успехов другого рода. Соглашаясь с тем, что лингвисты и грамматисты, следуя вековым традициям, продолжают изучать нормы функционирования языка для его описания, следует удивляться тому, что незрелый интеллектуально субъект оказывается способным одолеть грамматическую сложность родного языка. При этом он может не иметь, и возможно, никогда не будет иметь адекватного опыта;
- универсальность. Примечательно, что этот фактор овладения языком всегда присутствует (за исключением случаев край-

них физических или умственных недостатков). Не существует субъектов умственной деятельности, которые бы освоили родной язык неполностью или потерпели в этом категорическую неудачу, хотя в других областях знания наблюдаются разные степени освоения и даже случаи абсолютного провала. Также следует помнить, что ребенок строит свою идеальную теорию языка без какой-либо явной внешней инструкции;

- творческая деятельность. Говорящий, обладающий бесконечным числом элементов, способен создать бесконечное число сообщений. Фактически почти все предложения, которые мы встречаем, услышаны впервые, т. е. у нас нет предшествующего опыта. При размышлении над изучением какого-либо иностранного языка теоретическое значение такого рода деятельности становится очевидным, поскольку, по сути, мы не считаем, что индивид компетентен в языке, если он способен только повторять или понимать предложения, которые ему ранее преподавали. Подтверждение лингвистической компетентности – это способность понимать и строить новые предложения.

### *Генеративизм, или порождающая грамматика*

Говоря о творческом аспекте в изучении языка, находим у Хомского по крайней мере двух явных предшественников:

- испанский гуманист Хуан Уарте де Сан-Хуан (XVI в.), который в своей работе рассматривает механический принцип, типичный для автоматизма зверей, и творческий принцип, свойственный человеческому разуму и свободе [23];
- мыслитель и лингвист В. фон Гумбольдт (XVIII–XIX вв.), который понимает язык как нечто динамичное, но не статичное. Он говорит о том, что язык – это не *ergon* (готовый продукт), а *energeia* (креативность). В соответствии с этим неправильно понимать язык как систему привычек (*ergon*). Для Гумбольдта овладение языком в значительной степени является процессом развития врожденной лингвистической способности; процессом, который руководствуется внутренними факторами, даже при том, что он активизируется и углубляется и приобретает конкретную реализацию. Язык, согласно Гумбольдту, является скрытой структурой в человеческом разуме, которая развивается и фиксируется воздействием определенного лингвистического опыта [24].

Относительно этой скрытой структуры в человеческом разуме (которая, по Гумбольдту является языком) рассматривается вопрос о существовании универсальной грамматики. Идея этой грамматики, по существу применимая для всех языков, подробно описанная у Хомского, исторически восходит по крайней мере к четырем явным источникам [25]:

1) модисты (рационалистические грамматисты XIII–XIV вв.), авторы работ, объединенных заглавием *Tractatus de modis significandi*;

2) испанский гуманист Франциско Санчес де лас Брозас, автор знаменитой грамматики Минервы (1586);

3) французская рационалистическая «Грамматика общая и рациональная Пор-Рояля» Арно и Лансло, в которой обсуждается существование языковых универсалий [26];

4) Гумбольдт, считавший, что все языки схожи в их грамматической форме, но не в поверхностной структуре. Эти идеи используются генеративной лингвистикой в представлениях о глубинной и поверхностной структуре языка, что, как известно, является одной из основных идей порождающей грамматики [27].

### *Когнитивизм*

Порождающая грамматика не определяет речь, но сфокусирована на процессе ее возникновения. Применение этого вектора определяет когнитивный подход, или когнитивизм. В дальнейшем этот метод привнес в преподавание языков следующие важные изменения:

- язык используется творчески, т. е. учащиеся могут генерировать бесконечное количество фраз;
- родной язык используется в процессе обучения и считается полезным, поскольку ученики смогут сравнить этот язык и второй язык (*source language and target language*);
- грамматические объяснения разрешены;
- уроки основаны на том, что знают студенты;
- студенты не просто реципиенты знания, но активные участники процесса обучения, которые могут и должны творчески самовыражаться.

## Заключение

В этой статье описаны различные подходы, применявшиеся на протяжении всей истории к преподаванию языков. Следует отметить, что ни один метод не является ни совершенным, ни универсальным. Конечный результат обучения будет зависеть от индивидуальных особенностей учащегося и от конкретной ситуации. Современный коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, вобравший в себя сильные стороны более ранних концептов, предполагает использование самых разных методов, таких как: проектный, кейсы, методы симуляций, станций, ролевых игр и др. Некоторые из них хорошо работают с одними людьми, но они абсолютно недействительны для других. Поэтому преподаватель должен анализировать характеристики своих учеников, чтобы найти наиболее подходящий способ обучения. Таким образом, на современного преподавателя ложится высокая ответственность за качество трансляции знаний и технологий усвоения.

## Литература

---

1. Viëtor W. Der Sprachunterricht muss umkehren!: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn: Gebr. Henninger, 1886. 46 p.
2. Официальный сайт Berlitz languages. [Электронный ресурс] URL: <https://www.berlitz.com/> (дата обращения 17 янв. 2018).
3. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. М.: Учпедгиз, 1960. 165 с.
4. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. A monograph on conversational methods together with a full description and numerous examples of 50 appropriate forms of work. Cambridge, 1923. 164 p.
5. Lado R. Language Across Cultures. New York, 1957. 160 p.
6. Фруз Ч. Значение и лингвистический анализ // Новое в лингвистике. Вып. 2. М.: Изд-во иностр. лит., 1962. С. 98–116.
7. Corder S.P. Error Analysis and Inter-language. Oxford: Oxford University Press, 1981. 126 p.
8. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. V. 10. Issue 1–4. P. 209–232.
9. Corder S.P. Idiosyncratic dialects and error analysis // IRAL. 1971. Vol. 9 (2). P. 147–160.
10. Nemser W. An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians. Bloomington: Univ. of Indiana, 1971. P. 181–193.
11. Лаунер М. О формативном анализе в «аудиооральном» преподавании русского языка. [Электронный ресурс] // Russian Language Journal / Русский

- язык. 1975. 29 (104). С. 33–36. URL: <http://www.jstor.org/stable/43668379> (дата обращения 17 янв. 2018).
12. *Krashen S.D.* Bilingual education and second language acquisition theory // *Schooling and language-minority students: A theoretical framework.* (2<sup>nd</sup> ed.) Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University, 1994. P. 47–75. URL: <https://linguisticsined.files.wordpress.com/2016/05/krashen-bilingual-education.pdf> (дата обращения 17 янв. 2018).
  13. *Якобсон Р.* Взгляды Боаса на грамматическое значение // *Якобсон Р. Избранные работы.* М.: Прогресс, 1985. С. 231–238.
  14. *Сенур Э.* Избранные труды по языковедению и культурологии / Пер. с англ. под ред. и с предисл. А.Е. Кибрика. 2-е изд. М.: Прогресс, 2002. 656 с.
  15. *Уорф Б.Л.* Отношение норм поведения и мышления к языку // *Новое в лингвистике.* Вып. 1. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. [Электронный ресурс] URL:<http://www.philology.ru/linguistics1/whorf-60.htm> (дата обращения 17 янв. 2018).
  16. *Ладо Р.* Обучение иностранному языку (научный подход) // *Методика преподавания иностранных языков за рубежом* / Под ред. Н.Т. Беляевой. М.: Прогресс, 1967. С. 52–84.
  17. *Firth J.R.* *Papers in Linguistics: 1934–51.* Oxford: Oxford University Press, 1957. 233 p.
  18. *Halliday M.A.K.* *Linguistics in the University: The question of social accountability* // *New directions in linguistics and semiotics* / Ed. by J.E. Copeland. Amsterdam, 1984. P. 51–67.
  19. *Уэст М.* Обучение английскому языку в трудных условиях // *Методика преподавания иностранных языков за рубежом* / Под ред. Н.Т. Беляевой. М.: Прогресс, 1967. С. 101–132.
  20. *Widdowson H.G.* *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p.
  21. *Slama-Cazacu T.* *Theoretical prerequisite for a contemporary applied linguistics* // *The sociogenesis of language and human conduct.* New York, 1983. P. 257–271. [Электронный ресурс] URL:<https://books.google.ru/books?id=NpsECAAQAQBAJ&pg=PA271&lpg=PA271&dq=Slama-Cazacu+linguistics&source=bl&ots=Xy1t0bSe5U&sig=7IxnUcUULe-oafg5V0csDwTh0I&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwid7av3hKvbAhVBCZoKHQWKAjAQ6AEIKjAA#v=onepage&q=Slama-Cazacu%20linguistics&f=false> (дата обращения 17 янв. 2018).
  22. *Фоллмер Г.* Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. Хомский и врожденные идеи / Пер. с нем. и общая ред.: А.В. Кезин. М., 1998. [Электронный ресурс] URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4660> (дата обращения 24 февр. 2018).
  23. *Huarte de San Juan J.* *Examen de ingenios para las ciencias.* Capítulos III, VI (de 1594). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Электронный ресурс] URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/examen-de-ingenios-para-las-ciencias-->

- 0/html/feddd754-82b1-11df-acc7-002185ce6064\_2.html#I\_0\_ (дата обращения 17 янв. 2018).
24. Гумбольдт В., фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. С. 307–323.
  25. Serra Alegre E.N. Lingüística histórica y tipología lingüística // Lingüística general y aplicada. 3a edició. València: Universitat de València, 1999. P. 61–85.
  26. Арно А., Лансло К. Грамматика общая и рациональная Пор-Рояля / Пер. с франц., коммент. и послесл. Н.Ю. Бокадоровой; Общ. ред. и вступ. ст. Ю.М. Степанова. М.: Прогресс, 1990. 272 с.
  27. Современная американская лингвистика. Фундаментальные направления. 4-е изд. М.: Либроком, 2010. 480 с.

## References

---

1. Viëtor W. Der Sprachunterricht muss umkehren!: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn: Gebr. Henninger, 1886. 46 p.
2. Official website of Berlitz languages. [Internet] URL: <https://www.berlitz.com/> (data obrashcheniya 17 Jan. 2018).
3. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. Moscow: Uchpedgiz Publ.; 1960. 165 p. (In Russ.)
4. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. A monograph on conversational methods together with a full description and numerous examples of 50 appropriate forms of work. Cambridge, 1923. 164 p.
5. Lado R. Language Across Cultures. New York, 1957. 160 p.
6. Fries Ch. Meaning and Linguistic Analysis. *New in linguistics*. Issue 2. Moscow: Izdatel'stvo inostrannoi literatury Publ.; 1962. P. 98-116. (In Russ.)
7. Corder S.P. Error Analysis and Inter-language. Oxford: Oxford University Press, 1981. 126 p.
8. Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 1972;10(1-4):209-32.
9. Corder SP. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*. 1971;9(2):147-60.
10. Nemser W. An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians. Bloomington: Univ. of Indiana, 1971. P. 181-93.
11. Launer M. Formal analysis in audio-visual teaching of Russian. [Internet]. *Russian Language Journal*. 1975;29(104):33-6. URL: <http://www.jstor.org/stable/43668379> (data obrashcheniya 17 Jan. 2018). (In Russ.)
12. Krashen S.D. Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language-minority students: A theoretical framework*. (2<sup>nd</sup> ed.) Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University, 1994. P. 47–75. URL: <https://linguisticsined.files.wordpress.com/2016/05/krashen-bilingual-education.pdf> (data obrashcheniya 17 Jan. 2018).

13. Jacobson RO. Boas views on grammatical meaning. Jacobson RO. *Selected works*. Moscow: Progress Publ.; 1985. 455 p. (In Russ.)
14. Sapir E. Selected works on linguistics and culturology. Translated from the English, preface, edited by A.E. Kibrik. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Progress Publ.; 2002. 656 p. (In Russ.)
15. Whorf B. Language, Thought and Reality. [Internet] *New in linguistics*. Issue 1. Moscow: Izdatel'stvo inostrannoi literatury Publ.; 1960. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/whorf-60.htm> (data obrashcheniya 17 Jan. 2018). (In Russ.)
16. Lado R. Language teaching: a scientific approach. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom*. NT. Belyaeva (Ed.). Moscow: Progress Publ.; 1967. P. 52–84. (In Russ.)
17. Firth JR. *Papers in Linguistics: 1934–51*. Oxford: Oxford University Press, 1957. 233 p.
18. Halliday MAK. Linguistics in the University: The question of social accountability // *New directions in linguistics and semiotics* / Ed. by JE. Copeland. Amsterdam, 1984. P. 51–67.
19. West M. Teaching English in Difficult Circumstances. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom*. NT. Belyaeva (Ed.). Moscow: Progress Publ.; 1967. P. 101–32. (In Russ.)
20. *Widdowson H.G.* Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p.
21. *Slama-Cazacu T.* Theoretical prerequisite for a contemporary applied linguistics. *The sociogenesis of language and human conduct*. New York, 1983. P. 257–71. [Internet] URL: <https://books.google.ru/books?id=NpsECAAQBAJ&pg=PA271&lpg=PA271&dq=Slama-Cazacu+linguistics&source=bl&ots=Xy1t0bSe5U&sig=7tIxnUcUULe-oafg5V0csDwTh0I&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwid7av3hKvbAhVBCZoKHQWKAjAQ6AEIKjAA#v=onepage&q=Slama-Cazacu%20linguistics&f=false> (data obrashcheniya 17 Jan. 2018).
22. Vollmer G. Evolutionäre Erkenntnistheorie. Angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. [Internet] Transl. from German and the general editorship: AV. Kezin. Moscow; 1998. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4660> (data obrashcheniya 24 Febr. 2018). (In Russ.)
23. Huarte de San Juan J. Examen de ingenios para las ciencias. Capítulos III, VI (de 1594). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Internet] URL: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/examen-de-ingenios-para-las-ciencias--0/html/feddd754-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/examen-de-ingenios-para-las-ciencias--0/html/feddd754-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_) (data obrashcheniya 17 Jan. 2018).
24. Humboldt W., Von. Selected works on linguistics. Translated by GV. Ramishvili. Moscow: Progress Publ.; 1984. P. 307–23. (In Russ.)
25. Serra Alegre EN. Lingüística histórica y tipología lingüística. *Lingüística general y aplicada*. 3a edició. València: Universitat de València Publ.; 1999. P. 61–85.

26. Arnauld A., Lancelot C. Grammaire générale et raisonnée, ou La Grammaire de Port-Royal. Ed. by YuM. Stepanov. Moscow: Progress Publ.; 1990. 272 p. (In Russ.)
27. Modern American linguistics. Fundamental direction 4<sup>th</sup> ed. Moscow: Librokom Publ.; 2010. 480 p. (In Russ.)

*Информация об авторе*

*Ирина Д. Гончарова*, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; irinagoncharova89@gmail.com

*Information about the author*

*Irina D. Goncharova*, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; irinagoncharova89@gmail.com



УДК 378.016:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156

Актуальные проблемы  
преподавания иностранного языка  
в неязыковом вузе  
и их возможные решения

Валерий И. Уваров

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, v\_uvarov@mail.ru*

*Аннотация.* В статье предпринимается попытка рассмотреть основные проблемы современного преподавания иностранных языков. Особое внимание уделяется ситуации в неязыковых вузах, где роль изучения иностранных языков часто принижается в силу главенствующей роли специальных дисциплин и ограниченности возможностей учебных заведений.

На основании собственного профессионального опыта автор подразделяет проблемы в преподавании иностранного языка на три группы в соответствии с тремя задействованными сторонами процесса: преподавателя, студента и образовательной среды в целом. В каждом аспекте выделяется ряд обстоятельств, непосредственно влияющих на качество преподавания и усвоения иностранного языка, даются рекомендации по оптимизации процесса формирования полноценной личности специалиста-профессионала. Все указанные в статье предложения, находящиеся в компетенции преподавателя, нашли свое практическое применение в преподавательской работе автора и показали существенное улучшение качественных показателей работы с материалом и его усвоения.

Автор пытается продемонстрировать важность комплексных изменений в подходах к преподаванию иностранного языка. Подчеркивается важность переосмысления роли знаний, умений и навыков владения иностранным языком в условиях интеграции страны в единое мировое сообщество, стратегическая необходимость международного обмена опытом и умение внедрять опыт иностранных коллег в национальную практику.

*Ключевые слова:* преподавание, иностранный язык, профессионализм, мотивация, процесс обучения, эффективность

*Для цитирования:* Уваров В.И. Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 145–156. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156

## Topical issues of teaching a foreign language in a non-linguistic university and their possible solutions

Valerii I. Uvarov

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, v\_uvarov@mail.ru*

*Abstract.* In the article an attempt is made to consider the main problems of foreign language teaching. Special attention is paid to the situation in non-linguistic universities, where the role of studying foreign languages is often depreciated due to the dominant role of special disciplines and the limited possibilities of educational institutions.

According to his own professional experience, the author divides the problems in teaching a foreign language into three groups in accordance with the three involved parties of the process: the teacher, the student and the educational environment in general. In each aspect, a number of circumstances that directly affect the quality of teaching and learning a foreign language are highlighted, and recommendations for optimizing the process of forming a full-fledged personality of a professional specialist are given. All the proposals listed in the article, which are within the competence of the teacher, found their practical application in the teaching work of the author and showed a significant improvement in the qualitative indicators of working with the material and its assimilation.

The author tries to show the necessity of complex changes in the approaches to the teaching of a foreign language. The importance of rethinking the role of knowledge, competences and skills of using a foreign language in the context of the country's integration into a single world community, the strategic need for an international exchange of experience and the ability to introduce foreign ideas into national practice are emphasized.

*Keywords:* teaching, foreign language, professionalism, motivation, learning process, efficiency

*For citation:* Uvarov VI. Topical issues of teaching a foreign language in a non-linguistic university and their possible solutions. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2018;3:145-56. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156

## *Введение*

Очевидно, что образовательный процесс выполняет одну из основополагающих функций в становлении и развитии любого общества. От успешности обучения зависит не только судьба каждой конкретной личности, но и перспективы прогресса той сферы, в которой эта личность будет работать в дальнейшем, применяя полученные знания на практике, воплощая теоретические идеи в реальности. Недооценка значимости процесса образования и его результатов неизбежно приводит к падению многих показателей качества жизни населения и функционирования сложной разветвленной структуры механизмов государства.

Оптимизация образовательного процесса носит срочный характер, и наше общество должно как можно скорее решить все накопившиеся проблемы в образовании, чтобы избежать тяжелых социокультурных последствий. Образовательная среда регулярно требует обновлений и совершенствования средств, методов и подходов, чтобы удовлетворять постоянно меняющиеся потребности развивающегося общества. При этом любое отставание в модернизации учебного процесса сразу становится заметным и наносит существенный урон в различных сферах жизни общества.

В век глобализации и международной интеграции особое место занимает обучение, направленное на создание, поддержание и укрепление связей между странами и народностями с целью обмена знаниями и опытом, создания общих межнациональных проектов, взаимовыгодных условий сотрудничества между различными государствами. Крайне важным становится обучение иностранным языкам, национальным и культурным особенностям разных стран.

## *Три стороны проблемы*

Как и любой другой сложный, стратегически важный для общества и постоянно совершенствующийся процесс, обучение иностранным языкам имеет ряд особенностей, которые, в случае их

игнорирования, переходят в разряд проблем. На наш взгляд, корни этих проблем и пути их преодоления следует искать в каждом из трех ключевых участников образовательного процесса: преподавателе, учащемся и образовательной среде (под которой мы подразумеваем систему образования в целом и отдельные образовательные учреждения в частности). Рассмотрим основные проблемы обучения иностранным языкам на примере современного неязыкового вуза с позиции трех вовлеченных сторон.

### *Роль преподавателя в обучении иностранным языкам*

К современным специалистам во всех областях знаний предъявляются высокие требования, продиктованные необходимостью соответствия международным стандартам, позволяющим профессионалам в своей области оставаться конкурентоспособными и успешно внедрять опыт иностранных коллег. Высокие требования должны предъявляться и к педагогам, готовящим этих специалистов, в частности к преподавателям иностранных языков, которые, в идеале, помогают построить этот самый «мост преемственности» опыта стран и народностей, наладить диалог культур.

Каждый преподаватель вуза должен быть профессионалом. Под профессионализмом преподавателя высшей школы Л.И. Гурье понимает «высокий уровень психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социально востребованную подготовку будущих специалистов»; профессиональную компетентность преподавателя вуза представляет в виде взаимосвязанных блоков: педагогической деятельности, педагогического общения, личности преподавателя, обученности и уровня развития студентов; структуру деятельности – гностическими, проектировочными, конструктивными, организаторскими и коммуникативными умениями [1].

К сожалению, на деле понимание профессионализма преподавателя часто сводится к его фактическому знанию предмета. Задачи преподавателя не должны ограничиваться лишь передачей информации: важно не только информативное содержание преподаваемой дисциплины, но и то, как и в каких условиях учебный материал преподносится студентам. «Сухое» и скучное пересказывание текста учебника или ограничение заданий чтением, переводом и пересказом текстов, – все эти методы уже давно в прошлом. Сейчас процесс преподавания должен быть динамич-

ным, творческим и разноформатным. Это тот вид деятельности, который, как бы банально это ни звучало, требует «вкладывать душу», испытывать искреннюю заинтересованность в результатах своей работы. Истинный педагог-профессионал должен испытывать заинтересованность в успехе своих учеников и делать для этого все возможное. Если же, в силу тех или иных обстоятельств, преподаватель подходит к учебному процессу исключительно как к работе, которую он обязан выполнить за определенную плату, вероятность успешности его преподавания, скорее всего, будет стремиться к нулю.

На наш взгляд, основными факторами, негативно влияющими на повышение профессионализма самими преподавателями, являются следующие: 1) непомерная нагрузка, часто ведущая к выгоранию; 2) существенно заниженная доходность работы; 3) отсутствие мотивации со стороны руководства; 4) слабая организация условий повышения квалификации педагогического состава. Таким образом, при огромной загруженности и отсутствии существенной мотивации преподаватели часто не имеют внутренних стимулов к самосовершенствованию и повышению своей квалификации.

В идеале каждый преподаватель иностранного языка, претендующий на статус профессионала своего дела, должен:

1) постоянно «вращаться» в языковой среде: смотреть фильмы и читать литературу на иностранном языке; находить возможности общаться с носителями языка; выезжать за границу для поддержания уровня владения «естественным» (а не книжным) языком и приобщения к культуре преподаваемого языка;

2) регулярно знакомиться с новыми учебно-методическими пособиями; осваивать современные методики преподавания; стараться разрабатывать свои собственные более эффективные и новаторские методы преподавания языка;

3) совершенствовать свои знания в языке той специальности, которую осваивают его студенты (например, если педагог преподает деловой английский язык, большим подспорьем может стать самообразование в области экономики, общение с коллегами, преподающими предметы по различному экономическим дисциплинам);

4) способствовать созданию (и поддержанию) творческой доброжелательной атмосферы на занятии, позволяющей держать внимание аудитории и привносить дополнительную мотивацию к усвоению учебного материала;

5) практиковаться в навыках публичных выступлений, изучать стратегии и способы воздействия на аудиторию;

6) обладать знаниями в области педагогики и психологии;

7) регулярно делиться своими знаниями и опытом посредством публикаций научно-методических статей, учебных пособий и учебников, реально улучшающих работу с учебным материалом, участвовать в научных мероприятиях (конференциях, семинарах, круглых столах).

В условиях современного вуза далеко не все преподаватели иностранных языков отвечают этим, казалось бы, очевидно необходимым требованиям. Причины этого обстоятельства могут быть многочисленны и различны: от банального непонимания значимости постоянного стремления к повышению качества преподавания до объективных внешних обстоятельств, таких как условия труда и экономическая ситуация в обществе.

В качестве наиболее оптимальных мер борьбы с проблемой недостаточного и «стагнирующего» уровня профессионализма преподавателей можно предложить следующие:

1) ужесточение контроля качества преподавания, сопровождаемое не только (и не столько) штрафами (выговорами руководства, материальными вычетами, увольнением), сколько мерами поощрения инициативных преподавателей;

2) создание постоянно действующих научных семинаров на базе учебных подразделений. Активное участие автора данной статьи в работе научного семинара, проводимого на кафедре иностранных языков каждый семестр, не оставляет у него сомнений в том, что подобная практика научно-методических встреч существенно способствует повышению качества преподавания на кафедре. Научные семинары дают возможность коллегам обмениваться опытом и почерпнуть для себя что-то новое. Учитывая пользу подобных мероприятий, хотелось бы высказать предложение о более частом их проведении, например, 3–6 раз в семестр. Вне семинаров у коллег просто нет времени (из-за большой нагрузки) на обмен опытом и собственные методические изыскания;

3) популяризация университетских программ повышения квалификации преподавателей и мотивация участия в них. Несомненно, такие программы требуют дополнительного финансирования, но даже в условиях жесткой экономии бюджета они являются оправданными инвестициями в будущее учебного заведения;

4) налаживание тесных взаимосвязей языковых кафедр с кафедрами других специальностей, студенты которых изучают иностранный язык. В вузах, как и в компаниях, стоит развивать корпоративную культуру не только локально, в отдельно взятых подразделениях, но и на межфакультетском и межкафедральном уровнях. Это позволит не только сплотить коллектив, но и достичь

междисциплинарной синергии. В случае с иностранным языком тесное сотрудничество языковой кафедры с обслуживаемыми ею факультетами позволит приблизить теорию к практике, сделать акцент на истинно важные аспекты в преподавании языка специальности, строить объяснения терминологии на реальных (жизненных) примерах из профессиональной практики;

5) внедрение соревновательного компонента в управление учебным подразделением: все преподаватели должны быть в курсе профессиональных достижений своих коллег; лучшие в полугодии или в учебном году преподаватели должны быть премированы, а их опыт – передан коллегам.

Преподаватель должен быть образцом для своих студентов. Причем не только в плане обширных знаний преподаваемого предмета, но и с точки зрения морально-нравственных качеств. На наш взгляд, преподаватель вправе требовать от студентов высокого качества работы с учебным материалом лишь в том случае, если он сам демонстрирует качественное преподавание, исходя из имеющихся у него возможностей. И наоборот, специалист, халатно относящийся к своим обязанностям, зачастую сам не предъявляет к своим подопечным сколько-нибудь высокие требования. Справедливости ради следует отметить, что подобное «безразличие» к качеству своего преподавания и его результативности часто может быть связано с внешними обстоятельствами, речь о которых уже шла ранее (выгорание, низкие зарплаты, отсутствие поощрений и т. д.). Подробнее об этом мы поговорим чуть позже. А сейчас посмотрим на проблему современного образования с точки зрения студента.

### *Роль личности студента и ее влияние на качество обучения*

Говоря о сложностях и проблемах функционирования образовательной среды, нельзя не учитывать роль учащегося. Главная, на наш взгляд, сложность в вовлечении учащихся в учебный процесс – смена поколений (так называемые поколения «x», «y» и «z») и связанное с этой сменой изменение жизненных приоритетов и шаблонов. В частности, у большого количества студентов существенно меняется отношение к получаемому ими образованию – многие не осознают (и не ощущают) его практической значимости, считая диплом лишь формальностью, необходимой для последующего трудоустройства. Как при таком подходе к учебе можно говорить

о высокой мотивации студентов? Безусловно, без должной заинтересованности обучаемого очень сложно (если не невозможно) заставить его качественно усвоить учебный материал и научиться применять полученные знания, умения и навыки на практике. Это обстоятельство значительно усложняет работу педагога и, как это ни печально, часто сводит все его усилия к нулю.

Чтобы студенты не стали «врагами» в процессе передачи знаний, важно сделать их «союзниками» в общем с преподавателем деле – обучении. Именно сотрудничество преподавателя и студентов может привести к максимальным показателям эффективности преподавания. Отрешенность преподавателя или студентов от результативности учебного процесса если и не подрывает его, то в значительной степени тормозит.

Решением проблемы с мотивацией студентов должно стать соблюдение следующих условий:

1) применение преподавателем всего имеющегося у него профессионального потенциала и постоянное самосовершенствование, о котором шла речь выше;

2) установление контакта с аудиторией и каждым из студентов с самого первого занятия, постоянное стремление к поддержанию доброжелательных отношений конструктивного сотрудничества. Исходя из собственного профессионального опыта, предлагаем посвящать часть первого занятия с новой группой студентов знакомству с их интересами, личностными качествами и особенностями, например, в форме их кратких самопрезентаций по установленному алгоритму (ответы на вопросы). Это простое задание позволяет не только узнать о некоторых интересах студентов, но и дает преподавателю первое представление об уровне владения языком и уже имеющихся у аудитории знаниях и жизненном опыте;

3) объяснение студентам важности знания иностранного языка и его роли в выбранной ими специальности. Имеется в виду не просто воспитательная беседа на тему значимости иностранного языка, а приведение конкретных фактов и примеров из жизненного опыта;

4) сбалансированное сочетание индивидуальной и групповой работы студентов на занятиях. В идеале каждый студент должен чувствовать, что ему индивидуально уделяется равное с его одноклассниками внимание преподавателя, но при этом осознавать себя частью группы (коллектива);

5) интерактивный характер обучения. В интерактивном обучении взаимодействие и сотрудничество преподавателя и обучаемого, преподавателя и группы, студентов между собой являются



одним из важнейших элементов методической системы и основным социально-психологическим условием успешности учебного процесса [2];

6) постоянная привязка учебного материала к актуальным реалиям жизни, близким и понятным студентам, а также имеющим непосредственное отношение к будущей профессиональной практике. Студент всегда должен понимать, зачем он делает то или иное задание, как это поможет ему в дальнейшем;

7) развитие и поощрение факультативного обучения языку и практики его использования. Необходимо развивать внеаудиторные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей [3];

8) правильный подбор учебного материала, не только отвечающего требованиям учебной программы, но соотнесенного с актуальными потребностями и интересами студентов. На наш взгляд, весь учебный материал должен в результате позволять студентам применить полученные знания на практике. Любой учебный материал для изучения иностранного языка должен сопровождаться системой практико-ориентированных заданий – кейсов. Кейсы – идеальный инструмент отработки теоретических знаний на практике, параллельного знакомства учащихся с социокультурными особенностями носителей языка. Кроме того, данная методическая технология значительно повышает мотивацию студентов, которым нравится опробовать свои знания и умения в ситуациях, максимально приближенных к их будущей работе.

9) максимальное использование возможностей Интернета. Сейчас уместно говорить о появлении новой культуры преподавания в связи с применением компьютерных технологий: «Бурный рост интернета в течение последних нескольких лет сделал его магическим окном в знания. Помимо вовлечения студентов в различные лингвистические задания такие, как чтение, грамматика, письмо (это не задания), интернет меняет не только образ нашей жизни и работы, но и способ нашего мышления и познания» [4 с. 11].

При соблюдении вышеперечисленных условий, на наш взгляд, возможно достичь максимально продуктивной ситуации, когда учащиеся сами мотивируют себя к учебе и охотно выходят за рамки материала, предусмотренного программой. В такой ситуации главными задачами преподавателя становятся направление внутренних потребностей студентов к познанию, создание условий для практики применения получаемых знаний и контроль результатов.

### *Влияние «системы» на ход и результаты образовательного процесса*

Сколько бы профессиональным ни был преподаватель и сколько высока ни была бы вовлеченность в учебный процесс студентов, успех обучения во многом зависит от обстоятельств и условий, в которых оно происходит. Как ни странно, важность иностранных языков часто недооценивается в ходе составления образовательных программ. В частности, одной из негативных тенденций последних лет стало ежегодное сокращение количества часов на изучение иностранного языка в вузе.

В этом случае приходится говорить... о стандартной ситуации, в которой на иностранный язык в неспециализированном вузе отводится в среднем 3–4 часа в неделю аудиторных занятий и около 1 часа самостоятельной работы студентов. Эффективность последней требует, в свою очередь, тщательной и продуманной организации. Таким образом, очевидно, что условия обучения ИЯ в части объёма учебной нагрузки также не в полной мере соответствуют его целям [5].

Кроме того, при увеличении нагрузки преподавателя в виде количества аудиторных часов, на наш взгляд, существенно недооценивается возрастающая нагрузка в виде подготовки к занятиям (на подготовку к занятию в идеале должно уходить столько же времени (если не больше), сколько и на его проведение). Таким образом, нагрузку в 900 часов (которую сейчас имеют преподаватели) следовало бы разделить, например, на 450 аудиторных часов и 450 часов на подготовку к занятиям.

Для улучшения условий преподавания иностранного языка следует:

- 1) переосмыслить значимость иностранного языка для формирования полноценной личности профессионала;
- 2) считать издержки (в виде достойной зарплаты и премирования преподавателей, закупки новейшего оборудования, ремонта учебных помещений и т. п.), необходимые для поддержания удовлетворительного уровня преподавания языка, перспективными инвестициями в будущее студентов и государства;
- 3) увеличивать количество аудиторных часов на изучение языка и параллельно снижать фактическую нагрузку на каждого отдельно взятого преподавателя;
- 4) не занижать подсчеты времени на подготовку преподавателей к занятиям и включать это время в общую нагрузку.

### *Заключение*

Как уже указывалось выше, роль иностранного языка в формировании личности специалиста не должна принижаться. Как только будут учтены все вышеизложенные проблемы в трехстороннем взаимодействии «преподаватель – студент – образовательная среда», уровень и качество владения студентами иностранным языком возрастет многократно. Выпускники вузов получают огромное преимущество при трудоустройстве и последующем продвижении; государство приобретет полноценные профессиональные кадры, способные перенимать зарубежный опыт и использовать его на благо своей страны.

### *Литература*

---

1. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / Под ред. В.Г. Тимирясова. Казань: Таглимат ИЭУП, 2001. 112 с.
2. *Zhuang J.* The changing role of teachers in the development of learner autonomy – Based on a Survey of “English Dorm Activity” // *Journal of Language Teaching and Research*. 2010. Vol. 1. № 5. P. 591–595.
3. *Сайтимова Т.Н.* Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе // Концепт [Электронный ресурс]. 2014. № 8. С. 46–50. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14603.htm> (дата обращения 10 февр. 2018).
4. *Krajka J.* Using the Internet in ESL Writing Instruction // *The Internet TESL Journal* [Электронный ресурс]. 2000. Vol. VI. № 11 (November) URL: <http://iteslj.org/Techniques/Krajka-WritingUsingNet.html> (дата обращения 10 февр. 2018).
5. *Милорадов С.А.* Некоторые проблемы обучения английскому языку в вузе // Концепт [Электронный ресурс]. 2014. № 4 (апрель). С. 91–95. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14097.htm> (дата обращения 10 февр. 2018).

### *References*

---

1. Components of the professional competence of the university teacher / VG. Timiryasova (Ed.) Kazan: Taglimat IEUP Publ.; 2001. 112 p. (In Russ.)
2. *Zhuang J.* The changing role of teachers in the development of learner autonomy – Based on a Survey of “English Dorm Activity”. *Journal of Language Teaching and Research*. 2010;1(5):591-95.
3. Saitimova TN. The role of intercultural communication in the teaching of foreign languages at the present stage. [Internet] *Nauchno-metodicheskii elektronnyi*

- zhurnal "Kontsept"*. 2014;8:46-50. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14603.htm> (data obrashcheniya 10 Feb. 2018). (In Russ.)
4. Krajka J. Using the Internet in ESL Writing Instruction. *The Internet TESL Journal* [Internet]. 2000;VI(11) URL: <http://iteslj.org/Techniques/Krajka-WritingUsingNet.html> (data obrashcheniya 10 Feb. 2018).
  5. Miloradov SA. Some problems of teaching English at the University. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* [Internet]. 2014;4:91-5. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14097.htm> (data obrashcheniya 10 Feb. 2018). (In Russ.)

### *Информация об авторе*

*Валерий И. Уваров*, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, ГСП-3, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [v\\_uvarov@mail.ru](mailto:v_uvarov@mail.ru)

### *Information about the author*

*Valerii I. Uvarov*, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, GSP-3, 125993; [v\\_uvarov@mail.ru](mailto:v_uvarov@mail.ru)

# Стратегия и модели непрерывного профессионального развития преподавателя иностранного языка

---

УДК 377.09:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-157-168

## Международный академический портфель как стратегия профессионального послевузовского развития преподавателя иностранного языка

Ольга Р. Бондаренко

*Московский государственный институт индустрии туризма  
им. Ю.А. Сенкевича, Москва, Россия, orbon@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме непрерывного профессионального развития преподавателя иностранного языка. В отличие от многочисленных работ о необходимости непрерывного обучения и автономности обучаемых, в данной работе подчеркивается, что субъектом, не менее нуждающимся в автономном саморазвитии и самообразовании, является преподаватель. В качестве важной составляющей такого развития рассматривается его международный вектор.

На основании анализа современной литературы по андрагогике и гевтагогике, профессиональных профилей успешных отечественных и зарубежных ученых, а также наблюдений автора даны теоретические предпосылки и практические подходы к его осуществлению. Вводится и поясняется концепт «международного академического портфеля» как стратегического инструмента планирования и фиксации результатов профессионального роста. Он рассматривается как материализованный проект на перспективу перманентного самообучения в плане приобщения к международному академическому сообществу. Содержание международного академического портфеля – это досье со свидетельствами соответствующей деятельности, спланированной и выстроенной самим преподавателем во времени и географическом пространстве в соответствии с собственными приоритетами, интересами и возможностями.

Цель статьи – стимулировать внешнюю академическую деятельность отечественных преподавателей вуза и конкретизировать ее формы.

*Ключевые слова:* непрерывное профессиональное развитие, международный академический портфель, гевтагогика

*Для цитирования:* Бондаренко О.Р. Международный академический портфель как стратегия профессионального послевузовского развития преподавателя иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 157–168. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-157-168

## International academic portfolio as a strategy of post-tertiary professional development of foreign language instructors

Olga R. Bondarenko

*Yu. Senkevich Moscow State Institute of Tourism Industry,  
Moscow, Russia, orbon@mail.ru*

*Abstract.* The paper is devoted to the issue of Continuing Professional Development of foreign language instructors. Unlike other modern studies of required life-long learning and autonomy of modern students, this work accentuates the fact that it is the instructor who needs autonomous self-development none the less. An outbound international vector is suggested as an important dimension of the CPD. Proceeding from the analysis of modern research in andragogy and heutagogy, the profiles of successful Russian and foreign scholars as well as personal observations the author provides theoretical rationale and practical approaches to one's CPD in the context of international academia. The concept of "International Academic Portfolio" is featured as a strategic tool for planning and recording the results of one's CPD. It is conceived as a materialized project of continuing self-development from the perspective of integration into the world academic environment. The content of such a portfolio would be a dossier of recorded evidence of foreign academic activities, which are self-planned and self-actualized by a foreign language instructor with an eye to one's priorities, interests and opportunities. The purpose of the present paper is to encourage outbound academic growth of Russian lecturers and specify its possible forms.

*Keywords:* Continuing professional development, international academic portfolio, heutagogy

*For citation:* Bondarenko OR. International academic portfolio as a strategy of post-tertiary professional development of foreign language instructors. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2018;3:157-68. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-157-168

## *Введение*

Ни для кого не секрет, что сегодня, в условиях нестабильной и быстро меняющейся среды и лавинообразного потока новшеств даже специалист с хорошим профильным образованием и опытом работы нуждается в дальнейшем развитии своего профессионального и личностного потенциала. В каких направлениях и, главное, как это стоит делать? Данная статья предлагает авторский взгляд на решение вечно актуальной проблемы, отраженной в заглавии. Исследовательские приемы при разработке данной темы включали изучение современной педагогической отечественной и зарубежной литературы, анализ профилей успешных отечественных и зарубежных лингвистов и лингводидактов, критическое осмысление профессионального (в том числе зарубежного) академического опыта автора.

Вначале следует пояснить теоретическую подоплеку данной работы. Современные лейтмотивы педагогических дискуссий и работ о непрерывном обучении на протяжении всей жизни, о приобретении нужных компетенций, о необходимости автономии учащихся появились не на пустом месте. Теоретической основой современных изменений в подходах к образованию стали исследования в области теории поколений и таких новых ответвлений педагогической науки, как андрагогика и гевтагогика. Теория поколений высветила специфичность отношений и ценностей представителей поколений, родившихся в разные периоды новейшей истории, отчасти объяснив, почему родившимся в конце сороковых – в пятидесятые годы прошлого века (babyboomers) нелегко приспосабливаться к современным реалиям и требованиям. Эта теория проливает свет на важные для обучения особенности нынешнего поколения студентов, поколения Y, или «тысячников» (millennials, только достигших совершеннолетия к 2000 г.): по свидетельству Д.П. Джи [1 с. 105], это люди, рассматривающие свою жизнь как

бизнес-проект, с точки зрения своего резюме и его наполнения конкретными умениями, опытом и достижениями, обеспечивающими профессиональный успех специалиста.

Теория андрагогики (термин *andragogy* ввел А. Капп в 1833 г.) обогатила науку и практику обучения взрослых знанием особенностей такого обучения, возможностью и необходимостью обучения на протяжении всей жизни, поставив акцент на самореализации.

Гевтагогика (термин *heutagogy* принадлежит С. Хейз и К. Кенъон), или *autodidacticism, self-directed learning*, – современный образовательный подход, опирающийся на самоопределение обучающегося в образовательном процессе на протяжении всей жизни, – умение, жизненно необходимое в двадцать первом веке, по мнению Д. Эштон и Л. Ньюмэн [2 с. 825]. В отечественной педагогической литературе термин «гевтагогика» практически не употребляется (вероятно из-за неблагозвучности), хотя современные образовательные подходы и идеи, ей идентичные, хорошо известны и обсуждаются; в частности, выделяя отдельную учебно-познавательную компетенцию, И.Ю. Мишота, например, определяет ее как «осознанную и самостоятельную постановку цели, выбор адекватных способов, рефлексивную самооценку и саморегуляцию своей учебной деятельности» [3 с. 144]. Аналогична гевтагогике по сути концепция образовательной парадигмы 3.0, которая рассматривает перманентное обучение как императив двадцать первого века и единственную образовательную константу в век бурных изменений [4, 5].

Концептуальные положения и принципы гевтагогики как подхода к обучению опираются на объективные изменения в образовательной среде и мире технологий, а потому весьма продуктивны и достойны внимания. Так, основные положения гевтагогики включают следующее: 1) учение в течение всей жизни и нацеленность на приобретение новых компетенций с акцентом на самопланируемое профессиональное образование; 2) совместное пользование информационным контентом, создание нового знания на базе собственного опыта и самореализацию [2 с. 829]; 3) персонализацию обучения, индивидуальную образовательную траекторию, целеполагание в пределах ближайших зон собственного профессионального развития (концепция Л.С. Выготского сегодня активно развивается учеными на новом информационном витке когнитивно-социальной педагогики, в частности А.Ф. Бортник и др.) [6, 7]; 4) опору на интерактивные информационные технологии и социальные сети в учебных целях [8 с. 150–151]; 5) обучение путем приобретения практического опыта и его осмысления



[2 с. 829]; 6) важнейшую особенность этого подхода составляет инициативная позиция обучающегося, который сам определяет, чему обучаться и как именно [9].

Гевтагогика позволяет взглянуть на профессиональную карьеру как на управляемый проект, созданный по модульному принципу, то есть как продуманную череду возрастающих по сложности профессиональных задач и их реализацию.

### *От теории к практике*

В полной гармонии с гевтагогикой в зарубежных профессиональных сообществах получила распространение концепция CPD, или Continuing professional development, т. е. концепция *непрерывного профессионального развития* (далее – НПР). НПР – это совокупность подходов, технологий и практик, позволяющих управлять собственным непрерывным профессиональным ростом после приобретения базовой квалификации, это стратегический план непрерывного на протяжении всей карьеры собственного профессионального развития, т. е. автоиницируемое и авторегулируемое образование с упором на рефлексивную оценку своего опыта (как позитивного, так и негативного). НПР – единственная гарантия того, что наши знания и умения никогда не устареют и мы не отстанем от жизни. Оно помогает адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и потребностям профессиональной среды.

НПР предполагает отслеживание и документирование приобретаемых знаний, умений и опыта в печатном или электронном виде, например в виде портфолио, и является сугубо индивидуальным делом (темпы, направления и содержание своего профессионального развития определяет сам индивид). Содержание НПР может составлять как формальное обучение (послевузовские курсы повышения квалификации, посещенные учебные семинары, вебинары и мастер-классы), но также и неформальное самосовершенствование как результат предпринятой деятельности, например общение в профессиональных интернет-сообществах, участие в определенных международных академических событиях (конференциях, конкурсах, экзаменах и др.), самостоятельное изучение современной профессиональной литературы и ресурсов, чтобы быть в курсе последних разработок в своей сфере и тематике, рефлексивные «открытия» и выводы, сделанные в ходе повседневной профессиональной деятельности в результате анализа собственных и чужих ошибок, а также экстраординарных ситуаций.

За рубежом НПП приобрело статус серьезного аккредитованного направления в образовательной сфере, имеет свои стандарты, требования, независимую службу сертификации и даже стало на предприятиях частью регулярного квалификационного аудита. Появились программные продукты, облегчающие профессиональное самосовершенствование, например британский Researcher Development Framework Planner, используемый для планирования и отслеживания собственного профессионального роста, оценки своих слабых и сильных сторон, определения ближайших целей (конкретных академических компетенций) и действий по их формированию, а также для фиксации и демонстрации свидетельств своих достижений в автоматическом режиме с помощью удобного интерфейса.

Обязательным элементом НПП является планирование конкретных направлений и результатов своего профессионального развития. Оно может быть долгосрочным (защита диссертации, публикация в базе Scopus, выступление на пленарной сессии международной конференции) и краткосрочным на ближайшие год или два (публикация статьи в издании ВАК или международном англоязычном издании, участие в международном конкурсе ученых и др.).

### *Автономия и саморазвитие кого?*

Выше приведенные идеи в той или иной степени звучат в современной отечественной научной литературе, однако только в контексте обучения по новым правилам студентов, но не преподавателей. Между тем, с нашей точки зрения, субъектом, не менее нуждающимся в саморазвитии и самообразовании с позиций гевтагогики, является преподаватель. При этом, будучи сформировавшимся специалистом с необходимым научным кругозором, опытным в учении и достаточно автономным в своей профессиональной деятельности, преподаватель имеет все предпосылки для успешной реализации своего непрерывного профессионального развития, гораздо более весомые, чем иной современный студент. К тому же, будучи уже целостной культурно-языковой личностью со своей интериоризированной системой национальных ценностей, преподаватель иностранного языка менее подвержен риску «переориентирования на культурно-исторические ценности страны изучаемого языка» [3 с. 144] в своем свободном плавании по курсу профессионального самоопределения.

### *Международный академический портфель как критерий академической успешности*

Иными словами, в современных условиях одним из важнейших векторов послевузовского совершенствования преподавателя иностранного языка может стать выход на международный уровень профессионального академического общения. В этой связи разумное планирование своей профессиональной траектории может помочь преподавателю рационально распределить время между педагогической и научной деятельностью, выбрав при этом доступные формы международного сотрудничества, достойно пройти переаттестацию, повысить свой статус и авторитет. А инструментом, доступным буквально каждому, становится международный академический портфель.

*Международный академический портфель* (далее – МАП) можно рассматривать как материализованный проект или программу на перспективу перманентного самообучения в плане приобщения к международному академическому сообществу, а способность управлять таким проектом – как самопланируемое профессиональное развитие и нацеленность на приобретение новых компетенций. Работа над МАП предполагает готовность к профессиональному росту в более конкурентной международной среде, владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии и постоянную работу над своей индивидуальной образовательной траекторией.

Содержание международного академического портфеля – это досье со свидетельствами соответствующей деятельности, которое может включать:

- публикации в международных научных журналах (многопрофильных/профильных, русскоязычных/на иностранном языке, бумажных/электронных, без фактора влияния или с ним, входящих в международные базы цитирования Google-Scholar, Web of Science, Scopus);
- разнообразие жанров публикаций в зарубежных издательствах (диссертации, монографии, статьи в англоязычных профильных рецензируемых журналах носителей или носителей языка, глава в книге, тезисы выступлений на международных конференциях, кейсы, эссе, рецензии на книги и т. д.);
- создание собственного блога на английском языке;
- участие в международных конференциях в качестве стендового, секционного, пленарного, приглашенного или

- основного докладчика с публикацией в электронном или печатном сборнике трудов конференции и с фото-свидетельствами;
- рецензирование в англоязычном зарубежном издании с перечнем рецензируемых трудов;
  - членство в редколлегии международного академического издания;
  - членство в международных профессиональных ассоциациях;
  - проведение мастер-классов на международных конференциях с включением в программу и фотосвидетельствами;
  - стажировка за рубежом, подтвержденная дипломом;
  - успешно сданный международный квалификационный экзамен (CELTA/DELTA, SEFIC, EFT и др.), подтвержденный сертификатом;
  - чтение лекций в зарубежных вузах;
  - участие в международной исследовательской коллаборации;
  - получение международного исследовательского гранта и др.

Формировать свой международный портфель можно разными путями. Безусловно, нужно иметь представление о репертуаре письменных и устных жанров академического общения на английском языке и выстраивать их с учетом приоритетности и пользы для собственного освоения. Следующим этапом будет овладение структурными, дискурсивными и лингвистическими особенностями конкретных жанров (например, аннотация, статья, краткая автобиография (bio), полный профиль (featured profile)). Важно сделать правильный выбор конкретных зарубежных изданий и формировать свою стратегию публикаций и отношений с издателями. Неотъемлемой чертой МАП является планирование и осуществление новых для себя типов международной академической деятельности (например, не только публикации статей, но и рецензирование в зарубежных журналах; не только участие в международных конференциях, но и проведение демонстрационных лекций и др.). Наконец, перспективным и продуктивным может стать размещение своего профессионального профиля в международной среде для деловых контактов и возможных исследовательских коллабораций.

Положительный результат участия специалистов в международном академическом процессе может проявиться разным образом: это и повышение квалификации преподавателей, и уточнение степени ценности своих исследований с точки зрения современных научных парадигм, и более эффективная навигация обучения магистрантов и аспирантов, рациональное распределение своего

профессионального времени, а также приобретение ценных деловых связей и определенной репутации в международном академическом пространстве.

### *Предпосылки международной академической успешности*

Чтобы успешно вписаться в международную академическую среду, специалист должен обладать *международной академической компетентностью*: комплексом коммуникативных умений, обеспечивающих специалисту из РФ востребованность в международной научной и учебной среде, то есть соответствовать международному уровню исследовательских стандартов; хорошо владеть предметом исследования и английским языком в конкретной научной сфере; владеть спецификой избранного академического жанра (устного или письменного); соответствовать международным поведенческим ожиданиям; уметь планировать свою профессиональную траекторию.

С учетом уровня развития современных интернет-технологий стратегия международного академического развития преподавателей иностранного языка приобретает вполне реальные перспективы. Имеется множество полезных ресурсов, облегчающих эту задачу (от электронных академических платформ и бесплатных вебинаров на английском языке до интернет-корректоров статей на английском языке) для индивидуального подбора в соответствии со своими целями. Вот лишь несколько примеров:

- [www.scholar.google.com](http://www.scholar.google.com) – GoogleScholar – позволяет стать членом этого сообщества и опубликовать свой профессиональный профиль, но лишь тем, у кого есть персональный электронный адрес/страничка на сайте вуза. Чем больше будет таких преподавателей, тем выше индекс международного цитирования вуза. GoogleScholarMetrics предоставляет статистику по прочтениям, скачиваниям и цитированиям нашей публикации, позволяя выбрать подходящий журнал для будущих публикаций;
- <https://clarivate.com/products/endnote-site-license/> – полезный ресурс для авторов, печатающихся в зарубежных изданиях;
- <http://methods.sagepub.com/> – ресурс издательства Sage для академической грамотности;
- <https://clarivate.com/products/journal-citation-reports/> – видео об определении ранга журнала;

– <http://tinyurl.com/> – усечение длинных ссылок до кратких без ущерба для результата поиска.

Чтобы эффективно пользоваться ИКТ для реализации своего международного портфеля, требуется специальная компетенция – *информационно-технологическая*, включающая ряд компонентов (например, поисковую составляющую, эргономическую составляющую, коммуникативно-сетевую составляющую и др.).

### *Заключение*

В заключение следует подчеркнуть, что, хотя погоня за рейтингами и индексами цитирования приобрела в наши дни несколько гипертрофированную форму, существуют и другие показатели академической успешности специалиста, например количественные и качественные характеристики участия преподавателя иностранного языка в международной академической деятельности. Реализация профессиональной траектории в международном академическом сообществе в виде международного академического портфеля укрепляет авторитет преподавателя и его профессиональный профиль для продвижения по службе в вузе, дает конкурентное преимущество, гарантирует независимость в оценке его научной работы, обогащает общением и бесценными связями с коллегами за рубежом, а главное, приносит глубокое моральное и творческое удовлетворение.

### *Литература*

---

1. *Gee J.P.* Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling. New York; London: Routledge, 2004. 136 p.
2. *Ashton J., Newman L.* An Unfinished Symphony: 1st century teacher education using knowledge creating heutagogies // *British Journal of Educational Technology*. 2006. Vol. 37. № 6. P. 825–840.
3. *Мишота И.Ю.* Особенности аксиологического подхода в преподавании иностранных языков в современных условиях // *Вестник РГГУ. Серия «Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение»*. 2017. № 4 (10). С. 138–145.
4. *Gerstein J.* Moving From Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0 // *Blaschke L., Kenyon C., Hase S. (Eds.)*. Experiences in Self-Determined Learning [Электронный ресурс]. Create Space Independent Publishing Platform, 2014. P. 83–98. URL: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/12/01/>

- experiences-in-self-determined-learning-moving-from-education-1-0-through-education-2-0-towards-education-3-0/ (дата обращения 30 января 2018).
5. Голицына И.И. Технология Образование 3.0 в современном учебном процессе // Образовательные технологии и общество [Электронный ресурс]. 2014. С. 646–656. URL: <https://readera.ru/tehnologija-obrazovanie-30-v-sovremennom-uchebnom-processe-14062807> (дата обращения 8 янв. 2018).
  6. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / Cole M., John-Steiner V., Scribner S., Superman E. (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.
  7. Borthick A.F., Jones D.R., Wakai S. Designing learning experiences within the learners' zones of proximal development (ZPDs): Enabling collaborative learning on-site and online // Journal of Information Systems. 2003. № 17(1). P. 107–134.
  8. Narayan V., Herrington J. Towards a theoretical mobile heutagogy framework // Hegarty B., McDonald J., Loke, S.-K. (Eds.). Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings of the 28<sup>th</sup> ASCILITE conference Dunedin, 2014. P. 150–160.
  9. Blaschke L.M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning // The International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL) [Электронный ресурс]. 2012. № 13 (1). P. 56–71. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076> (дата обращения 10 янв. 2018).

## References

---

1. Gee JP. Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling. New York; London: Routledge, 2004. 136 p.
2. Ashton J., Newman L. An Unfinished Symphony: 1st century teacher education using knowledge creating heuristics. *British Journal of Educational Technology*. 2006;37(6):825-40.
3. Mishota IYu. Features of Axiological Approach to Teaching Foreign Languages in present-day conditions. *RSUH/RGGU Bulletin. "Political Science. History. International Relations. Area Studies. Oriental Studies" Series*. 2017;4(10):138-45. (In Russ.)
4. Gerstein J. Moving From Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0. Blaschke L., Kenyon C., Hase S. (Eds.). *Experiences in Self-Determined Learning* [Электронный ресурс]. Create Space Independent Publishing Platform, 2014. P. 83-98. URL: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/12/01/experiences-in-self-determined-learning-moving-from-education-1-0-through-education-2-0-towards-education-3-0/> (data obrashcheniya 30 Jan. 2018).
5. Golitsyna IN. Education 3.0 Technology in Modern Learning. *Educational Technology & Society*. 2014;17(3):646-56. (In Russ.)

6. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cole M., John-Steiner V., Scribner S. & Superman E. (Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
7. Borthick A.F., Jones D.R., Wakai S. Designing learning experiences within the learners' zones of proximal development (ZPDs): Enabling collaborative learning on-site and online. *Journal of Information Systems*. 2003;17(1):107-34.
8. Narayan V., Herrington J. Towards a theoretical mobile heutagogy framework. Hegarty B., McDonald J., Loke, S.-K. (Eds.). *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology*. Proceedings of the 28th ASCILITE conference. Dunedin, 2014. P. 150-60.
9. Blaschke L.M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)* [Internet]. (data obrashcheniya 10 jan 2018). 2012;13(1):56-71

### *Информация об авторе*

*Ольга Р. Бондаренко*, кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю.А. Сенкевича, Москва, Россия; 125499, Россия, Москва, Кронштадтский бульвар, 43а; orbon@mail.ru

### *Information about the author*

*Olga R. Bondarenko*, PhD in Education, associate professor, Yu. Senkevich Moscow State Institute of Tourism Industry, Moscow, Russia; bld. 43a, Kronshadttsky Boulevard, Moscow, Russia, 125499; orbon@mail.ru



Художник серии *В.В. Сурков*

Корректор *И.В. Бабкина*

Компьютерная верстка *Н.В. Москвина*

Подписано в печать 18.09.2018.  
Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Усл. печ. л. 10,6. Уч.-изд. л. 11,1.  
Тираж 1050 экз. Заказ № 269

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125993, Москва, Миусская пл., 6  
[www.rgggu.ru](http://www.rgggu.ru)  
[www.knigirgggu.ru](http://www.knigirgggu.ru)

---

---

Журнал «Вестник РГГУ»  
Серия «Психология. Педагогика. Образование»  
выходит 4 раза в год.  
Подписка принимается  
всеми отделениями связи без ограничений.  
Подписной индекс в каталоге «Газеты. Журналы»  
ОАО Агентства «Роспечать» – 71129  
Не забудьте своевременно подписаться  
на наш журнал!

---

---