

ISSN 2073-6398

ВЕСТНИК РГГУ

Серия
«Психология. Педагогика.
Образование»

Научный журнал

RSUH BULLETIN

“Psychology. Pedagogics.
Education”
Series

Academic Journal

Основан в 1996 г.
Founded in 1996

3
2022

VESTNIK RGGU. Seriya "Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie"

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series

Academic Journal

There are 4 issues of printed version of the journal a year

Founder and Publisher Russian State University for the Humanities (RSUH)

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series is included: in the system of the Russian Science Citation Index; in the List of peer-reviewed scientific publications, in which the essential research findings of dissertations for the Ph.D. and Dr. degree in the following scientific specialties and the branches of science corresponding to them should be published:

13.00.00 Pedagogics:

13.00.01 General pedagogics, history of pedagogics and education

13.00.02 Theory and methods of training and education (area and level related)

13.00.03 Correctional pedagogics (sign language pedagogics, the pedagogics for the blind and visually impaired, the pedagogics for the developmentally disabled, and speech therapy)

19.00.00 Psychology:

19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology

19.00.05 Social psychology

19.00.13 Developmental psychology

The aims and areas of research: the multidisciplinary scientific-cum-scholarly journal is aimed at promoting the study of psychology, pedagogics and education by maintaining high standards of publishing, and by facilitating Russian scholars of the areas to further integrate into the international academic and scholarly community. It is with this purpose in view that the journal launches a certain number of thematically-bound issues of articles, which focus on tackling certain problems from diverse points of view and via the lens of different approaches. Young scholars' pieces of research appear next to the international and local celebrities' investigation. The journal welcomes the studies, methodological, as well as empirical and experimental, in innovative research methods. The full-length articles, together with the 200-word abstracts, are published in Russian and in English with free access.

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Media. The registration certificate is PI No. FS77-61884 of May 25, 2015. The latest changes were made in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-73401 of August 3, 2018.

Editorial staff office: bld. 6, Miusskaya Sq., Moscow, 125047

Tel.: +7 499 973 44 33

e-mail: ip@rggu.r

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

Выходит 4 номера печатной версии журнала в год.

Учредитель и издатель: Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» включен: в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

13.00.00 Педагогика:

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)

13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

19.00.00 Психология:

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.05 Социальная психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Цели и области исследования: междисциплинарный научный журнал публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии, педагогики и образования. Цель журнала – объединить ученых, работающих в этих областях. Для этого в журнале создаются тематические выпуски, в которых размещаются статьи, анализирующие определенную проблему с разных позиций и в разных парадигмах. Одновременно со статьями ведущих отечественных и зарубежных ученых в журнале публикуются и работы молодых, начинающих исследователей. Содержание журнала включает как методологические работы, так и эмпирические и экспериментальные исследования, а также материалы, описывающие современный исследовательский инструментарий. С целью распространения материалов, полученных отечественными учеными, статьи, публикуемые в журнале, имеют как русскоязычную, так и англоязычную версии. При этом публикуются как полнотекстовые англоязычные статьи, так и расширенные английские аннотации, объемом не менее 200 слов. Доступ к статьям журнала бесплатный.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61884 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

Адрес редакции: 125047, Москва, Миусская пл., 6

Тел.: 8 (499) 973 44 33

электронный адрес: ip@rggu.ru

Founder and Publisher

Russian State University for the Humanities (RSUH)

Editor-in-chief

T.D. Martsinkovskaya, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Editorial Board:

V.R. Orestova, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*deputy editor*)

O.V. Gavrichenko, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*release officer*)

T.M. Marutina, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

V.K. Schabelnikov, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

T.P. Skripkina, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

T.D. Schevelenkova, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M.K. Akimova, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

E.E. Kriger, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

A.G. Asmolv, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

V.T. Kudryavtsev, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

T.V. Ryabova, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

L.A. Khalilova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

A.G. Kataeva, Cand. of Sci. (History), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M. Cole, Ph.D., professor, University of California, San Diego, USA

D. Verch, Ph.D., professor, University of Washington, St. Louis, USA

P. Steiner, Ph.D., professor, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA

A. Vio, Ph.D., professor, National Center for Scientific Research, Bordeaux, France

M. Denn, Ph.D., professor, Michel Montaigne University, Bordeaux, France

G. Tihanov, Ph.D., professor, University of Queen Mary, London, UK

Executive editors

I.B. Antonova, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, RSUH

I.I. Vorontsova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, RSUH

E.N. Guryanova, RSUH

Учредитель и издатель

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Главный редактор

Т.Д. Марцинковская, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия:

В.Р. Орестова, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (заместитель главного редактора)

О.В. Гавриченко, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (ответственный секретарь)

Т.М. Марютина, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

В.К. Шабельников, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Т.П. Скрипкина, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Т.Д. Шевеленкова, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

М.К. Акимова, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Е.Э. Кригер, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

А.Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

В.Т. Кудрявцев, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), Москва, Российская Федерация

Т.В. Рябова, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Л.А. Халилова, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

А.Г. Катаева, кандидат исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

М. Коул, Ph.D., профессор, Калифорнийский университет, Сан-Диего, США

Д. Верч, Ph.D., профессор, Вашингтонский университет, Сент-Луис, США

П. Штайнер, Ph.D., профессор, Университет Пенсильвании, Филадельфия, США

А. Вио, Ph.D., профессор, Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция

М. Дени, Ph.D., профессор, Университет им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция

Г. Тиханов, Ph.D., профессор, Университет королевы Марии, Лондон, Великобритания

Ответственные за выпуск

И.Б. Антонова, кандидат педагогических наук, доцент, РГГУ

И.И. Воронцова, кандидат филологических наук, доцент, РГГУ

Е.Н. Гурьянова, РГГУ

Contents

Innovative approaches to teaching foreign languages	
<hr/>	
<i>Tat'yana V. Bychkova</i>	
Blended learning in the Russian Federation	10
<i>Elena N. Gur'yanova</i>	
Techniques for developing students' creative potential in foreign language classes at a non-linguistic university	20
<i>Lyudmila I. Pirogova</i>	
Ways to activate speech-thinking activity in foreign language at a non-linguistic university	31
<i>Nataliya Yu. Suchugova</i>	
Content and language integrated learning for teaching art history students ...	43
<hr/>	
Language didactics: problem statement/ issue articulation	
<hr/>	
<i>Irina B. Antonova</i>	
"It seems to me I know the truth but I have no words to express it": argumentation, its peculiarities and potentials	54
<i>Tat'yana V. Baranova</i>	
Some aspects of studying primary and secondary texts in the context of teaching a foreign language	66
<i>Irina I. Vorontsova</i>	
Polyphony of formative assessment forms	78
<i>Leonid I. Notkin</i>	
Loss of the listener when teaching a foreign language	92
<hr/>	
Linguo-cultural aspects of teaching a foreign language	
<hr/>	
<i>Svetlana A. Voronova</i>	
Memoirs of translators at the highest level and their didactic potential	102
<i>Mikhail B. Zuev</i>	
Everyday life and routine in the assimilation of language paradigms of the Spanish language	113
<hr/>	
Goals and objectives of foreign-language professional education/apprenticeship	
<hr/>	
<i>Irina O. Okuneva</i>	
Legal discourse: rhetorical and psychological persuasive techniques in Russian and English courtroom discourse	121
<i>Nataliya Yu. Suchugova</i>	
Using case-study technology for teaching students of culturology (by the example of the theme "Cultural heritage in crisis")	138

Содержание

Иновационные подходы к преподаванию иностранных языков

<i>Т.В. Бычкова</i> Смешанное обучение в Российской Федерации	10
<i>Е.Н. Гурьянова</i> Приемы развития творческого потенциала студентов на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе	20
<i>Л.И. Пирогова</i> Способы активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе	31
<i>Н.Ю. Сучугова</i> Использование методики предметно-языкового интегрированного обучения для подготовки специалистов-искусствоведов	43

Дидактика языка: к постановке проблемы

<i>И.Б. Антонова</i> «Мне кажется, что истину я знаю и только для нее не знаю слов»: аргументация, ее особенности и возможности	54
<i>Т.В. Баранова</i> Некоторые аспекты исследования первичности и вторичности текстов в контексте преподавания иностранного языка	66
<i>И.И. Воронцова</i> Полифония форм формирующего оценивания	78
<i>Л.И. Ноткин</i> Утрата слушателя при обучении иностранному языку	92

Лингвокультурологические аспекты обучения иностранному языку

<i>С.А. Воронова</i> Мемуары устных переводчиков на высшем уровне и их дидактический потенциал	102
<i>М.Б. Зувев</i> Повседневность и быт в усвоении языковых парадигм испанского языка	113

Цели и задачи иноязычного профессионального обучения

<i>И.О. Окунева</i> Юридический дискурс: риторические и психологические приемы убеждения в судебной речи носителей русского и английского языков....	121
<i>Н.Ю. Сучугова</i> Использование кейс-технологии на занятиях со студентами-культурологами (на примере темы «Культурное наследие в условиях кризиса»).....	138

Инновационные подходы к преподаванию иностранных языков

УДК 37.091.3

DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-10-19

Смешанное обучение в Российской Федерации

Татьяна В. Бычкова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, tatuana-3V@yandex.ru*

Аннотация. В работе рассматриваются методы смешанного обучения, которое по ряду объективных причин является одним из приоритетных направлений современного образования. К наиболее значимым относятся запреты и ограничения, направленные на недопущение распространения коронавируса COVID-19 в учебных заведениях, сокращение учебных часов на преподавание иностранного языка и развитие специальных информационных технологий.

Внедрение методов смешанного обучения в высшем, среднем, дополнительном профессиональном и корпоративном обучении позволяет компенсировать недостатки в случае применения только одного вида обучения. В представленной таблице перечислены недостатки как очного, так и электронного обучения, или e-learning. В работе описываются некоторые наиболее популярные базовые модели смешанного обучения: перевернутый класс, смена рабочих зон, автономная группа, ротация станций, внеурочная деятельность.

Автором представлены преимущества смешанного обучения, которое сочетает технологии традиционного аудиторного и электронного обучения, что обеспечивает оптимальное соотношение взаимодействия между преподавателем и студентами.

Благодаря применению этой методики, осуществляется оптимальное управление образовательным процессом и повышается значимость учебного, так как на него ложится ответственность за результаты обучения и выбор способа учебной деятельности. В рамках исследования рассматривается возможность интегрирования метода кейсов в смешанное обучение.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронное обучение, перевернутый класс, смена рабочих зон, автономная группа, внеурочная деятельность, информационные технологии, метод кейсов

Для цитирования: Бычкова Т.В. Смешанное обучение в Российской Федерации // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 10–19. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-10-19

© Бычкова Т.В., 2022

“Psychology. Pedagogics. Education” Series, 2022, no. 3 • ISSN 2073-6398

Blended learning in the Russian Federation

Tat'yana V. Bychkova

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia
Tat'uana-3V@yandex.ru*

Abstract. The paper discusses the methods of blended learning, which for a number of objective reasons is one of the priorities of modern education. The most significant are prohibitions and restrictions aimed at preventing the spread of the COVID-19 coronavirus in educational institutions, reducing school hours for teaching a foreign language and the development of special information technologies.

The introduction of blended learning methods in higher, secondary, additional professional and corporate training makes it possible to compensate for the shortcomings in the case of using only one type of training.

The presented table 1 lists the disadvantages of both full-time and e-learning. The paper describes some of the most popular basic models of blended learning: an inverted classroom, a change of work areas, an autonomous group, station rotation, extracurricular activities.

The author presents the advantages of blended learning, which combines the technologies of traditional classroom and e-learning, which provides an optimal ratio of teacher-student interaction.

Thanks to the use of this technique, optimal management of the educational process is accomplished and the saliency of the student increases, since they are responsible for the results of training and the choice of the method of academic work. The study considers the possibility of integrating the case study method into blended learning.

Keywords: blended learning, e-learning, inverted classroom, change of work areas, autonomous group, extracurricular activities, information technologies, case study

For citation: Bychkova, T.V. (2022), "Blended learning in the Russian", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 10-19, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-10-19

Введение

Смешанное обучение является одним из приоритетных направлений в системе современного образования. По ряду причин оно получило значительное распространение как в общем, так и в высшем, среднем, дополнительном профессиональном и корпоративном обучении. Распространение смешанного обучения, с одной стороны, обусловлено введением различных запретов и ограничений, направленных на недопущение распространения коронавируса COVID-19 в учебных заведениях в течение

2020–2022 гг., а с другой – в связи с сокращением учебных часов на преподавание иностранного языка и развитием специальных информационных технологий [Чистобаева, Шардж 2017, с. 5].

Смешанное обучение предполагает наличие двух составляющих: традиционное аудиторное обучение сочетается с элементами электронного обучения, или e-learning. В работе «Справочник смешанного обучения» смешанное обучение идентифицируется как «система обучения, основанная на сочетании очного обучения (обучения лицом-к-лицу) и обучения компьютерными средствами» [Bonk 2005, p. 11]. У этой методики нет конкретного автора, так как она складывалась благодаря усилиям инициативных преподавателей совместить традиционное обучение с новаторскими технологиями.

Сопоставление преимуществ и недостатков очного и электронного обучения

В наши дни некоторые преподаватели совершенно необоснованно считают, что в недалеком будущем в области образования будет преобладать только электронное обучение. Их противники отстаивают традиционное аудиторное образование.

Методика смешанного обучения может примирить обе стороны в этом споре профессионалов, так как позволяет совмещать и чередовать фазы аудиторного и электронного обучения. Тем самым решаются задачи повышения персонализации и индивидуализации обучения, более того, применение видео- и аудиотехнологий, использование интерактивных элементов, Интернета, различных платформ и сервисов делает процесс получения знаний одновременно гибким и более доступным для всех категорий обучаемых.

При смешанном обучении наблюдается появление гибридных методов и реализуются принципы совмещения очных и заочных форм, самостоятельного и группового обучения, структурированного и неструктурированного образовательного процесса, активизируется роль обучаемого.

В таблице сопоставляются преимущества и недостатки двух типов обучения: очного и электронного [Чекалина и др. 2020, с. 9]. К недостаткам очного обучения можно дополнительно отнести более высокую стоимость и трудности совмещения учебы и работы, так как в текущей экономической ситуации многие студенты вынуждены работать, а одним из требований в высших учебных заведениях является обязательное посещение лекций и семинаров.

Таблица

Преимущества и недостатки очного и электронного обучения, или e-learning

Очное обучение	Электронное обучение (или e-learning)
(–) Ограниченное время обратной связи с преподавателем, невозможность интерактивного взаимодействия с печатными учебниками	(+) Постоянное интерактивное взаимодействие и обратная связь
(+) Спонтанность реакции обучаемого, мгновенная реакция преподавателя	(–) Заранее заложенные варианты ресурса (электронного), отложенная реакция тьютора
(–) Низкая степень индивидуализации. Одинаковая образовательная траектория	(+) Повышение степени индивидуализации за счет разнообразия электронных ресурсов
(–) Ограниченное коммуникационное поле (взаимодействие только с группой одноклассников, сходной по возрасту и из одного географического региона)	(+) Более широкое коммуникационное поле (взаимодействие через системы коммуникации)
(+) Возможность формирования непосредственных личных связей с глубоким эмоциональным взаимодействием	(–) Опосредованное формирование личных связей (через компьютерную коммуникацию)

Значительным недостатком электронного обучения является зависимость качества получаемых знаний и результатов обучения от технической оснащенности рабочего места обучаемого. Хотя современные информационно-коммуникационные технологии позволяют студентам университетов получать знания online в любое время и в любом месте, немаловажное значение имеет доступность и качество связи в сети Интернет.

Несмотря на возможности сетевых ресурсов обеспечивать высокую интерактивность, а также постоянную связь и взаимодействие между обучаемыми и преподавателями в течение 24 часов все семь дней в неделю, ощущается недостаток общения между преподавателем и удаленной аудиторией. Обучаемые также испытывают дискомфорт из-за отсутствия социализации друг с другом в процессе обучения.

Существенную роль играет фактор времени, так как территория Российской Федерации имеет большую протяженность с запада на восток по нескольким часовым поясам.

Ранее проведенное анкетирование [Бычкова 2021] и практика 2021/22 учебного года продемонстрировали наличие противоречий между необходимостью реализации дистанционных образовательных технологий и «низкой эффективностью применения информационно-коммуникационных технологий в массовой образовательной практике» [Соколова и др. 2018, с. 5]. Определяются следующие проблемы:

- с одной стороны, в Российской Федерации наблюдается увеличение числа пользователей ПК в сети Интернет, с другой – выявлена низкая активность при использовании сетевых учебных технологий;
- ощущается недостаточная методическая подготовка преподавателей для расширенного системного использования on-line образовательных ресурсов в образовательном процессе;
- в высших учебных заведениях на территории Российской Федерации отсутствует единый нормативно-правовой подход и информационная и учебно-методическая база в отношении применения дистанционных учебных ресурсов;
- наличие недостаточных возможностей для осуществления контроля за участием обучаемых в образовательном процессе;
- в высших учебных заведениях на территории Российской Федерации в недостаточной степени налажена координация по одновременному использованию on-line обучения, когда в общих эпидемиологических условиях разные ВУЗы осуществляют свою образовательную деятельность, даже в рамках одного региона или населенного пункта, в разных форматах предоставления образования: on-line и off-line.

Наиболее популярные базовые модели смешанного обучения

Известно более 40 моделей смешанного обучения [Соколова и др. 2018, с.10]. Рассмотрим несколько наиболее эффективных методов с точки зрения личного активного участия обучаемых, возможности индивидуального изучения, повторения уже пройденного материала с последующим переходом к изучению нового материала после эффективного контроля знаний для проверки усвоения пройденного [Чекалина и др. 2020, с. 34].

К базовым моделям смешанного обучения относятся: перевёрнутый класс, смена рабочих зон, автономная группа, внеуроч-

ная деятельность, ротация станций и другие [Чекалина, Тумандеева 2020, с. 24].

В модели «перевернутый класс» обучающиеся изучают новый материал либо дома, либо самостоятельно готовятся к его изучению в аудитории. На практических занятиях в аудитории преподаватель имеет возможность организовать разные виды учебной деятельности и использовать индивидуальные и групповые виды работы. Благодаря этой методике обучающиеся как высокого, так и среднего и низкого уровней работают в своем собственном темпе.

В модели «смена рабочих зон» все студенты одной группы делятся на несколько подгрупп или примерно пополам. Процесс обучения в подгруппах организован по идентичным технологиям. Осуществляется чередование использования on-line ресурсов и работы с преподавателем по традиционным технологиям.

В модели «автономная группа» обучение проходит с использованием разных образовательных технологий в зависимости от предпочтений обучаемых и результатов тестирования для определения уровня их подготовки.

В модели «внеурочная деятельность» обучение реализуется в аудитории в рамках одной группы. Эта модель особенно эффективна в случае ограниченного количества аудиторных занятий. Обучаемые в аудитории изучают и закрепляют новый материал под руководством преподавателя. Применяется одна и та же образовательная технология. Качество обучения повышается за счет дополнительной самостоятельной работы с on-line ресурсами.

Использование метода кейсов в смешанном обучении

В соответствии с современными стандартами обучения иностранному языку выпускник неязыкового факультета или вуза должен владеть компетенциями, которые бы обеспечивали ему профессиональное общение на иностранном языке, позволяли быстро и правильно принимать решения в соответствии с задачами коммуникативной ситуации. Эффективная организация учебного процесса по овладению навыками общения на иностранном языке на основе профессионально ориентированного подхода позволяет подготовить специалиста, востребованного на рынке труда.

Метод кейсов, или “case study”, позволяет сформировать коммуникативную компетенцию обучаемых и может использовать-

ся в рамках смешанного обучения. Этот метод основан на анализе ситуаций, коррелирующих с конкретным направлением подготовки обучаемого в области юриспруденции, управления, экономики, менеджмента и т. д. К преимуществам данного метода относятся: творческая направленность заданий, наличие проблемных ситуаций, использование реального речевого материала, вариативность при принятии решений. Метод кейсов позволяет обучающимся соединить теорию с практикой при решении поставленной задачи, применить полученные знания в конфликтной ситуации, имитирующей реальные производственные условия.

Задача преподавателя – стать координатором в процессе создания деловой и в то же время творческой атмосферы, способствовать дальнейшему развитию профессиональных навыков студентов.

В качестве базового материала для использования метода кейсов в смешанном обучении подходит серия учебников “Market Leader” или аналогичных. В каждом тематическом разделе есть задание на “case study”, которое можно принять за основу и варьировать в зависимости от метода смешанного обучения.

В случае модели «перевернутый класс» обучаемые получают задание самостоятельно изучить конкретный лексический материал из раздела учебника, выполнить конкретное задание. На практическом занятии традиционная работа под руководством преподавателя базируется на кейс-задании, предусматривающем обязательное использование нового знания.

Для метода «смена рабочих зон» группа обучаемых делится примерно пополам или на несколько подгрупп в зависимости от общей численности студентов. Первоначально происходит осмысление задания, которое дает преподаватель. Студентам сообщается информация о самой проблеме или конфликте, требующем решения с привлечением различных ресурсов, в том числе on-line материалов. Обучаемые проводят подготовительную работу в группах, затем представляют преподавателю и однокурсникам результаты с обоснованием коллективного решения. В заключение подводятся итоги и выставляются баллы. В оценивании участвуют также сами обучающиеся.

Заключение

Несмотря на перечисленные недостатки и объективные трудности, педагоги-исследователи положительно оценивают сочетание технологий традиционного и электронного форматов в рамках смешанного обучения. Применение информационно-коммуникационных технологий совместно с классическим взаимодействием преподаватель–студент в разных соотношениях на всех этапах и при различных формах предоставления знаний дает оптимальные результаты и позволяет осуществлять эффективное управление образовательным процессом. Возможно решение задачи оптимизации процесса по приобретению знаний прежде всего со стороны студентов, так как ответственность за результаты обучения ложится на самого обучающегося, который самостоятельно выбирает способ работы, и его решение не зависит от мнения и желания преподавателя.

На современном этапе происходят изменения в развитии высшего образования в Российской Федерации, и как результат в Российском государственном гуманитарном университете наблюдается сокращение учебных часов на дисциплину «иностраный язык», что обуславливает необходимость активного поиска путей совершенствования форм и методов преподавания. На наш взгляд, интеграция электронного обучения в процесс традиционного взаимодействия преподаватель–студент представляется эффективным способом решения задачи интенсификации образовательного процесса. Использование рассмотренных форм смешанного обучения: перевернутый класс, смена рабочих зон, автономная группа, внеурочная деятельность, ротация станций – предусматривает активизацию роли самих обучающихся и предполагает использование современных методик на базе электронных ресурсов, в том числе метод кейсов.

Литература

- Бычкова 2021 – *Бычкова Т.В.* Дистанционное обучение глазами студентов Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования: Материалы IV Междунар. науч.-практич. конф. 28–29 сентября 2020 г. г. Варна, Болгария. М.: РГГУ, 2021. С. 116–122.
- Соколова и др. 2018 – *Соколова Н.Ф., Жигульская И.В., Сендюков И.Н.* Проектирование моделей смешанного традиционного и электронного обучения для введения в массовую практику образовательных организаций: Учеб.-метод. пособие. Волгоград: ВГАПО, 2018. 68 с.

- Чекалина, Тумандеева 2020 – Чекалина Т.А., Тумандеева Т.В. Технологии создания электронных учебных курсов: Учеб.-метод. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Кемерово: КРИПО, 2020. 84 с.
- Чекалина и др. 2020 – Чекалина Т.А., Тумандеева Е.В., Куюмджи О.А. Разработка электронного учебного курса в контексте смешанного обучения: Учеб.-метод. пособие / Отв. ред. Е.В. Тумандеева. Кемерово: КРИПО, 2020. 72 с.
- Чистобаева, Шардж 2017 – Чистобаева А.В., Шардж З.М. Методика обучения английскому для специальных целей (ESP) в рамках реализации смешанного обучения бакалавров по направлению подготовки «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов»: Учеб. пособие. Майкоп: Изд-во Магарин О.Г., 2017. 302 с.
- Bonk 2005 – Bonk C.J., Graham C.R. *The Handbook of Blended Learning Environments: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2006.

References

- Bonk, C.J. and Graham, C.R. (eds.) (2006), *The Handbook of Blended Learning Environments: Global Perspectives, Local Designs*, John Wiley & Sons, Inc., San Francisco, CA, USA.
- Bychkova, T.V. (2021), “Distance learning through the eyes of students of the Russian State University for the Humanities”, *Prepodavanie yazykov i kul'tur v paradigme gumanitarnogo obrazovaniya. Materialy IV Mezhdunar. nauchno-praktich. konf. 28–29 sentyabrya 2020 g. g. Varna, Bulgariya* [Teaching languages and cultures in the paradigm of humanitarian education: Materials of the IV International Scientific and Practical Conference on September 28–29, 2020, Varna, Bulgaria], RGGU, Moscow, Russia, pp. 116–122.
- Chekalina, T.A. and Tumandeeva, T.V. (2020), *Tekhnologii sozdaniya ehlektronnykh uchebnykh kursov: ucheb.-metod. posobie* [Technologies for creating electronic training courses: textbook], KRIRPO, Kemerovo, Russia.
- Chekalina, T.A., Tumandeeva, E.V. and Kuyumdzhi, O.A. (2020), *Razrabotka ehlektronnogo uchebnogo kursa v kontekste smeshannogo obucheniya: ucheb.-metod. posobie* [Development of an e-learning course in the context of blended learning: study guide], KRIRPO, Kemerovo, Russia.
- Chistobaeva, A.V. and Shardzh, Z. (2017), *Metodika obucheniya angliiskomu dlya spetsial'nykh tselei (ESP) v ramkakh realizatsii smeshannogo obucheniya bakalavrov po napravleniyu podgotovki “Ehkspluatatsiya transportno-tekhnologicheskikh mashin i kompleksov”*, *Uchebnoe posobie* [Methods of teaching English for Special Purposes (ESP) as part of the implementation of blended learning for bachelors in the direction of training “Operation of transport and technological machines and complexes”, a textbook], Magarin O.G., Majkop, Russia.
- Sokolova, N.F., Zhigul'skaya, I.V. and Sendyukov, I.N. (2018), *Proektirovanie modelei smeshannogo traditsionnogo i ehlektronnogo obucheniya dlya vvedeniya v massovuyu praktiku obrazovatel'nykh organizatsii: uchebno-metodicheskoe posobie* [Designing models of blended traditional and e-learning for introduction into mass practice of educational organizations: a teaching aid], VGAPO, Volgograd, Russia.

Информация об авторе

Татьяна В. Бычкова, кандидат филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; Tatuana-3V@yandex.ru

Information about the author

Tat'yana V. Bychkova, Cand. of Sci. (Phylology), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; Tatuana-3V@yandex.ru

Приемы развития творческого потенциала студентов на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе

Елена Н. Гурьянова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, elenagur@list.ru*

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть природу творчества, немаловажным аспектом которого является творческая составляющая личности как преподавателя, так и студента, изучающего иностранный язык в неязыковом вузе. Современное образование предполагает не только передачу знаний, но и всестороннее развитие обучающихся. Иностранный язык позволяет в достаточной мере уделить внимание приобретению иноязычной профессиональной компетенции и выявлению творческого потенциала, одновременно поддерживая стремление студентов к самовыражению.

Несмотря на различные подходы к творчеству как важному элементу деятельности преподавателя, исследователи сходятся в одном: педагог, способный выйти за рамки привычного, позволяет студентам осуществлять самостоятельный поиск решения поставленной творческой задачи, по-новому критически осмысливать полученные знания и прочно усваивать их.

Автор статьи рассматривает принципы, в соответствии с которыми строится развитие творческих способностей обучающихся в высшей школе, и предлагает некоторые приемы, активизирующие творческое мышление, воображение, рефлексию. Предложенные приемы представляют достаточно эффективным инструментом и для отработки учебного материала: актуализации лексики и грамматики, усвоения правил стилистики и словообразования, уточнения знаний в сфере будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: творчество, языковая игра, рифмованный сленг, ПОПС-формула, синквейн

Для цитирования: Гурьянова Е.Н. Приемы развития творческого потенциала студентов на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 20–30. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-20-30

Techniques for developing students' creative potential in foreign language classes at a non-linguistic university

Elena N. Gur'yanova

*Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia, elenagur@list.ru*

Abstract. The article attempts to consider the nature of creativity, an important aspect of which is the creative component of the personality of both a teacher and a student studying a foreign language in a non-linguistic university. Modern education does not only imply the transfer of knowledge, but it also provides comprehensive development of students. A foreign language makes it possible to pay sufficient attention to the acquisition of foreign-language professional competence and the identification of creative potential, while concurrently supporting students' desire for self-expression.

Despite the different approaches to creativity as an important element of a teacher's activity, researchers agree on the point that a teacher who is able to go beyond the customary framework, allows students to independently search for a solution to a creative task, critically comprehend the acquired information in a new way and master the knowledge.

The author of the article is examining the principles on which the development of students' creative abilities in institutions of higher education is based and holds forth some techniques that activate creative thinking, imagination, reflection. The proposed techniques seem to be a fairly effective tool for working out educational material: updating vocabulary and grammar, mastering the rules of stylistics and word formation, clarifying knowledge in the field of future professional expertise.

Keywords: creativity, language game, rhyming slang, PRES-formula, cinquain

For citation: Gur'yanova, E.N. (2022), "Techniques for developing the creative potential of students in foreign language classes at a non-linguistic university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 20-30, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-20-30

Введение

Современный преподаватель в стремлении к разностороннему развитию студентов не только передает им учебную информацию, но и формирует их творческое образовательное пространство. Широко используемые педагогами инновационные методы работы помогают актуализировать знания, а также развивать творческий потенциал обучающихся. Личность педагога, приверженность своему делу, уважение к студентам являются важными составляющими учебного процесса. Сотрудничество

и сотворчество преподавателя и студентов, равноправное взаимодействие в период обучения вносят огромный вклад в становление будущих профессионалов.

Существуют разные подходы к проблеме развития творческого потенциала студентов. Так, В.Н. Кормакова подробно рассматривает принципы, на которых преподавателю следует базировать работу по обучению студентов креативности во время выполнения учебных задач с точки зрения «универсальности, самостоятельности и взаимодополнения» [Кормакова 2015]. Рассмотрим некоторые из предложенных ею принципов. Кормакова утверждает, что наиболее продуктивно развитие творческих способностей студента как субъекта неформальной научно-исследовательской деятельности проходит при высокой степени организации управляющей роли преподавателя, не забывающего при этом про дифференциацию техник и индивидуальном подходе к каждому обучающемуся с учетом его интересов, личностных качеств, возможностей. Помимо этого, существенная роль отводится ценностно-ориентированному подходу к организации творческой деятельности. Также предлагается усиливать диагностическую функцию преподавателя с целью конструирования подходящих условий образовательной среды, обеспечивающих наиболее гармоничное творческое становление личности. Очевидно, что при таком подходе речь идет скорее об управляющей и направляющей деятельности преподавателя, чем о самостоятельной работе студента [Кормакова 2015].

Несколько иной взгляд предлагает Л.И. Иванкина, говоря о педагогике творчества. Несмотря на то что роль педагога при выборе средств педагогического воздействия также важна, в педагогике творчества созданные условия побуждают обучающихся к творческой самореализации, пониманию другого человека, развивают их восприимчивость к миру. Такое видение несколько нивелирует соревновательный подход к творческим заданиям, и основной ценностью становится процесс самопознания, вдохновение, радость творения [Иванкина 2005].

Развитие творческого потенциала студентов является также одной из задач и коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Для решения этой задачи на занятиях в неязыковом вузе можно привлекать различные формы взаимодействия преподаватель–студент, студент–студент. Предлагается использовать различные нестандартные приемы, включая мини-игры, языковую игру, составление синквейнов, написание стихов на иностранном языке.

Целесообразно применять различные способы воздействия на эмоциональную сферу студентов. Современные технические

средства обучения позволяют познакомить студентов с произведениями искусства: живописью, музыкой, кинематографом, не ограничиваясь только просмотром репродукций мировых шедевров и прослушиванием музыки. Существует большое количество программ и мультимедийных приложений для работы с изображениями и музыкой, которые студенты могут использовать при подготовке презентаций, небольших видеороликов и другого иллюстративного материала.

Деловая игра как стимул развития креативности

Значительная часть работы любого педагога – и преподаватель иностранного языка здесь не исключение – носит творческий характер. Широкий спектр тем, которые изучают студенты, дает педагогу возможность как реализовать собственный творческий потенциал, так и способствовать его развитию у студентов. Например, деловая игра «Стартап конструктор»¹ может быть с легкостью адаптирована к занятиям английским языком в вузе. Суть игры заключается в том, что студенты делятся на небольшие команды, каждая из которых получает набор из четырех карточек. На карточках указаны целевая аудитория (например: студенты, учителя, дипломаты, журналисты, политики), проблема (отсутствие свободного времени, недостаток сна, интриги, поиск источников информации), технология («умный» дом, биометрия, смартфон, искусственный интеллект, машинка для попкорна), дополнительные условия, которые нужно учитывать (аренда помещения, ведение переговоров, использование только политкорректного языка). Каждая команда должна за 3–5 минут обсудить проблемы и представить свой «стартап», который способен решить эти проблемы. Остальные команды задают уточняющие вопросы и оценивают идею. Данная игровая деятельность способствует развитию креативного мышления, тренирует навыки работы в команде, помогает улучшить презентационные навыки. Так как преподаватель заранее готовит карточки для предъявления студентам с учетом осваиваемого учебного материала, то в процессе игры участники также отрабатывают лексику. Можно внести соревновательный компонент и провести обсуждение после всех презентаций, предложив

¹ Банда умников. Студия образовательных технологий [Электронный ресурс]. URL: <https://bandaumnikov.ru/promo/startup-game/> (дата обращения 5 мая 2022).

участникам обсудить лучший проект и выбрать победителя или представить свои идеи для менее удачной презентации. Среди преимуществ использования этой игры на занятии – психологическое раскрепощение студентов, выработка умения изобретать необычные идеи и убедительно излагать свои мысли другим.

Данная игра напоминает ПОПС-формулу (Позиция, Обоснование, Пример, Следствие)², интерактивный прием, направленный на творческое осмысление приобретаемых в процессе обучения знаний. Высказывание студента, построенное в соответствии с ПОПС-формулой, состоит из четырех элементов:

- 1) Позиция *Position* (I think, To my mind, As I see it, From my point of view (perspective), I'm inclined to believe, that...)
- 2) Обоснование *Reason* (First of all, However, Even though, ...because...)
- 3) Пример *Example/Explanation* (For example, If I can use an example, I'd like to illustrate my point with...)
- 4) Следствие *Summary* (So, As a result, To sum up, Finally).

Преимущество ответа с использованием ПОПС-формулы заключается в том, что он должен состоять из нескольких предложений по существу вопроса. При этом студенту не разрешается произносить «пустые», малозначимые фразы. Прием может использоваться не только в условиях недостатка времени на полноценную дискуссию: он прежде всего направлен на то, чтобы помочь студенту выражать свою позицию максимально конкретно и лаконично. М.А. Павлюковец и П.В. Пантюхова видят в такой форме обучения большой обучающий потенциал, считая, что недостаток творческих приемов, направленных на рефлексивное и развитие образной речи, делает любой из них особенно ценным для педагогической копилки преподавателя [Павлюковец, Пантюхова 2014].

Рифмованный сленг Кокни как элемент языковой игры

Другим способом раскрытия творческого потенциала может стать «языковая игра». Данный термин, при всей его кажущейся понятности, на самом деле представляет большую трудность при более детальном рассмотрении.

Впервые о языковой игре написал Людвиг Витгенштейн еще в 1945 г. Однако эта работа была издана лишь в 1953 г., т. е. уже

² PRES-formula – Position, Reason, Example/Explanation, Summary.

после смерти великого немецкого философа. Витгенштейн критикует идеи неопозитивизма и утверждает, что классические методы семиотики и лингвистического анализа не подходят для того, чтобы проанализировать выражения языка, которые, с его точки зрения, всегда погружены в контекст [Витгенштейн 1994].

Трактовка отечественных лингвистов (Е.А. Земская, М.В. Кийтагородская, Н.Н. Розанова) отличается от понимания языковой игры Витгенштейна, который, вводя данное понятие в научный оборот, подразумевал любое использование языка при любой форме общения, тогда как отечественные авторы в коллективной монографии «Русская разговорная речь» имели в виду «игровую форму общения», рассматривая ее как реализацию поэтической функции языка, например: каламбуры, шутки, различные виды тропов (метафора, перифраз и т. д.) [Земская и др. 1983].

На занятиях английского языка в качестве подобной языковой игры может выступать работа с рифмованным сленгом Кокни (Cockney rhyming slang). При этом преподаватель не ставит перед собой задачу досконально изучить все возможные лексические единицы данного диалекта. Речь скорее идет о том, чтобы научить студентов «чувствовать» язык, понимать принципы словообразования и словотворчества, стимулировать интерес к иностранному языку и творческую активность. В качестве вводного материала можно предложить посмотреть несколько видеороликов, описывающих принцип составления языковых единиц, относящихся к рифмованному сленгу (например, каналы Let Them Talk³, Anglophenia⁴, Eat Sleep Dream English⁵).

Автор канала Eat Sleep Dream English предлагает не только изучить и запомнить некоторые лексические единицы сленга, но и найти их в речи знаменитых актеров, певцов и политических деятелей (например: певицы Адель (Adele), актера Джейсона Стейтэма (Jason Statham)).

На канале *Let Them Talk* спикер рассказывает о причинах возникновения в Лондоне языка Кокни как жаргона криминальных элементов и торговцев, а также раскрывает особенности сленга

³ A Londoner Explains How to Speak Cockney (London accent) [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/s11qjmVtdJ8> (дата обращения 15 января 2022).

⁴ How to Speak Cockney // Anglophenia Ep 36 [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/XRVVCbXmYJo> (дата обращения 15 января 2022).

⁵ Speak Like a Cockney // British English Accent [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/fEtJgS4r8Ic> (дата обращения 15 января 2022).

Кокни, предлагая несколько уровней сложности: фонетический, лексико-грамматический и рифмованный сленг.

На первом уровне автор рассматривает фонетические отличия Кокни от стандартного английского языка. В частности, глухой межзубный *TH* произносится как *F* (вместо *ThANKS* – [*FANKS*]), звонкий межзубный *TH* произносится как [*VV*] (вместо *BROTHER* – [*BROVVER*], *WEATHER* – [*WEAVVER*]), звук [*T*] заменяется гортанной смычкой, звук [*H*] в начале слова полностью опускается (вместо *HAT* – [*ʼA*]). На втором уровне он приводит примеры лексических единиц, относящихся к нейтральной базовой лексике, и их сленговых эквивалентов:

NO WAY = DO ME A FAVOR,
 POUND = QUID,
 STOP IT = LEAVE IT OUT,
 WHAT ARE YOU UP TO = WHAT'S YOUR GAME.

В качестве наиболее сложного материала для понимания выступает рифмованный сленг. Он представляет собой слова, объединенные союзом *AND* и рифмующиеся со словом, которое предполагается заменить. Например:

LEMON AND LIME = TIME,
 DOG AND BONE = PHONE,
 BROWN BREAD = DEAD.

Особая сложность заключается в том, что в некоторых конструкциях может выпасть один из элементов (можно сказать *WHAT'S THE LEMON?* вместо *WHAT'S THE LEMON AND LIME?* в значении *What's the time?*), а в других эта трансформация невозможна (нельзя сказать *HE'S BROWN* вместо *HE'S BROWN BREAD* в значении *He is dead*). Студентам предлагается попробовать свои силы в составлении собственных слов с использованием рифмы с тем, чтобы одноклассники угадали слово, которое они пытаются зашифровать (в этом качестве можно использовать как случайные слова, так и активную лексику урока).

Rome and Cook = book,
 Candy and toffee = coffee,
 Goose board = passport,
 Dressed like peer = disappear,
 Bees and Honey = money –

вот некоторые примеры «новых» сленговых выражений, придуманных студентами 3-го курса факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения ИАИ РГГУ. Опыт применения данного задания показал, что студенты с удовольствием берут на себя роль «словообразователя», подбирают рифмы, стараются использовать как можно более необычные выражения. Не исключен и дух соревнования. Студенты пытаются угадать как можно больше созданных одноклассниками слов.

Синквейн как творческий прием

Еще одним интересным приемом развития творческого потенциала на занятиях иностранным языком является «Синквейн». Этот прием используется как в средней, так и в высшей школе. Его универсальность делает синквейн применимым к любому предмету. Синквейн состоит из пяти строк. Первая – существительное, формулирующее тему. Вторая – два прилагательных, описывающих типичные признаки предмета или явления, выбранного темой синквейна. Третья строка – три глагола, обычно в форме причастия настоящего времени (Participle 1), которые ассоциируются с характерными для предмета действиями. Четвертая строка представляет собой предложение из четырех слов, выражающее отношение автора к описываемому предмету. И наконец, пятая строка состоит из одного слова, подводящего итог о сути предмета или явления [Павлюковец, Пантюхова 2014].

Работа с синквейном может осуществляться на этапе закрепления и повторения учебного материала. Этот прием позволяет обобщить полученную информацию, выделить наиболее значимые характеристики явления и творчески их переработать. Помимо задания составить синквейн по изученной теме, возможны и другие виды творческих заданий, такие как составление рассказа по собственному синквейну или же синквейну другого студента, анализ, сравнение двух синквейнов и их переработка, дополнение отсутствующих строк.

Приведем пример нескольких синквейнов, составленных студентами 2-го курса факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения.

После прочтения и обсуждения информационного текста “Roaring twenties”⁶ и просмотра и обсуждения видеоролика на

⁶ The roaring twenties by Mike Kubik, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.commonlit.org/en/texts/the-roaring-twenties> (дата обращения 18 апреля 2022).

данную тематику⁷ студентам 2-го курса было предложено создать синквейн для обобщения изученного материала по данной теме. При этом изучение темы не ограничивалось только чтением текста: для более полного погружения в тему студенты посмотрели не только ролики на видеохостинге YouTube, но и фильм «Великий Гэтсби». Итогом работы стали следующие синквейны:

I

1. Roaring twenties
2. Lush, carefree
3. Drinking, dancing, spending
4. "It was the best of times; it was the worst of times"
5. Nonsense

II

1. Roaring twenties
2. Dynamic, prosperous
3. Drink, work, have fun
4. The endless holiday, that ended in the fall of the economy.
5. Ambiguity

III

1. Roaring twenties
2. Unfettered, staunch
3. Violating, spending, overheating
4. "The only trouble with capitalism is capitalists"
5. Prosperity

Как видно из примеров, студенты в основном справились с заданием, сумев уловить характерные черты эпохи «Ревущих двадцатых». Имеется небольшое расхождение с форматом задания в четвертой строке, так как предложения, выражающие собственное мнение, оказались больше требуемого размера. Однако представляется, что цитаты из первого и третьего примеров подобраны достаточно удачно и нарушение правила не является критичным.

Заключение

В заключение хочется отметить, что внедрение в учебный процесс интерактивных инновационных методов обучения способствует всестороннему развитию студента: личностному, профессиональному, творческому. Цели, которые в этой связи ста-

вит перед собой педагог, являются определяющим фактором выбора способов и приемов педагогического воздействия на обучающихся. Обобщая опыт использования на занятиях английским языком в неязыковом вузе различных приемов, можно прийти к выводу о том, что студенты с удовольствием выполняют творческие задания, которые позволяют увидеть новое в привычном ходе вещей, пробуждают инициативу, учат мыслить нешаблонно и самостоятельно.

Литература

- Витгенштейн 1994 – *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1. М., 1994. С. 80–130.
- Земская и др. 1983 – *Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.И.* Языковая игра // Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М.: Наука, 1983. С. 172–214.
- Иванкина 2005 – *Иванкина Л.И.* Педагогика творчества // Известия Томского политехнического университета. 2005. Т. 308. № 4. С. 217–220.
- Кормакова 2015 – *Кормакова В.Н.* Развитие творческого потенциала студента в учебном процессе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2015. Т. 1. Вып. 3. С. 21–30.
- Павлюковец, Пантюхова 2014 – *Павлюковец М.А., Пантюхова П.В.* Использование синквейна и ПОПС-формулы как интерактивных методов обучения английскому языку при формировании учебно-познавательной компетенции у студентов-лингвистов // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. Вып. 1. Январь–февраль [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sinkveyna-i-pops-formuly-kak-interaktivnyh-metodov-obucheniya-angliyskomu-yazyku-pri-formirovanii-uchebno-poznavatelnoy> (дата обращения 25 марта 2022).

References

- Ivankina, L.I. (2005), “Pedagogy of creativity”, *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, vol. 308, no. 4, pp. 217–220.
- Kormakova, V.N. (2015), “Students’ Personalities and their Creative Features in the Educational Process”, *Research result. Pedagogy and Psychology of Education*, vol. 1, iss. 3, pp. 21–30.
- Pavlyukovets, M.A. and Pantyukhova, P.V. (2014), “The use of cinquain and POP formula as interactive methods of teaching English in the formation of educational and cognitive competence among linguist students”, *Naukovedenie*, iss. 1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sinkveyna-i-pops-formuly-kak-interaktivnyh-metodov-obucheniya-angliyskomu-yazyku-pri-formirovanii-uchebno-poznavatelnoy> (accessed 25 March 2022).

- Wittgenstein, L. (1994), “Philosophical researches”, *Filosofskie raboty* [Philosophical works], part 1, transl. from German, Gnozis, Moscow, Russia, pp. 80–130.
- Zemskaya, E.A., Kitaigorodskaya, M.V. and Rozanova, N.I. (1983), “Language game”, *Russkaya razgovornaya rech': Fonetika. Morfologiya. Leksika* [Russian colloquial speech: Phonetics. Morphology. Vocabulary. Gesture], Nauka, Moscow, Russia.

Информация об авторе

Елена Н. Гурьянова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; elenagur@list.ru

Information about the author

Elena N. Gur'yanova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; elenagur@list.ru

Способы активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе

Людмила И. Пирогова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, _NATKA_@bk.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием процессов речемыслительной деятельности у студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. Основное внимание уделяется способам формирования познавательной активности.

Современные инновационные методики обучения иностранному языку направлены на развитие у обучающихся речемыслительных навыков и повышение интеллектуальной активности. Благодаря многообразию и гибкости приемов и методов преподаватель дает возможность обучающимся выработать собственные стратегии познавательной инициативы, универсальность которых найдет применение в разных областях знаний. В процессе изучения иностранного языка обучающиеся воспитывают в себе коммуникативную мобильность как способность быстро и адекватно реагировать на внешние вызовы в процессе общения. Изучение иностранного языка в значительной мере способствует решению этой задачи, поскольку является ключом не только к познанию окружающего мира, но и мира внутреннего, а также стимулирует процессы памяти, способствует развитию многозадачности и концентрации. Иностраный язык в неязыковом вузе находится на стыке дисциплин и является ценным источником для знакомства с опытом зарубежных экспертов, что позволяет обучающимся глубже погрузиться в сферу профессиональных интересов.

Ключевые слова: речемышление, коммуникативная компетенция, мотивация, метапознание, стратегия познания, иностранный язык

Для цитирования: Пирогова Л.И. Способы активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 31–42. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-31-42

Ways to activate speech-thinking activity in foreign language at a non-linguistic university

Lyudmila I. Pirogova

*Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia, _NATKA_@bk.ru*

Abstract. The article discusses issues related to developing processes of speech-thinking activity among students studying a foreign language in a non-linguistic university. The author mainly focuses on the ways of formation of cognitive activity.

Modern innovative methods of teaching a foreign language are aimed at developing students' speech-thinking skills and increasing their intellectual activity. Thanks to the variety and flexibility of techniques and methods, the teacher gives students the opportunity to develop their own strategies of cognitive initiative, the universality of which will find application in different fields of knowledge. In the process of learning a foreign language, students cultivate communicative mobility as the ability to quickly and adequately respond to external challenges in the process of communication. Learning a foreign language greatly contributes to meeting this challenge, since it is the key to not only perceiving the world around you, but also your inner one, as well as stimulates memory processes, promotes the development of multitasking and concentration. A foreign language in a non-linguistic university is located at the junction of disciplines while being a valuable source for getting acquainted with the experience of foreign experts which allows students to dive deeper into the sphere of professional interests.

Keywords: speech thinking, communicative competence, motivation, metacognition, cognitive strategies, foreign language

For citation: Pirogova, L.I. (2022), "Ways to activate speech-thinking activity in foreign language at a non-linguistic university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31-42, DIO: 10.28995/2073-6398-2022-3-31-42

Введение

Переход системы отечественного образования на новые образовательные стандарты был обусловлен значительными изменениями, происходящими во всех сферах жизни общества. На смену традиционным методам обучения приходят инновационные. Обучающийся сегодня рассматривается не как объект для экипировки знаниями, а как активный субъект процесса познания. При этом задача современного вуза состоит в том, чтобы воспитать когнитивную личность с осознанной мотивацией к полу-

чению знаний, с развитыми механизмами саморегуляции и саморефлексии, навыками аналитического и критического мышления. Преподаватели постоянно накапливают методический арсенал способов решения этой задачи, список которых приводится ниже и отнюдь не является исчерпывающим.

Мотивация и целеполагание

Каждый обучающийся, изучая иностранный язык (далее – ИЯ), оценивает свои результаты через призму умения высказываться. В процессе преподавания ИЯ необходимо одновременно создавать условия и для развития у обучающихся мышления, и для его речевого воплощения. Согласно концепции Л.С. Выготского, отношения между этими процессами не статичны и развиваются «от мысли к слову и обратно – от слова к мысли» [Выготский 2001, с. 470]. Мы мыслим словами, поэтому наши мысли всегда облечены в речевую форму. Основной предпосылкой для осуществления речевого акта следует считать побудительный мотив, стимулирующий готовность к высказыванию. Этот мотив напрямую связан с потребностью в общении и может иметь как познавательный-образовательный характер, так и желание достичь некоего положительного результата. Что же касается условий, необходимых для осуществления речевого акта, то они предполагают наличие лексического багажа, сформированности разноуровневых структурно-системных языковых связей и речевых формул, а также правил кросс-культурной коммуникации. Следует также отметить, что речевой акт не может состояться без наличия стимула. Задача преподавателя – сформировать у обучающихся осознанную мотивацию к вербальному выражению своих мыслей. Такой мотивацией могут быть конкретные проблемные задания с четким указанием использования ИЯ как средства общения.

Целеустремленность, как известно, определяет уровень мотивированности и является одним из ключевых навыков для получения высшего образования. Важными характеристиками цели являются: ее конкретная формулировка, достижимость, наличие промежуточных целей и ориентированность на результат. Основная цель изучения ИЯ – овладеть иноязычными коммуникативными навыками для решения общебытовых, образовательных, профессиональных и т. п. задач. Однако, помимо постановки основной цели, необходима дальнейшая разбивка на цели долгосрочные и краткосрочные, для достижения которых

приходится решать многочисленные задачи с постановкой микроцелей на отдельно взятом занятии. Задача преподавателя – создать такую ситуацию в процессе диалога, в которой обучающийся ощутит дефицит своих знаний по той или иной теме и цель овладения этой информацией таким образом трансформируется из объективной в разряд субъективных.

Когнитивно-аффективный подход к обучению

Известно, что человек – существо не только мыслящее, но и эмоциональное. Успехи и неудачи в процессе изучения ИЯ во многом зависят от эмоционального настроения всех вовлеченных участников. Согласно когнитивной теории, человек способен научиться, если активно думает о том, что изучает, что предполагает наличие аффективной составляющей мотивации. Здесь важны такие факторы, как:

- организация учебного процесса. Вариативность использования различных образовательных методов и приемов позволяет избавиться от монотонности и рутинности на уроке. Предложение деятельностных заданий, имеющих профессиональную ценность для будущих специалистов (таких как ролевая игра, решение кейса, участие в проекте или конкурсе, организация разных видов работы, включая парную и групповую), в значительной степени повысит интерес к изучению ИЯ и создаст потенциал к активизации мыслительной деятельности;
- ясность требований преподавателя и критерии их оценивания. Необходимо избегать постановки задач, с которыми обучающийся заведомо не способен справиться. Чтобы получить от работы желаемый результат, преподаватель должен быть уверен, что уровень его требований соответствует уровню имеющихся у обучающегося знаний, умений и навыков. Нечетко или некорректно поставленная цель неизменно повлечет за собой неудачу и обвинение преподавателя в необъективности при итоговом оценивании задания;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся, их склонностей, степени интерференции и самооценки. С самого начала взаимодействия преподаватель должен оценить, насколько быстро и легко обучающийся способен аккумулировать информацию, какими стратегиями организации работы он владеет;

- учет социокультурных факторов (стереотипы, уровень этноцентризма, способность к эмпатии). Важно, чтобы обучающиеся почувствовали себя командой, где их существование в академическом пространстве не исчерпывается только их личными рамками, а является частью социума с его межличностными отношениями и культурными ценностями. Обучение должно быть направлено на формирование готовности к переменам и вызовам за счет развития креативного мышления и продуктивной деятельности. Примером такого обучения может стать дискуссия, которая требует от участников разностороннего анализа ситуации и аргументированного отстаивания своей позиции.

Развитие метакогниции

В условиях, когда на изучение ИЯ отводится ограниченное количество часов, происходит сдвиг методической парадигмы от получения знаний к их приобретению. Перед преподавателем стоит задача научить студентов формировать речемыслительный опыт, конструировать знания и способы овладения ими. В этом контексте обучение метакогнитивным стратегиям играет роль мощного триггера для выработки навыков саморегулирования, самопознания и самоосмысления. Джон Флейвел ввел понятие «метапознание» в 1970 г. и определил его как особую «мыслительную деятельность, направленную на понимание процессов мышления» [Flavell 1979]. Обучить метакогнитивным стратегиям означает выработать у обучающихся контроль над своей познавательной деятельностью, используя определенный алгоритм:

- самостоятельное осмысление ситуации с помощью наблюдения и постановки проблемных вопросов;
- самоанализ, определение своих сильных и слабых сторон, постановка обращенных к себе вопросов;
- планирование действий с подбором оптимальных сценариев развития событий с учетом своих слабых и сильных сторон;
- реализация оптимального сценария, с возможной корректировкой и ожидание результата;
- совершенствование.

Примером такого стратегического подхода может служить работа с текстом. Обучающийся учится задавать разноуровневые вопросы по принципу от простого к сложному на формальное

воспроизведение информации, на соотнесение новой информации с имеющимися знаниями, на понимание взаимосвязи между фактами, на способы решения проблемы, на анализ, синтез и оценку собственных суждений. Обучающийся анализирует текст с точки зрения его логического построения, выделяя причинно-следственные связи, ключевые слова и фразы, приемы сжатия и развертывания информации, перифраз, конструирует свою модель изложения. Таким образом, применяя когнитивные действия высшего порядка, такие как логика и построение умозаключений, обучающийся активно развивает речемыслительные навыки в поиске новых знаний и выработке нестандартных решений.

Графические организаторы

Как было отмечено выше, для стимулирования речемыслительной деятельности необходимо убедиться в наличии у обучающихся достаточной базы знаний. Для вовлечения их в образовательный процесс преподавателю следует сосредоточиться на активизации уже имеющихся знаний и на их основе выстраивать новый иноязычный речевой комплекс. Процесс построения визуальных графических опор служит эффективным средством стимулирования мыслительной и речевой активности, помогает освежить фоновые знания, связать их с новой информацией и выстроить логические цепочки между понятиями, терминами и фактами. На сегодняшний день существует довольно обширный арсенал графических организаторов для развития всех видов речевой деятельности. Приведу лишь некоторые:

- ментальная карта (mind map) – это инструмент для структурирования идей с многоуровневой ассоциативной системой. Работая в группах, обучающиеся выделяют основную тему в виде ключевого слова, затем выстраивают связи второго, третьего порядка и т. д., дополняя карту изображениями, используя различные цвета. По мнению британского психолога Тони Бьюзена, автора идеи, подобное структурирование информации через визуализацию способствует лучшему запоминанию и развивает критическое мышление. Такая сжатая смысловая опора легко воспринимается, а коллективная работа активизирует мыслительный процесс и обмен информацией с использованием ИЯ;
- диаграмма Венна, круги Эйлера – организатор, представляющий собой несколько пересекающихся окружностей

для структурирования своих идей и анализа логических связей между понятиями и явлениями, для выделения контрастных и схожих характеристик. Заполнение такой диаграммы способствует интенсификации мышления, упорядочивает рассуждения и облегчает высказывание за счет вписанных в круги ключевых лексических единиц;

- «скелет рыбы» (fish bone) – схема, позволяющая систематизировать причинно-следственные связи. При работе с проблемной информацией, подготовке к дискуссии и поиске аргументов обучающиеся учатся ранжировать факты по степени значимости и критически мыслить, рассуждая и делая выводы. Такой вид деятельности может носить как индивидуальный, так и коллективный характер;
- таблица ИНСЕРТ – организатор, способствующий развитию критического мышления. Работая с текстом, обучающиеся анализируют информацию с помощью ее маркировки, где значки +, –, ?, V помогают сконцентрировать внимание на деталях, систематизировать и классифицировать данные как ранее известные, новые, существенно важные или подлежащие дальнейшему изучению.

Постепенное расширение банка графических организаторов позволяет обучающимся вариативно оперировать ими для решения учебных задач. Для преподавателя появляется возможность проследить ход рассуждения, при необходимости внести коррективы и оценить навыки самостоятельного накопления знаний.

Актуализация речевого потенциала

Формирование языковой и речевой компетенций предполагает наличие корпуса упражнений, целью которых является увеличение активного вокабуляра, необходимого для построения высказывания на профессиональные темы, а также создание учебно-речевых и коммуникативных ситуаций. В настоящее время многие преподаватели стараются отходить от традиционной модели обучения ИЯ, которая предполагает поаспектное приобретение лингвистических знаний, т. е. обучая фонетике, лексике и грамматике на моделях, образцах и конструкциях. Рассматривая эти явления отдельно от контекста, пользуясь ими только в рамках одного предложения, невозможно запустить речевой процесс. Для формирования действенной коммуникативной компетенции необходимо, чтобы речевая деятельность и овладение языковой системой шли параллельно. Процесс обуче-

ния не должен сводиться только к обучению разговорной речи. Искусственно созданные речевые образцы и учебные микродиалоги, безусловно, работают на первичном этапе закрепления модели, однако для формирования речемыслительной деятельности необходим процесс осмысления контекста, высказывание критического отношения к прочитанному или услышанному эпизоду, умение анализировать и делать выводы. Цель коммуникации будет достигнута тогда, когда обучающиеся овладеют как лингвистическими, так и паралингвистическими знаниями иноязычного дискурса, где имеют значения такие важные явления, как правильное произнесение лексических единиц, грамотное построение высказывания, интонация, мимика, жесты и т. д. Обучающиеся должны понимать не только формальные признаки речевой модели, но и ее функциональную роль в коммуникации, чтобы использовать ее по назначению: для привлечения внимания, выражения согласия/несогласия, прерывания собеседника, уточнения, изменения хода беседы, логичной организации высказывания и т. д. Принимая во внимание теорию Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, преподавателю следует обращаться к личному опыту обучающихся, вовлекать их в когнитивный процесс, мотивируя и создавая посыл к речевой активности с использованием изучаемых лексических, языковых и речевых единиц. Такая форма закрепления материала лишена признаков формального подхода и всегда воспринимается обучающимися с энтузиазмом. Кроме того, возможность поделиться жизненным опытом и высказать личное мнение позволяет установить более доверительные отношения между коммуникантами.

Развитие аргументативной компетенции

Способность аргументированно отстаивать свою точку зрения входит в перечень основных компетенций специалиста любого профиля и имеет междисциплинарный характер. Качество общения во многом зависит от умения коммуникантов грамотно ставить вопросы, подбирать аргументы, консолидировать аудиторию, убеждать. Умело оперируя аргументами, собеседник может кардинально изменить точку зрения оппонента или даже группы оппонентов. Способность к аргументации транслирует культуру мышления, в которой нет мелочей. Риторический и паралингвистический компоненты тесно взаимосвязаны. Правильно расставленные акценты и паузы, интонация, владение приемами бесконфликтного ведения дискуссии, жестикация,

темп и тембр голоса – все имеет значение. На занятиях по ИЯ необходимо ознакомить обучающихся с особенностями речевых форм и аргументативных клише, чтобы обеспечить более полную свободу при ведении дискуссии. В качестве единицы обучения выступает микротекст, в работе с которым обучающиеся учатся определять отношение к ним автора, проводить лингвистический и структурный анализ, вычленять тезис, аргументы, строить логические цепочки, делать выводы. В ходе подготовки к репродуктивному высказыванию необходимо проанализировать текст с точки зрения лексических средств аргументации; выделить линкеры и речевые клише и определить их роль в дальнейшем построении дискурса; охарактеризовать различные виды аргументов, выбрать из них наиболее релевантные; устранить возможные этические ошибки. Результатом такой работы может стать как урок-дискуссия, так и написание эссе.

Обучение в сотрудничестве

Разнообразие форм образовательной деятельности придает процессу получения знаний более живой, неформальный характер. Метод обучения в сотрудничестве был разработан и детально описан тремя группами американских педагогов: Р. Славиним из Университета Джона Хопкинса, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из Университета штата Миннесота, группой под руководством Э. Аронсона из Калифорнийского университета, а также командой Ш. Шаран из Тель-Авивского университета [Полат 2009, с. 25]. Обучающийся выступает как активный участник процесса с возможностью реализации личностного и речемыслительного потенциала в командном взаимодействии. Опыт показывает, что группа обучающихся, как правило, неоднородна по уровню владения ИЯ, экстравертности и готовности к взаимодействию. Часто обучающиеся стесняются высказывать вслух свои суждения, боясь сделать ошибку в использовании ИЯ или быть неверно понятым. Можно значительно снизить порог тревожности, организовав общение между сверстниками. Прежде чем предложить обучающимся такую форму работы, преподаватель должен объяснить ее цели и задачи, принципы и алгоритм, требования к участникам и желаемые результаты. Принцип обучения – в сотрудничестве в создании партнерской образовательной среды, где каждый участник чувствует не превосходство, а ответственность за остальных членов команды. В зависимости от этапа работы с материалом можно для начала объединить участников в пары, затем в трой-

ки, а на заключительной стадии – в группы из четырех человек. Обучающиеся таким образом активно вовлекаются в речемыслительный процесс, свободно обмениваясь мнениями, помогая более слабым включиться в познавательную деятельность. Для продвинутых участников появляется возможность применить свои когнитивные способности на более высоком уровне, поскольку, объясняя сложные идеи и понятия, они совершенствуют коммуникативные навыки. В рамках такого формата появляются широкие возможности для исследовательской деятельности, где с применением тактики «мозгового штурма» исследование приобретает творческий характер и объединяет всех членов команды для получения лучшего результата. Обучение в сотрудничестве меняет роль преподавателя. Сейчас он скорее координатор и фасилитатор, готовый прийти на помощь, а если потребуется, направить работу команды в нужное русло и оценить ход работы и ее успешность. Коллективная ответственность формирует у обучающихся мотивацию, критическое мышление и саморефлексию, которые так необходимы будущим профессионалам.

Учебная игра

На уроках ИЯ учебная игра решает ключевые задачи: образовательные, познавательные и воспитательные. Учебная игра – это имитационная модель реальных механизмов общения, в которой обучающиеся на практике применяют профессиональные и лингвистические знания в речемыслительной деятельности. Игра является мотивирующей моделью межличностной коммуникации и средством познания действительности. В процессе игры активизируются память, мышление, воображение, критическое осмысление решений и действий и другие когнитивные и метакогнитивные составляющие. Однако проблема заключается в том, что при высокой степени изученности этого метода учебная игра не так часто используется в образовательном процессе. Зачастую игра носит развлекательный характер и используется для смены действия или разрядки обстановки. Важно заметить, что организация учебной игры требует тщательной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся. Для того чтобы в рамках игровой ситуации процесс коммуникации состоялся, участники должны владеть необходимыми иноязычными инструментами, такими как знание элементов языковой системы, навыки всех видов речевой деятельности, а также

обладать культурно-когнитивной компетенцией и знаниевой базой изучаемой профессиональной области. Игра подразумевает коллективное взаимодействие для анализа игровой ситуации, поиска возможных решений, отбора оптимальных вариантов, обоснования выбора и достижения результата. Залогом успешного проведения игры является четко поставленная цель. Преподавателю следует разделить обучающихся на группы, ясно и детально определить роль каждого участника. Ошибочно считать, что, предлагая учебную игру на уроке ИЯ, не обязательно подробно разбирать и объяснять ее компоненты. Для получения желаемого результата необходимо очертить лексико-грамматический минимум, повторить правила организации высказывания, предоставить банк функциональной лексики и напомнить этические нормы общения. Выбор участников в каждой группе тоже должен быть обоснованным. Вряд ли команда найдет консенсус при наличии в ней нескольких личностей с лидерскими качествами или, наоборот, не имея ни одного. Правила игры тоже требуют подробного разъяснения. Причем, для того чтобы удостовериться, что все участники их поняли, имеет смысл попросить одного-двух из них изложить эти правила своими словами. Для того чтобы игра не затянулась и была динамичной, необходимо определить временные рамки. Процесс игры увлекателен, но его нельзя пускать на самотек. Преподаватель хоть и пассивно, но должен быть вовлечен в ход событий, успевать вовремя прийти на помощь и отступить, если помощь больше не требуется. Конечный этап включает в себя анализ результатов и рефлексию.

Заключение

В заключение хочется еще раз подчеркнуть значимость процесса развития речемыслительной деятельности для обучающихся в неязыковом вузе. Изучение ИЯ требует системного подхода, что обуславливает необходимость постоянного поиска новых приемов и методов стимулирования процесса познания посредством иноязычных инструментов. Следует отметить, что планомерное использование разнообразных интеллектуальных приемов неизменно приведет к саморегулированию как познавательной, так и речемыслительной активности со стороны обучающихся и будет способствовать формированию зрелой коммуникативной личности.

Литература

- Выготский 2000 – *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
- Полат 2009 – *Полат Е.С.* [и др.]. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Ред. Е.С. Полат. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 272 с.
- Flavell 1979 – *Flavell J.H.* Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34. № 10. P. 906–911 [Электронный ресурс]. URL: <http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20> (дата обращения 2 марта 2022).

References

- Flavell, J.H. (1979), “Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry”, *American Psychologist*, vol. 34, no. 10, pp. 906–911, available at: <http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20> (accessed 2 March 2022).
- Polat, E.S. (2009), *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system], 4th ed., Akademiya, Moscow, Russia.
- Vygotskii, L.S. (2000), *Psikhologiya* [Psychology], EKSMO-Press, Moscow, Russia.

Информация об авторе

Людмила И. Пирогова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., 6; _NATKA_@bk.ru

Information about the author

Ljudmila I. Pirogova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; _NATKA_@bk.ru

Использование методики предметно-языкового интегрированного обучения для подготовки специалистов-искусствоведов

Наталья Ю. Сучугова

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации методики предметно-языкового интегрированного обучения в процессе иноязычной подготовки студентов бакалавриата по направлениям подготовки «История искусств» и «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия». Данная методика подразумевает одновременное преподавание как специального предмета «Всеобщая история искусств», так и иностранного языка (далее – ИЯ). Но при этом сам иностранный язык выступает в качестве средства, а не цели обучения. Использование данной методики имеет ряд преимуществ, включая более естественный характер учебной коммуникации, понимание специфики иноязычной культуры, умение решать профессиональные проблемы, ориентирование в информационно-коммуникационном пространстве.

На занятиях по ИЯ будущие искусствоведы приобретают и развивают иноязычные коммуникативные навыки, основываясь на тех учебных материалах, которые позволяют им всесторонне подготовить обучающихся к овладению профессией. На примере учебного пособия «Новый взгляд на историю искусства: от первобытного до средневекового» рассматривается практическое применение методики предметно-языкового интегрированного обучения. Опираясь на знания, полученные при детальной работе с аутентичными видеоматериалами и текстами, студенты решают поставленные задачи творческой направленности (кейсы) в рамках определенной темы, что позволяет им максимально приблизиться к работе в реальных условиях своей специальности с использованием ИЯ.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, кейс-метод, история искусства, профессионально-ориентированный курс, современное учебное пособие, организация процесса обучения

Для цитирования: Сучугова Н.Ю. Использование методики предметно-языкового интегрированного обучения для подготовки специалистов-искусствоведов // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 42–53. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-43-53

Content and language integrated learning for teaching art history students

Nataliya Yu. Suchugova

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

Abstract. The paper is devoted to the challenges of using Content and Language Integrated Learning while developing language proficiency in the Bachelor's degree program of "Art History" and "Museology and perseverance of cultural and natural heritage objects". This type of educating implies getting knowledge in the sphere of future profession ("History of World Art" subject in particular) concurrently with studying a foreign language. Here the foreign language is considered to be a means of education but not a purpose of it. Many advantages of this technique usage are evident: it is more natural way of communication, which helps to realize the peculiarities of the other culture, to solve professionally-oriented cases, to navigate in the information and communication space.

Specialists-to-be in the field of Art History acquire and improve the skills of foreign language communication while working with the educational materials which allow them to be confident in using these skills in the professional sphere. The practice of using Content and Language Integrated Learning is analyzed by the example of the "New Insights into Art History: from Prehistoric to Medieval" course book. Basing on the knowledge acquired while working thoroughly with the authentic texts and video resources, students do their case-studies in the particular field and it allows them to work like using the foreign language in the real professional atmosphere.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, case-study, Art History, professionally-oriented course, newly coursebook, educating process arrangement

For citation: Suchugova, N.Yu. (2022), "Content and Language Integrated Learning for Teaching Art History Students", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 42-53, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-43-53

Введение

Для профессиональной самореализации молодым специалистам после получения диплома о высшем образовании очень важно приобщиться к профессиональной интеркультуре – сообществу профессионалов в специальной области, что предполагает:

- свободное ориентирование в информационно-коммуникативном пространстве;
- осведомленность о последних фактах и достижениях в своей профессиональной области;
- общение с коллегами из других лингвосоциумов.

Подготовить такого специалиста – задача вуза. Не случайно поэтому в числе универсальных, а также профессиональных компетенций в Программе ФГОС ВО стоит формирование «способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на... иностранном языке» (УК-1) и «способности осуществлять отбор и анализ исторических и искусствоведческих фактов, описание, анализ и интерпретацию памятников искусства...» (ОПК-1)¹.

Обучение коммуникации в узконаправленной сфере подразумевает не только и не столько овладение лексикой специальности и умелое применение основных грамматических структур. Это развитие навыков и умений для творческого решения профессиональных вопросов на основе межпредметных знаний и понимания культуры иного лингвосоциума. Язык здесь выступает инструментом освоения профессии. Подобное понимание роли ИЯ наполняет процесс обучения в высшей школе новым ценностно-смысловым содержанием.

CLIL – особенности методики

Современная лингводидактика предлагает разнообразные методики преподавания ИЯ, одна из которых – предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Основной принцип этой методики – «билингвальная подача обучающей информации в рамках учебного процесса» [Гладкова, Тимакина 2018, с. 54], когда мультидисциплинарные и специализированные курсы ведутся на ИЯ. При этом количество часов, отведенных на предметы языкового и профессионального содержания, должно быть примерно одинаковым. Поэтому курс ИЯ тесно соприкасается с русскоязычными курсами и позволяет интегрировать языковые и другие профессиональные компетенции, а использование методики CLIL предоставляет возможность развивать владение ИЯ в

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/file/docs/2017/06/m533.pdf#page=3> (дата обращения 12 февраля 2022).

процессе преподавания на нем профессионально-ориентированных курсов.

Один из разработчиков методики CLIL, Дэвид Марш, подчеркивает особую значимость подобного подхода к изучению ИЯ. В своем блоге он пишет: «Естественное обучение – это одновременное познание и самого предмета, и языка, что является знаковым подходом к обучению языкам в XXI веке» [Marsh 2021]. Под естественным обучением на языке подразумевается познание окружающего мира, умение решать возникающие проблемы, развитие гибкого и глубокого мышления и памяти, обработка информации, общение с людьми.

В методике CLIL выделяют четыре компонента обучения: содержание, общение, познание, культура (4C – content, communication, cognition and culture). Университетский курс изучения ИЯ должен быть построен таким образом, чтобы студент, опираясь на профессионально-ориентированный учебный материал, в процессе общения с коллегами и преподавателем смог приобрести не только знания в интересующей его области, но и научился наблюдать, размышлять и анализировать явления и факты в рамках и родной, и иноязычной культуры.

Обучение специальности на ИЯ

Каковы профессионально-ориентированные потребности освоения ИЯ у современных студентов? Это поиск и отбор нужной иноязычной информации, чтение и анализ профессиональной литературы – научных книг, журналов, материалов специализированных веб-сайтов; проведение собственных исследований и создание академических текстов; участие в научных конференциях и семинарах – выступления перед аудиторией с презентациями по своей специальности; письменная и устная коммуникация. Таким образом, постоянная работа «на языке» позволяет будущему специалисту не только приобретать профессиональные компетенции, но и научает мыслить более творчески, развивать новые идеи, что способствует его дальнейшему профессиональному росту.

Обучение специальным предметам «на языке» имеет много преимуществ. Во-первых, использование ИЯ в освоении специальности меняет наше мировосприятие и позволяет решать профессиональные проблемы, опираясь на опыт зарубежных коллег, анализируя и трансформируя уже существующие идеи. Во-вторых, процесс мышления, когда мы пытаемся рассуждать на чу-

жом для нас языке, предполагает большую гибкость и глубину погружения в решение проблемы. В-третьих, в поисках нужной информации приходится просматривать большие объемы иноязычного текста, отсеивать ненужное, критически осмысливая отобранную информацию, что также способствует улучшению памяти, внимания, мышления и сознания. И наконец, в-четвертых, мы начинаем лучше понимать представителей иноязычной культуры и взаимодействовать с ними. Формирование подобных навыков поможет будущим специалистам развивать социальные и аналитические компетенции, необходимые для профессионального развития в современном мире.

Кейс-метод и его инструменты

Находясь в вынужденных условиях дистанционного образования, всем нам так или иначе пришлось по-другому взглянуть на весь процесс обучения, получив новые критерии оценки наших достижений и одновременно осознав, как можно трансформировать процесс преподавания в будущем, сделав его более эффективным. На наш взгляд, стоит больше вовлекать студентов в процесс обучения, повышая их мотивацию и делая более ответственными за свое обучение. Это подразумевает постановку на занятии проблем, решение которых вызовет интерес и будет способствовать формированию и развитию как профессиональных, так и языковых компетенций. Это, в свою очередь, может изменить и систему отношений между преподавателем и студентом, когда преподаватель становится более наставником и помощником, нежели просто носителем знания. Подлежат пересмотру и некоторые учебные материалы: они должны более подходить современным целям обучения, связанным «с социальным заказом на специалиста инновационного типа и обусловленным квалификационной характеристикой специалиста» [Вовси-Теллье 2018, с. 135]. Тексты учебного пособия должны сопровождаться специально разработанной системой заданий, которые позволят студентам развивать умение проводить свое собственное исследование и решать поставленные задачи.

Формирования профессиональной и иноязычной компетенций можно достичь с помощью разработанных учебных кейсов. Суть кейс-методов состоит в «самостоятельной иноязычной деятельности обучаемых в искусственно созданной профессиональной среде» [Ильина 2009, с. 253]. Кейс содержит описание определенной проблемной ситуации или противоречивого фак-

та. Студентам предлагается решить кейс, т. е. проанализировать ситуацию, найти необходимую информацию и предложить свое решение проблемы. Более практическая направленность, интерактивный формат и конкретные навыки, получаемые в этом случае, делают процесс обучения интересным и эффективным. Участвуя в процессе решения кейса, студенты не просто овладевают знаниями, но получают навык их выработки путем поиска и анализа требуемой иноязычной информации. Учебный кейс для студентов-историков искусства, с нашей точки зрения, может состоять из следующих инструментов: 1) аутентичный материал в виде текста или видеоролик профессиональной направленности; 2) задания на усвоение лексики и адекватный перевод фрагмента текста; 3) четко сформулированные проблемы, решения которых должны предложить обучающиеся; 4) задания на составление аннотации к статье или видео; 5) задания на проведение формально-стилистического анализа произведения искусства; 6) подготовка презентации; 7) защита презентации на ИЯ перед аудиторией с последующим обсуждением.

О построении процесса обучения

На примере учебного пособия «Новый взгляд на историю искусства: от первобытного до средневекового» можно рассмотреть применение методики CLIL для обучения студентов по направлениям подготовки «История искусства» (профили «История зарубежного искусства», «История русского искусства», «Консервация и реставрация памятников материальной культуры», «Теории и практики современного искусства»), а также «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» (профиль «Выставочная деятельность»).

В пособии предлагается взглянуть на историю искусства с позиции человека XXI в., живущего в быстро изменяющемся мультикультурном мире. Понять происходящие сегодня процессы, осознать новые ценности и проследить связь времен, опираясь на глубокое знание искусства предыдущих эпох, – вот что предлагается сделать студентам на основе собранного в пособии учебного материала. Почему искусство прошлого важно для понимания искусства современного, какие идеи и сюжеты повторяются, какие понятия и ценности по-новому переосмысливаются? Отвечая на эти вопросы, будущие искусствоведы и музеологи пытаются понять и настоящее искусство через призму прошлого. Так, например, изучая повторяющиеся изображения

знаков на стенах пещер доисторического человека, найденные на разных континентах, можно предложить решение кейса, т. е. провести небольшое исследование и найти возможный вариант ответа на вопрос: являются ли эти знаки частью осознанной системы коммуникации, или повторяющиеся символы – суть случайное совпадение в разных первобытных культурах (глава первая «Искусство первобытного человека»).

Пособие состоит из восьми глав, деление которых произведено по хронологическому принципу: от первобытного общества до Средневековья. Каждый урок, в свою очередь, состоит из двух частей: одна – это работа с видеоматериалами (представленными на искусствоведческих порталах “Smart history” (“Khan Academy”), “Good-bye, Academy”, а также “Ted Talks”), вторая – с аутентичными текстами (отобранными на сайтах “Essential Humanities”, “Smarthistory”). При подобном делении мы следовали принципу «от частного к общему», а именно – от рассмотрения отдельно взятого шедевра к обобщению характерных черт этого периода и, наконец, к анализу искусства целой эпохи. Так, например, изучая пятую главу «Искусство Древней Греции», в первой части урока студенты рассматривают Парфенон как символ древнегреческой цивилизации, демократии, изучают его стилистические особенности, влияние на культуру последующих периодов. А во второй половине урока обучающимся предлагается материал для анализа архитектуры, скульптуры и живописи Древней Греции.

Введение в тему урока начинается с обсуждения вопросов, которые позволяют студентам оживить в памяти уже имеющиеся знания. Это общие вопросы, касающиеся определенного периода: территория, культура, религиозные верования, выдающиеся произведения искусства. Тут же помещена иллюстрация с изображением памятника искусства, о котором пойдет речь. Студентам предлагается провести визуальный и исторический анализ произведения искусства, определить его влияние на искусство целого периода. Так, рассматривая характерные особенности витражей собора Сент-Шапель в Париже (глава восьмая, посвященная искусству Западной Европы периода Средних веков), студенты анализируют влияние религии на жизнь средневекового человека, на его мировосприятие и мироощущение, определяют характерные черты готических соборов, архитектурное и скульптурное решение которых было нацелено на создание ощущения солнечного света и тепла в соборе и в жизни человека.

До просмотра видеоматериала студенты должны проработать лексику, выполнив ряд упражнений: определить значение

слова по его дефиниции; соотнести синонимичные выражения, запомнить активный тематический вокабуляр из текста с его последующим использованием в собственных предложениях. Перед непосредственным знакомством с видео целесообразно подготовить студентов к его восприятию, предлагая им четко и ясно сформулированные рекомендации, связанные с тем, на что именно следует обратить внимание в процессе просмотра. Рекомендуется дважды просмотреть ролик, первый раз для общего понимания его содержания, второй – для поэтапной работы с транскриптом видеозаписи. Задания для детального разбора варьируются: это исправление фактических ошибок в тексте при одновременном чтении и прослушивании, подстановка пропущенных выражений, ответы на вопросы по содержанию. После подобной работы некоторые фрагменты предлагаются на перевод. Завершается работа в первой части урока постановкой проблем, которые прозвучали в видеоматериале и которые студентам нужно решить, привлекая дополнительные источники информации. Например, в разделе, посвященном древнеримскому искусству (глава шестая), после просмотра ролика о новейших археологических открытиях в Помпеях, обучающимся предлагается провести небольшое исследование на тему влияния политики на искусство, когда последнее выступает как оружие на службе первого. Вторым кейсом является проблема использования новейших технологий для раскопок, реставрации, изучения и сохранения культурного наследия. Еще один вопрос для рассмотрения – будущее Помпеи: целесообразность прекращения дальнейших раскопок на данном этапе, как предлагают ученые Гарвардского университета, либо активное продолжение продляющегося уже несколько веков процесса открытия новых культурных слоев. Студенты изучают существующие мнения по данным вопросам, используя дополнительные источники информации, а затем представляют небольшие отчеты для обсуждения в группе.

Вторая часть урока в пособии – это работа с текстом уже по всему изучаемому периоду. В нем выделены основные лексические единицы, освоение которых необходимо для успешной коммуникации по изучаемой теме. Для быстрого обобщающего поиска тексты сопровождаются таблицами с указанием временных рамок, периодов, территорий, основных произведений искусства рассматриваемой эпохи. После текста так же, как и в первой части, предлагаются вопросы на понимание прочитанного, задания на усвоение лексики (поиск слов в тексте, соответствующих определениям, их перевод и использование в собственных пред-

ложениях). Далее следует творческая работа, предполагающая сочетание подготовленной и неподготовленной речи: необходимо выбрать один из объектов искусства данного периода, сделать его визуальный (формальный) анализ, рассмотреть контекст его создания в рамках исторического и стилистического анализа, определить, как искусство предыдущих эпох повлияло на его появление и какую роль сыграл этот шедевр в дальнейшем развитии западноевропейского искусства. Студенты готовят самостоятельное (письменное) сообщение, сопровождаемое презентацией, и выступают с ним перед своей группой. Чем более проблемна и, в хорошем смысле слова, «провокативна» речь выступающего, чем большее количество вопросов и комментариев она вызывает, тем большая вероятность развития у студентов дискуссионных навыков на подобного рода занятиях. Подобный вид работы с учебным материалом предполагает большую вариативность. Представленные тексты и задания – это та база, оттолкнувшись от которой можно выйти в «свободный творческий полет», повернуть изучение темы в разных направлениях, предоставив студентам право выбора интересующей их темы и креативного решения поставленных преподавателем задач. Как правило, такой вид работы вызывает неизменный интерес студентов, повышает их мотивацию, а следовательно, и ускоряет процесс формирования как профессиональных, так и языковых компетенций.

Заключение

Таким образом, на примере учебного пособия «Новый взгляд на историю искусства: от первобытного до средневекового» для музеологов и искусствоведов мы рассмотрели возможность использования методики CLIL при обучении будущих специалистов. Работая с профессионально-ориентированным языком, студенты становятся более мотивированными и в изучении ИЯ, который выступает как инструмент освоения будущей специальности. Методика CLIL подразумевает развитие творческого мышления, гибкого и глубокого мировосприятия, умения решать возникающие проблемы и отвечать на вызовы времени.

Для работы по этой методике необходимы актуальные учебные материалы, которые помогут студентам выработать навык получения знания. В указанном учебном пособии сделана попытка создания таких материалов. Основа уроков – видео и тексты с комплексом разработанных к ним заданий. Опираясь на них, студенты знакомятся с характерными чертами того или

иного периода истории искусства, анализируют шедевры этой эпохи, одновременно осваивая необходимую лексику и приобретая навыки перевода и аннотирования. В перспективе полученные профессиональные знания нужно использовать для решения кейсов – проблем, которые сформулированы в разделе для дискуссий. Обучающиеся работают над решением поставленной проблемы, используя дополнительную литературу и электронные ресурсы, делают формально-стилистический анализ соответствующих шедевров, представляют результаты своей работы на обсуждение группы в виде презентаций. После обсуждения вырисовывается несколько возможных вариантов решения кейса, что позволяет студентам увидеть многогранность творческого подхода к решению профессиональных вопросов.

При работе с пособием будущие искусствоведы и музеологи, используя ИЯ как инструмент освоения профессиональной интеркультуры, приобретают навыки работы в иноязычном информационно-коммуникативном пространстве, что расширяет возможности их коммуникации в устной и в письменной форме для решения задач профессиональной направленности.

Литература

- Вовси-Теллье 2018 – *Вовси-Теллье Л.А.* Современные цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 3А. С. 132–137. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2018-3/18-vovsi-tille.pdf> (дата обращения 4 марта 2022).
- Гладкова, Тимакина 2018 – *Гладкова О.Д., Тимакина О.А.* Реализация методики CLIL в процессе профессиональной иноязычной подготовки обучающихся на этапе магистратуры в вузе [Электронный ресурс] // Вестник РМАТ. 2018. № 3. С. 54–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-metodiki-clil-v-protssesse-professionalnoy-inoyazychoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-na-etape-magistratury-v-vuze/viewer> (дата обращения 1 марта 2022).
- Ильина 2009 – *Ильина О.К.* Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка [Электронный ресурс] // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения: Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению: Сб. науч. ст.: В 2 ч. Ч. 1 / Под общ. ред. Л.Г. Ведениной. М.: МГИМО-Университет, 2009. С. 253–261. URL: <https://www.mgimo.ru/files/116625/116625.pdf> (дата обращения 7 марта 2022).
- Marsh 2021 – *Marsh D.* Learning Language the Natural Way [Электронный ресурс]. URL: <https://davidmarsh.education/learning-language-the-natural-way/> (дата обращения 3 марта 2022).

References

- Gladkova, O.D. and Timakina, O.A. (2018), "The challenges of using CLIL while developing language proficiency in Master's degree program", *Vestnik RMAT*, no. 3, pp. 54–59, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-metodiki-clil-v-protse-sses-professionalnoy-inoyazychoy-podgotovki-obuchayuschisya-na-etape-magistratury-v-vuze/viewer> (accessed 1 March 2022).
- Il'ina, O.K. (2009), "Using case-study in language teaching practice", in Vedenina, L.G. (ed.), *Lingvostranovedenie: metody analiza, technologya obucheniya, Shestoi mezhvuzovskii seminar po lingvostranovedeniyu: Cb. nauch. st.* [Linguistic and Cultural Studies: analysis methods, teaching technology, 6th interuniversity seminar on Linguistic and Cultural Studies: Collected articles], MGIMO-University, Moscow, Russia, part 1, pp. 253–261, available at: <https://www.mgimo.ru/files/116625/116625.pdf> (accessed 7 March 2022).
- Marsh, D. (2021), *Learning Language the Natural Way*, available at: <https://david-marsh.education/learning-language-the-natural-way/> (Accessed 3 March 2022).
- Vovsi-Till'e, L.A. (2018), "Modern goals of teaching foreign languages in a non-linguistic university", *Pedagogical Journal*, no. 8 (3A), pp. 132–137, available at: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2018-3/18-vovsi-tille.pdf> (accessed 4 March 2022).

Информация об авторе

Наталья Ю. Сучугова, кандидат исторических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; suchugova@gmail.com

Information about the author

Nataliya Yu. Suchugova, Cand. of Sci. (History), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; suchugova@gmail.com

Дидактика языка: к постановке проблемы

УДК 37.091.4

DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-54-65

«Мне кажется, что истину я знаю
и только для нее не знаю слов»:
аргументация, ее особенности и возможности

Ирина Б. Антонова

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

Аннотация. Проблема аргументации, обусловленная неоднозначностью и многофункциональностью самого феномена, относится к разряду неисчерпаемых.

В древности аргументация по праву считалась компонентом познания и средством доказательства истины. Сегодня ее функции заметно расширились – от систематизации знаний до риторического воздействия на взгляды и поведение людей. Еще более масштабные задачи аргументация выполняет, влияя на характер этических установок, а значит, и на социально-политический фон общества.

Обучение аргументированию – составная часть современной системы образования России. В соответствии с требованиями, которые зафиксированы в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования РФ (2010), специалисты гуманитарного лингвистического профиля должны демонстрировать способность критически мыслить, что, в свою очередь, предполагает умение логично и аргументированно формулировать свои мысли на родном и иностранном языках, вести аргументированные дискуссии, признавать или контраргументировать чужое мнение по спорной тематике.

Ограничивая рассмотрение аргументации рамками деятельностного подхода, автор статьи предпринимает попытку проанализировать цели аргументации, соотнести понятия *аргументация* и *доказательство*, дать критическую оценку отношениям «преподаватель как аргументатор – студент как реципиент аргументации». В качестве дополнительной задачи статьи выступает рассмотрение факторов современного образовательного процесса, трансформирующих характер учебной коммуникации из информирующего в преимущественно аргументирующий, а значит, убеждающий, что предполагает приращение к традиционным функциям аргументации еще одной, дополнительной, функции: аргументация как способ воздействия.

Ключевые слова: аргументация, аргументатор, аудитория, реципиент, доказательство, истина, силлогизм, способ воздействия

© Антонова И.Б., 2022

“Psychology. Pedagogics. Education” Series, 2022, no. 3 • ISSN 2073-6398

Для цитирования: Антонова И.Б. «Мне кажется, что истину я знаю и только для нее не знаю слов»: аргументация, ее особенности и возможности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 54–65. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-54-65

“It seems to me I know the truth but I have no words to express it”: argumentation, its peculiarities and potentials

Irina B. Antonova

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

Abstract. The problem of argumentation caused by the ambiguity and multi-functionality of the phenomenon itself is ranked to be an infinite one.

In ancient times argumentation used to be rightly considered a component of cognition and a method to prove the truth. Its functions today have extended considerably – from systematizing the knowledge to influencing rhetorically human views and behavior. It fulfills even more ambitious targets affecting the essence of ethical standards and thus the social and political background of the society.

Teaching argumentation is a constituent of the modern educational system in Russia. In accordance with the requirements registered in the State Educational Standard for higher professional training of the Russian Federation (2010), experts in the humanitarian non-linguistic fields must demonstrate the ability to critical thinking which, in its turn, presupposes thinking and speaking logically in both – native and foreign – languages, holding, formulating logically one’s thoughts in the native and foreign languages, holding argumentative discussions, accepting or counter arguing a debatable issue.

The author considers the phenomenon of argumentation applying the activity approach and thus analyzing its aims, correlating *argumentation* and *proof* concepts, and estimating *teacher (argumentator) – student (recipient)* relationships. In addition to this, the paper is aimed at considering the factors of transforming educational process from an informative to an argumentative (persuasive) one in which argumentation might be regarded as a method of impact.

Keywords: argumentation, argumentator, audience, recipient, proof, truth, syllogism, method of impact

For citation: Antonova, I.B. (2022), “It seems to me I know the truth but I have no words to express it’: argumentation, its peculiarities and potentials”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 54-65, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-54-65

Введение

В тему статьи вынесена строчка из стихотворения З. Гиппиус «Бессилье». Само название стихотворения – как и его содержание – передает сложность языкового выражения того, что, будучи *еще* не выражено языком, кажется доступным для понима-

ния. Кажется, но не является. Онтологическая сложность *истины* как философской категории требует, чтобы она выступала постоянным поводом для философской, лингвистической, коммуникативной и методической рефлексии, а значит, и поводом для того, чтобы найти, использовать и передать ее средствами языка. Наиболее трудным представляется в данном случае поиск *аргументации*, которая бы выступала и средством доказательства истины, и методом воздействия на тех, кто заинтересован в том, чтобы ее найти.

Проблема терминологии

Феномен аргументации традиционно многозначен. Попытка его заужения неизменно приводит к тому, что исследованием аргументации занимаются разные науки, и аргументация выступает объектом рассмотрения среди специалистов в области философии, лингвистики, коммуникатологии, методики. Но и внутри каждой из перечисленных наук не обходится без заужения того содержательного потенциала, который таит в себе исследовательское поле аргументации. Философы и логики исследуют аргументацию как *чистую* логическую структуру (т. е. зачастую вне отношений между теми, кто участвует в ее создании и восприятии) (Ст. Тулмин, В. Греннэн, Дж. Чаффи), либо сводят ее к доказательству, которое учитывает аудиторию минимально (Х. Перельман). Иногда аргументация сводится к убеждению, которое, наоборот, не может существовать изолированно от того, кто это убеждение выстраивает и кому оно адресовано (Г. Джонстон). Приверженцы последнего подхода (аргументация как убеждение, направленное на управление аудиторией) наиболее близки к тем исследователям, которые рассматривают аргументацию как явление коммуникативное или как особого рода словесную или социальную *деятельность* (Амстердамская школа логиков).

Методикой обучения аргументации занимались философы далекого и недавнего прошлого: достаточно вспомнить «Топику» Аристотеля, «Эристику» А. Шопенгауэра, «Спор» С.И. Поварнина, «Риторику» А.А. Ивина или Е.В. Ключева...

Современные методисты склонны к анализу аргументации с разных сторон, используя для этого междисциплинарный подход, который позволяет рассмотреть в некоторой (хотя и относительной) гармонии ее логический, коммуникативный и лингвистический аспекты. Учесть одновременно более одного-двух

аспектов аргументации в процессе ее исследования чрезвычайно сложно. Именно поэтому при попытке ее определения она зачастую сводится либо к совокупности аргументов, либо к средству убеждения/способу воздействия. Как только аргументация характеризуется как социальная или словесная *деятельность*, возникает вопрос систематизации этой деятельности, а значит, членения аргументационной деятельности в соответствии с разными *критериями*. Выбор в качестве критерия структуры и/или формы выражения аргументов требует подразделения аргументации на разговорную, математическую, научную, пояснительную (интерпретативную), юридическую, политическую. В соответствии с разнообразием целей аргументация бывает эмпирической, иллюстративной, системной и методологической, а в соответствии со способами построения аргументов – прямой, косвенной и разделительной.

Истоки есть, а теории нет

Своими истоками аргументация «уходит» в философию Аристотеля, идеализм Платона и Канта. Отталкиваясь впоследствии от этого положения, специалисты в области аргументации рассматривали ее как предмет *теоретического* исследования. Объем их научных работ столь многочислен и обширен, что его нередко принимают за *теорию аргументации*. О том, насколько корректно считать разноплановые подходы к аргументации единой теорией, предоставим судить специалистам в области логики и риторики:

Было бы заблуждением, основываясь на наличии термина «теория» полагать, что исследования здесь ведутся в рамках какой-либо единой развитой теории или хотя бы в рамках нескольких целостных конкурирующих концепций. В теории аргументации сегодня теории, строго говоря, нет [Алексеев 1991, с. 4].

Таким образом, отнесение аргументации к теоретическому уровню познания в какой-то степени следует считать условным. Скорее она принадлежит к эмпирическому знанию, в соответствии с которым на первоначальном этапе его формирования отбираются обоснования, связанные с защитой тезиса и впоследствии систематизируемые для дальнейшего использования в споре, дискуссии, дебатах.

В отсутствии единых теоретических скреп, рамками которых возможно было бы рассмотрение аргументации как некой *целостности*, ряд исследователей характеризуют как целостность самого человека, поскольку его нравственная позиция, отношение к истине, представление о чести и достоинстве объединяют некоторые теоретические выкладки об аргументации с практикой ее применения.

Преимущественно практический характер аргументации предполагает ее сближение (если не сказать сравнение) с такой логической операцией обоснования, как *доказательство*.

Аргументация и доказательство: о соотношении феноменов

Существует, как минимум, три точки зрения на соотношение феноменов *аргументация* и *доказательство*: доказательство как разновидность аргументации (В. Греннэн, Е.К. Войшвилло, Ю.В. Ивлев), доказательство как составная часть аргументации (Г.А. Брутян, А.А. Старченко, Ш. Бовао) и, наконец, аргументация как противоположность доказательству. Отношения последнего типа – аргументация vs доказательство – были описаны Х. Перельманом, который охарактеризовал аргументацию как *деятельность*, а доказательство – как *деятельность особого рода* [Perelman 1970]. Целью доказательства в этом случае выступает *демонстрация истинности* некоторого утверждения (тезиса), выводимого из посылок (оснований), уже установленных в качестве истинных. Цель аргументации – *принятие* аудиторией (в качестве допустимой / недопустимой, вероятной / маловероятной, заслуживающей / не заслуживающей дальнейшего рассмотрения) точки зрения (тезиса), которая может быть обоснована либо с помощью фактов и / или статистики, либо посредством апелляции к авторитетным источникам. При этом первые два аргумента – факты и статистика – оцениваются как *сильные*. Что касается апелляции к авторитетным источникам, процесс обоснования тезиса с ее помощью резко осложняется, поскольку основания, предлагаемые авторитетными представителями соответствующего научного направления, будут восприняты как сильные только той частью аудитории, которая априори поддерживает именно это направление, и как слабые – теми, кто воспринимает в качестве сильного аргумента апелляцию к представителям альтернативной научной школы.

*Аргументация vs доказательство:
отношение к истине*

Адресатом аргументации выступает аудитория. Адресатом доказательства, помимо аудитории, выступает тот, кто доказывает. При этом существует мнение, согласно которому доказательство если и учитывает аудиторию, то учитывает ее *минимально*. Минимальная апелляция к аудитории, а в некоторых ситуациях ее игнорирование объясняется объективацией той истины, которая устанавливается в процессе доказательства: будучи доказанной, истина начинает «жить» вне зависимости от ее оценки или отношения к ней со стороны аудитории или даже того, кто ее доказал. Демонстрация истины (как цель доказательства) заложена в самом процессе доказывания, и ее принятие аудиторией совсем не обязательно, ибо истина по своей природе объективна.

Примером демонстрации истины может считаться хорошо известный силлогизм:

Все люди смертны.
Кай человек.
Значит, Кай смертен.

Силлогизм о Кае принадлежит к так называемым *демонстративным* аргументационным конструкциям, поскольку в них буквально (а не имплицитно!) демонстрируется истинность заключения (Кай смертен), выводимая из истинности посылок (Все люди смертны. Кай человек). Примеров такого рода силлогизмов немало:

Все металлы пластичны.
Висмут – металл.
Висмут пластичен.

Или:

Если небо чистое, то погода будет хорошей.
Сегодня небо чистое.
Погода будет хорошей.

Такие – и многие другие, аналогичные варианты силлогизмов – называются *дедуктивными умозаключениями*, в основе которых лежат *логические законы*:

...именно они [логические законы], действуя независимо от наших желаний и воли, заставляют в процессе дедуктивного рассуждения с необходимостью принимать одни утверждения вслед за другими и отбрасывать то, что не совместимо с принятым [Ивин 2003, с. 60].

То обстоятельство, что мы «с необходимостью» вынуждены принимать определенные утверждения, отбрасывая те, которые «не совместимы с принятыми», продиктовано наличием того самого логического закона, выступающего в качестве источника давления, несвободы и принуждения к принятию. Не в нашей власти отрицать очевидное, выводимое на основании логического закона. Но силой своей воли мы можем *прервать* рассуждение об очевидном, если считаем его нежелательным для себя. Так, чтобы не принимать до поры до времени очевидную и трагическую для большинства из нас мысль о неизбежности смерти, достаточно усилием воли заставить себя прервать рассуждение о Кае. Или выстроить такую систему убеждений, которая бы в соответствии со своей метафизической сущностью опровергала очевидную реальность, связанную с бренностью человеческой жизни. Предположим, например, что силлогизм о Кае предложен в качестве истинного верующей аудитории. Будет ли он принят ими как истинный? Вызовет ли сомнение или даже неприятие со стороны убежденных сторонников бессмертия души человеческой? Или от аргументатора потребуются пояснения столь очевидных для атеиста понятий, как «смертен» и / или «бессмертен»? Так или иначе, степень истинности силлогизма, претендующего на истину (в связи с его выводимостью из истинных посылок), оказывается в некоторой степени условной, поскольку зависит от жизненных (в том числе религиозных) установок аудитории, которой этот силлогизм адресован.

То, что, казалось бы, роднит силлогизм и доказательство – т. е. неизбежность принятия истинности утверждений, выведенных из ранее доказанных, – на практике оказывается крайне уязвимо: помещенные в рамки деятельностного подхода, и доказательство, и силлогизм в значительной степени зависимы не только от «качества» аудитории, но и от характера обратной связи между ней и тем, кто доказывает.

*Аргументация vs доказательство:
отношение к обратной связи*

Помещая доказательство в рамки учебной коммуникации, зададимся вопросом, должен ли тот, кто занят процессом доказывания, столь же минимально учитывать реакцию аудитории, как если бы этот процесс не был образовательным? Очевидно, что учитель геометрии, доказывающий теорему ученикам восьмого класса, обязан учитывать их реакцию. Но чем, как правило, ограничивается эта реакция? Хорошо, если после того, как учитель закончит доказательство, у учеников появятся вопросы, не ограниченные лишь такой примитивной обратной связью, как «понял – не понял», хотя практика показывает, что обсуждение доказательства теоремы зачастую сводится именно к такой реакции. Причина лежит на поверхности и объясняется специфическим языком доказательства, который есть не что иное, как идеальный образец демонстрации (выведения) истины из ранее доказанных утверждений. Но не будем забывать, что, помещенное в особые условия учебной коммуникации, доказательство приобретает дополнительные коммуникативные свойства, и его адаптация «под аудиторию» становится обязательной, то есть требует от преподавателя моделирования той системы заданий, которые были бы направлены не только на понимание и дальнейшую репродукцию, но и на *осознание* заключенного в доказательстве знания.

В ситуации, когда доказательство «освобождается» от бремени учебного приема на уроке геометрии и «возвращается» к своей традиционной функции – демонстрации истинности некоторого объективного знания, оно (доказательство) «возвращает» себе то безличие и ту безадресность, которые отличают его от аргументации.

Таким образом, содержательная интерпретация доказательства изначально задана, безадресна и в большинстве случаев безлична. Другое дело – аргументация. Ее содержательная интерпретация задается автором и может вызывать у реципиентов неоднозначную реакцию: от ее полного принятия до крайнего неприятия. Широта диапазона в данном случае зависит от того, до какой степени содержание аргументации соответствует – или, наоборот, не соответствует – той реальности, которую реципиенты воспринимают и оценивают как реальность. Расхождение в восприятии аргументации, ее оценке и реакции на нее заложено в ее традиционно *гуманитарной* (исторической, политической, политологической, юридической) природе.

Аргументация лишена той самодовлеющей объективной ценности, которой обладает доказательство. Помещенная в рамки учебной коммуникации, аргументация – не только деятельность, в процессе которой происходит обоснование тезиса посредством аргументов, но и дидактический метод убеждения. Преподаватель нередко пользуется этим методом в учебной аудитории, не всегда, впрочем, осознавая, что в это время он демонстрирует *особые аргументационные* умения, которые требуют от обучающихся обязательного реагирования на заявленный тезис и / или его обоснование. Более осознанно методом убеждения пользуются на занятиях по иностранным языкам, когда в качестве образца аргументации выступает аргументационный текст. Даже не снабженный системой заданий по обучению аргументированию, такой текст может служить идеальным учебным материалом, на основании которого школьники и студенты имеют возможность обучаться формулированию своего (нередко критического) отношения к заявленному тезису и аргументам, развивая одновременно умения логического, критического и системного мышления. Но даже самый логичный текст, против аргументов которого, казалось бы, не сможет возразить даже самая скептически настроенная аудитория, – не повод для аргументатора ждать его единогласного принятия со стороны обучающихся, если только последние не выступают в роли «реципиентов поневоле»...

«Реципиенты поневоле»

В отличие от силлогизма и доказательства аргументация содержит посылки, достоверность которых весьма условна, поскольку выводима не из логических законов, а из фактических, статистических, оценочных оснований. Очевидно, что оценочные основания наиболее субъективны, а значит, наименее истинны, хотя в силу тех или иных экстралингвистических причин могут выглядеть более убедительными, чем факты и статистика. Субъективность оценочной аргументации, как и аргументации гуманитарного характера вообще, не следует считать ее слабой стороной, тем более если она становится образцом и одновременно методом обучения логичной убедительной речи в процессе учебной коммуникации. То, что аргументация вероятна, но не истинна, открывает широкие возможности для критического реагирования на нее со стороны студентов: от сомнения до полного неприятия, которое может быть выражено в виде построения

контраргументации, а на ее основании – контртезиса. Для того чтобы студенты захотели воспользоваться свободой *внутренне-го* реагирования на предлагаемую преподавателем аргументацию, им необходимо почувствовать свободу *внешнего* выражения ее оценки. Но всегда ли студент свободен в этом отношении? И можно ли вообще говорить об абсолютной свободе реципиента в выражении своей оценки аргументации? Основанием для отрицательного ответа на оба вопроса можно считать доведенное до уровня философского обобщения утверждение из книги А.П. Алексеева «Аргументация. Познание. Общение»:

Абсолютно свободный реципиент возможен лишь в абсолютно свободном от всех ограничений обществе, а такого не существует. Поэтому имеет смысл рассматривать идеального реципиента как свободного в выражении своей оценки в определенных ситуациях... в то время, как в других ситуациях он может быть ограничен в выражении своих оценок какими-либо *внешними* силами [Алексеев 1991, с. 113].

Как результат, многие из тех, кто имеют дело с аргументацией, выраженной этими «внешними силами», оказываются «реципиентами поневоле» либо по отношению к определенному типу текстам, либо по отношению к определенному типу людям. Примером такого типа текста можно считать политический дискурс власти:

Главной онтологической характеристикой политического дискурса является «власть» – власть, которую приобретает правильно организованный контент над теми, кто читает или внемлет этому контенту, власть над волей и умами людей [Халилова 2021, с. 31].

Не менее действенной внешней силой для студента может выступать преподаватель. Освященный статусом, преподаватель передает некоторое знание, которое по определению не должно вызывать сомнений, а тем более неприятия со стороны студентов. Вне зависимости от того, какова степень «безукоризненности» этого знания (а оно может быть совсем не безукоризненным, то есть требующим оценочного, критического отношения к себе), студент зачастую воспринимает его как обязательное к принятию, исходя из того, что оно воспроизводится преподавателем.

Еще одна причина безусловного принятия аргументации преподавателя студентом может быть связана с прагматической,

но весьма распространенной установкой: с преподавателем (как и с представителем любой власти) лучше не спорить...

Вследствие трех вышеназванных причин оценка аргументации, как правило, заранее принимается, а значит, заранее предопределена, но предопределена не содержанием аргументов, а самим аргументатором в лице преподавателя и отношением к нему студентов.

Вместо заключения

Главное, на наш взгляд, что могло бы скорректировать отношения «преподаватель в роли аргументатора – студент в роли реципиента», – это инициирование преподавателем и сохранение силами преподавателя и студентов той этической установки, которая бы «работала» на сокращение дистанции между ними. Трансформируя процесс обучения из информирующего (где даже аргументация воспринимается как информация, поскольку априори принимается реципиентами) в убеждающий, преподаватель обязан пользоваться аргументацией как средством, стимулирующим критическую реакцию студентов. Только тогда (хотя для кого-то это прозвучит парадоксально) аргументация начнет выполнять роль метода воздействия на взгляды, принципы и даже поступки тех, кому она адресована.

Литература

- Алексеев 1991 – *Алексеев А.П.* Аргументация. Познание. Общество. М.: Изд-во МГУ, 1991. 150 с.
- Ивин 2003 – *Ивин А.А.* Риторика: искусство убеждать: Учеб. пособие. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. 304 с.
- Халилова Л.А. 2021 – *Халилова Л.А.* Политический дискурс: стремление к простоте или изяществу? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 31–40.
- Perelman 1970 – *Perelman Ch.* Opinions and truth // Perelman Ch. The ideas of justice and the problem of argument. New York: Humanities Press, 1970. P. 131–138.

References

- Alekseev, A.P. (1991), *Argumentatsiya. Poznanie. Obshchestvo* [Argumentation. Cognition. Society], Izd-vo MGU, Moscow, Russia.
- Ivin, A.A. (2003), *Ritorika: iskusstvo ubezhdat'* [Rhetoric: art to persuade], FAIR-PRESS, Moscow, Russia.
- Khalilova, L.A. (2021), "Political discourse: pursuit of simplicity or sophistication?", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education"*, no. 3, pp. 31–40.
- Perelman, Ch. (1970), "Opinions and truth", *The ideas of justice and the problem of argument*, Humanities Press, New York, USA.

Информация об авторе

Ирина Б. Антонова, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; heidel@rambler.ru

Information about the author

Irina B. Antonova, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; heidel@rambler.ru

Некоторые аспекты исследования первичности и вторичности текстов в контексте преподавания иностранного языка

Татьяна В. Баранова

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы использования характеристик первичного и вторичного текстов на занятиях по иностранному языку. К вторичным текстам относят такие группы текстов, как переводы, пересказы, рефераты, комментарии, адаптации, интерпретации и т. д. Автор отмечает междисциплинарный характер данной проблемы, исследует основные характеристики вторичных текстов, модель их порождения.

В статье проводится анализ текстов такого рода, как перевод, который раньше относили к вторичным текстам, а в настоящее время исследователи склоняются к тому, что перевод как явление сочетает характеристики как вторичного, так и первичного текста. Очень важно понимать, что не существует раз и навсегда данного единственно верного прочтения и понимания смысла текста, каждый человек, читающий и пытающийся понять текст, сам достраивает и подстраивает смыслы прочитанного под себя, передавая эти смыслы в дальнейшем через вторичные тексты.

Исследования в области вторичности текстов актуальны не только для лингвистики, переводоведения и других наук, но и для практической деятельности преподавателя иностранного языка при подготовке аналитических и творческих заданий на различных этапах обучения. Автор рассматривает возможности использования модели порождения вторичных текстов для работы со студентами на основе заданий научного и творческого характера.

Ключевые слова: первичные и вторичные тексты, перевод, интерпретация, модель порождения текста, реципиент, творческое задание

Для цитирования: Баранова Т.В. Некоторые аспекты исследования первичности и вторичности текстов в контексте новой парадигмы преподавания иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 66–77. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-66-77

Some aspects of studying primary and secondary texts in the context of teaching a foreign language

Tat'yana V. Baranova

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

Abstract. The present article is dedicated to the usage of primary and secondary features of texts at foreign language classes. To secondary texts we refer such texts as translations, abstracts, comments, adaptations, interpretations, etc. The author emphasizes the interdisciplinary character of the problem, investigates the main features of the secondary texts as well as the model of their genesis.

The article gives an analysis of such texts as translation which were earlier considered as secondary texts, but at the present time researchers are inclined to think that translation texts is a phenomenon which combines characteristics of both secondary and primary texts. It is very important, that there is no unique understanding of the text, because every reader who tries to grasp it, constructs the meanings of the text according to his own personality and conveys them further through his secondary texts.

Research in the field of secondary texts is of paramount importance not only for linguistics, translation studies and other branches of science, but also for the practice of teaching a foreign language while preparing analytical and creative assignments at different stages of education process. The author considers possibilities of using a model of generating secondary texts for work with students on the basis of scientific and creative tasks.

Keywords: primary and secondary texts, translation, interpretation, a model of generating texts, recipient, creative task

For citation: Baranova, T.V. (2022), "Some aspects of studying primary and secondary features in the context of teaching a foreign language", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 66-77, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-66-77

Введение

Значимость текста в преподавании иностранного языка невозможно переоценить – однако это утверждение далеко не однозначно для современных преподавателей, особенно зарубежных. В учебниках английского языка, изданных за пределами нашей страны, все труднее найти текст длиннее одного абзаца. Конечно, посты социальных сетей, да и новостные сообщения последнего времени задают здесь тон, приучая современного человека к возможности потратить на чтение таких маленьких

текстовых отрывков всего лишь несколько секунд. Происходит процесс утраты нашим обществом системного и аналитического мышления, мы начинаем все больше и больше опираться на зрительные образы, сопровождаемые мини-текстами.

В настоящей статье мы хотели бы рассмотреть некоторые аспекты теорий вторичности текстов и возможность использования данных исследований в работе со студентами бакалавриата и магистратуры на занятиях по иностранному языку.

Проблема вторичности текстов и перевод

Проблема вторичности текстов, характеристика их свойств и моделей относится к междисциплинарным проблемам, так как здесь задействованы такие области знаний, как лингвистика, лингвокультурология, теория текста, теория перевода, психология, теория речевой деятельности, межкультурная коммуникация, литературоведение и др. Обычно к вторичным текстам относят следующие группы текстов: переводы, пересказы, рефераты, комментарии, адаптации, интерпретации, произведения по мотивам и т. д. Термин «вторичный текст» используется также, когда речь идет, например, о критических статьях в массовой культуре по поводу римейков, сиквелов, пародий, инсценировок и проч. Вторичные тексты основаны на первичных, то есть вторичный текст всегда появляется на основе первичного, а также вторичный текст представляет собой интерпретацию первичного, причем степень отхода от оригинала может зависеть от многих факторов. Вторичные тексты, вероятно, могут быть классифицированы по градации степени адаптации оригинала – от наиболее точной передачи текста-источника до полного его забвения, когда автор вторичного текста не дает даже ссылки на оригинал.

Много дискуссий сосредоточено вокруг текстов такого рода, как перевод. Если раньше перевод относили к вторичным текстам, то в настоящее время исследователи склоняются к тому, что перевод как явление сочетает характеристики как вторичного, так и первичного текста. Перевод стал считаться областью, где проявляются и изучаются взаимосвязи языка, механизмов порождения речи, мышления, психологии, культуры, формирования картины мира, создания текстов. Сочетание вторичных и первичных признаков в переводе может быть представлено в различных пропорциях в зависимости от цели создания текста, задачи автора, аспекта рассмотрения проблемы, конкретной ситуации, личности самого автора и т. д.

Такие исследователи, как А.И. Новиков, Ю.А. Дымант, Е.А. Княжева, уверены в том, что объективной составляющей текста является его денотатная структура, под которой понимается предметно-тематическое содержание [Дымант, Княжева 2014, с. 88–93]. Считается, что денотатная структура представляет собой инвариант, на основе которого может быть создано огромное количество вторичных текстов в зависимости от того, какие смыслы и субъективные значения закладываются в него автором, а также на основе разницы между значением языкового знака и большого количества его интерпретаций в речи. Ведь автор вторичного текста сначала должен понять содержание исходного текста, а потом перед ним открываются возможности создания бесконечного числа вариантов вторичного текстового продукта. Ему необходимо произвести сопряжение между темой первичного текста и своим собственным замыслом вторичного текста.

В этом процессе очень важна степень сохранности во вторичном тексте темы и содержания оригинала, в то время как сам вторичный текст может изменяться вместе с изменениями целей перевода и влиянием личности переводчика. С.В. Ионова называет такую классификацию основанной на сворачиваемости и разворачиваемости текста [Ионова 2006]. То есть вторичный текст зачастую может кардинально отличаться от исходного текста, если это соответствует неким целям переводчика, если перевод по тем или иным причинам вызывает у переводчика трудности и приводит к потерям либо заменам существенных элементов оригинала.

Между тем авторами вторичных текстов далеко не всегда являются переводчики, что следует из приведенной нами ранее классификации таких текстов по группам. Рефераты и конспекты с их разновидностями, подробные / краткие пересказы, аннотации, тексты-компакты – планы, заголовки, названия рубрик и т. п. – пишутся журналистами, студентами, исследователями и представителями многих других профессий. В настоящее время, когда объемы поступающей информации быстро увеличиваются, а времени прочитать длинные тексты у людей все меньше, написание таких полуразвернутых и компактных сообщений приобретает все большую значимость.

С одной стороны, это хорошо, так как облегчает и убыстряет процесс получения нужной информации. Но, с другой стороны, мы оказываемся зависимы от авторов этих вторичных сокращенных текстов. Не всегда эти авторы прошли хорошую школу по обучению написанию вторичных текстов таким образом, чтобы

безошибочно передавать главную мысль автора оригинала, не терять основные положения текста, выводы, не говоря уже про композиционные и стилистические особенности. Так появляются различные варианты трактовок первичного текста, которые зачастую могут далеко уйти от оригинала. Это может происходить случайно либо намеренно, что приводит к появлению фейков, то есть ложной информации. Зачастую в социальных сетях возникают дискуссии и споры, однако язык, на котором они ведутся, существенно отличается от языка, например, англоязычных средневековых памфлетов, представлявших из себя стилистически высокохудожественные произведения с многообразием тематики, форм и использованных средств художественного выражения [Халилова 2018, с. 55–56].

Не стоит забывать также о том, что любой оригинальный текст может вызывать различные интерпретации реципиентов в зависимости от их образования, возраста, опыта, убеждений и т. д. Реципиент может найти в тексте такие смыслы, которые и не составляли интенцию автора, о которых он даже и не подозревал. То есть не существует раз и навсегда данного, единственно верного прочтения и понимания смысла текста; каждый человек, читающий и пытающийся понять текст, сам достраивает и подстраивает смыслы прочитанного под себя, передавая эти смыслы в дальнейшем через вторичные тексты.

Можно сказать, что использование вторичных текстов адаптируется под необходимость их использования в новой коммуникативной ситуации. Изменяться может все: объем текста, его предназначение, стилистические характеристики и др.

В качестве примера мы хотели бы взять знаменитый сонет 130 У. Шекспира и варианты его перевода, выполненные С. Маршаком, М. Чайковским и А. Финкелем [Мир книг 2021].

My mistress' eyes are nothing like the sun;
Coral is far more red than her lips' red;
If snow be white, why then her breasts are dun;
If hairs be wires, black wires grow on her head.

Перевод Самуила Маршака:

Ее глаза на звезды не похожи,
Нельзя уста кораллами назвать,
Не белоснежна плеч открытых кожа,
И черной проволокой вьется прядь.

Перевод Модеста Чайковского:

Ее глаза на солнце не похожи,
Коралл краснее, чем ее уста,
Снег с грудью милой не одно и то же,
Из черных проволок ее коса.

Перевод Александра Финкеля:

Ее глаза не схожи с солнцем, нет;
Коралл краснее алых этих губ;
Темнее снега кожи смуглый цвет;
Как проволока, черный волос груб.

Этот узнаваемый уже по первой строке сонет («Ее глаза на звезды не похожи») представляет собой пародию на сонеты современников Шекспира, в которых изобиловали вычурные комплименты в адрес женщин. Шекспир же пытается быть искренним, говоря своей возлюбленной, что любит ее такой, какая она есть. Переводчики этого сонета не решились или не захотели передать некоторые грубоватые эпитеты автора, попытавшись сгладить нелицеприятные сравнения. Особенно показателен в этом смысле перевод третьей строки сонета. Никто из переводчиков не использовал английское слово *dup* (серо-коричневый), С. Маршак вообще ушел от сравнения («Не белоснежна плеч открытых кожа»), у А. Финкеля появился политкорректный «смуглый цвет», а М. Чайковский решил добавить эпитет «милая» к слову «грудь», который отсутствует у Шекспира. В целом можно сказать, что самый лирический перевод данного сонета сделал С. Маршак, обойдя все неудобные сравнения, сгладив общее впечатление и представив сонет как произведение любовной лирики.

Роль вторичных текстов на занятиях по иностранному языку

Исследования в области вторичности текстов могут быть полезны не только в переводоведении, но и при подготовке аналитических и творческих заданий в преподавании иностранного языка на различных этапах обучения. Как уже было сказано выше, одним из видов вторичного текста является пересказ оригинального текста. Данный вид упражнений широко использовался ранее в практике обучения иностранному языку. Сейчас

большое значение придается коммуникативному методу преподавания, основанному на тренировке свободного общения обучающихся, в котором практически не уделяется внимание грамматике и правильности говорения. Однако подобные методы не совсем подходят для обучения студентов гуманитарных направлений подготовки, таких как, например, международные отношения или востоковедение, которые нацелены на высокопрофессиональное владение языком. Выпускники данных специальностей должны, в частности, овладеть навыками публичной речи, письменного и устного перевода, основами ведения научной деятельности с использованием оригинальных источников на иностранных языках. Для приобретения и развития этих навыков необходимы систематические занятия иностранным языком, немалую роль в которых на начальном этапе призвана сыграть подготовка пересказов оригинальных текстов.

При ближайшем рассмотрении получается, что обучение иностранному языку во многом строится на работе с вторичными текстами и эффективность этой работы в большой степени зависит от того, как организовать данный процесс.

Еще одним примером работы студентов в рамках использования вторичного текста может служить сравнительно-сопоставительный анализ двух и более тематически связанных текстов любого стилистического регистра. Подобные тексты могут сравниваться на основе последовательной модели (сначала анализируется первый текст, потом второй) или чередующейся модели (тексты анализируются параллельно, сквозной анализ проводится на основе выбора проблем). Такие задания предпочтительно использовать в работе со студентами последних курсов бакалавриата и магистрантами на продвинутом этапе обучения. Так, например, в группе магистрантов ИПиМИ, направление подготовки «История», дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности», в первом семестре 2021/22 учебного года были подготовлены отличные сравнительные анализы текстов на основе оригинальных статей из американских и британских источников по следующей тематике: “UN Climate Change Conference in Glasgow”, “Mediating an Impasse: the way forward in the Ukrainian crisis”, “Kosovo Independence Anniversary: outcomes and prospects based on the «The new military humanism» by Noam Chomsky”, “Peace-keeping. How, after the war in Karabakh, Russia had a new ally in Transcaucasia”, “Migration crisis on Belarus-Poland border”, etc. Данные работы студентов, представляющие собой вторичные тексты, с полным основанием можно отнести к классу исследовательско-аналитических. Подробнее об алгоритме

проведения научно-исследовательской работы такого рода мы рассказывали в статье «Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего гуманитарного образования на занятиях по иностранному языку» [Баранова 2020].

Представляется интересной модель порождения перевода как вторичного текста, представленная Ю.А. Дымант и Е.А. Княжевой вслед за Н.М. Нестеровой [Дымант, Княжева 2014, с. 90]. Согласно данным исследованиям, процесс перевода начинается с понимания оригинального текста, которому далее дается рациональная и эмоциональная оценка в сознании переводчика. В результате осмысления и вычленения определенной множественности новых смыслов, основанных на замысле и цели переводчика, появляется вторичный текст. На наш взгляд, данная модель может быть успешно применена для создания и других вторичных текстов.

Так, например, эта модель порождения вторичных текстов очень удобна для работы со студентами продвинутого этапа обучения на основе заданий по написанию творческих эссе, художественных новелл, документальных очерков на иностранном языке с использованием активного вокабуляра, взятого из того или иного оригинального источника, например статьи или рассказа, то есть первичного текста. Студенты читают и добиваются полного понимания содержания оригинала, а далее изучают и интерпретируют его, выполняют различные упражнения. На последнем этапе такого корпуса заданий преподаватель выделяет в тексте сам либо может попросить студентов выделить наиболее трудные и интересные выражения для запоминания и дальнейшей работы. Тематика первичного текста может быть самая разная – от политической статьи до художественного произведения.

После работы с активной лексикой студенты получают задание написать на иностранном языке свое собственное сочинение в виде художественной новеллы или документального очерка на свободную тему с использованием изученного вокабуляра. Подобные задания были с успехом использованы в течение нескольких лет в группах бакалавриата со студентами продвинутого этапа. Сочинения студентов на иностранном языке – художественные новеллы и документальные очерки – участвовали в конкурсах студенческих работ РГГУ, где нередко занимали призовые места.

Однако подобные формы работы могут быть использованы не только на продвинутых этапах обучения, но и со студентами среднего уровня знания иностранного языка. Для таких групп

объем творческого произведения в задании следует уменьшить, сократив его до половины или трех четвертей страницы. В группах же с продвинутым уровнем студенты с удовольствием пишут сочинения объемом 2–5 страниц. Темы включают, например, философские рассуждения о смысле жизни и общечеловеческих ценностях, художественные новеллы, документальные очерки об исторических событиях, о роли женщин в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и др.

Выбор тематики произведения студента говорит о том, какие проблемы волнуют молодых людей в настоящее время, какие ценности доминируют в их мировоззрении, на кого они хотели бы быть похожи, какие качества хотели бы воспитать в себе. Так, например, подготовка и написание сочинения о роли женщин в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. свидетельствует, прежде всего, о патриотизме автора и понимании им непреходящей значимости подвига советского народа в этой войне. Вот что пишет студентка-автор:

The enthusiasm of women and their desire to protect the Motherland has always been evident in Russia. However, while women's participation in the hostilities of the previous years used to be episodic, during the Great Patriotic War of 1941–1945 it acquired a mass scale. Women were called up for the Red Army and to replace men in the rear. Women mastered all military specialties in the army, including the "male" ones. There was even a language problem, because many military words, such as "tankman", did not have a feminine gender until then. Women's words were born there, on the battlefield. Within hours of the invasion on June 22, 1941, women stormed party offices and recruiting stations to enlist. In some areas, women made up as many as half of the Red Army applicants.

Среди тем, интересующих студентов-авторов, фигурируют также научно-фантастические сюжеты. На первый взгляд это развлекательный жанр, однако общеизвестно, что в рамках произведений научной фантастики в литературе решались самые сложные общечеловеческие философские проблемы: выживание человечества как вида, отношение к изобретениям научно-технического прогресса, противостояние внешним врагам, то есть внеземным цивилизациям, и др. В настоящее время мы столкнулись с новым вызовом – борьбой с пандемией коронавируса, который вот уже два года испытывает людей на прочность и требует решения проблем мутаций вируса, разработки

все более совершенных вакцин и лекарств, преодоления ситуации с отказом от вакцинации и т. д. И вот как была интерпретирована тематика COVID-19 в художественной новелле еще одной студентки:

Humanity evolved to the point where space trips were no longer just a dream. People finally had conquered the entire Solar System but they also had depleted resources of the Earth and now were on the verge of a terrifying global ecological catastrophe. Hence the World Scientist's Council decided to start a new mission on colonization, and for this time the purpose was not to look for energy resources but a planet with conditions similar to the Earth's. Researchers used a wide range of approaches to find a planet appropriate for living, moreover it required relative proximity as humanity didn't have much time, only fifty years at the most. Finally, they accomplished their goal and found a planet to colonize. After a year of lectures and collaborative lessons, a big team of astronauts started their journey.

Although the scientists considered the planet to be the best choice, there was considerable uncertainty whether it would be hospitable for humans. The gravity, the oxygen content of atmospheric air, the temperature were appropriate but indigenous species remained a threat to people on the mission.

В этой небольшой по объему художественной новелле поднимается множество серьезных, как сейчас принято говорить, экзистенциальных вопросов. Человечество должно заботиться о сохранности и чистоте своей планеты и дальнего космоса, люди пользуются плодами прогресса, пытаясь освоить дальние планеты и тем самым решить вопрос продолжения человеческого рода во Вселенной. Однако и здесь встают все те же проблемы отношения к местным обитателям, соблюдения прав и достоинства, которые возникали в старые времена колонизации народов на Земле. Автор показывает нам, что, как бы далеко мы ни ушли от планеты Земля, задачи и основополагающие ценности человечества остаются без изменений. Написание подобных сочинений и их обсуждение на занятиях способствуют не только развитию лингвистических умений и навыков студентов, но также дают возможность формирования и развития у студентов мировоззренческих подходов к экзистенциальным проблемам человечества.

Заклучение

Как мы видим из вышесказанного, вторичные тексты играют важную роль в образовании в целом и в обучении иностранному языку в частности. Исследователи постепенно отказываются от традиционных подходов к вторичным текстам как к повторению, переводу или подражанию, наделяя их свойствами оригинальных текстов, порождающих новые смыслы, которые выявляются на стыке между текстами прошлого и настоящего. Такое диалектическое сравнение и анализ процесса трансформации текстов может служить хорошей основой для проведения и совершенствования учебной и научно-исследовательской работы студентов, что заставляет нас продолжать изучение проблемы первичных и вторичных текстов.

Литература

- Баранова 2020 – Баранова Т.В. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего гуманитарного образования на занятиях по иностранному языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 141–149.
- Дымант, Княжева 2014 – Дымант Ю.А., Княжева Е.А. О некоторых онтологических свойствах перевода в контексте теории вторичных текстов // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2014. № 1. С. 88–93.
- Ионова 2006 – Ионова С.В. Аппроксимация содержания вторичных текстов: Монография. Волгоград: Изд-во ВГУ, 2006. 380 с.
- Мир книг 2021 – У. Шекспир. Сонет 130 на английском языке [Электронный ресурс] URL: http://engshop.ru/shekspir-sonet-130-na_anglieskom/ (дата обращения 2 февраля 2022).
- Халилова 2018 – Халилова Л.А. В тексте есть слово и мысль // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 55–56.

References

- Baranova, T.V. (2020), "Development of scientific and research work of students of the University in English classes", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 141–149.
- Dymant, Yu.A. and Knyazheva, E.A. (2014), "Considering essential characteristics of transformation within the theory of secondary texts", *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, no. 1, pp. 88–93.
- Ionova, S.V. (2006), *Approksimaciya sodержaniya vtorichnyh tekstov* [Approximation of the content of secondary texts], monograph, Izdatel'stvo VGU, Volgograd, Russia.

- Khalilova, L.F. (2018), "In any text, there are words and implication", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3 (13), pp. 55–56.
- "Sonnet 130 in English by W. Shakespeare" (2021), *Mir knig na angliiskom yazyke* [The World of books in English], available at: http://engshop.ru/shekspir-sonet-130-na_angliiskom/ (accessed 2 February 2022).

Информация об авторе

Татьяна В. Баранова, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; kafedra_iai@mail.ru

Information about the author

Tat'yana V. Baranova, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; kafedra_iai@mail.ru

Полифония форм формирующего оценивания

Ирина И. Воронцова

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

Аннотация. Концепт оценивания рассматривается компаративно: в контексте философии и педагогики. Глобальная цель формирующего оценивания – способствовать улучшению результатов познавательной деятельности за счет расширения арсенала процедур оценивания не только предметных, но и метапредметных результатов, что особенно актуально в условиях онлайн- и смешанного обучения. В деятельности педагогике формирующее оценивание признается непреложным атрибутом эффективного обучения и критически важным умением педагогического форсайта, поскольку предлагает оперативную обратную связь со стороны педагога на всех этапах освоения образовательной программы.

Автор на примерах заданий к видеолекциям хостинга TED.com доказывает, что полифония пяти С открывает возможности не просто обучать, но и вдохновлять.

В статье прослеживается, в какой степени инвертируется не только образовательный курс, но и модель оценивания; выявлена готовность преподавателя к необходимой адаптации учебного плана. Автором предложен четкий алгоритм реализации модели формирующего оценивания в парадигме Just in Time Teaching (JiTT): видеолекции – сотрудничество в аудитории – наблюдение – обратная связь – оценка. Ресурсно предлагается материал “Effort grading” группы Mazur Group JiTT Rubric с практическими рекомендациями.

Приводятся результаты опроса студентов-экономистов по их восприятию формирующего оценивания.

Ключевые слова: формирующее оценивание, практико-ориентированные задания, формы интеллектуальной деятельности, парадигма JiTT, петля отрицательной обратной связи, установка на *growth mindset*

Для цитирования: Воронцова И.И. Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 78–91. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91

Polyphony of formative assessment forms

Irina I. Vorontsova

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

Abstract. The postulation of assessment is tackled comparatively: in the realms of philosophy and pedagogy. The global mission of formative assessment is to enhance the results of cognitive activity by expanding the array of assessment procedures not only for subject, but also for meta-subject results, which is crucially important in online and blended learning. In activity pedagogy, formative assessment is recognized as an indispensable attribute of effective learning and a critical skill of pedagogical foresight, since it holds forth prompt feedback from the teacher at all stages of mastering the educational program.

On the examples of tasks for video lectures hosted by TED.com., the author proves that the polyphony of five Cs opens up opportunities not only to teach, but also to inspire.

The article traces the extent to which not only the educational course, but also the assessment model can be inverted; reveals a teacher's readiness for the necessary curriculum adaptation. The author proposes a clear algorithm for implementing the formative assessment model in the Just in Time Teaching (JiTТ) paradigm: videolectures – classroom collaboration – observation – feedback – evaluation. The 'Effort grading' material of the Mazur Group JiТТ Rubric is offered as a resource with practical recommendations.

The article features the results of students-economists' survey on their perception of formative assessment.

Keywords: formative assessment, practice-oriented tasks, forms of intellectual activity, JiТТ paradigm, negative feedback loop, growth mindset driver

For citation: Vorontsova, I.I. (2022), "Polyphony of formative assessment forms", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78-91, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-78-91

Введение

Бывает, что в школе не ограничивают число попыток правильного ответа и не снижают оценок за неправильный. В жизни – не бывает, заявлял Билл Гейтс¹. Контекстуально концепт оценки (оценивания) неоднозначен: в философии – это высказывание, устанавливающее абсолютную или сравнительную цен-

¹ 25 цитат Билла Гейтса о жизни и работе [Электронный ресурс]. URL: <https://fabiosa.ru/25-tsitat-billa-gejtsa/> (дата обращения 17 апреля 2022).

ность какого-то объекта²; в педагогике – выраженное в числе или словесно мнение проверяющего лица (преподавателя) об уровне знаний (качестве работы) обучающегося.

В конце 1990-х гг. английские педагоги-реформаторы выражали мнение, что оценивание должно помогать и преподавателю, и студенту совершенствовать свои действия. В деятельности педагогике концепция формирующего оценивания – *formative assessment*, на сегодня признанная неотъемлемой частью эффективного обучения, начала оформляться с 1960-х гг., хотя можно предположить, что в различных формах оно использовалось с момента изобретения самого преподавания. Майкл Скривен, противопоставляя суммативное (итоговое) и формирующее (обучающее) оценивание, доказывал, что проводнику формирующего оценивания – в данном случае преподавателю – для перехода от теории оценки к практике оценивания необходимо новое мышление, т. е. способы воплощения целей и потребностей в практику [Scriven 1967]. М.А. Пинская так формулирует тезу формирующего оценивания: педагог в роли контролера-монополиста должен раскрыть обучающемуся критерии оценивания, вручить инструменты оценивания и сделать возможным использование им результатов оценивания в своих интересах³. Исследователь подчеркивает исключительную важность систем оценивания и самооценивания как естественного механизма саморегуляции образовательного процесса [Пинская 2010, с. 179].

Общая цель формирующего оценивания в том, чтобы проследить динамику приобретения знаний, развития компетенций и роста мотивации студентов, выявлять критические в когнитивном плане моменты, о которых ни педагоги, ни студенты без такого оценивания не узнали бы, и проводить соответствующую коррекцию, предоставляя оперативную обратную связь, позволяющую каждой стороне совершенствовать свои действия. С.В. Лосева рассматривает формирующее оценивание как диагностику, обеспечивающую дальнейшее движение без пробелов в знаниях [Лосева 2018].

² Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. С. 122.

³ Пинская М.А. Повышение мотивации обучающихся с помощью технологии формирующего оценивания в условиях реализации ФГОС. 2018 [Электронный ресурс]. <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2018/11/02/povyshenie-motivatsii-obuchayushchihsya> (дата обращения 7 апреля 2022).

Потенциал формирующего оценивания допускает со стороны преподавателя возможность непосредственно в процессе обучения:

- обеспечивать деятельностную позицию и познавательную мотивацию студентов, при которой они способны самостоятельно прогнозировать этот процесс, разделяя с преподавателем ответственность за его результативность, что является важнейшим компонентом личностно-ориентированного подхода [Федоров 2014];
- ориентировать студентов на внутреннюю ценность обучения, перспективу практического приложения получаемых знаний, а не на оценки или внешние награды;
- сравнивать сегодняшние результаты студентов с их предыдущими результатами, чтобы вносить коррективы в содержание и методы обучения.

Знаменательно, что формирующей оценку делает не структура задания или техника его выполнения, а методика ее использования в этом двустороннем процессе – *in-process teaching and assessing*. И она непременно преподносит некоторые сюрпризы! В 1968 г. психолог-педагог Д. Осубель пожаловал педагогическому сообществу каламбур:

The most important single factor influencing learning is what a learner already knows.

Единственно критичный влияющий на учение фактор – это то, что обучающийся уже знает [Ausubel 1968].

Актуальность проблемы исследования

Формирующее оценивание – по сути, неотъемлемый компонент персонализации учебных потребностей отдельных студентов – становится, таким образом, архиважным умением педагогического форсайта (от англ. *Foresight*) – проактивной технологии в образовании, инновационного инструмента моделирования будущего.

Изменившаяся ситуация, обусловленная пандемией COVID-19, несомненно, выступила триггером перевернутой структуры курса обучения иностранному языку. Насколько это повлияло на другие факторы, например, изменились ли принципы оценивания работы студентов? Обращаясь к новым педагогическим технологиям, преподаватели стремились не просто найти

компенсацию вынужденной изоляции студентов друг от друга, но и воодушевить их. Доктор философии Нил Деграсс Тайсон полагает, что самые лучшие педагоги вдохновляют своих учеников страстью к преподаваемому ими предмету. Исполнившись вдохновения, студент продолжает сам изучать предмет⁴. Не уроки важны, а страсть к познаниям, писал и Валентин Пикуль⁵.

Что действительно вдохновляет? Наряду с четырьмя С: *cooperation* – сотрудничество, *communication* – общение, *critical thinking* – критическое мышление и *creativity* – творчество, определенными как важнейшие навыки XXI в., обучающимся необходимо пятое С: *выбор* – *choice* – ситуация, когда им доступно множество учебных действий, разработанных с учетом множества различных стилей обучения – что-то вроде *smorgasbord* – шведского стола.

Полифония пяти С требует перехода от *teacher-centered class* на *student-centered class*. Позиция преподавателя смещается – вместо *sage on the stage* (оракула на сцене) он скорее превращается в *guide on the side* (ненавязчивого проводника) [King 1993]. Именно такая позиция открывает возможности не просто обучать, но и вдохновлять. Сама ситуация создает своего рода парадокс: сойдя с пьедестала, преподаватель непостижимым образом обретает больший авторитет как наставник, высвободивший ресурсы для использования мощнейших методов обучения. Ум – это не сосуд, который нужно наполнить, это дерево, которое нужно воспламенить, считал Плутарх.

Примером может служить задание, в котором студенты на основе выложенного преподавателем информационного источника, скажем, видеолекции медиахостинга TED.com,

- создают ментальную карту (Mind Map);
- составляют лаконичные тезисы, определяющие основной посыл видеолекции;
- представляют исследовательское предложение для обратной связи – *turn in a research proposal for feedback*, например, Debate on the quotation: “*Price is what you pay. Value is what you get.*” – Warren Buffett или Here are some *value proposition* examples. A value proposition clarifies the upsides of your products or services. Choose one to find what you think makes it so unique and compelling:

⁴ Neil de Grasse Tyson. Global Ideas from Pluto's Challenger: Interview with Marina Leight // Converge Magazine. 2009. May 21.

⁵ Пикуль В. Фаворит. М.: Вече, 2021. 512 с.

1. Uber – The Smartest Way to Get Around...
2. Apple iPhone – The Experience IS the Product...
3. Digit – Save Money Without Thinking About It...⁶

Практика преподавания автора убеждает, что студенты вполне могут забыть слова или действия педагога, но в их памяти останутся чувства и ощущения, вызванные отношением к ним, единением в работе и атмосферой в аудитории, неважно, онлайн или офлайн.

Материалы и методы

Опрос бакалавров факультета экономики ИЭУП РГГУ в конце осеннего семестра 2021/22 учебного года, имеющий целью выявить их мнение об эффективности формирующего оценивания, послужил автору методом исследования форм оценивания динамики познавательной деятельности студентов в локусе видеолекций TED.com.

Невозможно полностью сменить формат передачи знаний (традиционный класс – инвертированный класс; офлайн–онлайн) и оставить все остальные параметры прежними. Невозможно учить по-новому и в то же время оценивать по-старому. Если не налажен процесс обратной связи: осознание того, что усваивается и что теряется, можно с горечью констатировать, что обучение остановилось. Традиционная система оценивания обеспечивает отложенное поступление информации для педагогов и тем самым лишается перспективы, поскольку не способна действительно повлиять на качество обучения; формирующее оценивание призвано оптимально нивелировать этот дисбаланс [Федоров 2014]. Как метафорично выразился эксперт по оценке Пол Блэк,

When the cook tastes the soup, that's formative assessment. When the customer tastes the soup, that's summative assessment⁷.

Когда повар пробует суп, это формирующая оценка. Когда клиент пробует суп, это итоговая оценка.

⁶ Официальный сайт TED.com [Электронный ресурс]. Rory Sutherland. URL: https://www.ted.com/talks/rory_sutherland_life_lessons_from_an_ad_man (дата обращения 21 февраля 2022).

⁷ Black P., William D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. № 5 (1). P. 7–74. URL: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713404048> (дата обращения 2 марта 2022).

Таким образом, инвертируется не только собственно образовательный курс, но и модель оценивания: оценивается не то, насколько студент соответствует требованиям программы, а скорее то, насколько программа соответствует индивидуальной траектории развития возможностей студентов и их потребностям.

Формирующее оценивание в работе с англоязычными медиаформами

Формирующее оценивание – суть скрининг status quo студентов в определенный момент – для отслеживания прогресса каждого студента и адаптивной корректировки дидактической стратегии. Одним из главных преимуществ такого типа оценивания является возможность превентивно выявить группы риска.

Использование медиаресурсов, в частности медиахостинга TED, отвечает принципам дуализма: с одной стороны, они предоставляют обучающий материал, с другой – ансамбль оценочных средств.

Как оценить навыки аудирования на английском языке?

Во-первых, заданиями на понимание: для экономистов можно использовать вопросы из учебного пособия «Видеолекции медиахостинга TED Ed в формате перевернутого обучения»⁸, составить свои или даже попросить сделать это студентов. Ответы могут быть на английском или на русском языке (!), что очень выручит тех, кто хорошо слушает тексты, но пока еще с трудом говорит и пишет по-английски. Например:

Choose the best variant⁹

- 1) Keith Chen is:
 - a) a risk economist;
 - b) a behavioral economist;
 - c) a sociologist.

⁸ Видеолекции медиахостинга TED.Ed в формате перевернутого обучения: Учеб. пособие для обучающихся по направлению подготовки «Экономика» / Авт.-сост. И.И. Воронцова, М.А. Навольнева. М.: РГГУ, 2020. 84 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.lib.rsuh.ru/elib/000014530> (дата обращения 7 марта 2022).

⁹ Chen K. Could your language affect your ability to save money? [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/keith_chen_could_your_language_affect_your_ability_to_save_money (дата обращения 7 марта 2022).

- 2) The Professor has formed statistically matched family pairs that are:
 - a) totally different;
 - b) partly similar;
 - c) nearly identical.
- 3) The benchmarks for comparison were:
 - a) birth and residence;
 - b) their business revenues;
 - c) smoking.

Во-вторых, написанием резюме по теме видеолекции. Можно предложить делать заметки во время просмотра, которые затем использовать в процессе работы над резюме.

В-третьих, созданием динамичных творческих проектов, помогающих студентам применять более высокие уровни таксономии Блума¹⁰, – например, на материале видеолекций ‘Brand loyalty case study Coca-Cola can change-up’¹¹, ‘How Starbucks uses market research to propel the brand’¹² и ‘3 ways to usefully lose control of your brand’¹³ составить для однокурсников опросы в конструкторе сервиса ONLINE TEST PAD¹⁴:

How do brand promises affect sales growth?

- Positively.
- Negatively.

Should the ad strategy appear before the brand is created or during its development?

- In development.

Is it possible to use brand value to create its unique style?

- Yes, many have created unique ideas this way.
- No, these are completely different things, they cannot be combined.

¹⁰ Bloom’s taxonomy [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britanica.com/topic/Blooms-taxonomy> (дата обращения 7 апреля 2022).

¹¹ DeVault, Gigi: Brand loyalty case study Coca-Cola can change-up [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thebalancesmb.com/brand-loyalty-case-study-coca-cola-can-change-up-2296830> (дата обращения 20 января 2021).

¹² DeVault, Gigi: How Starbucks uses market research to propel the brand [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thebalancesmb.com/starbucks-use-of-market-research-propels-the-brand-2297155> (дата обращения 25 октября 2021).

¹³ Leberecht, Tim: 3 ways to usefully lose control of your brand [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/tim_leberecht_3_ways_to_usefully_lose_control_of_your_brand#t-375340 (дата обращения 20 октября 2021).

¹⁴ ONLINE TEST PAD [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinetestpad.com/ru> (дата обращения 29 января 2021).

Преподавателю имеет смысл заготовить вопросы, на которые трудно ответить без аналитического подхода к материалу, как, например, в заданиях к видеолекции ‘The paradox of value’¹⁵.

You purchased three bars of chocolate. The utility of purchasing the first bar of chocolate is 10 units. The utility of purchasing the second bar of chocolate is 8 units. The utility of the third bar of chocolate is 6 units. What is the total value or total utility of purchasing two bars of chocolate? three bars of chocolate?

A8 units B18 units C20 units D24 units

Оценка заданий предполагает не только оценивание положительной динамики компетенций студентов, но и позволяет педагогу применять инструменты и методы оценки к эффективности собственной работы, стимулирует готовность адаптировать и корректировать выстроенный план, если в ходе анализа подтверждается, что какие-то его элементы оказываются не действенными [Rapanta et al. 2020]. Разработка новых методов и модернизация существующих, несомненно, используются для дальнейшего обучения студентов, но и преподаватель, контекстуально адаптируя методические приемы, оттачивает при этом профессиональное мастерство. Грамотно выстроенная модель формирующего оценивания служит целям взаимообогащения студента и преподавателя, и, чем больше между ними взаимопонимания и заинтересованности в результате, тем более эффективна технология формирующего оценивания, вполне обоснованно отмечает Р. Федоров [Федоров 2014].

Например, в парадигме Just in Time Teaching (JiTT) Грегора Новака¹⁶ материализуется концепция обучения «точно в срок», т. е. новый материал предлагается только после усвоения предыдущего. На этом этапе можно попросить студентов выполнить задания, аргументируя свои размышления, что помогает им тренировать использование релевантной лексики и грамматики, готовиться к более продуктивной и углубленной аудиторной работе в JiTT, насущно подчеркнуть усилия студентов и поощрить развитие рассуждений, а не только добиться правильного ответа.

¹⁵ Agarwal, Akshita: The paradox of value [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/akshita_agarwal_the_paradox_of_value (дата обращения 07 апреля 2022).

¹⁶ Brame C. Just-in-Time Teaching (JiTT). Vanderbilt University Center for Teaching. 2013 [Электронный ресурс]. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/just-in-time-teaching-jitt/> (accessed 7 March 2022).

Comment on the quotes about saving money. Give your reasoning on whether they make sense in your life.

Save money and money will save you
Beware of little expenses; a small leak will sink a great ship

Answer the question:

If the world became vegetarian what would be some of the positive and negative economic, cultural, political and scientific implications?

Схема оценивания

Оценка за каждый вопрос	Критерии (студентов просят дать ответ и обосновать его)
0	вопрос оставлен без ответа или ответ неполный
1	ответ дан, но не включает или включает минимальную аргументацию (независимо от правильности)
2	ответ включает аргументацию или обоснование (независимо от правильности)

'Effort grading'

Как оценивать самостоятельную работу студентов в инвертированном обучении? За практическими советами рекомендуется обратиться к ресурсу 'Effort grading', разработанному группой Эрика Мазура в Гарварде (Mazur Group JiTT Rubric)¹⁷.

Пример:

В начале занятия преподаватель может выдать *Admit slip / Entrance ticket* – входной билет – и на основании ответов студентов на задаваемые вопросы, демонстрирующих, насколько хорошо они понимают и помнят самостоятельно изученный материал, внести изменения в ход занятия, чтобы разобрать сложный аспект или поработать над закреплением отдельных навыков. Подобным же образом, по окончании занятия преподаватель дает задания, чтобы оценить понимание студентами материала, их затруднения – *Exit slip / Exit ticket* – билет на выход.

¹⁷ The Official Peer Instruction Blog. [Электронный ресурс]. URL: <https://peerinstruction.wordpress.com/2013/02/19/how-to-evaluate-students-effort-on-out-of-class-work-in-a-flipped-class/> (дата обращения 7 марта 2022).

Результаты апробации

Проведенные в конце осеннего семестра 2021/22 учебного года опросы студентов-экономистов об их опыте удаленного обучения иностранному языку, как и ожидалось, показывают, что определяющим фактором того, считали ли они инвертированное обучение эффективным, была политика, связанная с еженедельным выставлением оценок за внеклассную и аудиторную работу. Этот результат лишь иллюстрирует, сколь непреложно оценивание с его мотивирующим либо демотивирующим воздействием инкорпорировано в процесс обучения.

Неподготовленность к аудиторному занятию порождала петлю отрицательной обратной связи – *a negative feedback loop*: было очевидно, что без выполнения предварительной самостоятельной внеаудиторной работы, включающей просмотр видео и сопутствующие задания, посещение занятия оказывалось достаточно бесперспективным. С самого начала преподаватель направлял студентов в сессионные залы Zoom – *Zoom breakout rooms* для обсуждения ответов и решения творческих задач в небольших группах по заранее освоенному материалу. В дискуссии доминировали студенты, выполнившие внеклассную работу, в то время как участие неподготовленных студентов не было эффективным. Общие обсуждения на платформе Zoom также не могли быть для них продуктивными.

Проведенный анализ становится триггером рефлексии по целому кругу вопросов: Какие уроки формирующего оценивания можно извлечь в модусе инвертированного обучения иностранному языку? Каковы наиболее острые проблемы формирующего оценивания по английскому языку? Каковы наиболее важные преимущества формирующего оценивания по английскому языку? Каковы отношения между формирующим оцениванием и сквозными навыками?

Выводы и комментарии

Для реализации формирующего оценивания преподаватель может совместно со студентами выбрать несколько форм выполнения оцениваемой работы, требующих различных форм интеллектуальной деятельности, таких как майндмэппинг, викторина/опрос, тест или проект.

Привычную установку на *fixed mindset* – *статичность и неизменность* – разумнее заменить установкой на *growth mindset* – термин, введенный психологом Кэрл Двек [Dweck 2007], трак-

тующей проблемы, неудачи и ошибки как важные составляющие развития интеллекта и способностей. Жалобу студента *'I can't understand this'* или *'I'm not good at this'* стоит переформулировать, добавив в нее слово *yet* – *нока*: *'You can't understand this YET'* или *'You're not good at this YET'*. Необходимо предоставить студентам обратную связь об их работе в виде четких и простых рекомендаций корректирующих мер: определенных заданиях для выполнения дома или в аудитории; совместной работе с помощью более продвинутого студента; участия в групповом проекте, где можно проявить себя в роли организатора или составителя навигации, что окажет психологическую поддержку.

В качестве самостоятельной внеаудиторной работы видится целесообразным предложить студентам самим составить несколько заданий с использованием осваиваемой лексики (составление словосочетаний, соответствие дефиниций и терминов или начала и завершения предложений, заполнение пропусков и т. д.). Это *challenge*, работа в большей степени не на оценку, а на диагностику и оттачивание навыков. Можно посоветоваться со сверстниками, поработать с учебными и справочными материалами, просто поискать в сети. Никаких ограничений!

Диагностическое оценивание понимания изученной темы предполагает аудиторские дискуссии; графические органайзеры и диаграммы KWL (Know / Want to know / Learned – знаю / хочу знать / узнал); ментальные карты; тематические исследования. Оценивание прогресса осуществляется сравнением результатов в начале и в конце учебного блока, вовлекающим рефлексией как вид учебной работы. Кроме того, рефлексия превращается в инструмент мониторинга эмоционального состояния обучающихся, позволяя педагогу способствовать созданию благоприятной атмосферы на занятии, что проецируется на удовлетворенность студентов качеством образования – один из ключевых параметров рейтинга университета.

Заключение

Обучающее оценивание вовлекает в процесс самих студентов, стимулирует их разрабатывать собственные оценки конкретных образовательных достижений, развивая таким образом ценнейшие навыки критического мышления и решения проблем. Суть в том, что после освоения одной темы студенты готовы к изучению следующей и продвигаются на более сложный модуль – *Just in Time Teaching (JiTТ)*.

В условиях смешанного обучения множеством преимуществ обладает разработка оценок, которые подвигают к сотрудничеству в коллективных работах, сколь такого рода оценивание ни было бы сложным для координации и выполнения.

Включение в занятие по иностранному языку техник формирующего оценивания – это вызов времени. Новые образовательные стандарты требуют от преподавателя расширения арсенала процедур оценивания: не только предметных, но и метапредметных учебных действий: познавательных, коммуникативных и регулятивных. Установка «я могу» приводит к положительному результату, установка «я не могу» дает нулевой результат, замечал французский философ Жан-Поль Сартр. Формирующее оценивание помогает раскрыть скрытый потенциал обучающихся в овладении иностранным языком и является одним из наиболее эффективных средств повышения уровня образовательных результатов.

Литература

- Лосева 2018 – *Лосева С.В.* От формирующего оценивания к оценке качества обучения // Интерактивная наука. 2018. № 4 (26). С. 42–45.
- Пинская 2010 – *Пинская М.А.* Формирующее оценивание и качество образования // Народное образование. 2010. № 1. С. 179–185.
- Федоров 2014 – *Федоров Р.Ю.* Модель формирующего оценивания в структуре балльно-рейтинговой системы и условия ее реализации в вузе // Фундаментальные исследования. 2014. № 11–12. С. 2740–2744.
- Ausubel 1968 – *Ausubel D.* Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.
- Dweck 2007 – *Dweck C.* Mindset: The New Psychology of Success. New York: Ballantine Books, 2007. 320 p.
- King 1993 – *King A.* From sage on the stage to guide on the side // College teaching. 1993. Vol. 41. № 1. P. 30–35.
- Rapanta et al. 2020 – *Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guardia M.K.* Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity // Post digital Science and Education. 2020. № 2. P. 923–945.
- Scriven 1967 – *Scriven M.* The methodology of Evaluation // Perspectives of Curriculum Evaluation / Ed. by R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven, (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. No. 1). Chicago: Rand McNally, 1967. P. 39–83.

References

- Ausubel, D. (1968), *Educational psychology: a cognitive view*, Holt, Rinehart and Winston, New York, USA.
- Dweck, C. (2007), *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books, New York, USA.
- Fedorov, R.Yu. (2014), "A formative assessment model in a point-rating system and the terms for its implementation in a higher educational establishment", *Fundamental'nye issledovaniya*, no. 11–12, pp. 2740–2744.
- King, A. (1993), "From sage on the stage to guide on the side", *College teaching*, vol. 41, no. 1, pp. 30–35.
- Loseva, S.V. (2018), "From formative assessment to assessment of the quality of training", *Interactive science*, no. 4 (26), pp. 42–45.
- Pinskaya, M.A. (2010), "Formative assessment and quality of education", *Public education*, no. 1, pp. 179–185.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P. and Guardia, M.K. (2020), "Online University Teaching During and after the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity", *Postdigital Science and Education*, no. 2, pp. 923–945.
- Scriven, M. (1967), "The methodology of Evaluation", R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 1), Rand McNally, Chicago, USA, pp. 39–83.

Информация об авторе

Ирина И. Воронцова, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; iravorontsova1@gmail.com

Information about the author

Irina I. Vorontsova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; iravorontsova1@gmail.com

Утрата слушателя при обучении иностранному языку

Леонид И. Ноткин

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, notkinleonid@yandex.ru*

Аннотация. Автором предпринята попытка «вернуть» акту слушания то место, которое оно должно по праву занимать в процессе коммуникации вообще и в процессе учебной коммуникации в частности.

Значимость этого на первый взгляд пассивного процесса трудно переоценить, хотя его роль очевидным образом обусловлена невозможностью удаления слушания из акта коммуникации. Более того, именно слушание превращает коммуникацию из односторонней передачи информации во взаимодействие, а значит – в процесс обоюдного влияния.

С целью доказательства того, что слушание не просто вид молчания, необходимый для усвоения услышанного, а *деятельность*, оказывающая влияние на самого говорящего, автором был проведен эксперимент, в котором осознание наличия или отсутствия слушателя меняло содержание обращенного к нему акта говорения.

На основании анализа речевого общения в Интернете автором высказано предположение о том, что возможности Интернета, используемые пользователями для идеализации своего экранного образа, «подсовывают» слушателю готовые ответы на многое из того, что им обычно контролируется в процессе коммуникации, и повышают комфортность виртуального общения.

В итоге автор приходит к предположительному выводу о необходимости разработки специальной методики обучения эффективному слушанию на иностранном языке, которая бы способствовала концентрации не только на смысле высказывания, но и на ценностных качествах личности говорящего.

Ключевые слова: коммуникация, слушание, говорение, слушатель, эффективное слушание, Интернет

Для цитирования: Ноткин Л.И. Утрата слушателя при обучении иностранному языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 92–101. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-92-101

Loss of the listener when teaching a foreign language

Leonid I. Notkin

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

Abstract. The author makes an attempt to return listening to its rightful place in communication in general and educational communication in particular. Significance of listening is hard to overvalue not only because it cannot be extracted from communication but mostly because it is listening that turns communication from one-way transmission of information into interaction i.e. into process of mutual influence.

An experiment has been run in order to prove that listening is not just keeping silence necessary to digest information but activity that has impact on the speaker himself – the experiment showed that speaker's awareness of listener's availability changed the content of his speech.

The article also analyses the specifics of verbal communication on the internet. It is assumed that internet capabilities provide opportunity for screen image idealization by shoving ready-made answers to what is usually controlled by users themselves and thus raise the comfort of virtual communication.

Possibilities of “effective listening” based not only on the meaning of the statement spoken but also upon the value of the speaker's personality are analyzed in the article. Suggestion has been made those principles of “effective listening” could be helpful for English language teaching

Keywords: communication, listening, speaking, listener, effective listening, internet

For citation: Notkin, L.I. (2022), “Loss of the listener when teaching a foreign language”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 92-101, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-92-101

Введение

Коммуникативный метод считается наиболее продуктивным в преподавании иностранных языков [Пассов 2010]. Однако масштабность метода, пытающегося совместить спонтанность говорения и его запланированность, беглость речи и ее грамматическую правильность, ведет к нечеткости многих положений, в результате которой каждый преподаватель волен трактовать метод на свой лад и относиться к нему так, как если бы соблюдение или несоблюдение его принципов ничего не меняло. Ну кто, например, станет возражать, что обучать иностранному языку следует как средству общения?! Язык ведь по определению яв-

ляется таковым, и лишить его этого качества невозможно. Размытость принципов коммуникативного метода позволяет многим преподавателям относиться к нему безразлично и поддерживать его лишь номинально. Вместе с тем при рассмотрении коммуникативного метода можно с удивлением обнаружить, что в нем фактически игнорируется один из ведущих компонентов речевого взаимодействия – слушание.

Говорение и слушание

Если говорение еще можно условно представить в виде безадресного монолога («глас вопиющего в пустыне», репетиция предстоящей речи), то вырвать слушание из акта коммуникации представляется практически невозможным. Именно слушание превращает коммуникацию из односторонней передачи информации во взаимодействие, в процесс обоюдного обогащения. Несмотря на это, в процессе обучения слушанию уделяется мало внимания. Оно рассматривается как пассивная деятельность, как вид молчания, как дисциплинарное условие классно-урочной системы, в которой учитель говорит, а ученики слушают [Бабайцева 2012].

Как показывают исследования Э. Берна [Берн 1988], слушание невозможно рассматривать вне акта высказывания, вместе с которым оно образует неразрывную единицу – транзакцию. В онтогенезе и говорение, и восприятие речи представляют собой две стороны одной медали, составляя слухоречевую систему человека. В этой системе тем, кто плохо произносит, тяжелее понимать речь на слух и, наоборот, тем, кто плохо воспринимает речь, труднее дается говорение. При этом, так как речь возникла и развилась на основе слуховой системы, слух является ведущим аспектом. Способность произнесения звуков основана на возможности их восприятия, поэтому при глухоте или тугоухости человек становится немым. Более того, глухонмота может приводить к умственному отставанию, негативным личностным изменениям, а в связи с этим – различного рода трудностям коммуникативного порядка.

Одна из причин того, почему слушанию в обучении уделяется мало внимания, связана со сложностью оценки его качества. Если в говорении все оценочные параметры «на виду» – объем и скорость говорения, количество сделанных ошибок, сложность и новизна использованной лексики, то возможность оценки слушания ограничена в основном таким радикальным параметром, как «понял/не понял», при том что непонимание может иметь са-

мые разные причины. В процессе обучения иностранному языку игнорирование слушания приводит к фактическому «изъятию» слушателя из формируемой схемы речевого взаимодействия, к привычке говорить без ориентации на чье-то слушание, привычке говорить «в пол». Ученик, отвечающий урок, знает, что в лучшем случае его слушает только учитель, да и то с целью, лишь косвенно связанной с содержанием сообщения. Он понимает, что задача учителя поправлять и оценивать, а не вникать в то, что ему и без того известно. Другие учащиеся тоже не слушают, так как сообщения, имеющие тренировочный характер, им, как правило, неинтересны.

Чтобы повысить продуктивность слушания, некоторые исследователи рекомендуют вводить для учащихся дополнительные задания в виде предварительных вопросов или подготовки к тому, чтобы обобщить услышанное [Матвеева 2017]. Несмотря на то что предлагаемые меры направлены, казалось бы, на повышение продуктивности только слушания, понятно, что выраженное внимание со стороны слушателя необходимо и говорящему. Вот как описывают плохого и хорошего слушателей Р. и К. Вердеберы [Вердербер, Вердербер 2003]:

Одни сидят развалившись, смотрят в окно, позволяют себе мысленно отвлекаться и игнорируют невербальные сигналы собеседника.

В то время как хорошие слушатели готовятся физически и психологически. Ищут смысл в невербальных сигналах. Говорят слова поддержки. Исследователь Кит Дэвис более подробно останавливается на том, что необходимо хорошему слушателю:

...нужно, во-первых, перестать говорить самому, потому что невозможно слушать разговаривая; помочь говорящему раскрепоститься, создать у него ощущение свободы; показать говорящему, что вы готовы его слушать; выглядеть и действовать заинтересованно, стараться понять, а не искать поводы для возражений; устранить на время слушания все раздражающие моменты, не рисовать, не постукивать по столу, не переключать бумаги. Нужно также быть терпеливым, не экономить время, не перебивать говорящего, задавать вопросы, чтобы ободрить говорящего, показать, что вы слушаете. И, еще раз, нужно перестать говорить, ибо от этого зависит все остальное [Davis 1977].

В проведенном нами эксперименте, направленном на выявление того, как наличие слушателя может влиять на говорящего, мы использовали разновидность игры «испорченный телефон».

Во время игры группа произвольно разделялась на две команды. В качестве передаваемых сообщений использовались распечатанные на листочках короткие анекдоты на английском языке, с которыми сначала знакомились капитаны команд, чтобы потом шепотом по цепочке пересказать содержание прочитанного всем остальным. Для оценки деятельности команд из числа игроков назначалось жюри. Инструкции содержали «размытое» требование «пересказать анекдот соседу». Одной команде сообщалось, что в случае неверного пересказа будет проведено «расследование» – выяснение того, кто в цепочке явился автором первоначальной ошибки. В другой команде такого сообщения не делалось. В соответствии с гипотезой игроки «подследственной» команды должны были осознать, что для выполнения задания нужно пересказывать так, чтобы история соответствовала исходному варианту и оставалась при этом понятной и смешной. Говоря другими словами, предполагалось, что на фоне повышенной ответственности игроки этой группы ощутят наличие слушателя. В одном из анекдотов девушка бросила парня, назвав его малым ребенком, на что тот в отместку пробрался к ее дому, нажал на дверной звонок и убежал. На фоне предстоящего возможного «расследования», в результате которого пересказ переставал бы быть анонимным, игроки этой группы всячески пытались добиться понимания своих сообщений. Во время пересказа они прибегали к ряду упрощений, например, вместо *broke up with me* говорили *left me*, вместо *childish – like a child*, вместо *stole to her house – came to her house*. Студенты следили за выражением лица собеседника и в случае замеченного недоумения повторяли сказанное или даже пытались пояснить свои слова жестами. Группа, которая не ожидала последующего «расследования» ошибок, пересказывала анекдоты гораздо быстрее и небрежнее. Порой казалось, что некоторых из них волновало не столько качество сообщений, сколько то, насколько уверенными и компетентными они выглядят в это время в глазах игроков своей команды, жюри и преподавателя.

Зависимость поведения говорящего от конечной цели высказывания и его ориентация на слушателя, продемонстрированные в эксперименте, соответствуют представлениям Аристотеля, заложившего много веков назад первоосновы теории коммуникации¹. Им были выделены три наиболее приоритетные составляющие общения: «этос» (природа и личностные качества отправителя), «логос» (структура и содержание послания)

¹ *Аристотель*. Риторика. М.: Литература, 1998. С. 739–1012.

и «пафос» (чувства и мысли призванной слушать аудитории). В соответствии с теорией Аристотеля последняя составляющая или, в нашей терминологии, слушатель, выступает определяющим элементом акта общения. Именно на него направлены все риторические усилия говорящего.

Различия в качестве слушания в реальном и виртуальном общении очевидны. В реальном общении мы имеем возможность наблюдать за вербальной и невербальной реакцией партнера по коммуникации в полном объеме, молниеносно реагируя на тон и скорость его речи, на его жесты и мимику, а главное – на то, как он реагирует на нечто неожиданное и случайное в ходе разговора. Полнота получаемой информации снижает риск ее неверной трактовки или даже заведомого обмана. Как было показано в исследованиях И. Гофмана [Гофман 2000], в процессе общения мы автоматически проверяем легко контролируемые аспекты наблюдаемого поведения теми аспектами, которые в меньшей степени поддаются контролю. Собеседнику, например, легко заявить о своей щедрости, но труднее ее продемонстрировать. Поэтому в поисках возможного противоречия мы будем, помня о словах, присматриваться к поступкам. В реальном общении человек в большей степени находится на виду, и ему труднее «подретушировать» то, что он собирается предъявить. При общении в Интернете появляется больше возможности сознательно или неосознанно приукрасить свой образ. Если образ не был сформирован вне Интернета раньше, то можно сказать, что в сети мы общаемся с предлагаемыми нам суррогатами. В реальном общении всегда имеются риски возникновения обид и конфликтов. В сети же мы редко затеваем ссоры с «бестелесными оппонентами». Реальное общение труднее, из него нельзя выйти простым нажатием клавиши. Конечно, в перспективе выявление и устранение случившихся «шероховатостей» могут плодотворно сказаться на отношениях, но неудобства реальности приводят к тому, что человек все охотнее выбирает «комфорт» виртуального мира и в конце концов привыкает к нему. В сравнении с виртуальным миром мир реальный требует гораздо больших усилий, поэтому в повседневной жизни, за обеденным столом и на улице, человек все чаще привычно прячется от реального мира за экраном смартфона. Общение в виртуальном пространстве меняет сознание человека, его способы взаимодействия с миром, а образ собеседника порой сжимается до «говорящей головы».

Новая трактовка роли слушания возникла в тех сферах человеческой деятельности, в которых необходимо не столько дословное понимание собеседника, сколько эмоциональная поддержка, под-

тверждение ценности контакта и личности говорящего. Такая задача требовала отказа от слушания как молчаливого внимания и перехода на более активные позиции. В новой интерпретации участие в актах коммуникации стало называться активным или эффективным слушанием. Приемы эффективного слушания широко применяются в деловых переговорах, продажах, оказании неотложной телефонной помощи, различных видах психологического и терапевтического консультирования. К приемам эффективного слушания относятся открытые вопросы, уточнение, перефразирование, эхо, резюме. Рассмотрим некоторые из этих приемов.

Вопросы открытые и закрытые. Задавая открытые вопросы, можно получить максимально подробную информацию. В отличие от закрытых вопросов, на которые можно получить лишь однозначный ответ: «да» или «нет», они побуждают собеседника давать развернутые ответы: «Какие характеристики продукта важны для вас?», «Что вы имеете в виду, когда говорите об условиях поставки? Почему для вас это важно?»

Термин «*уточнение*» говорит сам за себя. Этот прием помогает прояснить детали вопроса, удостовериться в том, что вы правильно поняли информацию. Вы просто просите еще раз объяснить то, что для вас представляется важным: «Не могли бы вы уточнить, что означает для вас это положение?», «Я правильно понимаю, что вы говорите о прошлогоднем контракте?»

Перефразирование позволяет лучше понять мысль собеседника, уяснить информацию по отдельным вопросам, перевести разговор в нужное русло. Прием заключается в сжатой передаче той информации, которую вы услышали от собеседника: «Другими словами, вы считаете, что это невыгодно», «Вы имеете в виду доленое участие в проекте?», «То есть вы говорите о переносе сроков поставки?»

Прием «эхо» заключается в дословном повторении фраз, которые произнес собеседник. Провоцируя возврат к тем или иным местам произошедшего разговора, этот прием также помогает удостовериться в правильности понимания полученной информации, отчасти расширить ее и сконцентрировать внимание собеседника на отдельных деталях. В результате собеседник начинает четче формулировать свои мысли.

Вот так, например, звучит разговор с применением приема «эхо»:

- У вас есть куртки моего размера желтого цвета?
- Куртки вашего размера желтого цвета? А вам нужны на молнии или нет?
- На молнии.
- На молнии есть!

Резюме проводят в завершении беседы: «Подводя итоги нашей встречи, мы можем договориться о ежедневном обмене информацией», «Итак, мы выяснили, что для вас важны только эти критерии», «Обобщая то, что вы сказали, можно сделать вывод, что вы не нуждаетесь в какой-либо помощи».

Некоторые исследователи относят к приемам эффективного слушания эмпатию, что, с нашей точки зрения, неверно. Эмпатия, или отражение эмоций говорящего, это установление контакта с собеседником на эмоциональном уровне, позволяющее сделать общение доверительным, показать уважение к чувствам собеседника. Без сопереживания эмоциональному состоянию собеседника, то есть без эмпатии, любой из перечисленных приемов эффективного слушания может быть применен так, что это только осложнит общение. Поэтому эмпатия не отдельный прием, а создаваемая слушателем атмосфера, которая окрашивает все общение и без которой сами по себе приемы работают плохо. Эмпатия – это установка, означающая, что слушатель распознает чувства и эмоции других людей и готов поддержать их. Люди, обладающие эмпатическими способностями, могут не только ощущать чувства других, но и понимать мотивы их поступков, предугадывать их действия. Способность к эмпатии признается нормой и даже считается многими врожденной, что, однако, не исключает возможности ее жизненного развития.

Вот некоторые упражнения для развития эмпатии.

«Угадай эмоцию». Группе дается задание поочередно поздороваться со всеми с заданной эмоцией (радость, гнев, печаль, интерес, раздражение, злость, отвращение, удивление), все остальные должны угадать, с каким настроением пришел этот участник.

«Отражение в зеркале». Упражнение разыгрывается в парах. Один участник «становится зеркалом», а другой в него смотрится и показывает разные жесты и мимику. Задача первого – все жесты и мимику повторить. Через несколько минут участники меняются ролями.

«Разговор по телефону». Один участник делает вид, что разговаривает по телефону, не произнеся при этом ни слова. Его задача – передать суть разговора с помощью одних лишь эмоций, мимики и жестов. Задача другого участника – угадать, с кем он беседует и о чем.

Техники коммуникационных приемов отрабатывают на тренингах. Вот пример задания, в процессе выполнения которого участники тренинга, разбившись на группы из трех человек,

распределяются так, что первый рассказывает историю, второй – слушает, используя приемы активного слушания, третий – наблюдает и рассказывает о том, как это выглядит со стороны. По условиям тренинга история должна основываться на событии, которое, будучи значимым, не было бы трагическим для рассказчика. По окончании работы каждая из трех сторон по очереди делится своими ощущениями. Тренинг заканчивается групповым обсуждением, уточняющим, тяжело ли было слушать, что мешало, какие использовались приемы, чтобы показать, что говорящего слушают и понимают, какой из приемов был особенно труден, возникло ли у говорящего ощущение «улышанности».

Нетрудно заметить, что приемы эффективного слушания (задайте вопрос, расскажите, перефразируйте, резюмируйте) похожи на упражнения, которые можно встретить в учебниках иностранного языка. Разница, однако, состоит в том, что в одном случае речь идет об обучении языку, а в другом – об обучении общению с использованием языка. Разработка заданий, в которых язык является средством достижения цели, а не просто учебным предметом, – главная задача коммуникативного метода, который невозможно реализовать без полновесного восстановления в правах такой центральной фигуры общения, как слушатель.

Заключение

Слушание является неотъемлемой и во многом определяющей частью речевых коммуникаций. Оно необходимо не только для самого слушателя, но и для говорящего. Игнорирование этой важной составляющей общения при обучении иностранному языку приводит к фактическому изъятию слушателя из взаимодействия, к формированию привычки безадресного говорения «в пустоту». Слушанию как виду молчания, пригодного для усвоения лекций, можно противопоставить эффективное слушание, ориентированное не только на содержание высказывания, но и на положительную оценку говорящего. Эффективное слушание может быть использовано не только как отдельный прием общения, но и как методический прием обучения иностранному языку.

Литература

- Бабайцева 2012 – *Бабайцева В.В.* Русский язык. Теория. 5–9 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 2012. 319 с.
- Берн 1988 – *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. М.: Прогресс, 1988. 400 с.
- Вердербер, Вердербер 2003 – *Вердербер Р., Вердербер К.* Психология общения. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
- Гофман 2000 – *Гофман И.* Предъявление себя другим в повседневной жизни. М.: КАНОН-пресс-II, 2000. 302 с.
- Матвеева 2017 – *Матвеева М.Д.* Особенности раздела «Лексика», представленного в учебниках по русскому языку для средней школы // Школьная педагогика. 2017. № 1 (8). С. 74–77.
- Пассов 2010 – *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.
- Davis 1977 – *Davis K.* Human Behavior at Work. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 1977. 387 p.

References

- Babaitseva, V.V. (2012), *Russkii yazyk. Teoriya. 5–9 kl.: ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [Russian Language. Theory. Textbook for grades 5–9], Drofa, Moscow, Russia.
- Bern, E. (1988), *Igry, v kotorye igrayut lyudi* [Games people play], Progress, Moscow, Russia.
- Davis, K. (1977), *Human Behavior at Work*, 5th ed., McGraw-Hill, New York, USA.
- Goffman, I. (2000), *Predyavlenie sebya drugim v povsednevnoi zhizni* [Presentation of self in everyday life], KANON-press-II, Moscow, Russia.
- Matveeva, M.D. (2017), "Particularities of unit vocabulary in Russian language textbook for comprehensive schools", *Shkol'naya pedagogika*, no. 1 (8), pp. 14–77.
- Passov, E.I. (2010), *Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei russkogo yazyka kak inostrannogo* [Basics of communication theory and methods of foreign language teaching: methodical aid for teaching Russian as a foreign language], Russkii yazyk, Moscow, Russia.
- Verderber, R. and Verderber, K. (2003), *Psikhologiya obshcheniya*. [Psychology of communication], PRAIM EVROZNAK, Saint Petersburg, Russia.

Информация об авторе

Леонид И. Ноткин, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; notkinleonid@yandex.ru

Information about the author

Leonid I. Notkin, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; notkinleonid@yandex.ru

Лингвокультурологические аспекты обучения иностранному языку

УДК 81`25

DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-102-112

Мемуары устных переводчиков на высшем уровне и их дидактический потенциал

Светлана А. Воронова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, svetlana1916007@rambler.ru*

Аннотация. Интенсификация международных контактов сделала общественно-политический перевод востребованной сферой в общественной жизни. Передача смысла при переводе такого рода представляет собой очень сложный процесс, поскольку неверно подобранный эквивалент может быть неправильно истолкован и отразиться в дальнейшем на внешней политике государств. Затруднения при переводе могут вызвать безэквивалентная лексика, нарушение фразеологического сочетания, эвфемизмы, популярные на данный момент фразы и слова. Практикующими переводчиками в сфере перевода международных переговоров накоплен колоссальный опыт и знания, их мемуары имеют большую ценность как нематериальное культурное наследие. Являясь кладезем опыта принятия решений в трудных ситуациях переводческих прецедентов, обладая высоким дидактическим потенциалом, мемуары переводчиков в общественно-политической сфере можно использовать на занятии иностранным языком со студентами-международниками. Огромное значение имеют восприятие опыта перевода, ознакомление со стилистикой и лексикой, клише и терминами, традиционные для текстов политического характера. Личный практический опыт автора, анализ его поведения значительно повышает заинтересованность студентов, стимулирует эффективность обучения. Знакомство с опытом переводчиков на высшем уровне, изложенном в их мемуарах, с их практической деятельностью во время переговоров стимулирует развитие конструктивного и критического мышления, тренирует скорость принятия решений, анализа ситуаций. Описание конкретных эпизодов, произошедших в межкультурном поле, оставляет пространство для объективной оценки, анализа причин возникшей ситуации, поиска путей ее решения, что делает занятия по иностранному языку интереснее, насыщеннее.

Ключевые слова: общественно-политический перевод, устный перевод на высшем уровне, мемуары, переводческие прецеденты, опыт принятия решений, дидактический потенциал

Для цитирования: Воронова С.А. Мемуары переводчиков на высшем уровне и их дидактический потенциал // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 102–112. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-102-112

© Воронова С.А., 2022

“Psychology. Pedagogics. Education” Series, 2022, no. 3 • ISSN 2073-6398

Memoirs of translators at the highest level and their didactic potential

Svetlana A. Voronova

*Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia, svetlana1916007@rambler.ru*

Abstract. The intensification of international contacts has made socio-political translation a popular area in public life. The transfer of meaning in this kind of translation is a very complex process, since an incorrectly chosen equivalent can be misinterpreted and affect the foreign policy of states in the future. Difficulties in translation can be caused by non-equivalent vocabulary, violation of phraseological combinations, euphemisms, currently popular phrases and words. Practicing translators in the field of translation of international negotiations have accumulated enormous experience and knowledge, their memoirs are of great value as an intangible cultural heritage. Being a storehouse of decision-making experience in difficult situations of translation precedents, having a high didactic potential, the memoirs of translators in the socio-political sphere can be used in foreign language classes with international students. Of great importance is the perception of the translation experience, familiarization with the stylistics and vocabulary, clichés and terms traditional for political texts. The personal practical experience of the author, the analysis of his behavior significantly increases the interest of students, stimulating the effectiveness of learning. Familiarity with the experience of translators at the highest level, described in their memoirs, with their practical activities during negotiations, stimulates the development of constructive and critical thinking, trains the speed of decision-making, analysis of situations. The description of specific episodes that have occurred in the intercultural field leaves space for an objective assessment, analysis of the causes of the situation, search for ways to solve it, which makes foreign language classes more interesting, richer.

Keywords: socio-political translation, high-level interpretation, memoirs, translation precedents, decision-making experience, didactic potential

For citation: Voronova, S.A. (2022), "Memoirs of translators at the highest level and their didactic potential", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 102-112, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-102-112

Введение

Одним из направлений современных переводоведческих исследований является изучение личностей самих переводчиков, которые создают переводческие тексты. Интерес вызывают методы их работы, их мотивация, процесс принятия решения, переводческая этика, ментальные процессы, влияние эмоций.

Антропоцентрическая парадигма переводоведения позволяет рассматривать переводчика как субъект перевода, во многом определяющий межкультурную коммуникацию. В подобном ключе личность переводчика рассматривают Л.М. Алексеева¹, М.Ю. Бродский², Э. Честерман³, Л.В. Крупник⁴. В своей работе "Translation ethics" («Переводческая этика») Э. Честерман рассматривает личность переводчика в трех ракурсах: культурном, когнитивном и социологическом. Исследование в ракурсе культуры акцентирует внимание на переводческой этике, меняющейся идеологии в переводе, переводческой традиции, вкладе переводчиков в развитие межкультурных связей. Влияние эмоций, процесс принятия решений переводчика рассматривает когнитивный ракурс. К социологической сфере Э. Честерман относит организацию труда и применение технологий в работе переводчика.

Общественно-политический перевод, как одна из сфер деятельности переводчиков, в рамках предложенной методики исследования личности переводчика Э. Честермана представляет большой интерес. Этот вид перевода включает в себя перевод речей и сопровождение переговоров на высшем уровне. Для этой группы текстов характерно разнообразие словаря, его интердисциплинарность. Передача смысла в этом случае представляет собой очень сложный процесс, поскольку неверно подобранный эквивалент может быть неправильно истолкован и отразиться в дальнейшем на внешней политике государств. Затруднения при переводе могут вызвать безэквивалентная лексика, нарушение фразеологического сочетания, эвфемизмы, популярные на данный момент фразы и слова.

Сложность работы переводчика на высшем уровне подтверждает математическая модель коммуникации Клода Шеннона и Уоррена Уивера. Согласно этой модели, сообщения или

¹ Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2004. 346 с.

² Бродский М.Ю. Устный перевод: история и современность: Учеб. пособие. Екатеринбург: АМБ, 2012. 265 с.

³ Chesterman A. Translation ethics // A History of Modern Translation Knowledge: Sources, concepts, effects / Ed. by L. D'hulst, Y. Gambier. Amsterdam: Benjamins, 2018.

⁴ Крупник Л.В. Личность переводчика как субъективный фактор художественного перевода (на материале книги Л. Уоллиса «Бен-Гур») [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/literature/kрупnik.html> (дата обращения 13 декабря 2021).

заявления передаются от отправляющего лица к принимающему лицу. Эти сообщения должны быть зашифрованы отправляющим лицом и снова расшифрованы принимающим лицом. Схема работает только в том случае, если между ними нет источников помех. В роли передатчика и приемника в международной коммуникации выступает переводчик. Исходный текст переосмысливается переводчиком, мысль отчуждается от автора и осознается переводчиком. Сосредоточение внимания на приемнике может вызвать такие вопросы, как: получает ли приемник точно такой же сигнал, который послал отправитель? Смысловое искажение при переводе может быть как со стороны отправителя, так и получателя переводного сообщения. Однако все неточности происходят скорее по вине переводчика, ведь он является ретранслятором и обязан помочь осуществлять межкультурную коммуникацию. Неточности восприятия происходят из-за недостатка когнитивного опыта переводчика, невнимания.

История сохранила для нас немало примеров, когда ошибки переводчиков повлияли на международную безопасность. Так, в июле 1945 г. в Потсдаме представители стран-союзниц приняли декларацию с условиями безоговорочной капитуляции Японии. В документе говорилось, что любой отрицательный ответ повлечет за собой немедленное и полное уничтожение. На пресс-конференции для журналистов премьер-министр Кантаро Судзуки заявил: «Без комментариев. Нам нужно подумать», выбрав для обозначения первой части своего высказывания слово *tokusatsu*, одно из значений которого – «игнорировать». Неправильный перевод повлек за собой трагедию в Хиросиме, поскольку премьер-министр «игнорировал» американский ультиматум.

Спровоцировать искажение перевода могут «ложные друзья переводчика». Так, французское слово *demande*, означающее «просить», очень похоже на английское *demand* – требовать. В 1830 г. в Белый дом поступило сообщение, начинавшееся словами: «Французское правительство просит...», однако фразу перевели, руководствуясь английской семантикой. На это президент США ответил, что если французское правительство осмеливается «требовать», то не добьется ничего. Довольно быстро оплошность исправили, и переговоры продолжились.

Мемуары переводчиков – часть культурного наследия

Согласно теории Г. Хейна, знание существует независимо от человека, оно приобретается путем исследований и экспериментов, осознается и фиксируется. С другой стороны, любое знание зависит от человеческого восприятия, то есть оно может остаться незамеченным, если человек не обратит свое внимание на этот феномен [Hein 1998, с. 58]. В последнем утверждении мнение Г. Хейна согласуется с теорией познания Дж. Беркли:

...знание – это субъективный результат деятельности человека. Процесс познания возрастает через индивидуальное наблюдение. Люди сами выстраивают свои знания, основываясь на собственном опыте⁵.

Нередко, достигнутый положительный опыт люди хотят увековечить для будущих поколений. Укореняясь в человеческой памяти, эти знания становятся наследием.

Практикующими экспертами в сфере перевода международных переговоров накоплен колоссальный опыт и знания, которые могут использовать в работе последующие поколения, творчески развивая их. Известно немало примеров, когда переводчики на высшем уровне оставляют мемуары, рассказывая в них об интересных случаях из личной и профессиональной биографии. Таковы воспоминания В.М. Суходрева, А. Бирса, А. Токарева и Г. Шубина, М. Черненко, Т. Ступниковой, В.М. Бережкова, П. Шмидта, П. Палажченко, Р. В.Зонненфельдта, А. Гэинэ и др. Мемуары подобного рода можно отнести к культурному наследию, ибо по определению

...культурное наследие – часть материальной и духовной культуры, которая создана прошлыми поколениями, выдержала испытание временем и передается следующим поколениям как нечто ценное и почитаемое⁶.

По определению, которое дает Википедия, нематериальное культурное наследие, помимо прочего, может включать знания и навыки, а также связанные с ними инструменты, предметы, если

⁵ Беркли Дж. Трактат о принципах человеческого знания [Электронный ресурс]. URL: https://www.100bestbooks.ru/files/Berkeley_Traktat_o_principah_chelovecheskogo_znaniya.pdf С. 11 (дата обращения 15 января 2022).

⁶ Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://saveheritage.fund/cultural-heritage/> (дата обращения 15 января 2022).

признается «сообществами, группами и, в некоторых случаях, отдельными лицами в качестве части их культурного наследия»⁷.

Проанализировав некоторые из мемуаров переводчиков на высшем уровне, можно сделать вывод об общих моментах, которые они считают важными в своей профессии и которые желали бы передать как ценный опыт.

1. В политическом переводе на высшем уровне важна стопроцентная точность, синонимы не допускаются. Недостаточно просто подобрать слово-эквивалент, которое можно было бы найти в словаре. Иногда совершенно иное слово или фраза лучше передают точный смысл и намерение говорящего. Личный переводчик У. Черчилля А. Бирс (A.H. Birse)⁸ вспоминает, как однажды, говоря о советской молодежной организации, русскоязычный собеседник употребил русское слово «пионер». Перевод термина на английский как «пионер» не передал бы истинного значения этого слова. Поэтому А. Бирс перевел термин как «кандидаты, проходящие подготовку для молодежной организации», и несмотря на то, что в нем было семь слов, это полностью решило проблему. Практикующий переводчик, заведующий отделом устных переводов Департамента лингвистического обеспечения МИД РФ В. Зайцев считает, что «брать на себя ответственность толкования чужих мыслей на свой лад»⁹ ни в коем случае нельзя. «Лучше переспросить, хотя этим тоже нельзя злоупотреблять»¹⁰.

2. Важна беспристрастность переводчика. Влияние эмоций пагубно сказывается на работе. А. Бирс писал:

The first duty was loyalty to one's chief, and we were obliged to sink all individual feelings and cling to the exact reproduction of what was being said. It was not our business to influence the tone of the talk. A good interpreter should be able, as far as possible, to suppress his emotions, and whatever he hears should not upset him, however sen¹¹.

⁷ Нематериальное культурное наследие [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 15 января 2022).

⁸ Личный переводчик Черчилля во время войны делится опытом перевода на высшем уровне [Электронный ресурс]. URL: <https://www.russian-translators.ru/perevodchesky-opit/practika/perevodchik-cherchillya/> (дата обращения 15 января 2022).

⁹ Переводчики в политике – не только помощники в общении, но и хранители тайн [Электронный ресурс]. URL: <http://www.all-tests.ru/perevodchiki-v-politike-ne-tolko-pomoshniki-v.htm> (дата обращения 15 января 2022).

¹⁰ Там же.

¹¹ Личный переводчик Черчилля во время войны делится опытом перевода...

Первым долгом была верность своему начальнику, и мы были обязаны подавить все личные чувства и стремиться к точному воспроизведению того, что говорилось. Не наше дело было влиять на тон разговора. Хороший переводчик должен уметь, насколько это возможно, подавлять свои эмоции, и все, что он слышит, не должно его расстраивать, каким бы сильным оно ни было¹².

Внимание оппонентов может быть приковано не только к вербальной составляющей перевода, но и к эмоциональному состоянию переводчика. Так, переводчик Олег Семенов, преподаватель Школы переводчиков «ЛингваКонтакт» вспоминает, что, работая на международной конференции, услышал, как один из ее участников процитировал фразу его перевода и «сделал свои далекоидущие выводы, придав значение не только словам, но и интонации»¹³ в переводе. То есть человек полностью ассоциировал перевод с речью говорящего.

3. Чрезвычайно важную роль играет компетентность переводчиков, работающих в области политики. Переводчик обязан понимать общий настрой предстоящей беседы, характер отношений между лицами. Переводить, не зная тематики разговора, не зная сути и деталей, переводчику на высшем уровне нельзя. Важность представляют общие знания, приобретенные в результате чтения, путешествий, встреч и бесед с людьми, а также жизненного опыта в целом. А. Бирс пишет:

What I eventually produced at the talks was really the outcome of conversations in the past, of words unconsciously stored up in my memory, and indeed of all the everyday experiences of a lifetime¹⁴.

То, что я в конечном итоге создал на переговорах, на самом деле было результатом разговоров в прошлом, слов, бессознательно сохраненных в моей памяти, и воистину всего повседневного опыта моей жизни.

4. Еще одна проблема заключается в распознавании невербальных кодов, где такие простые жесты, как кивок, могут означать две противоположные вещи.

¹² Здесь и далее перевод мой. – С. В.

¹³ Интервью с Олегом Семеновым [Электронный ресурс]. URL: <https://translator-school.com/blog/intervyu-s-olegom-semenovym> (дата обращения 15 января 2022).

¹⁴ Личный переводчик Черчилля во время войны делится опытом перевода...

5. В политике часто используются средства риторического стиля, такие как эвфемизмы, метафоры или интертекстуальность. Для таких случаев переводчики могут подготовиться, если они заранее получают текст выступления или набросок презентации, но замечания и комментарии часто приходят неожиданно. По словам К. Уокера, перевод шуток или цитат поэтов относится к числу кошмаров некоторых переводчиков. Цель оратора в данном случае состоит в том, чтобы аудитория раскрепостилась, напряжение было снято. Поэтому переводчику может быть рекомендован творческий подход, и если необходимые эмоции вызваны у аудитории, то профессионализм налицо. Многие уверены, что главной трудностью при переводе является проблема «межкультурной коммуникации». Всегда надо помнить, что язык – это отражение культуры, неких национальных особенностей того или иного народа¹⁵. Если оратор работает с языковыми образами, закрепленными в его собственной культуре, переводчик должен частично передать их, поскольку очень трудно нейтрализовать их настолько, чтобы восприятие перевода аудиторией полностью совпало с собственным культурным кодом. Переводчику не всегда удается дословно передать мысль, однако он должен уметь передать подтекст, перефразируя, изменив интонацию, вложив эмоции, но только ради достижения цели: осуществления коммуникации. В.М. Суходрев¹⁶ вспоминал, как журналист Саскайнд в разговоре с Н.С. Хрущевым, желая оживить диалог, спросил: «Когда вы все это говорите, вы не считаете, что лааете на луну?» «Лаять на луну» (*to bark at the moon*) – известное английское идиоматическое выражение. В русском варианте – «ломиться в открытую дверь». Времени на то, чтобы вспомнить русский эквивалент, не было, поскольку разговор шел в прямом эфире. В.М. Суходрев перевел дословно, однако добавил – «как у нас говорят», тем самым давая понять Хрущеву, что «лаять на луну» – идиома.

6. Важно добиться единения с говорящим. Валерий Зайцев (завотделом устных переводов Департамента лингвистического обеспечения МИД РФ) советовал в случае, когда переводчик испытывает трудности с пониманием построения речи или логики того политика, с которым предстоит работать, надо «заранее читать и слушать его выступления, т. е. опять-таки необходимо тщательно готовиться к любым переговорам»¹⁷. У А. Бирса находим:

¹⁵ Переводчики в политике – не только помощники в общении...

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же.

I have often felt an urge to integrate my thought in that of my chief, and I feel that a kind of mental harmony should exist between the two, to produce the best results¹⁸.

Я часто испытывал желание слить свои мысли с мыслями моего начальника, и я полагаю, что между ними должна существовать своего рода ментальная гармония, чтобы добиться наилучших результатов¹⁹.

Однако, как подчеркивает А. Бирс²⁰, иногда оратор может намеренно казаться расплывчатым или неуместным, чтобы выиграть время или понаблюдать за реакцией своего оппонента. Это переводчик должен был понять интуитивно. Для единения с оратором часто требуется анализ характера присущей оратору коммуникации. В.М. Суходрев советовал познать характер оратора, манеру его общения с аудиторией:

У Никиты Сергеевича был такой полемический прием – уцепиться за какую-нибудь деталь и обыгрывать ее, к удовольствию слушателей²¹.

Мемуары переводчиков на занятии иностранным языком со студентами-международниками

Специфика профессии переводчика в общественно-политической сфере такова, что при освоении переводческих компетенций, помимо теории, важен опыт, мастерство, приобретение знаний о прецедентах выхода из сложных ситуаций. Мемуары, посвященные профессиональной карьере переводчика на высшем уровне, полезно использовать на занятии иностранным языком со студентами-международниками в качестве источника переводческого прецедента, новаторского решения сложной профессиональной задачи, а также опыта межкультурной коммуникации. При использовании мемуаров подобного рода преподаватель акцентирует внимание студентов на способе преодоления кризиса автором, когда последний столкнулся с необычным феноменом в своей работе. Кульминация возникает, когда студент

¹⁸ Переводчики в политике – не только помощники в общении...

¹⁹ Здесь и далее перевод мой. – С. В.

²⁰ Личный переводчик Черчилля во время войны делится опытом перевода...

²¹ *Суходрев В.М.* Язык мой – друг мой [Электронный ресурс]. URL: <https://biography.wikireading.ru/73998> (дата обращения 15 января 2022).

проецирует ситуацию на себя, что создает интригу, заставляет творчески мыслить, продумать подходящие варианты перевода, оценить профессиональные качества и мастерство автора.

Личный практический опыт автора, анализ его поведения значительно повышают заинтересованность студентов, стимулируя эффективность обучения.

Ознакомление обучающихся с практической деятельностью переводчиков на основе их мемуаров стимулирует развитие конструктивного и критического мышления, тренирует скорость принятия решений, анализа ситуаций. Задействовав мемуары и другой нарратив, где авторами выступают переводчики на высшем уровне, можно творчески оживить занятия: описание конкретных эпизодов, произошедших в межкультурном поле, оставляет пространство для объективной оценки, анализа причин возникшей ситуации, поиска путей ее решения. Разнообразие предложенных студентами путей решения побуждает рассуждать, конструктивно спорить. Преподавателю в этом случае отводится роль помощника и наблюдателя – можно направлять дискуссию, но не навязывать свое мнение. В результате у обучающихся ощутимо расширяется словарный запас, повышается мотивация к изучению иностранного языка, приобретается опыт выхода из кризисных ситуаций при переводе.

Поставив вопросы перевода термина или фразы в конкретном случае, не предполагающие четкого ответа, а наводящие на размышления, можно предоставить возможность каждому учащемуся строить свое новое знание, основываясь на своем опыте. Таков, например, вопрос о том, какой перевод предпочтителен в определенной ситуации, педантичный, тяготеющий к практически дословному, или ориентированный на передачу не столько слов, сколько смысла и красивого звучания на чужом языке. Настолько важно передать не только слово, но и эмоцию, интонацию.

Для обсуждения эпизодов по воспоминаниям переводчиков интересно поставить следующие вопросы: в чем заключается конфликт межкультурного общения, возможно ли попытаться взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, как складываются отношения между персонажами, каким еще способом можно разрешить этот конфликт, к каким результатам может привести каждое из решений. Возможно, для принятия решения потребуется дополнительная информация.

Анализируя мемуары переводчиков, следует обратить внимание студентов на то, как язык отзывается на любые изменения в общественной жизни, а общественно-политический словарь является «отражением эпохи» [Гейбатова 2016, с. 76].

Заклучение

Подводя итог, можно сказать, что возникновение интереса к мемуарам переводчиков на высшем уровне усиливает и подчеркивает тонкие нюансы профессии и способствует развитию культурной и языковой чувствительности. Ценные советы переводчиков помогают справиться даже с самыми сложными языковыми проблемами. Мемуары переводчиков позволяют понять, насколько тщательно готовятся они к любому переводу. Терминология общественно-политических текстов является результатом кропотливой работы переводчиков, на протяжении многих лет согласовывающих спорные термины и развивающих перевод общественно-политического характера в этой области. Накопленный переводчиками опыт зафиксирован в их мемуарах, которые могут служить отличным подспорьем на занятиях со студентами-международниками.

Литература

Гейбатова 2016 – *Гейбатова Н.А.* Особенности перевода общественно-политического лексикона // Филологические науки в России и за рубежом: Материалы IV Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г. СПб.: Свое издательство, 2016. 82 с.

Hein 1998 – *Hein G.* *Learning in the Museum.* London: Routledge, 1998. 216 p.

References

Geibatova, N.A. (2016), "Features of the translation of the socio-political lexicon", *Osobennosti perevoda obshchestvenno-politicheskogo leksikona* [Philological Sciences in Russia and abroad: Materials of the IV International Scientific Conference, Saint Petersburg, December 2016], Svoe izdatel'stvo, Saint Petersburg, Russia.

Hein, G. (1998), *Learning in the Museum*, Routledge, London, UK.

Информация об авторе

Светлана А. Воронова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; svetlana1916007@rambler.ru

Information about the author

Svetlana A. Voronova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; svetlana1916007@rambler.ru

Повседневность и быт в усвоении языковых парадигм испанского языка

Михаил Б. Зуев

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

Аннотация. Исследование связано с реализацией государственных стандартов подготовки кадров по классификатору «Политические науки и регионоведение» и постоянным процессом совершенствования педагогических приемов в обучении иностранному языку в профессиональной подготовке высшей школы. В статье рассматриваются информационные и технологические возможности погружения обучающихся в культурную среду Испании с целью овладения универсальными компетенциями межкультурной коммуникации.

К рассмотрению в практике преподавания языка предлагается культура повседневности и быта в языковых парадигмах испанского языка. Автор, используя комплекс методических приемов и подходов, демонстрирует технологии преподавания и приемы проектирования коммуникационной среды. Технология погружения в повседневную культуру страны через языковые формы-универсалии позволяет реализовывать тенденцию современного образования в рамках демократизации и гуманизации. Изучение быта, его проявлений в культуре носителя языка, его ежедневной деятельности раскрывает возможности расширять культурные идиомы на основах принципов равенства и партнерства между преподавателем и обучающимся в педагогическом процессе. Такой концепт предполагает общую работу над целью и достижением задач в процессе обучения, определения эффекта успешности от сотрудничества в профессиональной подготовке бакалавров по направлениям «регионоведение», «международные отношения», «политология».

Цель исследования – через повседневную культуру носителей испанского языка проиллюстрировать возможности углубления познавательной деятельности обучающихся и выстраивания последовательности достижения индикаторов универсальной и профессиональной компетентности бакалавра. В рамках исследования автор применил междисциплинарный подход и использовал комплекс методологических материалов испанской и российской школ преподавания иностранного языка на основе сравнительного, культурологического и языкового анализа.

Ключевые слова: повседневная культура, быт, Испания, Российская Федерация, педагогические технологии, универсальные компетенции, профессиональные компетенции, индикаторы

Для цитирования: Зуев М.Б. Повседневность и быт в усвоении языковых парадигм испанского языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 2. С. 113–120. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-113-120

Everyday life and routine in the assimilation of language paradigms of the Spanish language

Mikhail B. Zuev

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

Abstract. The research is connected with the implementation of state standards of personnel training according to the “Political Sciences and regional studies” classifier and the constant process of improving pedagogical techniques in teaching a foreign language in the professional training of higher education. The article discusses the information and technological possibilities of immersing students in the cultural environment of Spain in order to master the universal competencies of intercultural communication.

The culture of everyday life and daily routine displayed in the linguistic paradigms of the Spanish language is proposed for consideration in the practice of language teaching. The author, using a set of methodological techniques and approaches, demonstrates teaching know-how and procedures for designing a communication environment. The technology of immersion in the everyday culture of the country through linguistic forms – universals allows us to realize the trend of modern education within the framework of democratization and humanization. The study of everyday life, its manifestations in the culture of a native speaker, their daily activities reveals opportunities to expand cultural idioms based on the principles of equality and partnership between the teacher and the student in the pedagogical process. Such a concept involves joint work on the goal and achievement of tasks in the learning process, determining the success effect of cooperation in the professional training of bachelors in the areas of “regional studies”, “international relations”, “political science”.

The purpose of the study is to illustrate through the everyday culture of native Spanish speakers the possibilities of enhancing the cognitive activity of students and arranging a sequence of achieving indicators of universal and professional competence of a bachelor. Within the framework of the study, the author applied an interdisciplinary approach and used a set of methodological materials from Spanish and Russian foreign language teaching schools based on comparative, cultural and linguistic analysis.

Keywords: everyday culture, everyday life, Spain, Russian Federation, pedagogical technologies, universal competencies, professional competencies, indicators

For citation: Zuev, M.B. (2022), “Everyday life and routine in the assimilation of language paradigms of the Spanish language”, *RSUH/RGGU Bulletin “Psychology. Pedagogy. Education” Series*, no. 3, pp. 113–120, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-113-120

Введение

Преподавание иностранного языка при подготовке профессиональных кадров академического направления «Политические науки и регионоведение» аккумулирует следующие компоненты выбора языка изучения в образовательном пространстве:

- место страны в системе международных отношений современного мира, ее роль в геополитике и вклад в систему межгосударственных связей региона, континента и мира;
- оценка геоэкономических и геополитических интересов в изучении языка страны;
- профессиональная ориентированность на культуру носителей языка.

Языки международного общения являются своеобразным локотивом установления региональных связей политического взаимодействия в интересах развития форм интеграционного пространства на основе историко-культурного, туристского, экономического и торгового обменов и становятся трансляторами статуса государства в системе мировой политики.

Следовательно, культурная парадигма языка – индикатор исторического взаимодействия государств в мировом цивилизационном пространстве.

Требования государственного стандарта

В Российской Федерации процесс совершенствования требований профессиональной подготовки в преподавании иностранного языка в соответствии с условиями информатизации, развития педагогических и методических технологий в использовании средств культурного языкового погружения в среду носителей языка реализуется через образовательный стандарт. Основным инструментом его является достижение различных критериев: универсальных компетенций, профессиональных компетенций, которые и должны быть достигнуты в процессе обучения. Универсальная компетенция предполагает не только комплекс получения объема знаний, но и реализацию их в профессиональной сфере.

От обучающихся по направлениям, связанным с овладением профессиональными, деловыми качествами направления группы 41 в российском кодификаторе «Политические науки и регионоведение», стандарты требуют способности свободно владения государственным языком страны в деловой среде, умения вести документацию, осуществлять делопроизводственный оборот, представлять профессиональные интересы в иноязычной среде с аналогичными навыками; кроме этого, учитывать тенденции и требования делового общения, корпоративного этикета, знаний культуры и менталитета носителя языка из той профессиональной сферы, в которой будет проявлять себя

выпускник как будущий профессионал. Следовательно, универсальная компетенция коррелирует рынок труда, конъюнктуру кадрового потенциала России в межгосударственном и межкультурном взаимодействии.

Ресурсное обеспечение процесса изучения испанского языка

В рассматриваемый период образовательный процесс обогатился комплексом источников, предлагаемых различными образовательными платформами разнообразных изданий учебных и учебно-методических материалов, способствующих расширению возможностей лингвистической подготовки обучающихся разных уровней и направлений как в аудиторной работе, так и в дистанционной с использованием различных информационных систем. В последнем поколении представленных ресурсов особое внимание авторы стали уделять не только грамматической, лексической модели испанского языка, но и изучению испанской культуры, ее проявлений в региональном многообразии и влиянии глобализационных тенденций:

- во-первых, представлена палитра диалектов Испании и Латинской Америки в анализе состояния современной грамматики [Фирсова 2019] и тенденций ее развития [Попова 2021] за последние два десятилетия;
- во-вторых, материалы практических курсов с методическими разработками о культурных регулятивах испанского языка [Сомова 2020] для преподавателя;
- в-третьих, расширен диапазон ресурсов постижения речевого этикета [Фирсова 2022] в учебном процессе;
- в-четвертых, раскрыта картина суеверий и нравов современного испанца [Оболенская 2021], которая позволяет продемонстрировать эволюцию менталитета и спектр народных нарративов и паттернов.

Благодаря исследованиям перечисленных авторов, особенно эмпирическим зарисовкам профессора Н.М. Фирсовой, которая неоднократно осуществляла сбор нарративов носителей испанской культуры в различных регионах Иберийского полуострова и южноамериканского континента, произошло обогащение методического материала темами бытописания, такими как поведенческие стереотипы в зависимости от социального поля, проявлений их в кухне, нравов, гендерных ролей. Кроме этого, исследователь посвятила отдельное учебное издание влиянию молодежного сленга

[Фирсова 2021] на современную субкультуру, что привело к изменениям в языке, отходу от литературного языка, устаревших шаблонов, грамматических приемов и проникновению новых парадигм в профессиональный язык туризма и сферы обслуживания населения. Н.М. Фирсова демонстрирует скорость изменения современного языка под влиянием англицизмов, которые становятся частью трансляции культурного глобализма.

Особый интерес в учебном пособии О.В. Мерзликиной [Мерзликина 2020] вызывают зарисовки быта, изменения уклада жизни и повседневных стереотипов нового столетия (поход в ресторан, магазин, на рынок, посещение мест бытового обслуживания, поведение в образовательном учреждении и публичном месте), подвергающихся полиэтническому влиянию со стороны миграционных потоков, причем как в самой Испании, так и в латиноамериканском пространстве. Такой материал позволяет использовать в процессе обучения современную испаноязычную литературу разных жанров и направлений, продукты массмедиа (сериалы, рекламу, документальные фильмы и т. д.) нового столетия; анализировать их в связи с изменением менталитета современных испанцев, расширяющих свой повседневный мир за счет культуры других стран мира, при этом традиционно тесно связанных с южноамериканским и африкано-арабским наследием.

Не менее актуально исследование И.В. Селивановой [Селиванова 2021], которое показывает возможности влияния использования испанской периодической печати в целях проведения лингвистического анализа политических тем, социальных, экономических запросов общества, востребованных культурных программ и мероприятий: выставок, фестивалей, праздников. Особенный интерес вызывает календарь проведения традиционных религиозных шествий и исторических народных праздников, на материалах таких фестивалей и необходимо расширять знания о культуре народа, его языке.

Автор предлагает обратить внимание на спектр информационных порталов, которые участвуют в продвижении новых технологий и видений в преподавании иностранных языков с помощью чат-ботов, онлайн-курсов с участием носителей языка, представляющих субкультуры различных регионов Испании и Латинской Америки. С одной стороны, это позволяет расширить культурный и языковой диапазон, сделать доступным процесс усвоения дидактического материала и привлечь обучающихся в новую образовательную среду. С другой стороны, основная тенденция всех информационных ресурсов – в упрощенной схеме преподавания испанского языка с поверхностным постижением

грамматических и фонетических законов. В соответствии с этим многочисленные онлайн-площадки выполняют дополнительную функцию обработки диалогов разговорного жанра, различных ситуаций в межкультурной коммуникации.

Самой активной движущей силой этой тенденции в интернет-пространстве является Институт Сервантеса, как основной инструмент транслирования испанских культуры и языка в мире. Образовательное пространство Института Сервантеса аккумулирует прежде всего дистанционные формы обучения, предлагая комплекс методической литературы в формате аудиовидеоносителей, печатной классической группе учебных пособий, практикумов, ситуационных задач с приложениями [Кастро Вдовес 2014], речевых упражнений и, прежде всего, повседневного разговорного лингвистического материала в целой серии учебных пособий [Coto Bautista, Turza Ferré 2015].

Все представленные учебные издания Испанского королевства нацелены на прием обучения языку через повседневный простой и доступный материал разговорников, облегчая подачу дидактических единиц, не углубляясь в сложности грамматики и лексики. В основном это яркие иллюстративные учебные пособия тестового формата, создающие алгоритм запоминания фонем и набор ситуационных предложений в тематической части и многочисленных приложениях на аудионосителях. Такие сборники обладают коммерческими преимуществами перед отечественными аналогами на начальном уровне обучения, но в профессиональном обучении имеют недочеты, так как не преследуют цели усвоения необходимого языкового контента.

Таким образом, только за период 2019–2022 гг. ресурсное обеспечение курса преподавания испанского языка для направлений, связанных с международным общением, развитием региональных программ экономического, туристского и торгового обмена, пополнилось учебным материалом нового стандарта, в котором межкультурная коммуникация занимает ведущее место в овладении универсальной компетенцией делового общения на разных профессиональных уровнях.

Заключение

Осуществив анализ достоинств российской педагогической школы преподавания испанского языка за период 2019–2022 гг., мы констатируем положительную тенденцию отхода от устаревшей модели, когда в методике преподавания языка отражались

только классические научные представления об изучении языка через литературные источники. Современная российская школа стремится быть новаторской, мобильной и соответствовать мировым профессиональным стандартам информационного обмена и интеграции программ, критериям проверки качества экзаменационных и методических материалов.

Современный рынок труда влияет на требования подготовки профессиональных кадров, использующих иностранные языки не только в экономическом, торговом обмене между странами, но и межкультурном взаимодействии членов общества. Именно в этом аспекте и необходимо соответствовать новым глобализационным тенденциям профессионального обучения и потребностям культурной среды (менталитета, повседневности, этикета, этики общения и различных критериев) страны–субъекта такого взаимодействия.

Литература

- Мерзликина 2020 – *Мерзликина О.В.* Испанский язык для филологов и преподавателей иностранного языка (B1–B2): Учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 201 с.
- Оболенская 2021 – *Оболенская Ю.Л.* *Mitos y leyendas de España* = Легенды и предания Испании: С обширными лингвокультурологическими, историческими, грамматическими комментариями. 4-е изд., испр. и доп. М.: URSS, 2021. 240 с.
- Попова 2021 – *Попова Н.И.* Грамматика испанского языка. 3-е изд., испр. М.: URSS, 2021. 320 с.
- Селиванова 2021 – *Селиванова И.В.* Современный испанский язык: Практикум по грамматике и лексике (уровень B1–B2). М.: Флинта, 2021. 292 с.
- Сомова 2020 – *Сомова И.Ю.* Практический курс испанского языка. Учеб. пособ. М.: Ин-т мировых цивилизаций, 2020. 216 с.
- Фирсова 2019 – *Фирсова Н.М.* Грамматическая стилистика современного испанского языка. 4-е изд., испр. и доп. М.: URSS, 2019. 352 с.
- Фирсова 2021 – *Фирсова Н.М.* Современный молодежный сленг испанцев. М.: URSS, 2021. 104 с.
- Фирсова 2022 – *Фирсова Н.М.* Испанский речевой этикет. 6-е изд., стереот. М.: URSS, 2022. 208 с.
- Castro Viudez, F. *Espanol en marcha 3*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2014. 182 p.
- Coto Bautista, Turza Ferré 2015 – *Coto Bautista V., Turza Ferré A.* *Así se habla en nivel C: Cuaderno de ejercicios y práctica*. Madrid: Edelsa, 2015. 136 p.

References

- Castro Viudez, F. (2014), *Espanol en marcha 3*. Sociedad General Española de Librería, Madrid, Spain.
- Coto Bautista, V. and Turza Ferré, A. (2015), *Así se habla en nivel C: Cuaderno de ejercicios y práctica*, Edelsa, Madrid, Spain.
- Firsova, N.M. (2019), *Grammaticheskaya stilistika sovremennogo ispanskogo yazyka* [Grammatical stylistics of the modern Spanish language], 4th ed., URSS, Moscow, Russia.
- Firsova, N.M. (2021), *Sovremennyyi molodezhnyi sleng ispantsev* [Modern youth slang of Spaniards], URSS, Moscow, Russia.
- Firsova, N.M. (2022), *Ispanskii rechevoi etiket* [Spanish speech etiquette], URSS, Moscow, Russia.
- Merzlikina, O.V. (2020), *Ispanskii yazyk dlya filologov i prepodavatelei inostrannogo yazyka (B1–B2): Ucheb. posobie dlya vuzov* [Spanish for philologists and teachers of a foreign language (B1–B2): A textbook for universities], Yurait, Moscow, Russia.
- Obolenskaya, Yu.L. (2021), *Mitos y leyendas de España = Legendy i predaniya Ispanii: S obshirnymi lingvokul'turologicheskimi, istoricheskimi, grammaticheskimi kommentariyami* [Legends and legends of Spain: With extensive linguoculturological, historical, grammatical comments], Moscow, Russia.
- Popova, N.I. (2021), *Grammatika ispanskogo yazyka* [Grammar of the Spanish language], Moscow, Russia.
- Selivanova, I.V. (2021), *Sovremennyyi ispanskii yazyk: Praktikum po grammatike i leksike (uroven' B1–B2)* [Modern Spanish: a workshop on grammar and vocabulary (level B1–B2)], Flinta, Moscow, Russia.
- Somova, I.Yu. (2020) *Prakticheskii kurs ispanskogo yazyka, uchebnoe posobie* [Practical course of the Spanish language, textbook], In-t mirovykh tsivilizatsii, Moscow, Russia.

Информация об авторе

Михаил Б. Зуев, кандидат филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; arzumi@mail.ru

Information about the author

Mikhail B. Zuev, Cand. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; arzumi@mail.ru

Цели и задачи иноязычного профессионального обучения

УДК 808.5

DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-121-137

Юридический дискурс: риторические и психологические приемы убеждения в судебной речи носителей русского и английского языков

Ирина О. Окунева

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, sesh777@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу приемов риторического и психологического воздействия, применяющихся в судебных речах носителей русского и английского языков. Описываются не только сходные приемы, но и специфические особенности построения стратегий убеждения, а также выбор соответствующих языковых средств носителями двух языков.

Автор описывает разницу базовых ценностных стереотипов, к которым зачастую неосознанно апеллируют ораторы–носители языка и культуры и которые зачастую остаются незамеченными неносителями языка при построении речи на иностранном языке. Обосновывает тезис о том, что учет культурно-обусловленных морально-нравственных ценностей и архетипов позволяет усилить аргументацию и эффективность риторических и психологических приемов убеждения в судебной речи.

Автор анализирует языковые средства, которые способны ослабить степень воздействия и снизить доверие аудитории к оратору. Дает рекомендации, как сделать речь более убедительной для слушателей с учетом общей психологии восприятия и социокультурных особенностей каждого рассматриваемого социума. Автор снабжает теоретические положения практическими примерами, позволяющими наглядно проследить, как функционируют риторические и психологические приемы убеждения в судебной речи носителей русского и английского языков.

В заключении автор предлагает способы внедрения изложенных в статье практических рекомендаций в образовательный процесс языковой подготовки студентов гуманитарного ВУЗа.

Ключевые слова: юридический дискурс, судебная речь, риторика, стилистические приемы, психологические приемы убеждения

Для цитирования: Окунева И.О. Юридический дискурс: риторические и психологические приемы убеждения в судебной речи носителей русского и английского языков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 121–137. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-121-137

© Окунева И.О., 2022

Legal discourse: rhetorical and psychological persuasive techniques in Russian and English courtroom discourse

Irina O. Okuneva

*Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia, sesh777@yandex.ru*

Abstract. The article suggests comparative analysis of the rhetorical and psychological persuasive techniques applied in courtroom discourse in Russian and English. Not only does it describe similar techniques, but also specific features of persuasion strategies, as well as the choice of appropriate means of language by native speakers of the two languages.

The author describes the difference between the basic value stereotypes, which native speakers of the language and culture unconsciously appeal to, and which often remain unnoticed by non-native speakers when constructing a speech in a foreign language. The author substantiates the thesis that taking into account culturally conditioned moral values and archetypes reinforces the argumentation and effectiveness of rhetorical and psychological techniques of persuasion in courtroom discourse.

The author analyzes the means of the language that can diminish the impact of the discourse and reduce the speaker's credibility with the audience. The author provides recommendations on how to make courtroom discourse more convincing for listeners, taking into account general principles of cognitive psychology and social and cultural characteristics of each social group under consideration. The author provides theoretical provisions with practical examples that illustrate how rhetorical and psychological persuasion techniques function in the Russian and English courtroom discourse.

In conclusion, the author suggests the ways of embedding the practical recommendations outlined in the article into ESP language training for university students of the humanities.

Keywords: legal discourse, courtroom discourse, rhetoric, stylistic devices, psychological persuasion techniques

For citation: Okuneva, I.O. (2022), "Legal discourse: rhetorical and psychological persuasive techniques in Russian and English courtroom discourse", *RSUH/RGGU Bulletin "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 121-137, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-121-137

Введение

Целью исследования является сравнительный анализ приемов риторического и психологического воздействия, применяющихся в судебных речах носителей русского и английского языков. Описываемые приемы сопровождаются анализом соответствующих языковых средств, которые используют носители двух языков.

Глубокое и всестороннее исследование риторических и психологических приемов убеждения, использующихся в русском и англоязычном юридических дискурсах, невозможно без исторического анализа их истоков и сравнения базовых ценностных архетипов, лежащих в их основе. В условиях неизбежных междонародных контактов особенно важно находить точки соприкосновения, общность взглядов и видеть сферы потенциальных разногласий, недопонимания, а в ряде случаев полного несовпадения ценностной картины мира. Более того, в судебной речи носителей русского и английского языков актуализируются наиболее востребованные в определенный промежуток времени риторические и психологические приемы убеждения.

В качестве материала работы использовались данные экспериментальных исследований, проведенных специалистами в области психолингвистики и юридических наук России и США, речи российских, британских и американских юристов, данные словарей, российские и зарубежные труды по риторике.

Сравнение русского и англосаксонского менталитетов проводилось на основе анализа базовых ценностных стереотипов, которые зачастую не осознаются носителями культур, но оказывают сильное влияние на выбор аргументов и психологических приемов воздействия, риторiku и формирование стратегий убеждения. В заключении даны рекомендации по внедрению полученных результатов в практику преподавания английского языка и риторики студентам юридических специальностей.

Исторические истоки русской и англоязычной риторических традиций

Русская и англосаксонская риторические традиции уходят корнями в риторiku Аристотеля. Оттуда они заимствовали свою трехчастную форму: логическую составляющую (*logos*), морально-нравственную оценку (*ethos*), эмоциональное воздействие (*pathos*). Для придания речи убедительности должны присутствовать все три компонента. Однако в зависимости от мастерства оратора, потребностей целевой аудитории и особенностей принятой в конкретный момент времени риторической традиции степень актуализации каждого из трех компонентов различается. Например, в XVIII–XIX вв. в США теория Аристотеля, основанная на принципах логики, была заменена теорией Джорджа Кемпбелла и Блэра, утверждавших, что важно дать слушателям самим на собственном опыте принять решение об истинности

или ложности предположений. Для этого нужно, прежде всего, передать аудитории нужный эмоциональный настрой. Сделать это возможно, нарисовав «словесные картины», способные поместить присяжных в их воображении на место подзащитного [Миньяр-Белоручева и др. 2010, с. 53]. Господство данной традиции, а также право, основанное на прецеденте, т. е. на описании конкретного частного случая и его решения, принятого на уровне высших судебных инстанций, привело к возросшей роли нарратива, т. е. повествования. В русской судебной риторике также применяется прием описания хода событий. При этом исследованию речей русских юристов XIX в. А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако, В.Д. Спасовича и др. показали важность построения нарратива на основе точного изложения фактов [Артемова 2007; Котельникова 2011; Пригарина 2009] в отличие от англосаксонской традиции, в которой приняты широкие аналогии с делами (*cases*) на основе обстоятельственного сходства, апелляции к принципу права, привлекаемого для обоснования судебного решения, приглашения аудитории рассмотреть дело от обратного или представить возможные последствия развития событий, т. е. нередко через изложение вымышленного положения дел (*fiction*) [Petroski 2019, с. 121–122]. В этом состоит фундаментальное различие русской и англоязычной судебных риторических традиций, которое проявляется в той или иной степени на протяжении последующих периодов XX в. и наших дней.

Риторические приемы убеждения в судебной речи

Выбор риторических приемов убеждения в судебной речи во многом обусловлен характером, культурой, уровнем образования и степенью компетенции в области юриспруденции лиц, принимающих решение по делу, и слушателей, имеющих возможность влиять на такое решение. При построении речи оратор, как правило, придерживается трехчастной классической риторики Аристотеля: апелляция к разуму (*logos*), социальной оценке (*ethos*) и личным эмоциям аудитории (*pathos*). В зависимости от особенностей восприятия слушателей, он обращается к первому, второму, третьему элементу или их сочетаниям, связывая с ними соответствующие риторические приемы.

Важно отметить, что как российская, так и западная риторическая традиция отдает предпочтение фактам как основе аргументации. При этом англосаксонская традиция обращает особое внимание на краткость и лаконичность формулировок, наличие

логических связей между композиционными частями (*therefore, in conformity with, thus, consequently, etc.*), а также на расположение информации в структуре текста, т. е. следует правилу помещения наиболее существенных фактов в начало или конец нарратива [Миньяр-Белоручева и др. 2010, с. 52]. В современной российской традиции, как отмечает Г.М. Резник, каждое выступление должно содержать новые факты или аргументы, при этом, если есть одно неопровержимое доказательство и несколько второстепенных, сконцентрироваться нужно на первом, подкрепив его как можно большим числом фактов без пространных рассуждений¹. Так, в случае, если потерпевший сам спровоцировал подсудимого на совершение противоправных действий, для изложения фактов адвокат может использовать прием оценивания потерпевшего. Если микрозадачей адвоката является демонстрация ошибок и просчетов в позиции процессуального противника с целью дискредитации аргументов последнего, он может применить прием противопоставления в форме риторической фигуры антитезы:

Мы допускали к допросу всех свидетелей и ко всем им относились с равным беспристрастием. Но когда являлись наши свидетели, против них все восставали, – их, не задумываясь, клеймили грязью, обвиняли в полном забвении долга и святости присяги (Ф.Н. Плевако. Дело Кострубо-Карицкого)²;

Наш закон в этом отношении составляет некоторое исключение. Правда, и он уступил требованиям справедливости: наш закон смотрит на запальчивое убийство, как на такое преступление, которое наказывается слабее; этот род убийства рассматривается как преступление низшего порядка. Но эта разница не выражена в такой существенной форме, как это сделано в других странах (Ф.Н. Плевако. Речь в защиту Н. Лукашевича) [Плевако 2020, с. 53].

Противопоставление, по сути, аналогично приему сопоставления. Так, в англосаксонской традиции широко используется апелляция к авторитетным текстам прошлого, даже в случаях,

¹ Крохмалюк А.В. Уроки словесности от Генри Резника // Адвокатская газета. 2015. 3 июня [Электронный ресурс]. URL: <https://www.advgazeta.ru/novosti/uroki-slovesnosti-ot-genri-reznika/> (дата обращения 3 февраля 2022).

² Плевако Ф.Н. Справедливый приговор. Дела убийц, злодеев и праведников самого знаменитого адвоката России [Электронный ресурс]. URL: <https://iknigi.net/avtor-fedor-plevako/224466-spravedlivyy-prigovor-dela-ubiyc-zlodev-i-pravednikov-samogo-znamenitogo-advokata-rossii-fedor-plevako/read/page-4.html> (дата обращения 2 февраля 2022).

когда, строго говоря, ни один из этих источников не требуется для решения представленных юридических вопросов. Однако судьи зачастую апеллируют к их положениям, так как считается, что их включение в изложение дела повысит законность принимаемых решений. Среди таких материалов отметим следующие: Комментарии Блэкстоуна, книга Джона Стюарта Милля «О свободе», Великая хартия вольностей и труды Томаса Джефферсона, Джозефа Стори и Оливера Уэнделла Холмса, ссылки на Шарля де Монтескье, как, например, в деле Бакли против Валео (*Buckley vs. Valeo* (424 U.S. 1 [1976])), касающегося конституционности законодательства о финансировании кампании, или в деле «Ограничения срока полномочий в США против Торнтона» (*TermLimits vs. Thornton* (514 U.S. 779 [1995])), где широко цитируются документы федералистов, и на этом основании подкрепляется довод о том, что штаты не могут вводить ограничения срока полномочий членов Конгресса [Hume 2006, с. 818].

В судебной речи нередко применяется прием компенсации, т. е. если оратору недостаточно логических аргументов (*logos*) для защиты своей позиции, он может апеллировать к социально-этическим принципам и морально-нравственным ценностям общества (*ethos*) или использовать эмоциональное воздействие (*pathos*) на аудиторию, особенно в отношении присяжных.

Для апелляции к морали и социально-этическим принципам могут использоваться приемы: осуждение, призыв к гуманизму, обращение к высшим моральным ценностям, в том числе религиозным. На данном уровне происходит обращение к национально-культурным ценностям общества, и поэтому наблюдается ряд существенных различий русской и англосаксонской традиций.

В англосаксонской традиции эффективным будет воззвание к власти присяжных над подсудимым и вследствие этого к их совести и чувству собственного достоинства. Именно осознание своего верховенства над подсудимым способно удержать присяжных от чрезмерно сурового приговора. Западноевропейский оратор апеллирует к рыцарским качествам: чести, прощению, состраданию, помощи и содействию слабым, справедливости и сохранению человеческого достоинства. Другой прием, который позволит подвести присяжных к нужному решению, – это апелляция к чувству солидарности, т. е. призыв поставить себя на место подзащитного или обвиняемого, к воспоминаниям о своей семье и близких, в ряде случаев к чувству национальной гордости. Таким образом оратор призывает присяжных понять мотивы совершения деяния и в зависимости от цели адвоката или прокурора оправдать или осудить деяние. Существенным отли-

чем англосаксонской традиции является то, что речь оратора должна быть построена как обращение к каждому присяжному в отдельности, т. е. имплицитно затрагивать их индивидуальные характеристики:

Who are you twelve men, and how come you here? Selected out of 150 that were drawn from the body of this county, passing the gauntlet of criticisms, questions, and objections put upon you by the Court or the attorneys, you are sworn here in this cause. Who are you? Men. Bristol County men. Men with hearts and men with heads and men with souls and men with rights. You come here in obedience to the law that prescribe for the orderly administration of our courts. You come here because, in answer to the demand, you feel that you must render this great service, unpleasant and trying as it may be, exhaustive as are its labors; you come here because you are loyal men to the State. Nay, more. You are out of families, you come from firesides, you are members of households, you have wives and daughters and sisters and you have had mothers, you recognize the bond that unites and the flash that plays throughout the household. Now bring your hearts and your homes and your intellects here, and let us talk to you as men, not as unmeaning things (The Commonwealth of Massachusetts vs. Lizzie A. Borden. 1893)³.

Кто вы и как вы здесь оказались? Вас здесь двенадцать человек. Вас выбрали из 150 кандидатов – представителей данного округа, выдержав шквал беспощадной критики, возражений и порицаний со стороны суда и поверенных, вы приводитесь к присяге здесь в этом деле. Кто вы? Люди. Мужчины из округа Бристоль. Люди с сердцем, люди с разумом, люди с душой и люди, наделенные правами. Вы пришли сюда, повинуюсь закону, который предписывает должное отправление правосудия судами. Вы пришли сюда в ответ на призыв, потому что вы чувствуете, что должны оказать эту великую услугу, какой бы неприятной и мучительной она ни была, каким бы изнурительным ни был этот труд; вы пришли сюда, потому что верны своей стране. Нет, и даже более того! У вас не просто есть семьи, у вас есть домашний очаг, вы окружены своими родными, у вас есть жены, дочери и сестры, и у вас есть или были матери, вы знаете, что значат объединяющие семейные узы и чувство кровного родства. Итак, призовите сюда всю широту вашего сердца, чувство любви к семье, весь свой разум и рассудительность, позвольте обратиться к вам как к людям разумным, а не как ничего не значащим вещам (Штат Массачусетс против Лиззи А. Борден. 1893)⁴.

³ Porter E.H. The Fall River Tragedy. A History of the Borden Murders. The Project Gutenberg EBook, 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://www.gutenberg.org/files/57939/57939-h/57939-h.htm#CHAPTER_XI (дата обращения 2 февраля 2022).

⁴ Перевод мой. – И. О.

В русской традиции эффективным является обращение к чувству справедливости, которое носит всеобщий характер, и к сочувствию по отношению к обвиняемому. Существенным является то, что присяжных призывают не сравнить обвиняемого с собой, а проявить участие в его судьбе, возможно, с долей фатализма, следуя русской пословице «От сумы да от тюрьмы не зарекайся». Русский человек понимает, что все в мире не без греха, и важно лишний раз не взять грех на душу, т. е. не осудить невинного. Однако столь же важно не допустить несправедливости. В западном обществе страх расплаты в загробной жизни за ошибки, совершенные в земной, трансформировался в страх общественного осуждения, потери собственного достоинства в глазах окружающих, что равносильно отвержению и изоляции, грозящей гибелью. В русском менталитете не заложена программа разделения людей на достойных и недостойных. Русский человек воспринимает мир и окружающих людей как единое целое, поэтому даже преступник остается частью его мира и вследствие этого может рассчитывать на понимание, поддержку и сочувствие.

В советский период религиозное сознание было заменено коммунистическим, однако глубинные ценности всеобщего единения сохранились. Именно поэтому в риторике XX в. обвинение, как правило, произносилось от третьего лица, т. е. звучало от лица партии, выразившей официальное общественное мнение. Суд присяжных в СССР был упразднен. Роль адвоката и прокурора стала менее персонифицированной по сравнению с дореволюционными юристами XIX в. По-видимому, этими обстоятельствами объясняется значительное сокращение риторических средств в судебных речах советских юристов, особенно второй половины XX в.

На Западе в XX в. растет роль индивидуальной личности как отдельной единицы общества. При этом внешне манифестируемые свободы и равные права не означают действительные равные возможности. Юридическими основаниями для этого к середине XX в. явились (1) легализация в США института лоббирования, продвигающего интересы отдельных лиц, и (2) отсутствие единой писаной конституции в Великобритании, которую заменяет совокупность актов различного характера, нормы общего права и конституционные обычаи. Эти правовые предпосылки призваны создать юридические основания для защиты интересов отдельных лиц, преимущественно власть имущих, в противовес остальному населению. Таким образом, в западной системе ценностей наиважнейшей будет апелляция к достоинству

личности, которое подкреплено ее социальными возможностями (властными, финансовыми, медийными и т. п.). В русской системе ценностей ключевую роль играет чувство справедливости, в основе которого лежит социальное единение и высший суд.

Апелляция к личным эмоциям присяжных и судей (*pathos*) осуществляется с помощью психологических приемов в сочетании со стилистическими выразительными средствами языка, такими как тропы, основанные на усилении или смягчении характеристик, например сравнение, эвфемизм, метафора, гипербола, мейозис:

До нэпа все эти *хищники* были на советской работе, а с развитием нэпа *вспорхнули и улетели*. У них оказываются свои магазины, открытые на ценности и деньги «жен или же двоюродных *братцев*» [Кондурушкин 1930, с. 41].

Эмоциональное воздействие осуществляется также с помощью стилистических фигур, основанных на особой синтаксической и лексико-синтаксической организации высказывания, таких как инверсия, обособление, параллелизм, повтор, антитеза, перечисление, риторический вопрос, градация:

Хороши ли документы, написанные от имени Медынцевой, не взяты ли они задними числами, когда она была под опекой, выманены путем обмана и пущены в свет с целью разорить ее? На этот вопрос нет возражения [Плевако 2020, с. 5–6].

Психологические приемы убеждения в судебной речи

В судебной речи встречаются следующие психологические приемы убеждения:

- критика поступков человека через эмоциональные аргументы и средства негативной оценки;
- оценивание психологического портрета подсудимого или потерпевшего;
- противопоставление позиций процессуальных противников, зачастую путем дискредитации позиции оппонента;
- лингвистический дейксис (*deixis*) как средство сближения или разграничения позиций сторон («мы – они»);
- создание психологической напряженности через использование специальной лексики или установление более близкого контакта с аудиторией.

Критика поступков человека, особенно негативная, усиленная образными стилистическими приемами, может оказывать существенное влияние на оценку присяжными и судом деяний подсудимого и/или потерпевшего:

Наконец, надо сказать, что ныне Берман состоит под следствием за дачу взятки. Я не сомневаюсь, товарищи судьи, что по тому делу он также пройдет маленькой величиной. Такие люди, как он, умеют долго проходить в темных делах маленькими и незаметными, по случайным эпизодам. Этот делец американской формации далеко пошел бы, если бы не споткнулся о скамью подсудимых [Кондурушкин 1930, с. 35].

Однако без описания объективной картины и психологического портрета невозможно всесторонне представить дело. Поэтому юристам важно четко разделять фактические характерологические качества индивида, которые должны быть учтены судом как обусловившие преступное деяние, и эмоциональные оценки личности, которые могут повлиять на субъективную оценку присяжных. Так, аморальность как «система взглядов и поведенческих стереотипов индивида, основанная на неприятии им норм нравственности, нигилистическом отношении к социальным требованиям», относится к социально значимым качествам подсудимого и поэтому подлежит освещению [Еникеев 2010, с. 500]. В то же время угрюмость, неприветливость, скрытность и т. п. могут создавать негативное впечатление об индивиде и влиять на соответствующее отношение к нему судей и присяжных, но не иметь существенного значения в структуре совершенного им преступного деяния [Еникеев 2010, с. 499].

С целью дискредитации позиции процессуального противника применяется ряд стилистических приемов, например гиперболы, мейозис, градация, антитеза, ирония, риторический вопрос. В русской судебной речи часто встречаются антитеза, риторический вопрос:

Шесть месяцев Берман получал грузы, которые пришли из «Нижнего Новгорода». Если они в пакгаузе, то где же их владелец? Почему они лежали там так долго? [Кондурушкин 1930, с. 35].

Градация:

Свидетель, говорят, сбивался под перекрестным допросом. Еще бы не сбиться! Вместо вопросов о деле, *вместо выпуклых фактов*, остающихся долго в памяти, его *закидали вопросами о мелочах*, которых

человек не помнит и не считает нужным помнить. Чуть не до подробностей, в каких *рубашечках* были дети Галича, что говорили они при встрече с отцом, доходила пытливая защита Дмитриевой. *Путем этих подробностей, путем утомления свидетеля, повторением одного и того же* добились неточностей, аномалий в показаниях [Плевако 2020, с. 107] (курсив мой. – И. О.).

При этом в русской риторической традиции явную иронию использовать не рекомендуется. В англоязычной судебной речи ирония не возбраняется и зачастую соседствует с афоризмами, аналогиями и параллелизмом, т. е. апеллирует к общепринятым нормам. Например, в деле “Vernonia School District 47J v. Acton” оспаривалось соответствие нормам конституции США правил школы округа Вернония, штат Орегон, позволяющих брать медицинские анализы на наркотики в любое время, в любом месте на территории школы у учащихся, занимающихся по спортивным программам и участвующих в соревнованиях. То есть по заявлению истца – семиклассника школы были нарушены его права на невмешательство в личную жизнь (*expectation of privacy*). Судья Верховного суда Скалия отклонил иск, обосновав свою позицию с ноткой иронии тем, что для спортсменов уровень невмешательства в личную сферу ниже, чем для обычных граждан, заметив, что школьный спорт не для застенчивых:

School sports are not for the bashful. They require “suiting up” before each practice or event, and showering and changing afterwards. Public school locker rooms, the usual sites for these activities, are not notable for the privacy they afford [Porto 2020, p. 167].

Далее судья проводит аналогию осознанного выбора подростками спортивной деятельности с выбором взрослых своего места работы в строго регламентированной производственной среде, где также есть свои ограничения:

Somewhat like adults who choose to participate in a closely regulated industry. Students who voluntarily participate in school athletics have reason to expect intrusions upon normal rights and privileges, including privacy [Porto 2020, p. 168].

Приведенные примеры свидетельствуют о склонности англоязычной риторической традиции к описанию гипотетических обстоятельств в форме рассказа, целью которого зачастую является апелляция к эмоциям аудитории.

Идея лингвистического дейксиса (*deixis*) больше распространена в западной лингвистике и служит для установления соотношения между субъектами коммуникативного акта во времени и пространстве. С помощью идеи дейксиса оратор может отделить подсудимого от типичных представителей преступного мира или приблизить к нему истца, отождествить подзащитного с присяжными заседателями, психологически затруднив им принятие неблагоприятного для подсудимого решения. Лингвистически это делается включением в речь сближающих местоимений и наречий: *мы, здесь, вместе, сейчас (we, here, together, now)* или создающих некую грань, расстояние слов: *он, она они, там, в то время* и т. п. (*he, she, they, there, then, at that time*). Той же цели служат персонификация, позволяющая эмоционально оживить и тем самым приблизить в восприятии картину действий, и антитеза – риторическое противопоставление, целью которого является проведение грани между описываемыми объектами и явлениями.

Установить контакт с аудиторией позволяет риторический вопрос. Он может быть направлен как на поддержку позиции оратора, так и на дискредитацию его оппонента. В обоих случаях говорящий стремится заручиться поддержкой слушателей через их активное включение в проблематику повествования.

Выбор оратором лексических средств может создавать у аудитории определенный психологический настрой. Проведенное в американских судах исследование показало, что на доверие к оратору в англоязычном судебном сообществе большое влияние оказывает четкость и лаконичность формулировок, наличие логических коннекторов между композиционными частями, такая речь воспринимается «сильной» (*“powerful”*). В отличие от «слабой» (*“powerless”*), в которой наличествуют многословие, вопросительная интонация, модальные вставки (e.g. *“may”, “might”*), средства смягчения категоричности высказывания (*hedges, e.g. “kinda,” “I think,” “I guess,” etc.*), звуки для заполнения пауз в речи (*hesitation forms, e.g. “uh,” “well,” “you know,” etc.*), усилители (*intensifiers, e.g. “so”, “very,” “surely,” as in “I surely did.”*), жесты и их вербальное сопровождение (e.g. *“over there”*), частое использование вежливых форм (e.g. *“please,” “thank you,” etc.*) [Erickson et al. 1978, p. 267].

Описывая правила успешной риторики в российском суде, адвокат Г.М. Резник подчеркивает важность грамотного изложения мыслей и фактов в сочетании с яркой и образной речью, неприемлемость частых повторов аргументов и большое значение фактов и веских, убедительных доказательств, которые нуж-

но представлять без промедления⁵. Такая речь способна существенно усилить позицию стороны в судебном споре.

В 1998 г. В.А. Пищальникова провела ассоциативно-эмоциональный эксперимент, в котором приняли участие 50 юристов – судей, адвокатов, работников прокуратуры, а также студенты разных курсов и факультетов вузов г. Барнаула, в том числе студенты-неюристы. Эксперимент продемонстрировал разное отношение к правосудию в российском обществе. В эксперименте а) выявлялись составляющие смысловых ассоциаций, связанных с юридической лексикой, б) определялся характер эмоций, вызываемых юридической терминологией. Результаты показали, что обе группы ассоциативно связывают юридическую лексику с судопроизводством, однако подавляющее большинство испытуемых-неюристов продемонстрировали больший процент негативно оцениваемых слов юридической тематики, чем юристы. В некоторых случаях оценки существенно различались, например, слово «правосудие» 45% опрошенных-неюристов оценили негативно и только 34% – положительно; при этом 76% юристов оценили слово «правосудие» положительно [Пищальникова 1998, с. 125]. Такое положение дел подтверждает возможность формирования в защитительной речи эмоциональных и смысловых доминант на базе имеющегося у испытуемых конвенционального, устойчивого негативного отношения к отечественному правосудию [Пищальникова 1998, с. 126]. Эту психологическую особенность современного российского общества также необходимо учитывать, если юрист ставит своей целью создание положительного образа судебной системы. В этом случае ему придется включить в свою речь элементы нейтрализации негативной оценки в адрес правосудия с тем, чтобы создать в сознании слушателей противоположный положительный или хотя бы нейтральный образ этого социального института.

Подводя итог проведенному исследованию, отметим, как возможно использовать изложенные сведения в образовательном процессе подготовки студентов юридических специальностей. Во-первых, важно познакомить студентов с основополагающими принципами классической риторики, научить будущих специалистов выделять элементы логики, социально-этической оценки и эмоционального воздействия в судебных речах. Во-вторых, проанализировать речи российских, американских и британских юристов, произнесенные на судебных слушаниях, на предмет того, как и в какой мере в них актуализируется каждый

⁵ Porter E.H. The Fall River Tragedy...

из трех элементов. В-третьих, следует сравнить степень выраженности каждого из элементов с учетом фактических судебных обстоятельств. По итогам проведенной теоретической работы можно предложить студентам практическое задание – изложить для англоязычной аудитории речь российского юриста с учетом менталитета и лингвистических средств носителей английского языка. И наоборот, речь американского или британского юриста адаптировать под российский образ мышления и арсенал языковых средств. Аналогичную работу можно провести в форме редактирования речи американского юриста с учетом особенностей британской аудитории, и наоборот.

Заключение

Исследование риторических и психологических приемов убеждения в судебной речи носителей русского и английского языков позволяет сделать следующие выводы. Выбор одного из трех компонентов классической риторики зависит от мастерства оратора, особенностей целевой аудитории и принятой в конкретный момент времени риторической традиции. Социокультурное влияние проявляется в том, каким риторическим приемам и правилам построения судебной речи отдают предпочтение носители русского и английского языков. Так, в англосаксонской традиции ценятся лаконичность формулировок, четкость структуры изложения и апелляция к авторитетным источникам. Именно такая речь производит сильное впечатление на слушателей и создает образ убедительного оратора. В российской судебной риторике отдается предпочтение фактам и весомым доказательствам, которые настолько важны, что, если есть одно неопровержимое доказательство, вокруг него может строиться вся аргументация.

Основу морально-этических норм составляют базовые культурные ценности и архетипы. Обращение к ним различается тем, что западная культура больше сфокусирована на сохранении достоинства отдельной личности, образа уважаемого, успешного человека и такого же его окружения в глазах общества. Тогда как русская культура ценит некое высшее благо, стремится к всеобщности морально-этических норм для всего социума, преследование личных материальных целей порицается, может даже противопоставляться как западное, чуждое истинно русскому человеку. Справедливость в западном обществе обуславливается установленной традицией, в русском понимании – высшей си-

лой, не зависящей от людей, поэтому правосудие как существующая судебная система часто оценивается в российском обществе негативно, в отличие от западного, где решение судей воспринимается как неизбежность. Это необходимо учитывать при подготовке судебных речей на обоих языках.

Выбор психологических приемов воздействия в своей сути направлен на порождение у слушателей одного из двух типов эмоций: приятия или неприятия. Среди приемов эмоционально-психологического воздействия можно назвать: похвалу или критику поступков человека, выраженные с помощью эмоциональных аргументов и иных языковых оценочных средств; оценивание психологического портрета подсудимого или потерпевшего; противопоставление позиций процессуальных противников, рассматриваемое как дискредитация позиции оппонента в противоположность своей; создание с помощью специальной лексики психологической напряженности через сближение или разграничение позиций сторон («мы» – понятные, свои, принимаемые; «они» – непонятные, чужие, отвергаемые).

Выбор тропов и фигур речи в большей степени обусловлен апелляцией к морально-этическим нормам и эмоционально-психологическим воздействием на аудиторию. Среди наиболее распространенных выразительных средств языка в судебной риторике следует назвать эпитет, метафору, сравнение, гиперболу, мейозис, повтор, градацию, аналогию, антитезу, афоризм, риторический вопрос. С осторожностью нужно подходить к такому приему, как ирония. В чистом виде ее использовать не рекомендуется. В англосаксонской традиции она может сопровождаться афоризмом, использование которого снимает с оратора ответственность за чрезмерную, по мнению слушателей, субъективность. В российской судебной риторике прямая ирония не приветствуется, однако возможно создание комического контекста, отмечающего нелепость ситуации или нечистоплотность намерений.

Понимание особенностей функционирования выразительных средств языка и знание правил построения судебной речи в той или иной риторической традиции закладывают основы ораторского мастерства будущего юриста. При этом важно, чтобы студенты нарабатывали собственный навык создания текстов публичных выступлений, адаптируя речь русского юриста для англоязычной аудитории, и наоборот, или редактируя речь американского юриста с учетом особенностей британской аудитории.

Литература

- Артемова 2007 – *Артемова Т.В.* Нарратив как элемент риторической стратегии (на материале судебных речей А.Ф. Кони) // Вестник Новг. гос. ун-та. Серия: Филология. 2007. № 43. С. 55–57.
- Еникеев 2010 – *Еникеев М.И.* Юридическая психология. С основами общей и социальной психологии. 2-е изд., перераб. М.: Норма: Инфра-М, 2010. 639 с.
- Кондурушкин 1930 – *Кондурушкин И.С.* Хозяйственно-экономические судебные процессы периода НЭПа: обвинительные речи. М.; Ленинград: Гос. изд-во, 1930. 167 с.
- Котельникова 2011 – *Котельникова С.А.* Умение «твердо править словом»: Судебные речи русского юриста А.Ф. Кони // Пушкинские чтения. 2011. № 16. С. 345–352.
- Миньяр-Белоручева и др. 2010 – *Миньяр-Белоручева А.П., Быкова А.А., Коробова Е.А.* Принципы построения американской судебной речи XIX века // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2010. Вып. 10. № 1. С. 51–56.
- Пищальникова 1998 – *Пищальникова В.А.* Психолингвистический аспект исследования судебной речи // Известия АлтГУ. 1998. № 3. С. 125–130.
- Плевако 2020 – *Плевако Ф.Н.* Избранные речи. М.: АСТ, 2020. 288 с.
- Пригарина 2009 – *Пригарина Н.К.* Стратегия дискредитации как компонент ценностной аргументации судебной речи // Известия ВГПУ. 2009. № 5. С. 49–53.
- Erickson et al. 1978 – *Erickson, B.E., Lind, E.A., Johnson, B.C., O’Barr, W.M.* Speech style and impression formation in a court setting: The effects of “powerful” and “powerless” speech // *Journal of Experimental Social Psychology*. 1978. Vol. 14. P. 266–279.
- Hume 2006 – *Hume R.J.* The Use of Rhetorical Sources by the U.S. Supreme Court // *Law & Society Review*. Wiley on behalf of the Law and Society Association. 2006. Vol. 40. № 4. P. 817–843.
- Petroski 2019 – *Petroski K.* Fiction and the Languages of Law: Understanding Contemporary Legal Discourse. London; New York: Taylor & Francis Books: Routledge, 2019. 240 p.
- Porto 2020 – *Porto B.L.* Rhetoric, Persuasion, and Modern Legal Writing: The Pen Is Mightier. London: Lexington Books, 2020. 211 p.

References

- Artemova, T.V. (2007), “Narrative as an element of rhetorical strategy (on the basis of A.F. Koni’s judicial speeches analysis)”, *Bulletin of the Novgorod State University*, no. 43, pp. 55–57.
- Enikeev, M.I. (2010), *Yuridicheskaya psikhologiya. S osnovami obshchei i sotsial’noi psikhologii* [Legal psychology. With the basics of general and social psychology], 2nd ed., reprint, Infra-M, Norma, Moscow, Russia.
- Erickson, B.E., Lind, E.A., Johnson, B.C. and O’Barr, W.M. (1978), “Speech style and impression formation in a court setting: The effects of ‘powerful’ and ‘powerless’ speech”, *Journal of Experimental Social Psychology*, no. 14, pp. 266–279.

- Hume, R.J. (2006), "The Use of Rhetorical Sources by the U.S. Supreme Court", *Law & Society Review. Wiley on behalf of the Law and Society Association*, vol. 40, no. 4, pp. 817–843.
- Kondurushkin, I.S. (1930), *Hozyaistvenno-ekonomicheskie sudebnye protsessy perioda NEPa: obvinitel'nye rechi* [Economic trials of the NEP period: accusatory speeches], Gos. Izd-Moscow, Leningrad, Russia.
- Kotel'nikova, S.A. (2011), "The ability to 'firmly rule the word': judicial speeches of the Russian lawyer A.F. Koni", *Pushkin Readings*, no. 16, pp. 345–352.
- Min'yar-Beloruicheva, A.P., Bykova, A.A. and Korobova, E.A. (2010), "Principles of construction of the American judicial speech of the 19th century", *Bulletin of the South Ural State University. "Linguistics" Series*, iss. 10, no. 1. pp. 51–56.
- Petroski, K. (2019), *Fiction and the Languages of Law: Understanding Contemporary Legal Discourse*, Taylor & Francise Books, Routledge, London, New York, UK, USA.
- Pishchal'nikova, V.A. (1998), "Psycholinguistic aspect of judicial speech research", *Izvestiya of Altai State University*, no. 3, pp. 125–130.
- Plevako, F.N. (2020), *Izbrannye rechi* [Selected speeches], AST, Moscow, Russia.
- Porto, B.L. (2020), *Rhetoric, Persuasion, and Modern Legal Writing: The Pen Is Mightier*, Lexington Books, London, UK.
- Prigarina, N.K. (2009), "Strategy of discrediting as a value argument component in the court speech", *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 5, pp. 49–53.

Информация об авторе

Ирина О. Окунева, кандидат филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; sesh777@yandex.ru

Information about the author

Irina O. Okuneva, Cand. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; sesh777@yandex.ru

Использование кейс-технологии на занятиях со студентами-культурологами (на примере темы «Культурное наследие в условиях кризиса»)

Наталия Ю. Сучугова

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

Аннотация. В статье рассматривается применение кейс-технологии в преподавании иностранного языка для студентов-бакалавров по направлению подготовки «культурология». На примере темы «Культурное наследие в условиях кризиса» автор показывает широкие возможности использования иностранного языка (далее – ИЯ) для освоения профессии. Статья посвящена анализу теоретических и практических особенностей применения кейсов, инструментария, а также организации образовательного процесса с привлечением кейс-технологии.

Инструментарий проблемно-ориентированного кейса для культурологов состоит из статьи-кейса по профилю подготовки обучающихся, видеоматериала с разработанными лексико-грамматическими упражнениями, проектной работы по проблеме разрушения культурного наследия в исторической ретроспективе, заданий на подготовку и защиту презентации кейса о культурном наследии как основе национально-культурной идентичности.

ИЯ в данном случае выступает как средство освоения профессии, поскольку исследование проблемы и ее представление в аудитории осуществляются на основе иноязычных источников. Использование кейс-технологии позволяет творчески подойти к освоению профессионально-ориентированного ИЯ и создать условия для его практического применения. А изучение проблем культурного взаимодействия в эпоху глобализации позволяет лучше понять собственную культуру и расширить возможности культурного диалога между нациями.

Ключевые слова: преподавание профессионально-ориентированного иностранного языка, кейс-технология, инструментарий, культурное наследие, кризис, культурно-национальная идентичность

Для цитирования: Сучугова Н.Ю. Использование кейс-технологии на занятиях со студентами-культурологами (на примере темы «Культурное наследие в условиях кризиса») // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 138–147. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-138-147

Using case-study technology
for teaching students of culturology
(by the example of the theme “Cultural heritage in crisis”)

Nataliya Yu. Suchugova

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

Abstract. The article deals with the application of the case-study in teaching foreign language for students of the Bachelor's Degree Program in Culturology. By the example of the topic of cultural heritage “crisis” the author reveals wide possibilities of using foreign language for mastering profession. The article is devoted to the analysis of theoretical and practical peculiarities of the case-study usage, specific tools and the arrangement of the educational process.

Problem-oriented case-study for culturologists incorporates the following instruments: professionally-focused text, video accompanied by the lexicogrammatical assignments, projects about the examples of cultural heritage destruction in history, assignment to present the results of the research on the theme of cultural heritage as the core of the national cultural identity.

Foreign language is used here as a tool of mastering profession because the research itself is based on foreign sources. Case-study helps to teach the professionally-oriented language in a creative way and to provide the environment for its usage. Studying cultural interaction in the globalized world makes it possible to understand our own culture and broadens the possibilities of cultural dialogue between nations.

Keywords: teaching professionally-oriented language, case-study, set of tools, cultural heritage, crisis, national cultural identity

For citation: Suchugova, N.Yu. (2022), “Using case-study technology for teaching students of culturology (by the example of the theme ‘Cultural heritage in crisis’)”. *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 138-147, DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-138-147

Введение

Как повысить интерес обучающихся к изучению профессионально-ориентированного ИЯ в вузе, активизировать их познавательную и творческую деятельность, развивать навыки критического мышления? Ответом на этот вопрос может стать использование кейс-технологии, которая подразумевает «осмысление, критический анализ и решение конкретных проблем или случаев» [Бирюков 2015, с. 1] в процессе обучения.

Кейс-технология широко используется в преподавании целого ряда гуманитарных дисциплин, обладая таким ценным для методики обучения качеством, как междисциплинарность: решение задачи в одной области неизбежно требует знаний из смежных отраслей науки. Так, решение кейсов со студентами-культурологами предполагает обращение к таким сферам человеческой деятельности, как история, искусство, антропология, социология и т.п. Это значительно расширяет кругозор студентов, обогащает их знания, заставляет целенаправленно отбирать и анализировать иноязычную информацию профессионального и социально значимого содержания, способствуя развитию умений письменной и устной коммуникации.

Теоретические основы использования кейс-технологии

При подготовке конкретного кейса для студентов вуза преподавателю необходимо тщательно проработать схему его (кейса) построения, учитывая ряд важных моментов. Во-первых, предлагаемый материал должен быть проблемного характера, содержать конфликтогенную информацию, углубленное изучение которой позволит обучающимся сформировать суждение по соответствующим профессиональным, социальным, научным и этическим проблемам. Во-вторых, целью решения учебного кейса после ознакомления с темой является поиск альтернативных путей решения поставленного вопроса, что подразумевает проведение своего небольшого исследования с использованием дополнительных источников информации. В-третьих, использование ИЯ становится в данном случае «инструментом для анализа и решения конкретных ситуаций из различных областей гуманитарных предметов» [Десятова 2020, с. 2].

Применение кейс-технологии при обучении профессионально-ориентированному ИЯ позволяет обучающимся погрузиться в специфическую иноязычную среду, приобрести навыки решения задач в области будущей профессии, овладеть не только теоретическими знаниями в изучаемой области, но и практическими умениями использования ИЯ для достижения профессиональных целей. Опыт проведения занятий подобного рода со студентами направлений «история искусства» и «дизайн» показал эффективность применения этого метода. Инструментарий для решения кейса, по нашим наблюдениям, может варьироваться в зависимости от специфики темы, поставленных задач, уров-

ня подготовленности студентов как в области владения ИЯ, так и с точки зрения их общей и профессиональной эрудиции. Использование линейки из обучающих инструментов позволяет достичь целей развития как языковой и речевой, так и профессиональной и социокультурной компетенций.

Кризис культурного наследия: специфика темы

Студенты-культурологи на протяжении всего периода обучения в вузе знакомятся с вопросами теории и истории культуры, культурной антропологией, социологией и философией культуры, межкультурной коммуникацией, с проблемами сохранения культурного наследия. На занятиях ИЯ на старших курсах, где язык используется уже как инструмент освоения профессии, рассматриваются вопросы культурологии «на языке», что помогает будущим специалистам изучить зарубежный опыт и уметь уверенно использовать ИЯ в профессиональной деятельности.

Под культурным наследием мы понимаем часть нашей культурной общности, то, что представляет нашу историю и национальную идентичность, нашу связь с прошлым, настоящим и будущим. Концепт культурного наследия включает в себя не только артефакты (архитектурные сооружения, скульптуры, картины, книги и т. п.), но и объекты нематериальной культуры (например, традиции, предания, социальные практики) и окружающей среды (природные заповедники и заказники). Сохранение культурного наследия – одна из давних проблем человечества. Его разрушение происходило и происходит во все времена и во всех культурах. На занятии целесообразно рассмотреть проблему кризиса культурного наследия. Слово «кризис» имеет коннотацию актуальной, но временной ситуации. На самом деле условия кризиса, вызванного временной нестабильностью – политической, экономической или социальной, создают новые предпосылки для разрушения культурного наследия, которое уже началось и будет продолжаться после окончания кризиса. Чтобы лучше понять, что именно происходит в кризисных ситуациях, студентам предлагается рассмотреть ряд исторических примеров, увидеть тенденции происходящих в современном мире событий, определить основные риски (экономическое развитие, климатические изменения, туризм, природные катаклизмы, войны, грабежи) и попытаться понять, что можно сделать для сохранения тесной связи с предками. Целью кейса «Культурное наследие» является...

турное наследие в условиях кризиса» является критическое осмысление ситуации разрушения материальных и нематериальных ценностей в историческом аспекте и поиск возможных решений в разных странах и культурах.

Инструментарий кейса

Структура кейса, предложенная преподавателем, должна быть тщательно проработанной. Выполняя задания, студенты достигают конкретной цели – это не только получение знаний в профессиональной области и в области ИЯ, но и использование их на практике. При реализации кейс-метода часть реальной жизни привносится в учебную аудиторию с помощью определенного инструментария. В данном случае он выглядит следующим образом:

- 1) аутентичный текст “Cultural heritage ‘in crisis’”;
- 2) задания на усвоение лексики и перевод фрагмента текста;
- 3) задания на составление аннотации к статье;
- 4) видеоматериал о спорном статусе барельефов Парфенона в Британском музее;
- 5) анализ стихотворения Байрона «Проклятие Минервы» (The Curse of Minerva¹);
- 6) задания на представление и анализ примеров разрушения культурного наследия на протяжении истории человечества;
- 7) постановка проблемы о влиянии культурного наследия на формирование национально-культурной идентичности в целом и о возможных путях предотвращения разрушения этого наследия в частности;
- 8) задания на поиск информации по решению проблемы;
- 9) подготовка презентаций;
- 10) защита презентаций перед аудиторией с последующим обсуждением.

Такая структура работы позволяет студентам глубоко изучить тему, овладеть необходимым лексико-грамматическим материалом и использовать полученные знания на практике путем проведения исследования и предоставления его результатов для дискуссии на занятии.

¹ The Curse of Minerva by Lord Byron [Электронный ресурс]. URL: <https://hellopoetry.com/poem/4299/the-curse-of-minerva/> (дата обращения 12 мая 2022).

Практическое применение кейс-технологии на занятиях ИЯ

Работу студентов-культурологов с предложенным кейсом целесообразно построить следующим образом. Изучение темы начинается с обсуждения того, что известно студентам о данной проблеме. Это поможет активизировать необходимую лексику. Далее – чтение и анализ аутентичной статьи проф. С. Малдера и Д. Трейн «Cultural heritage “in crisis”»², в которой сформулированы основные проблемы и даны краткие характеристики угроз культурному наследию. Текст сопровождается иллюстрациями, что позволяет представить и осознать масштаб происходящих изменений. Работа со статьей представляет собой не только выполнение заданий на его понимание, но и на создание активного вокабуляра. Студентам предлагается самостоятельно составить список слов и словосочетаний по изучаемой теме. Для развития навыков перевода целесообразно использовать завершающий фрагмент статьи, где ставится вопрос о возможности предотвращения культурного разрушения. По завершении работы с текстом представляется необходимым предложить студентам написать краткую аннотацию статьи (на русском или английском языках, в зависимости от уровня группы или индивидуальных возможностей обучающихся), что поможет им суммировать полученные знания и представить их в сжатом виде.

Следующий инструмент кейса – это изучение и анализ конкретного исторического примера грабежа культурных ценностей. Речь идет о знаменитых «мраморах Элджина» – скульптурах и рельефах Парфенона, вывезенных из Греции лордом Элджином в начале XIX в. и находящихся донныне в Британском музее. Споры о целесообразности их возвращения на историческую родину не утихают до сих пор. Студентам предлагается просмотр видеоролика о спорном статусе греческих шедевров³. Развивая навыки слушания и говорения, будущие специалисты обсуждают содержание видеоматериала по представленным вопросам (на общее понимание и детальное рассмотрение), предварительно ознакомившись с предложенными преподавателем словосочетаниями, которые могут вызвать затруднения при просмотре.

² Cultural heritage “in crisis” [Электронный ресурс]. URL: <https://smarthistory.org/cultural-heritage-in-crisis/> (дата обращения 12 мая 2022).

³ Who owns the Parthenon sculptures? [Электронный ресурс]. URL: <https://smarthistory.org/who-owns-the-parthenon-sculptures-2/> (дата обращения 15 мая 2022).

Тема мраморов Элджина далее развивается в анализе стихотворения лорда Байрона «Проклятие Минервы». Предоставив студентам возможность прикоснуться к поэзии прославленного британского поэта, создать о ней собственное впечатление и уловить отзвуки былого в настоящем, целесообразно далее провести анализ небольшого фрагмента оригинального поэтического текста в сравнении с русским переводом, отметить особенности пафосного языка лорда Байрона и творческую переработку поэзии в нескольких вариантах перевода русскоязычных авторов.

Следующий этап работы позволяет переключиться с области филологии на историю и рассмотреть основные проблемы уничтожения культурного наследия в разные эпохи. К их числу относятся разорение, иконоклизм и намеренное «стирание» культуры по идеологическим принципам; грабежи и присвоение объектов культуры в целях пропаганды и материального обогащения; реституция, репатриация, реконструкция и художественная интервенция после разрушительных войн и военных конфликтов. Здесь в зависимости от подготовленности студентов можно варьировать глубину изучения темы, предлагая к рассмотрению разные временные периоды и регионы мира. Среди них особо выделяются эпоха Древнего Рима, период иконоборчества в Византии (VIII–IX вв.) и Нидерландах (во время Реформации), завоевания Наполеона, Вторая мировая война, современность. Обучающиеся готовят проекты и представляют их результаты аудитории. Вместе создается обобщающая таблица по периодам и событиям с указанием конкретных образцов искусства и культуры, подвергшихся разрушению или уничтожению. Анализ происшедших ранее событий позволяет понять характер и масштаб негативного воздействия на культуру в предыдущие эпохи и сделать выводы о том, как можно предотвратить оскудение наследия предков.

Наконец, после детального изучения вопроса, когда студенты уже обладают достаточным багажом знаний как самого предмета, так и лексических единиц по данной теме, целесообразно перейти к финальному этапу – решению поставленной проблемы. Преподаватель ставит вопрос о взаимосвязи культурного наследия и национально-культурной идентичности, под которой понимается «осознание человеком своей принадлежности к той или иной нации и той или иной национальной культуре» [Курюленко, Нефедова 2015, с. 232]. В современном обществе происходит стирание национальной идентичности в условиях глобализации, когда культурные нормы и ценности упрощаются и унифицируются. Поэтому важно акцентировать внимание на

проблеме разрушения культурного наследия как угрозы утраты национального самосознания. Студентам предлагается провести исследование культурного наследия взятых на выбор наций, определить основные материальные и нематериальные объекты, отметить современные угрозы их существованию, изучить принимаемые в разных странах меры по их устранению и попытаться предложить свое видение возможных вариантов сохранения национального достояния. Подготовленные студентами результаты исследования выносятся на обсуждение в аудиторию, что позволяет не только познакомиться с разнообразием предложенных тем, но и высказать свое суждение по затронутым вопросам.

Заключение

Таким образом, использование кейс-технологии на занятиях ИЯ со студентами-культурологами является уникальной возможностью изучить разные аспекты проблемы кризиса культурного наследия, рассмотреть тему сохранения объектов культуры, проанализировать взаимосвязь между культурным наследием и национально-культурной идентичностью. Междисциплинарность затронутой темы предполагает расширение знаний студентов в разных областях – истории, искусства, филологии, социологии, антропологии. Целью при этом является поиск альтернативных путей решения вопроса о возможностях сохранения культурной идентичности разных наций через сохранение объектов материальной и нематериальной культуры.

Для эффективной работы нами был предложен инструмент кейса для работы со студентами-культурологами. Начав с обсуждения терминологии, опираясь на оригинальный иноязычный научно-публицистический текст и видеоматериал искусствоведческого характера, обучающиеся имеют возможность глубоко погрузиться в тему. Выполнение разработанных лексико-грамматических заданий к тексту и видеоматериалам позволяет основательно овладеть необходимым вокабуляром для дальнейшей работы. Она связана с изучением исторического аспекта проблемы, когда студенты самостоятельно ищут информацию и готовят сообщения о примерах разрушения культурных объектов. Данный вид задания позволяет представить широкую панораму разных времен и народов и готовит к постановке вопроса о влиянии культурного наследия на формирование национально-культурной идентичности. После этого обучаю-

щиеся подходят к финальному этапу решения кейса: на примере отдельно взятой страны они проводят небольшое групповое или индивидуальное исследование. Студентам требуется определить ряд объектов, представляющих собой особую ценность для выбранной ими культуры, отметить потенциальные угрозы их существованию, изучить вопрос о проводимых мероприятиях по их сохранению и предложить свои варианты обеспечения их сохранности. Завершенные проекты представляются аудитории на обсуждение.

Работа в таком ключе помогает студентам приблизиться к условиям реальной профессиональной деятельности с использованием ИЯ. Это позволяет повысить мотивацию обучающихся к изучению не только ИЯ, но и своей будущей профессии, активизирует их познавательную деятельность, а также способствует развитию навыков критического мышления. В более широком масштабе изучение культурного наследия других стран дает студентам возможность осознать их разнообразие, глубже понять особенности своей культуры и способствовать сохранению межкультурного диалога.

Литература

- Бирюков 2015 – *Бирюков В.В.* Использование кейс-технологии при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: https://core.ac.uk/display/74332252?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (дата обращения 15 марта 2022).
- Десятова 2020 – *Десятова О.В.* Содержание кейс-метода в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/9ec/9eca51736f7239447bdd1476a5e69551.doc> (дата обращения 17 марта 2022).
- Куруленко, Нефедова 2015 – *Куруленко Э.А., Нефедова Д.Н.* Национально-культурная идентичность в условиях глобализирующейся реальности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-identichnost-v-usloviyah-globaliziruyusheysya-realnosti/viewer> (дата обращения 14 марта 2022).

References

- Biryukov, V.V. (2015), *Ispolzovznie keis-technologii pri obuchenii inostrannomy yazyku* [Using case-study technology in foreign language teaching], available at: https://core.ac.uk/display/74332252?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (Accessed 15 March 2022).

- Desyatova, O.V. (2020), *Soderzhanie keis-metoda v obuchenii inostrannomu yazyku* [The content of the case method in foreign language teaching available at <https://mgimo.ru/upload/iblock/9ec/9eca51736f7239447bdd1476a5e69551.doc> (Accessed 17 March 2022).
- Kurulenko, E.A. and Nefedova, D.N. (2015), "National and cultural identity in the context of a globalizing reality", *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoi akademii nauk*, vol. 17, no. 1, pp. 231–234, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-identichnost-v-usloviyah-globaliziruyushey-sya-realnosti/viewer> (Accessed 14 March 2022).

Информация об авторе

Наталья Ю. Сучугова, кандидат исторических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; suchugova@gmail.com

Information about the author

Nataliya Yu. Suchugova, Cand. of Sci. (History), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; suchugova@gmail.com

Дизайн обложки
Е.В. Амосова
Корректор
О.Н. Картамышева
Компьютерная верстка
Е.Б. Рагузина

Подписано в печать 25.09.2022.
Формат 60×90¹/₁₆
Уч.-изд. л. 9,1. Усл. печ. л. 9,3.
Тираж 1050 экз. Заказ № 1601

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125047, Москва, Миусская пл., 6
www.rggu.ru