

ISSN 2073-6398

ВЕСТНИК РГГУ

Серия

«Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

RSUH/RGGU BULLETIN

“Psychology. Pedagogics. Education”

Series

Academic Journal

Основан в 1996 г.
Founded in 1996

3
2023

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 Russian Science Citation Index; in the List of State Commission for Academic Degrees and Titles of peer-reviewed scientific publications, in which the essential research findings of dissertations for the Ph.D. and Dr. degrees in the following scientific specialties and the corresponding branches of science are to be published:

- 5.8.1. General pedagogy, History of pedagogy and education (Education sciences)
- 5.8.2. Theory and methods of training and education (area and level related)
(Education sciences)
- 5.3.1. General psychology, Personality psychology, History of psychology
(Psychological sciences)
- 5.3.5. Social psychology, Political and economic psychology (Psychological sciences)
- 5.3.7. Age psychology (Psychological sciences)

The aims and areas of research: the interdisciplinary academic 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.ru

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:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

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 версию. 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.: +7 (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-in-chief*)

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

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. (Education), 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 серии*)

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

СОДЕРЖАНИЕ

Цели и задачи иноязычного профессионального обучения

- Ирина И. Воронцова*
Forward to Feedback, или Режиссура обратной связи
в иноязычном профессиональном образовании 12
- Михаил Б. Зуев*
Образовательная траектория в преподавании испанского языка
(зарубежный и российский опыт) 28
- Ирина О. Колачева (Окунева)*
Анализ публичного дипломатического дискурса
как метод формирования языковой личности студента
факультета рекламы и связей с общественностью 38

Лингвокультурологические аспекты обучения иностранному языку

- Елена Н. Гурьянова*
Дидактический потенциал художественных фильмов
на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе 53
- Анастасия А. Пятунина*
Развитие интеллектуальных и творческих способностей
студентов факультета международных отношений, политологии
и зарубежного регионоведения в процессе изучения темы
«Изобразительное искусство» на занятиях по немецкому языку 66
- Наталья Ю. Сучугова*
Иностраный язык для искусствоведов: некоторые аспекты
преподавания темы «Искусство Ренессанса» на английском языке 82

Теория и практика обучения иноязычной коммуникации

- Татьяна В. Бьчкова*
Развитие устной монологической речи
в контексте обучения деловому общению
на факультете рекламы и связей с общественностью РГГУ 94
- Светлана А. Воронова*
Ошибки или инакомыслие? Коммуникативный барьер
преподавателя и студента на занятии иностранным языком 104

Методический эксперимент в обучении иностранному языку

Яна Н. Минко, Елизавета И. Попова

Языковая тревожность при изучении иностранных языков
у студентов лингвистического направления подготовки 117

Ирина И. Овчаренко

Психологические механизмы формирования профессиональной
языковой личности: экспериментальное исследование 131

Опыт нравственной педагогики в высшей школе

Ирина Б. Антонова

Патриотизм «свой» и «чужой»: к постановке проблемы 141

CONTENTS

Goals and objectives of foreign-language professional education/apprenticeship

Irina I. Vorontsova

Forward to Feedback, or Directing feedback in foreign language professional education 12

Mikhail B. Zuev

Educational trajectory in teaching Spanish (foreign and Russian experience) 28

Irina O. Kolacheva

Discourse-analysis of public diplomacy as a method of student's linguistic personality formation at the Faculty of Advertising and Public Relations 38

Linguo-cultural aspects of teaching a foreign language

Elena N. Guryanova

Didactic potential of feature films in foreign language classes at a non-linguistic university 53

Anastasiya A. Pyatunina

Development of intellectual and creative abilities of the Department of International Relations, Political Science and Foreign Area Studies students in the process of studying a "Fine Arts" topic in German language classes 66

Natal'ya Yu. Suchugova

Foreign Language for Art Historians: some aspects of teaching Renaissance Art in English 82

Theory and practice of teaching a foreign language communication

Tat'yana V. Bychkova

Development of oral monologue speech in the context of teaching business communication at the Faculty of Advertising and Public Relations of RSUH 94

Svetlana A. Voronova

Mistake or dissent? The communicative barrier of a teacher and a student in a foreign language class	104
---	-----

Methodical experiment in teaching a foreign language

Yana N. Minko, Elizaveta I. Popova

Language anxiety in the study of foreign languages among students of the linguistic direction of training	117
--	-----

Irina I. Ovcharenko

Psychological mechanisms of professional language personality development: Experimental research	131
---	-----

The experience of moral pedagogy in higher education

Irina B. Antonova

Patriotism – friend and foe: setting the problem	141
--	-----

Цели и задачи иноязычного профессионального образования

УДК 37.06

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-12-27

Forward to Feedback, или Режиссура обратной связи в иноязычном профессиональном образовании

Ирина И. Воронцова

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

Аннотация. В оптике новой философии образования автор предлагает рассматривать обратную связь как базовый процесс педагогического взаимодействия и решается утверждать дуализм ее направленности: на преподавателя и студента.

Цель статьи – исследовать условия обеспечения эффективной письменной корректирующей обратной связи (КОС) между преподавателем и студентом в профессиональном иноязычном образовании. Методом исследования эффективности КОС в локусе создания аргументативных эссе на базе видеолекций хостинга TED.com послужил анализ письменных заданий магистрантов факультета экономики ИЭУП РГГУ, вовлеченных в работу на основе петли обратной связи, и результатов их опроса. Диагностика типов КОС в коридоре развития надпрофессиональных компетенций выявляет предпочтительность комбинации косвенной обратной связи и металингвистического комментирования для магистрантов с уровнем владения языком B2–C2.

В статье приводятся структурные элементы рецензирования как главной формы обратной связи при осуществлении контроля письменных работ со стороны преподавателя, критерии взаимооценки письменных работ студентов при коллегиальной обратной связи, представлены рекомендации по режиссуре проведения КОС в перспективе социализации академического дискурса.

Автор делает умозаключение, что КОС суть неотъемлемая составляющая методологической стратегии процесса профессионального иноязычного образования, развивающая высококогнитивные сложные навыки наряду с Self Skills и Soft Skills.

В статье использованы отсылки к российским фильмам «Обратная связь» 2017 г. и 2020 г. как к параллельному пространству художественной мысли.

© Воронцова И.И., 2023

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, корректирующая обратная связь (КОС), петля обратной связи, диагностика эффективности, надпрофессиональные компетенции, высококогнитивные навыки, рецензирование, социализация академического дискурса

Для цитирования: Воронцова И.И. Forward to Feedback, или Режиссура обратной связи в иноязычном профессиональном образовании // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 12–27. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-12-27

Forward to Feedback, or Directing feedback in foreign language professional education

Irina I. Vorontsova

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

Abstract. In the optics of the new education philosophy, the author proposes to consider feedback as a basic process of pedagogical interaction and moves to affirm the dualism of its focus: on the teacher and the student.

The article aims to explore the conditions for ensuring effective written corrective feedback (WCF) between a teacher and a student in professional foreign language education. The method for studying the effectiveness of WCF in the locus of creating argumentative essays based on video lectures hosted by TED.com was the analysis of written assignments of the MA of the Department of Economics, the RGGU, involved in the academic work on the basis of a feedback loop, and the results of their survey. Diagnosis of WCF types in the corridor of cross-professional competencies development reveals the preference for a combination of indirect feedback and metalinguistic commenting for MA with B2-C2 language proficiency.

The article presents the structural elements of peer review as the key feedback format in the teacher's control of written work, the criteria for mutual evaluation of students' written tasks in peer editing, and provides recommendations for producing WCF in the perspective of academic discourse socialization.

The author concludes that WCF is part and parcel of the methodological strategy in the professional foreign language education process, which develops highly cognitive complex skills along with Self Skills and Soft Skills.

The article alludes to the Russian films "Feedback", 2017 and 2020, as a parallel line of artistic thought.

Keywords: pedagogical interaction, corrective feedback (CFS), feedback loop, performance diagnostics, cross-professional competencies, high cognitive skills, peer review, socialization of academic discourse

For citation: Vorontsova, I.I. (2023), "Forward to Feedback, or Directing feedback in foreign language professional", *RSUH/RGГУ Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 12–27, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-12-27

Возможно, мудрость природы нигде так явственно себя не обнаруживает, как в универсальном механизме обратной связи.

«Обратная связь»,
Ленфильм, 1977

Введение

В интерьере профессионального иноязычного образования обратная связь предстает актуальной академической проблемой и одним из базовых процессов педагогического взаимодействия, без осуществления которого не мыслится создание благоприятной учебной среды, о чем свидетельствует обзор современных педагогических исследований (Bozorgian & Yazdani¹).

Педагогическая психология рассматривает обратную связь (далее – ОС) как целенаправленно построенное общение между обучающим и обучающимся, обеспечивающее их взаимодействие в процессе достижения образовательных целей². Для успешной академической деятельности и полноценной жизни в образовательном ландшафте 4.0 необходимо сформировать единую образовательную среду, где взаимодействие будет организовано на принципах когнитивности, экодизайна, коллаборации и эмпатии.

В процессах усвоения иностранного языка корректирующая обратная связь (далее – КОС) двунаправлена: она ориентирована как на преподавателя, так и на студента. Преподавателю информация об уровне успеваемости студентов позволяет провести мониторинг отклонений в их речевой деятельности для введения

¹ Bozorgian H., Yazdani A. Direct Written Corrective Feedback with Metalinguistic Explanation: Investigating Language Analytic Ability // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2021. Vol. 9. № 1. P. 65–85. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282285.pdf> (дата обращения 25 января 2023).

² Педагогическая энциклопедия. URL: <https://didacts.ru/termin/obratnaja-svjaz.html> (дата обращения 25 января 2023).

коррекционных установок в организацию всей учебной работы. Студентам КОС обеспечивает проверку достижений, позволяющую определить свой уровень владения соответствующими компетенциями [Овчинникова 2014], сообщая не только о правильности выполнения задания, но и о характере ошибки, операции, в которой она допущена, и возможных вариантах ее коррекции. Эллис [Ellis et al. 2006] полагает КОС неотъемлемой частью *формирующего оценивания* – *formative assessment*, признаваемого в деятельности педагогике непреложным атрибутом эффективного обучения и критически важным умением педагогического форсайта. Если не налажен процесс обратной связи – осознание того, что усваивается и что теряется – можно с горечью констатировать, что обучение остановилось [Воронцова 2022].

Актуальность проблемы исследования

Актуальность исследования видится в решении сразу нескольких задач педагогического взаимодействия: ожидая от студентов динамики роста, преподаватель призван научить их осознанию своих стратегий, стилей и темпов изучения языка, конструктивному принятию и признанию своих ошибок, формированию уверенности в своих силах, а главное – пониманию того, что обратная связь призвана не столько критиковать, сколько обеспечивать возможность выхода на новый уровень академической культуры [Hyland, Hyland 2019].

Такое понимание своей миссии неизбежно обрекает практиков и теоретиков иноязычного образования на раздумья над «неудобными вопросами»: Как относиться к ошибочным высказываниям обучающихся? Должно ли исправлять ошибки? Как исправлять ошибки? Когда исправлять ошибки? Кто должен исправлять ошибки?

КОС с акцентом на успехе может стать катализатором процессов производительности в соответствии с моделью обратной связи [Hattie, Timperley 2007], которая зиждется на трех ключевых вопросах. На начальном этапе КОС задает обучающимся вектор движения (вопрос «Куда я иду?») при условии понимания критериев иноязычного продуктивного действия (письменного или устного нарратива) и поставленных целей. На следующем этапе исполнения КОС передает информацию о сильных и слабых сторонах получившегося продукта (текста) (вопрос «Как я иду?») и дальнейшем развитии (вопрос «Что дальше?»).

Цель КОС видится в корректировке преподавателем содержания и способов подачи информации, а также эмоционального фона занятий, мотивации двигаться дальше в изучении языков, т. е. создании потенциала, оправдывающего ключевую роль КОС в обучении. КОС решает сразу несколько задач: привлечь самих студентов к исправлению допущенных ошибок, научить их предупреждать ошибки, сообщать, на чем нужно концентрировать внимание, предлагать решение проблемы. Соответственно, чем лучше преподаватель и обучающиеся умеют корректировать академический интерактив на основе КОС, тем выше будут результаты обучающихся взаимодействий³.

Материалы и методы

В основу исследования положены постулаты научных статей, преимущественно последних 10 лет издания, об использовании инструментов КОС. Анализ результатов опроса магистрантов факультета экономики ИЭУП РГГУ в конце осеннего семестра 2022/23 учебного года послужил автору методом исследования динамики эффективности обратной связи в локусе создания аргументативных эссе на базе видеоконференций TED. В статье использованы отсылки к российским фильмам «Обратная связь»⁴ 2017, 2020 гг. как к параллельному пространству художественной мысли.

Письменная корректирующая обратная связь

При изучении иностранного языка в контексте университета постижение академического письма как продуктивного навыка, помогающего стимулировать мышление, организовывать идеи и развивать аналитические способности, осложнено как психологическими, когнитивными, так и лингвистическими трудностями. Исследования в этой области подчеркивают особенную эффек-

³ Гаврина Е.И. Обратная связь в обучении иностранному языку и способы ее реализации. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/12/03/obratnaya-svyaz-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 25 января 2023).

⁴ «Обратная связь» – российский комедийно-драматический фильм от «Квартета И», 2020 г. URL: <https://www.wikiwand.com/ru/> (дата обращения 25 февраля 2023).

тивность письменной корректирующей обратной связи (далее – ПКОС) в форме исправлений ошибок, комментариев, предложений или вопросов, которые студенты могут использовать при проверке своего письменного текста. Кроме того, это своего рода памятное послание от педагога, которое ученик может сохранить надолго.

Эффективны тренинги с аналитическим разбором удачных и неудачных моментов текстового продукта по согласованным критериям, обсуждением общих или повторяющихся ошибок и конкретных проблем, за которыми следует проверка и повторное (одно или несколько) написание работы с учетом полученной ПКОС. Рецензирование преподавателя представляет собой ключевую форму обратной связи в контексте текущего контроля письменных работ обучающихся. Структурное наполнение рецензии включает аргументированное перечисление достижений и анализ ошибок в виде коротких комментариев по содержанию, композиции, стилю, языковому оформлению текста; ссылки на релевантные образовательные ресурсы; конкретный и понятный план корректирующих действий (дополнений, опущений и исправлений), своего рода навигацию, отчего обратная связь приобретает функционал коучинга.

Неотъемлемым элементом рецензии, помимо указания на возможность практического применения новых знаний, становится установка на успех в последующих работах. Студенты часто не задумываются о том, что совершение ошибок суть часть успеха, делать ошибки – нормально, ненормально не работать над ошибками. Осознание и признание своих ошибок – это, на самом деле, первый шаг к успеху – «А ведь правда, из-за одного и того же можно и радоваться, и огорчаться, потому что все внутри нас (*фильм*)»⁵.

Не менее ценной видится коллегиальная обратная связь – *peer interaction*, подразумевающая совместное обсуждение, оценивание работ друг друга, обмен мнениями и комментариями относительно прогресса каждого, а также саморегуляция. Так, С.В. Боголепова [Боголепова 2013] вслед за Брукхарт настаивает на необходимости обучать умению давать и использовать обратную связь, ибо такое умение не может возникать спонтанно [Brookhart 2008, p. 58]. Из приведенного в ее исследовании списка критериев для само- и взаимооценки письменных текстовых продуктов обучающихся отдельные позиции используются в практике автора:

- 1) the examples are provided to illustrate the assertions;
- 2) the text is groundly structured featuring introduction and conclusion;
- 3) appropriate vocabulary is used.

⁴ Ibid.

Так, в 2022 г. магистранты 1-го курса экономического факультета ИЭУП РГГУ были вовлечены в работу на основе петли обратной связи. Они прошли тренинг по ознакомлению с практикой написания эссе на профессиональную тему – “Ecopomy of Happiness”, проанализировав «Методические рекомендации по работе магистров: написание эссе»⁶. Акцентировались критерии оценки эссе, в частности: релевантность коммуникативной направленности и содержания; структурная логика текста; корректность употребления средств связи, лексики, грамматики, орфографии и пунктуации. Еще на стадии планирования магистранты в мини-группах обсуждали проектное содержание и композицию аргументативного эссе. Участники получили установку отметить достоинства (2–3) проектов и предложить рекомендации (1–2) по их усовершенствованию, обеспечивая таким образом коллегиальную обратную связь – *peer feedback* перед созданием текстов и актуализируя формат представления результатов. Используя установленные критерии, обучающиеся последовательно составили первый и второй варианты эссе, получили письменные отзывы преподавателя, провели самооценку выполненной задачи и внесли соответствующие изменения. На протяжении всей работы заполнялся специальный дневник с записью проектных идей, ошибок, проблемных моментов, коррекций и достижений, поскольку ведение такого дневника побуждает обучающихся ставить перед собой цели для дальнейшего обучения. Практика убедительно доказала, что отношение студентов к обратной связи со сверстниками в контексте аргументативного эссе в основном определялось тем, сколь полезными и мотивирующими считали они отзывы однокурсников и получали ли от них удовольствие.

Применительно к сегменту работы по повышению уровня языковой грамотности использовались основные положения концепта динамической письменной корректирующей обратной связи (DWCF). Автор посчитала возможным фрагментарно взять за основу алгоритм действий, предложенный К. Курцером [Kurzer 2022]: на подготовительных стадиях работы магистранты регулярно пишут короткие (150–200 слов) тексты на тему, связанную с эссе (напр., *Consumer propaganda convinces us that we don't transform*

⁶ Видеолекции медиахостинга TED Ed в формате перевернутого обучения (Teacher's Manual): Учеб. пособие для обучающихся по напр. подготовки «Экономика» / Авт.-сост.: И.И. Воронцова, М.А. Навольнева. М.: РГГУ, 2020. С. 143–151. URL: <http://elib.lib.rshu.ru/elib/000014531> (дата обращения 25 января 2023).

ourselves every time we buy something more). Затем преподаватель кодирует обнаруженные в этих текстах ошибки, используя предварительно установленный код маркировки на основе специальных символов, например: gr – грамматическая ошибка, sp – орфографическая, а. v. – активный вокабуляр и т. д., предлагая студентам отредактировать первый вариант своих текстов и представить второй вариант для дальнейшего кодирования оставшихся или новых ошибок. Предположительно, весь раунд редактирования длится до полного устранения ошибок. Такой метод предоставления нефокусированной КОС позволяет выявить все распространенные ошибки, что оттачивает способности саморедактирования и порождает грамматически корректную языковую продукцию в оптике экологии обучения [Guerrettaz et al. 2021]. Саморефлексия, органично сопровождающая ведение дневника, активизировала осознание обучающимися преимуществ письменной обратной связи для приобретения новых устойчивых навыков академического письма. Результаты показали корреляцию между уровнем когнитивной, эмоциональной и поведенческой вовлеченности и восприятия студентов и написанием эссе.

Современные исследователи (Nieminen et al.⁷) подтверждают высокий учебный потенциал письменной КОС в перспективе социализации академического дискурса для студентов университетов. На этом этапе многие магистранты комментируют работу своих однокурсников. Ряд исследований демонстрирует, сколь непросто может быть давать критические комментарии своим коллегам, с одной стороны, в силу отсутствия необходимой практики, с другой – неприемлемости подобных действий с культурной точки зрения. Практика наглядно демонстрирует, что студенты магистратуры ФЭК сосредоточены в основном на языковых проблемах, не считая себя достаточно авторитетными для конструктивной критики содержательной или композиционной стороны работ своих сверстников.

Эффективность стратегий ПККОС

Исследователи, педагоги, методисты неизменно стремятся постичь, какие типы КОС способствуют конструктивному взаимодействию между преподавателем и студентами (Guerrettaz, Eng-

⁷ Nieminen J.H., Tai J., Boud D., Henderson M. Student agency in feedback: beyond the individual. 2021. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080> (дата обращения 25 февраля 2023).

man, Matsumoto⁸); более того, как обратная связь может сделать студента счастливым, подпитывая синергию между академической карьерой и личным движением в коридоре развития надпрофессиональных компетенций.

В академической оптике эффективная обратная связь включает определенный checklist.

1. Что сделано хорошо? (Good job), т. е. вне зависимости от качества выполненной работы поддержать обучающегося, чтобы не погасить его интерес. *Overall, I appreciate your efforts.*

2. Что требует улучшения? (Needs improvement), т. е. показать, где и что следует улучшить. *Now, let's take a look at this sentence (student's incorrect sentence). Is everything right?* Отмечены усилия студента, предложено двустороннее обсуждение проблемы.

3. Как улучшить? (Tips to improvement), т. е. предоставить целенаправленную рекомендацию для улучшения работы. *Well, thank you. I really like it that you used the new terms. Your next step should be...*

Студенту дается шанс: *Try it again*. Подразумевается и рефлексия преподавателя: Четко ли я разъяснил задачи? Объяснил ли я, какие результаты ожидаются в случае хорошего либо некачественного выполнения задания? Обеспечил ли я условия для высокой производительности и обратной связи?

Хэтти и Тимперли [Hattie, Timperley 2007] утверждали, что наиболее эффективная обратная связь ведет студентов от исполнения к саморефлексии, а затем от саморефлексии к самокоррекции, побуждая их к самостоятельному исправлению ошибки. При этом примечательно, что эволюция обучающихся от начальных к завершающим этапам предполагает и изменение вектора эффективности обратной связи – от приоритетности действий со стороны педагога до выигрывающей самооценки [Боголепова 2013]. Оперативная обратная связь, ориентированная на развитие, позволяет каждой стороне совершенствовать свои действия. Подчеркивается, что студенты учатся лучше всего, если способ исправления не представляется навязчивым.

Согласно новой философии образования и педагогической антропологии, стратегии КОС, хотя изначально и закладывают весомые временные вложения и усилия со стороны преподавателя, заставляют студентов прилагать максимум умственных усилий и подводят их к самостоятельному решению проблем. Примечатель-

⁸ Guerretaz A.M., Engman M.M., Matsumoto Y. Empirically defining language learning and teaching materials in use through sociomaterial perspectives. 2021. URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12691> (дата обращения 10 марта 2023).

но, что в поисках наименее затратного и одновременно наиболее полезного варианта КОС педагоги-экспериментаторы столкнулись с любопытной дилеммой: насколько желательно, чтобы обучающиеся получали наибольшую пользу с наименьшими усилиями со своей стороны? Иными словами, ничуть не возражая против уменьшения усилий, прилагаемых педагогом-инструктором, действительно ли мы хотим уменьшить усилия, прилагаемые самими студентами? Отнюдь. Напротив, мы хотим максимизировать их когнитивные усилия для обработки предоставленной КОС. Множественные исследования убеждают, что жизнеспособность комбинации нефокусированной косвенной обратной связи и металингвистического комментирования для бакалавров старших курсов и магистрантов с уровнем владения языком B2–C2 неоспорима, ибо требует от них максимальной когнитивной активности и является предпочтительной в глазах студентов.

Комментирование и рецензирование письменной академической активности студентов, по сути, реализуют образовательную стратегию Грегора Новака Just in Time Teaching⁹, выстроенную на петле обратной связи: другая сторона, реагируя на реакцию, реализует свою обратную связь, образуя своеобразную петлю.

Результаты апробации

Проведенный в конце 2022 г. опрос магистрантов об их восприятии корректирующей обратной связи показывает, что реципиенты, равно как и педагоги, считают КОС неотъемлемой составляющей методологической стратегии процесса профессионального иноязычного образования, развивающей высококогнитивные сложные навыки наряду с Self Skills и Soft Skills. Сопутствующая этому процессу рефлексия как вид учебной работы, в свою очередь, пополняет инструментарий мониторинга эмоционального состояния студентов, повышая их удовлетворенность качеством образования – одним из ключевых параметров рейтинга университета [Воронцова 2022, с. 89]. Анализ результатов опроса приводит к осознанию того, что студенты ожидают больше эмоциональной поддержки и поощрения от своих педагогов и конструктивного

⁹ Novak G.M., Patterson E.T. Just-in-time Teaching and Peer Instruction in the Flipped Classroom to Enhance Student Learning. 2015 // The official site of University of Birmingham. URL: <https://intranet.birmingham.ac.uk/staff/teaching-academy/documents/public/eip-dec15/rowley.pdf> (дата обращения 25 марта 2023).

общения с однокурсниками. Это говорит о настоящей потребности для педагогов не только учитывать предпочтения своих студентов в отношении формата, времени и содержания обратной связи, но и, безусловно, всемерно поощрять коллегальную КОС.

Выводы и рекомендации

1. Конструктивная КОС предполагает конкретизированное комментирование. Обратная связь в виде фразы *Good job!* не объясняет, что именно сделано хорошо, равно как и фраза *Needs improvement* никак не концентрирует внимание студента на конкретном промахе или пути его исправления. Мажорно начатый комментарий о хорошей работе в целом, но – как жаль! – низком грамматическом уровне с рекомендацией поработать над грамматикой вряд ли может быть полезен, ибо даже на уровне C2 всегда найдется некая область грамматики, над которой необходимо работать. Для того чтобы обратная связь приобрела для студента актуальность и значимость, она должна объяснять, почему важно приобрести тот или иной навык. Это понимание является триггером конкретизации области дальнейшего движения. Так, в работе над кейсами зоной вступления на тонкий лед всегда становится употребление *Past Simple vs. Present Perfect* – для конструктивной обратной связи необходимо дать ссылки именно на эту тему – в теории и практическом тренинге.

2. Похвала, обращенная непосредственно к обучающемуся, а не к продуктам его труда, может иметь негативный эффект, переключая внимание с учебы на мнение преподавателя о нем как о личности. Профессор Дилан Уильям из университета USL Уэльса, описывающий обратную связь как мост между преподаванием и изучением языка [William 2018], выделил два типа КОС – эгоцентричную и задачно-ориентированную. В этом контексте несколько гипертрофированный отзыв на хорошо выполненное задание мог бы прозвучать так:

You're so smart, you're such an amazing learner, you're so gifted, etc.

Или же так:

This writing has really lived up to the standard, your strengths are the following, you've used a wide range of linking devices, your essay is particularly accurate when it comes to grammar and vocabulary, etc.

Очевидно, что первый тип КОС сфокусирован исключительно на эго студента, тогда как конструктивная обратная связь сосредоточена на самом задании и на прогрессе студента.

3. Использование мотивационного языка может сделать обратную связь воистину вдохновляющей и мотивирующей. При этом – *Nota bene!* – коммуникативный оптимизм – умение создавать благоприятный психологический микроклимат взаимодействия, владение приемами проявления внимания к партнеру, выбор верного обращения, эмоциональная поддержка, отсутствие категоричных оценок – более характерен для англоязычной культуры при ее сопоставлении с русской, равно как и принцип Поллианны¹⁰, подразумевающий склонность людей соглашаться с положительными оценками в отношении самих себя. В этом контексте 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'* [Воронцова 2022, с. 89].

Здесь вступает в силу известная метафора сэндвича – преподаватель начинает с положительных отзывов, затем следует конструктивная критика и излагается план дальнейших академических действий с примерами и образцами, и – *voila!* – снова позитив, комментарии о положительных аспектах, т. е. Compliment, Correct, Compliment – «похвала – критика – похвала». Искренне звучит и при этом эффективна формулировка *"I noticed"*: *"I noticed that you have been working diligently on... recently"* или *"I noticed that you preferred this type of tasks"*.

Если все же отсутствие инвестиций в работу со стороны обучающегося не вызывает сомнений, педагогические компетенции и профессионализм позволят преодолеть скепсис и сбалансировать в отзыве честность, вежливость и надежду на то, что в следующий раз работа будет удачнее: *"During your previous case analyses your wording was monosyllabic, now you've come to give it more detailed and complete"*. Либо отметить, что определенные аспекты письма не соответствуют ожиданиям, но проследить положительную динамику в течение семестра. В конце концов, похвалить почерк, исходя из презумпции «твердость в решениях, мягкость в подходе». Профессор политэкономии Лейпцигского университета К. Бюхер изящно облекал эту идею в целую философию: людям свойственно забывать ваши слова и поступки, но не те чувства, которые вы у них вызвали.

4. Использование графических и дизайнерских приемов. При проверке письменных работ оптимально выделять цветным маркером наиболее интересные фрагменты текста либо самые каверзные

¹⁰ Принцип Поллианны. URL: <https://psychologos.ru/articles/view/princip-pollianny> (дата обращения 25 января 2023).

по спеллингу слова, либо удачные грамматические конструкции. Так студент сохранит в памяти удачные формулировки и сконцентрируется на достижениях. Критичные ошибки можно вынести на клеиваемые стикеры, дать релевантные ссылки, вписать свои пожелания и мотивирующий комментарий¹¹. Гипотетически рецензирование может быть реализовано как аудио- или видеозапись, хотя практика образования не изобилует подобными примерами.

5. Поощрение техники peer education – учиться друг у друга. В парадигме акторов teacher feedback, peer feedback и self feedback акцентируется peer-editing – партнерское редактирование, как нельзя лучше стимулирующее закрепление навыков редактирования, ибо в природе человека быстрее подмечать чужие ошибки, нежели свои собственные. В методике обучения иностранным языкам разработан четко структурированный трехэтапный процесс: студенты сначала анализируют общие ошибки на основе созданных критериев, затем редактируют работы однокурсников и лишь после этого приступают к редактированию собственных работ. Д. Литц [Litz 2007] описывает преимущества составления критериев самими студентами, что не только повышает персонализацию КОС, но и допускает внесение правок в имеющиеся критерии, закономерно продиктованных процессами самооценивания и коллегиального оценивания. Дополнительный бонус – практика языка. Научный контент и практика преподавания подтверждают, что чем лучше студент учится, тем больше пользы он извлекает из обратной связи.

Заключение

Примечательно, что при отдельных расхождениях позиций современных исследователей как в постулатах исследований, проводившихся несколькими десятилетиями раньше [Lyster, Ranta 1997], так и по конкретным терминам все исследователи сходятся на том, что КОС может стимулировать и облегчать обучение, а также помогать учащимся улучшать качество своих учебных продуктов.

Современное образование как значимая часть культуры общества должно строиться на основе прозрачности и интерактивности. Последующие научные поиски усматриваются в перспективе научной аргументации отбора эффективных методов и средств реализации КОС в профессиональном иноязычном образовании [Муссауи-Ульянищева 2021].

¹¹ Feedback. URL: <https://www.teachaholic.pro/3-luchshix-sposoba-davat-obratnuyu-svyaz-na-uroke-anglijskogo/> (дата обращения 25 января 2023).

Литература

- Боголепова 2013 – *Боголепова С.В.* Обратная связь как неотъемлемый компонент обучения иностранному языку в условиях ФГОС // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков: Материалы Всерос. научно-практич. конф. Вологда: ВГПУ, 2013. С. 116–119.
- Воронцова 2022 – *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.
- Муссауи-Ульянищева 2021 – *Муссауи-Ульянищева Е.В.* Реализация корректирующей обратной связи при обучении иностранному языку в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 167–170. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-167-170. EDN QVHEVT.
- Овчинникова 2014 – *Овчинникова О.М.* Обратная связь при обучении иноязычной письменной речи с использованием электронной среды Moodle // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: Сб. трудов I Всерос. научно-метод. конф. Томск, 20–21 марта 2014 г. Томск: Изд-во ТПУ, 2014. С. 141–143.
- Brookhart 2010 – *Brookhart S.* How to assess higher-order thinking skills in your classroom // ASCD Member Book. 2010. No. FY11-1 (Sept., PSI+), ASCD Alexandria, Virginia.
- Ellis et al. 2006 – *Ellis R. et al.* Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar // Studies in Second Language Acquisition 2006. № 28. P. 339–368. DOI: 10.1017/S0272263106060141.
- Guerrettaz, Engman, Matsumoto 2021 – *Guerrettaz A.M., Engman M.M. & Matsumoto Y.* Empirically defining language learning and teaching materials in use through sociomaterial perspectives // The Modern Language Journal. 2021. № 105 (S1). P. 3–20. URL: <https://doi.org/10.1111/modl.126919> (дата обращения 10 марта 2023).
- Hattie, Timperley 2007 – *Hattie J., Timperley H.* The power of feedback // Rev. Educ. Res. 77. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hyland, Hyland 2019 – *Hyland K., Hyland F.* Contexts and issues in feedback on L2 writing // Feedback in second language writing: Contexts and issues. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P. 1–19. DOI: 10.1017/9781108635547.003.
- Kurzer 2022 – *Kurzer K.* Accuracy Gains from Unfocused Feedback: Dynamic Written Corrective Feedback as Meaningful Pedagogy // Journal of Language and Education. 2022. No. 8 (4). P. 102–116. URL: <https://doi.org/10.17323/jle.2022.13380> (дата обращения 23 марта 2022).
- Lyster, Ranta 1997 – *Lyster R., Ranta L.* Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms // Studies in Second Language Acquisition. 1997. No. 19 (1). P. 37–66.
- Litz 2007 – *Litz D.* Student-directed Assessment in ESL/EFL: Designing Scoring Rubrics with Students // The Internet TESL Journal. 2007. Vol. XIII. No. 11. URL:

<http://iteslj.org/Lessons/Litz-StudentDirectedAssessment.html> (дата обращения 15 февраля 2023).

William 2018 – *William D. Feedback* // *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*, Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Ch. 1. P. 3–28. DOI: 10.1017/9781316832134.003.

References

- Bogolepova, S.V. (2013), “Feedback as an integral component of teaching a foreign language in the context of the Federal State Educational Standard”, *Obratnaya svyaz' kak neot'emlemyi komponent obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyakh FGOS* [Topical issues of teaching foreign languages: Proceedings of the pan-Russian scientific and practical conference], VGPU, Vologda, Russia, pp. 116–119.
- Brookhart, S. (2010), “How to assess higher-order thinking skills in your classroom”, [ASCD Member Book], No. FY11-1 (Sept., PSI+), Alexandria, Virginia, USA.
- Ellis, R. et al. (2006), “Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar”, *Studies in Second Language Acquisition*, no. 28, pp. 339–368. DOI: 10.1017/S0272263106060141.
- Guerretaz, A.M., Engman, M.M., and Matsumoto, Y. (2021), “Empirically defining language learning and teaching materials in use through sociomaterial perspectives”, *The Modern Language Journal*, no.105 (S1), pp. 3–20, available at: <https://doi.org/10.1111/modl.126919> (Accessed 10 March 2022).
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007), “The power of feedback”, *Review of Educational Research.*, vol. 77, no. 1, pp. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hyland, K. and Hyland, F. (2019), “Contexts and issues in feedback on L2 writing”, *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, Cambridge University Press, pp. 1–22, DOI: 10.1017/9781108635547.003.
- Kurzer, K. (2022), “Accuracy Gains from Unfocused Feedback: Dynamic Written Corrective Feedback as Meaningful Pedagogy”, *Journal of Language and Education*, no. 8 (4), pp. 102–116, available at: <https://doi.org/10.17323/jle.2022.1338> (Accessed 23 March 2023).
- Litz, D. (2007), “Student-directed Assessment in ESL/EFL: Designing Scoring Rubrics with Students”, *The Internet TESL Journal*, vol. XIII, no. 11, available at: <http://iteslj.org/Lessons/Litz-StudentDirectedAssessment.html> (Accessed 20 March 2023).
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997), “Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms”, *Studies in Second Language Acquisition*, no. 19 (1), pp. 37–66.
- Mussaui-Ul'yanishcheva, E.V. (2021), “Realization of corrective feedback in teaching a foreign language at a university”, *Realizatsiya korrekiruyushei obratno svyazi pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze* [The world of science, culture and education], AGPU, Barnaul, Russia, no. 3 (88), pp. 167–170. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-167-170. EDN QVHEVT.

- Ovchinnikova, O.M. (2014), "Feed back in teaching foreign writing within Moodle e-learning environment", *Urovnevaya podgotovka spetsialistov: elektronnoe obuchenie i otkrytye obrazovatel'nye resursy: Sb. trudov I Vseros. nauchno-metod. konf. Tomsk, 20–21 marta 2014 g.* [Level training of specialists: e-learning and open educational resources: Proceedings of the I All-Russian Scientific Method. conf. Tomsk, March 20–21, 2014], TPU, Tomsk, Russia, pp. 141–143.
- 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.
- Wiliam, D. (2018), "Feedback", *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*, Cambridge University Press, pp. 3–28, DOI: 10.1017/9781316832134.003.

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

Образовательная траектория в преподавании испанского языка (зарубежный и российский опыт)

Михаил Б. Зуев

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

Аннотация. Овладение иностранными языками в рамках школьного и вузовского образования предполагает освоение универсальных компетенций, которые традиционно включают такие виды речевой деятельности, как говорение, письмо, аудирование и чтение. Все большую актуальность приобретает сегодня непрерывное образование, в рамках которого изучение иностранных языков занимает приоритетное место.

В статье демонстрируются возможности выбора форм изучения русского и испанского языков в российской и испанской образовательных системах, которые (формы) способствуют развитию компетенций, необходимых для профессионального и личностного роста обучающегося.

Автор рассматривает пути формирования образовательной траектории преподавания испанского языка в условиях все более возрастающей потребности индивида в профессиональном и личностном совершенствовании. Приоритетной формой изучения иностранных языков (и испанский язык в данном случае не является исключением) в процессе выстраивания индивидуального образовательного маршрута выступает коммуникативный метод как основной для удовлетворения потребности в иноязычном общении.

В основе статьи лежит сравнительный анализ форм лингвистического и неязыкового образования России и Испании, помогающий сформировать обучающемуся индивидуальный образовательный маршрут.

Результат статьи демонстрирует для обучающегося возможности получения лингвистического и неязыкового образования в отечественной и зарубежной преподавательских практиках и выстраивания индивидуального образовательного маршрута с учетом личностных потребностей и профессиональных мотиваций.

Ключевые слова: образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, школа, курсы, программы, Испания, Российская Федерация

Для цитирования: Зувев М.Б. Образовательная траектория в преподавании испанского языка (зарубежный и российский опыт) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 28–37. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-28-37

Educational trajectory in teaching Spanish (foreign and Russian experience)

Mikhail B. Zuev

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

Abstract. Mastering foreign languages is traditionally one of the ways of obtaining universal competencies in the educational process. The choice of studying Spanish as a component of the trend of continuity of education leads to the need to create an individual educational route.

The article examines the ways of forming the educational trajectory of teaching Spanish in the context of the development of intercultural communication and the increasing need of an individual for personal improvement.

The study demonstrates the possibilities of choosing the forms of learning a foreign language in the Russian and Spanish educational systems, which contributes to the development of universal and, accordingly, professional competencies necessary for personal growth.

The leading factor for building an individual educational route is the need for communication in foreign languages, hence the priority of the communicative method as the main form of organization of foreign language teaching. The paper considers the peculiarities of foreign language teaching styles, their connection with educational historical and cultural traditions and information technologies.

The study is based on a comparative analysis of the forms of linguistic and non-linguistic education in Russia and Spain, which helps to form an individual educational route for the student.

The result of the study demonstrates for the student the possibilities of obtaining linguistic and non-linguistic education in domestic and foreign teaching practices and building an individual educational route taking into account personal needs and professional motivations.

Keywords: educational trajectory, educational “portfolio”, school, courses, programs, Spain, Russian Federation

For citation: Zuev, M.B. (2023), “Educational trajectory in teaching Spanish (foreign and Russian experience)”, *RSUH / RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogy. Education” Series*, no. 3, pp. 28–37, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-28-37

Введение

Получение образования во второй половине XX в. и первой четверти XXI в. немыслимо без знания иностранного языка. Эта тенденция связана с интеграцией национальных образовательных систем в общее пространство и с возможностью сделать самостоятельный выбор места (континента, страны, города) для получения профессии и квалификации в рамках стажировок, практик, обращений к опыту научных школ, университетских площадок, большинство из которых нацелены на погружение в иную языковую среду. В таких условиях конкуренция образовательных и научных программ стала ведущим фактором для дальнейшего развития и совершенствования высшего образования.

Начиная с середины прошлого столетия Советский Союз, наряду с остальными странами, начал постепенное внедрение в образовательные программы предмета «Иностранный язык». В стране создавались школы с углубленным изучением иностранных языков, в которых особое внимание уделялось региональному компоненту, в соответствии с которым тот или иной регион учитывал приоритет международных интересов и преобладание там определенного языка. Примером такого доминирования в рамках языковой политики Советского (а впоследствии – Российского) государства можно считать приоритет изучения китайского языка как второго иностранного на территории Дальнего Востока [Глумова 2015].

Одновременно инициировалось изучение русского языка как иностранного, значимость которого обосновывалась и «продвигалась» в процессе создания и лоббирования международных, культурных, социально-экономических и политических проектов между Россией, с одной стороны, и Западом и Востоком – с другой.

Выступая в качестве средства «мягкой дипломатии», испанский язык уже в то время занимал особое место в системе международных отношений между Советским Союзом (а впоследствии – Российской Федерацией), с одной стороны, и Испанией, и странами Латинской Америки – с другой [Кузнецова 2020].

Предложения формирования образовательной траектории

Образовательная траектория (маршрут) – это профессиональный термин, имеющий множество трактовок: путь, линия, подход и, наконец – выбор учеником (студентом) и педагогом форм получения знаний [Шеманаева 2017]. Исходя из того, что образователь-

ная траектория может быть выстроена индивидуально, предлагаем рассмотреть два возможных ее направления:

- получение лингвистического образования как основного профиля, направления (бакалавр, магистр, специалист);
- обучение первому или второму языку в неязыковых вузах в зависимости от профессионального стандарта.

В связи с разнообразием и популярностью обоих вариантов обучающийся нередко сталкивается с дилеммой, которая предполагает выбор либо национальной, либо зарубежной школы преподавания. Выбор такого плана зависит от статуса университета, конкурентоспособности диплома и его соответствия дальнейшей профессиональной карьере, наличия и качества сетевых образовательных технологий (онлайн-обучение, электронные системы учебных и дополнительных ресурсов и т. д.).

В Российской Федерации в образовательной траектории участвуют различные субъекты педагогического процесса:

- государство и его институты исполнительной власти, организующие и определяющие формы образовательной деятельности на основе принятых стандартов (ФГОС среднего общего образования, средне-специального, высшего, дополнительного);
- автономные и частные образовательные учреждения, соответствующие лицензионным и аккредитационным показателям с правом реализовывать свои образовательные стандарты;
- учащийся (обучающийся в зависимости от его статуса), делающий выбор языка(ов) в рамках программы школы, дополнительных курсов.

В соответствии с перечисленными субъектами в отечественной образовательной системе выстраивается комплекс институтов, влияющих на индивидуальный образовательный маршрут изучения иностранного языка.

Несколько иная ситуация сложилась в отношении испанского языка. В российских общеобразовательных школах испанский язык в качестве предмета изучения предлагается достаточно редко, уступая таким языкам-лидерам, как английский, французский и немецкий. При этом в университетах популярность испанского языка резко возрастает, занимая второе место по включенности в образовательные программы после английского: «...по данным Министерства науки и высшего образования России, количество центров высшего образования с преподаванием испанского языка достигло 200»¹. Данное

¹ Методологические и организационно-педагогические основы формирования готовности учителя к реализации обновленного ФГОС по

обстоятельство доказывает актуальность изучения испанского языка, основанием для которого выступает интерес, подтверждающий наличие социального заказа общества. В связи с этим меняется тенденция в отношении изучения испанского языка в школах. Согласно данным опроса, проведенного Отделом образования посольства Испании, количество регионов, в учебных центрах которых преподается испанский язык, возросло и теперь включает 39 субъектов Российской Федерации. Общее количество изучающих испанский язык на этих территориях достигает 50 тыс. учащихся, и этот рост наблюдается с 2015 г., составляя более 20% в год². Отдел образования посольства Испании проводит ежегодные программные мероприятия по популяризации испанского языка, публикуя дидактические материалы, поддерживая программы обмена и предоставляя возможности студентам, преподавателям и исследователям для получения грантов и/или стипендий³.

Испания, как часть европейского интеграционного пространства, предлагает для иностранных студентов следующие варианты получения языкового образования:

- краткосрочные курсы для изучения испанского языка как иностранного от нескольких недель до трех месяцев при лингвистических школах, которые являются частью университетских консорциумов (Мадрид, Барселона, Валенсия, Аликанте, Леон, Гранада и др.);
- программы бакалавриата и профильной магистратуры (срок обучения – 4 и 2 года соответственно), в соответствии с которыми студентам предлагается изучение специализированного перевода, испанского как иностранного, профессионального англо-испанского перевода, прикладной, компьютерной и судебной лингвистики и т. д.).

Основным требованием во всех предлагаемых формах обучения является владение английским языком на уровне B2 для иностранного студента. Такой критерий предполагает «уверенное» освоение языкового материала в рамках лекционного и семинарского курсов, реализацию универсальной компетенции

иностранным языком. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/> (дата обращения 16 апреля 2023).

² El mundo estudia español (Rusia). URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/mira-lo-que-hacemos/actualidad/emee-publicacion.html> (дата обращения 20 декабря 2022).

³ Convocatorias en el exterior (Rusia) para profesores, investigadores y titulados. URL: https://www.educacionyfp.gob.es/rusia/ru_RU/convocatorias.html (дата обращения 10 мая 2023).

межкультурной коммуникации. Абитуриент, заявляющий, что он соответствует второму критерию, то есть способен выдержать экзамен на знание испанского языка и продемонстрировать подготовку на уровне владения его литературным вариантом, может выбрать образовательные программы разных направлений. Наличие сертификата на знание испанского языка позволяет поступать в любой университет Испании без конкурса, предоставив российский диплом «Бачильерата», заверенный Гаагским апостилем в Министерстве науки и высшего образования РФ, и подтверждение начатого процесса омологации этого диплома в Министерстве образования, культуры и спорта Испании. Также необходимо подтверждение предварительной регистрации на вступительный экзамен в университет, которое можно получить через Национальный университет дистанционного образования. Наличие диплома DELE Института Сервантеса не является обязательным⁴.

Следовательно, при проектировании индивидуального образовательного маршрута будущим студентом должны быть учтены перечисленные факторы и возможности получения образования одновременно в двух странах.

Сравнение методик преподавания испанского языка в Испании (странах Латинской Америки) и России

При проведении сравнительного анализа процессов преподавания иностранного языка в Испании и России автором выявлен ряд признаков, их объединяющих:

- увеличение количества программ с дистанционной формой обучения и применением информационных технологий;
- обучение на краткосрочных курсах, которые завершаются удаленным тестированием с выдачей сертификатов соответствующего уровня владения языком (такой документ становится лишь дополняющим элементом для формирования профессиональных или универсальных компетенций);
- прохождение полноценного академического курса бакалавриата и магистратуры с выдачей диплома об образовании и указанием образовательного профиля;

⁴ The official site of Cursos de español. Aula Virtual de Español (AVE). URL: <https://ave.cervantes.es/> (дата обращения 12 марта 2023).

- вариативность образования, которая реализуется через возможность выбора очной, заочной формы обучения и популярной у студентов организации онлайн-обучения, что позволяет одновременно начать свою профессиональную карьеру.

Основные различия выявляются в подходе к методике преподавания испанского языка как иностранного.

С начала 2000-х в Испании и в странах Латинской Америки образовательные программы реализуются через единую систему общеевропейских компетенций. Организуют и определяют этот процесс Институт Сервантеса (1991 г.) и Ассоциация академий испанского языка (1951 г.), которые предлагают на выбор сертифицированные учебные программы, методические издания⁵, базы электронных материалов, аудио- и видеозаписи⁶, практикумы⁷, а также аутентичные учебники по приобретению навыков устного общения. В зависимости от страны они представлены на основе английского, французского, русского, немецкого и других языков, но при этом соответствуют учебному плану, рекомендованному для обучения Институтом Сервантеса. Данная организация, являясь международным образовательным учреждением, при открытии центра преподавания предварительно осуществляет подготовку учебных и методических материалов, готовит состав учителей и тьюторов.

Методические материалы этих учебных заведений включают освоение испанского литературного языка и его диалектов по 13 направлениям. Их объединяет общецелевая структура подачи дидактических единиц и в первую очередь – фонетика и грамматика, система произношения ударных и неударных гласных и слогов, дифтонги и трифтонги, стратегии перевода, определение жанра произведения, понимание текста, культурных и поведенческих аспектов, навыки социокультурного свойства, межкультурные отношения в испанской среде. Наряду с этим рекламируются информационные порталы, участвующие в продвижении новых технологий в преподавании иностранных языков с помощью чат-ботов, онлайн-курсов с участием носителей языка, представляющих субкультуры различных регионов Испании и Латинской Америки [Зуев 2022].

В случае усвоения программ не по лингвистическим направлениям используется игровой метод, предлагающий в форме решения

⁵ *Alonso R.* Gramática básica del estudiante de español A1-B1. Barcelona: Editorial diffusion, 2017.

⁶ *Castro Viudez F.* Spanish on the March 3 is new. The student's book. Madrid: Spanish General Bookstore Society, 2014. SGEL.

⁷ *Castro Viudez F.* New Spanish on the March 4. Exercise book. SGEL. Madrid, 2014.

коммуникативных задач усвоение языка и погружение в культуру и традиции страны и ее регионов.

Следующее отличие – это стиль работы педагога (наставника) в процессе проведения занятий со студентами. Российский педагог, как правило, доминирует, выдерживает социальную дистанцию, другими словами, придерживается классической формы субъект-объектных отношений. Такой стиль общения заложен не только в российской образовательной традиции, но и определяется учебной программой, а точнее – календарно-тематическим планом, поскольку цель преподавателя – помочь студентам в относительно сжатые сроки: 1) освоить испанский язык в объеме базовой лексики и грамматики в рамках предлагаемых тем; 2) овладеть разговорным языком монологического и диалогического характера. Уровень владения испанским языком определяется с помощью экзамена DELE, который проводится в центрах Института Сервантеса и в сети экзаменационных центров DELE.

Необходимо заметить, что знание преподавателем одного, а тем более нескольких иностранных языков дает ему ощутимые преимущества для проведения эффективной иноязычной коммуникации со студентами, когда преподавание второго иностранного (испанского) языка сопровождается введением в учебный процесс таких дисциплин, как география, лингвострановедение, история, экономика, литература.

За последние несколько десятилетий в Испании и Европе сложилась отличная от только что представленной образовательная традиция, когда преподаватели формируют работу в группе через создание субъект-субъектных отношений.

Особенность обучения иностранным языкам в Европе напрямую связана с гражданством в Европейском союзе в соответствии с Лиссабонским договором – основным документом, регулирующим деятельность ЕС, который вступил в силу с 1 декабря 2009 г., гарантируя европейцам право на свободное проживание в любой стране ЕС. За счет массовости и частоты переездов резидентов внутри ЕС языковые школы накопили значительный методический опыт обучения иностранным языкам. Они предлагают широкий выбор различных курсов, ориентированных на решение таких задач, как повышение общего уровня знания языка, специализация в профессиональном векторе (медицинском, военном и т. д.), обучение второму иностранному языку и т. д.

Обучение в лингвистических школах предполагает непосредственное использование языка слушателями в их ближайшем будущем. Такую мобильность им гарантирует Директива ЕС № 2004/38/ЕС, разрешающая свободное проживание европейцев

на территории любой страны ЕС в течение 90 дней (этого времени достаточно для практики языка, получения вида на жительство или заключения трудового договора). Абитуриентам, желающим получить степень бакалавра или магистра, достаточно зарегистрироваться в миграционной службе.

Открытость и мобильность системы образования и миграции, доступность общения с носителями языка (а не только с преподавателями на занятиях), многообразии методик – все это способствует достижению долговременных положительных результатов в процессе освоения иностранного языка, помимо которого учащиеся изучают историю и культуру страны, привычки, обычаи и традиции ее жителей.

Таким образом, выбор образовательного маршрута требует учитывать традиции преподавания, стиль работы педагога (учителя, наставника, тьютора), возможности погружения в языковую культурную среду, но самым важным остается цель конструирования образовательной траектории, выражающаяся в овладении языком для общения или получения профессии.

Заключение

Рассматривая возможности личности в формировании индивидуальной образовательной траектории получения лингвистического образования или изучения иностранного (испанского) языка для межкультурной коммуникации в Российской Федерации и Королевстве Испания, автор пришел к следующим выводам.

Во-первых, образовательная траектория обучающегося или его индивидуальный маршрут – это комплексное понятие, предполагающее ориентирование в системе образования. Обучающемуся необходимо учитывать свои индивидуальные способности и интересы, ставить цели и задачи в процессе обучения, и право формирования путей достижения образовательных и профессиональных индикаторов остается за ним.

Во-вторых, конструирование образовательного маршрута для получения высшего образования должно учитывать профессиональные и межкультурные коммуникативные задачи, одна из которых – владение иностранным(и) языком(ами).

Литература

Глумова 2015 – *Глумова Е.П.* Проблема регионализации содержания иноязычной подготовки обучающихся // Педагогическое образование в России. 2015. № 6.

- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-regionalizatsii-soderzhaniya-inoazychnoy-podgotovki-obuchayuschih-sya> (дата обращения 15 мая 2023).
- Зуев 2022 – Зуев М.Б. Повседневность и быт в усвоении языковых парадигм испанского языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 113–120.
- Кузнецова 2020 – Кузнецова В.В. Продвижение испанского языка в России как инструмент культурной дипломатии Испании // Вестник Томского гос. ун-та. 2020. № 456. С. 162–171.
- Шеманаева 2017 – Шеманаева М.А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» // Концепт. 2017. № 12. С. 43–47.

References

- Glumova, E. (2015), “The problem of regionalization of the content of foreign language training of students”, *Pedagogical education in Russia*, no. 6, available at: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-regionalizatsii-soderzhaniya-inoazychnoy-podgotovki-obuchayuschih-sya> (Accessed 15 May 2023).
- Kuznetsova, V. (2020), “Promotion of the Spanish language in Russia as a tool of Spanish cultural diplomacy”, *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 456, pp. 162–171.
- Shemanaeva, M. (2017), On the interpretation of the term “individual educational trajectory”, *Kontsept*, no. 12, pp. 43–47.
- Zuev, M. (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.

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

Анализ публичного дипломатического дискурса
как метод формирования
языковой личности студента
факультета рекламы и связей с общественностью

Ирина О. Колачева

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

Аннотация. Статья посвящена анализу публичного дипломатического дискурса как методу формирования языковой личности студента факультета рекламы и связей с общественностью. В статье даются определения понятий «языковая личность», «дискурс», «дипломатический дискурс», «публичная дипломатия». Описываются различия между дидактическими и эмпирическими методами, обосновывается необходимость задействовать обе группы методов, на стыке которых находится анализ публичного дипломатического дискурса как метода формирования языковой личности студента.

Отдельный раздел посвящен трем уровням аргументации: эмоционально-оценочному, когнитивно-логическому, ценностно-прагматическому. Они выбираются говорящим в соответствии с особенностями восприятия информации аудиторией. В зависимости от мастерства владения оратором всеми тремя уровнями аргументации можно судить о масштабах его языковой личности.

В работе приводятся наиболее яркие примеры сочетания трех уровней аргументации и основных речевых стратегий дипломатической коммуникации. Примеры взяты из выступлений политических и дипломатических лидеров России, США и Великобритании.

В заключении делается вывод о целесообразности включения анализа публичного дипломатического дискурса в курс английского языка для специальных целей как метода формирования языковой личности студента факультета рекламы и связей с общественностью.

Ключевые слова: публичная дипломатия, дискурс, межкультурная коммуникация, риторика, аргументация, стратегии дипломатической аргументации, языковая личность, методика преподавания языка

Для цитирования: Колачева И.О. Анализ публичного дипломатического дискурса как метод формирования языковой личности студента факультета рекламы и связей с общественностью // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 38–52. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-38-52

Discourse-analysis of public diplomacy as a method of student's linguistic personality formation at the Faculty of Advertising and Public Relations

Irina O. Kolacheva

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

Abstract. The article is devoted to discourse-analysis of public diplomacy as a method of student's linguistic personality formation at the Faculty of Advertising and Public Relations. The article defines the concepts of "linguistic personality", "discourse", "diplomatic discourse" and "public diplomacy". The differences between didactic and empirical methods are described; the need to use both groups of methods is proved. The analysis of public diplomatic discourse as a method of student's linguistic personality formation at the Faculty of Advertising and Public Relations is placed at the junction of these two groups of methods.

A separate section is devoted to three levels of argumentation: emotional, cognitive, pragmatic. The speaker chooses all or each of them in accordance with the peculiarities of the audience's perception of information. Depending on the speaker's mastery of all three levels of argumentation, one can judge the degree of development of his linguistic personality.

The paper provides the most striking examples of a combination of three levels of argumentation and the main speech strategies of diplomatic communication taken from the speeches of political and diplomatic leaders of Russia, the United States and Great Britain.

In conclusion, it is recommended to include the analysis of public diplomatic discourse in the English course for specific purposes as a method of student's linguistic personality formation at the Faculty of Advertising and Public Relations.

Keywords: public diplomacy, discourse, intercultural communication, rhetoric, argumentation, strategies of diplomatic argumentation, linguistic personality, methods of language teaching

For citation: Kolacheva, I.O. (2023), "Discourse-analysis of public diplomacy as a method of student's linguistic personality formation at the Faculty of Advertising and Public Relations", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 38–52, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-38-52

Введение

Целью исследования является анализ публичного дипломатического дискурса как метода формирования языковой личности студента факультета рекламы и связей с общественностью (ФРиСО).

Актуальность темы обусловлена тем, что в современных условиях международной информационной борьбы молодому специалисту необходимо уметь быстро ориентироваться в динамично меняющейся обстановке, отличать правду от манипулятивного воздействия, которое направлено на продвижение интересов узкого круга лиц в ущерб безопасности страны, ее населения и сохранения природных богатств.

В качестве учебного материала использовались выступления политических и дипломатических лидеров России, США и Великобритании, опубликованные на официальных сайтах ООН, Кремля, МИД РФ, Постоянного представительства РФ при ООН, Белого дома и Государственного департамента США, официального сайта правительства Соединенного Королевства в разделе Международных отношений¹.

Языковая личность студента. Методы ее формирования

Понятие *языковой личности* ввел и обосновал Ю.Н. Караулов [Караулов 2010, с. 245]. Позже разные аспекты данного понятия были изучены и описаны в работах А.Я. Гуревича [Гуревич 1995, с. 120], В.И. Карасика [Карасик 1996, с. 10], В.В. Катерминой [Катермина 2016, с. 34], Т.В. Бычковой [Бычкова 2021, с. 87] и др. В частности, как отмечает Т.В. Бычкова, «через номинацию предметов и действий в языке соединяются индивидуальный и социальный аспекты языковой личности» [Бычкова 2021, с. 90]. С учетом современных тенденций в образовании под языковой личностью можно понимать результат применения студентом освоенных компетенций по созданию и/или восприятию им речевых произведений – дискурсов. Поскольку *дискурс* – это речь, «погруженная в жизнь», т. е. текст как механизм взаимодействия людей и их сознания (в когнитивном плане), рассматриваемый без отрыва от его экстралингвистических характеристик, а именно прагматических, психологических, социокультурных², при формировании языковой

¹ URL: <http://www.kremlin.ru/>; <https://mid.ru/>; <https://press.un.org/en/content/secretary-general/>; <https://media.un.org/en/asset/>; <https://www.state.gov/press-releases/>; <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/> (дата обращения 2 февраля 2023).

² Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.

личности студента важно применять как дидактические, так и эмпирические методы.

Дидактические методы используются для передачи знаний о структуре языка и его функционировании в тесной связи с данными о культуре, истории, стереотипах и предрассудках, традициях и обычаях его носителей, т. е. с учетом тех фоновых знаний, без которых невозможно наладить взаимопонимание и избежать разногласий с представителями другой социокультурной среды. Однако эти знания могут оказаться маловостребованы без формирования соответствующих компетенций, т. е. навыков, основанных на знании. Эти навыки позволяют приобрести *эмпирические методы* обучения, среди которых: моделирование ситуаций на основе заданных условий (case study), тренинги, деловые и имитационные игры и проч. Важным свойством этих методов является то, что они заставляют студентов находить выход из трудных коммуникативных ситуаций, не дают готовых моделей поведения, вынуждая студентов творчески перерабатывать теоретические знания для решения практических задач.

Сложность применения эмпирических методов состоит в том, что, если студент не знаком с прагматической стороной вопроса, т. е. не посещал определенное учреждение, где предполагается коммуникация, не погружался в специфику проведения профессиональных мероприятий, ему будет сложно быстро сориентироваться в новых условиях, даже если он проинформирован о них заранее. Одной из таких комплексных реалий является дипломатический дискурс, с которым студенты ФРиСО могут столкнуться в своей профессиональной деятельности (в качестве участников, организаторов, журналистов, пресс-секретарей и т. п.). В этой связи посвящение ряда занятий анализу публичного дипломатического дискурса является необходимым. Анализ публичного дипломатического дискурса как метод формирования языковой личности студента ФРиСО можно считать пограничным, так как он требует специальных знаний жанровой специфики, способов аргументации и речевых стратегий дипломатической коммуникации, а также умения применять данные стратегии адекватно ситуациям общения и жанрам коммуникации.

Способ аргументации как характеристика языковой личности

Для того чтобы студент смог выстроить свою систему аргументации, ему необходимо приобрести некоторые знания об аргумен-

тации в целом. Аргументация диалогична по своей природе. В той или иной форме она присутствует во всех жанрах публичной речи, целью которых является оказание воздействия на аудиторию, независимо от формы: диалог, полилог или монолог, произнесенный публично. То есть аргументация всегда адресована получателю: оппоненту и/или слушателю. Поэтому при ее построении прежде всего нужно учитывать особенности восприятия сообщения реципиентом, в частности как изначально настроен получатель информации:

- стоит ли он на тех же позициях, что и говорящий, и тогда целью убеждения станет укрепить получателя сообщения в уже сформировавшемся мнении; либо
- он придерживается нейтральной позиции, в этом случае аргументация должна быть направлена на демонстрацию привлекательности описываемого явления с целью убедить слушателя/читателя сделать выбор в пользу осваиваемого тезиса;
- получатель информации изначально настроен противоположно по отношению к сообщению. В этом случае хорошим результатом будет поколебать его уверенность в прежнем мнении либо снизить ценность обсуждаемого вопроса с тем, чтобы переключить внимание реципиента на другую тему и таким образом вывести его из группы оппонентов. Труднодостижимым, но наиболее ценным результатом здесь остается полное переубеждение. Однако не стоит ожидать внешнего проявления быстрой смены позиции.

Способы аргументации подбираются на трех уровнях:

- 1) на эмоционально-оценочном уровне, с использованием эмоционально насыщенной лексики, устойчивых фразеологизмов народно-бытовой речи и стилистических средств языка, апеллирующих к чувствам и субъективным суждениям публики. Такая форма аргументации часто применяется в общественно-политических дебатах и при общении с журналистами и нацелена на восприятие основной массой населения. Как правило, эмоционально насыщенная аргументация, основанная на богатстве стилистических средств языка, призвана компенсировать сложность передачи многоуровневых логических рассуждений, требующих времени и усилий, которыми оба участника коммуникации не всегда располагают. Такая аргументация может иметь сильный, но быстротечный эффект и нуждается в подкреплении аргументами следующих двух уровней;

- 2) на когнитивно-логическом уровне, когда при помощи логических конструктов говорящий выстраивает причинно-следственные связи между сообщаемыми фактами, рассматривает противоположные доводы и обосновывает выдвигаемый тезис (например, тезис – антитезис – синтез). Такая аргументация требует больше времени для ее осмысления, но может иметь более стойкое действие;
- 3) на ценностно-прагматическом уровне, когда говорящий апеллирует к социокультурным ориентирам участников, т. е. к их общечеловеческим и национальным ценностям. Если сторонам удастся прийти к согласию на этом уровне аргументации, его влияние оказывается наиболее стойким и длительным.

В зависимости от того, насколько оратор грамотно использует в своей речи все три уровня аргументации для решения различных коммуникативных задач, можно судить о масштабах его языковой личности. При этом прагматика дискурса определяет требования к степени выраженности каждого из трех уровней аргументации в речи. Так, для дипломатического дискурса на уровне международных переговоров и пресс-конференций, выступлений в ООН и других подобных публичных высказываний нормой будет считаться существенное преобладание когнитивно-логического и ценностно-прагматического уровней. При этом переход на эмоционально-оценочный уровень может осуществляться только как специальный прием, использующийся для привлечения внимания к темам, имеющим высокий социально-политический резонанс.

Напротив, в публичном дипломатическом дискурсе – в диалогах с прессой, на дискуссионных площадках, таких как Заседание Международного дискуссионного клуба «Валдай», – степень выраженности эмоционально-оценочного уровня существенно выше. Особенно это проявляется при обсуждении резонансных и социально острых тем, которые способны вызывать у общественности сильную эмоциональную реакцию.

Примером такой аргументации может служить ответ В.В. Путина на заявление Дж. Мэтлока, бывшего американского посла в СССР, по вопросу о необходимости (по мнению посла) переговоров по ограничению стратегических наступательных вооружений в ситуации одностороннего выхода США из Договора по ПРО:

Дж. Мэтлок: Лично я был против этого выхода... Я не думаю, что какие-то дальнейшие планы по размещению такого оружия могли бы угрожать российской системе. <...> Основной источник этого – не

угрожать России, а чтобы были рабочие места в США, ведь это военно-промышленный комплекс, и сколько людей там работает³.

В.В. Путин: Господин посол, я считаю Ваши аргументы неубедительными. Отношусь с огромным уважением к Вашему опыту и к дипломатическому искусству, которым Вы пользуетесь безупречно, уклоняясь от прямого ответа. Вы все-таки на него дали прямой ответ, но элементы украшения в Вашем ответе были. Не нужно создавать рабочие места, которые результатом своей деятельности имеют угрозу для всего человечества. А потом создание новых систем, систем противоракетной борьбы, это новые рабочие места – зачем их создавать в такой сфере?⁴

К остросоциальным темам общественные деятели прибегают, чтобы отвлечь внимание публики от неудобных для оратора фактов по более серьезным вопросам (проблемы военной, биологической, ядерной угрозы и др.). Мастерство языковой личности при оппонировании такому оратору проявляется в умении увидеть истинную цель его высказываний, продемонстрировать ее публике и высказать свою позицию по обсуждаемой проблеме, предпринимая попытку привести аргументы на всех трех уровнях.

Например, В.В. Путин мастерски сочетает многочисленные и четко сформулированные факты, часто подкрепленные конкретными численными показателями, и обращение к общечеловеческим ценностям (стремление к свободе и безопасности) с риторическими вопросами и эмоционально насыщенными выражениями в стиле «как говорят у нас в народе». Отвечая на заявление Дж. Мэтлока, который, в отличие от В.В. Путина, не считает развал СССР трагедией XX в., президент России перечислил ряд фактов, подтверждающих несостоятельность позиции посла США, а именно:

³ I was personally opposed to that withdrawal... I don't think that any subsequent plans for the sort of deployments were or could be a threat to Russian systems. <...> the main source of that is not to threaten Russia but to secure employment in the United States. A lot comes from the military-industrial complex and the number of people it employs.

⁴ Заседание Международного дискуссионного клуба «Валдай». Сочи, 22 октября 2015 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/50548> (дата обращения 10 октября 2022).

Meeting of the Valdai International Discussion Club, Sochi, October 22, 2015. URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/50548> (дата обращения 10 октября 2022).

В.В. Путин: В результате распада СССР 25 миллионов этнических русских оказались за рубежом помимо своей воли и, как у нас в народе говорят, в одночасье. ...русский народ оказался самым большим разделенным народом в мире, и это, безусловно, трагедия⁵.

Сочетание конкретных фактов и «народного фольклора» позволяет вызвать одобрительную эмоциональную реакцию в зале и тем самым продемонстрировать мировому сообществу поддержку российской аудиторией своего президента:

В.В. Путин: Теперь по поводу продвижения демократии к нашим границам. (Смех.) <...> Вы под демократией имеете в виду что – продвижение НАТО к нашим границам? Это что, демократия? <...> Нас беспокоит продвижение военной инфраструктуры к нашим границам⁶.

Анализ способов аргументации ведущих политических и дипломатических деятелей страны позволяет составить портреты их языковых личностей. Это даст возможность студентам проследить за тем, как выбранные в тех или иных условиях речевые стратегии и тактики влияют на формирование имиджа оратора.

В ходе работы с дипломатическим дискурсом возможно сформировать пять базовых компетенций языковой личности студента, а именно: а) политические и социальные компетенции, дающие возможность будущим специалистам ответственно и самостоятельно давать оценку текущим социально-политическим событиям; б) компетенции в области устной и письменной коммуникации; в) компетенции в сфере межкультурной коммуникации; г) компетенции, позволяющие критически анализировать поступающую информацию, в том числе из СМИ.

Речевые стратегии дипломатической коммуникации

Дипломатический дискурс представляет собой вид институционального дискурса, в котором сложилась и широко проявляет себя система статусно-ролевых отношений между адресантом,

⁵ Ibid.; UK support for Ukraine will never be time-limited: Foreign Secretary's statement at the UN, United Nations Security Council. New York, 24 February 2023. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/un-security-council-session-on-ukraine-foreign-secretary-statement> (дата обращения 3 марта 2023).

⁶ Ibid.

т. е. лицом, порождающим сообщение, и адресатом – лицом(лицами), получающим(и) сообщение. В качестве адресанта выступают лица внешнеполитического ведомства, главы государств и представители политических кругов государства, реализующие внешнюю политику. Адресатами являются те же официальные лица другого государства [Кожетева 2012, с. 255]. В случае публичной дипломатии круг адресатов значительно расширяется. В их число попадает широкая общественность, информируемая средствами массовой информации зачастую с целью сформировать определенное отношение к сообщаемым сведениям или даже повлиять на политические решения другой страны путем разглашения ее намерений и перехвата общественно-политической повестки.

В связи с широким использованием информационно-технических средств в современном мире официальная дипломатия все теснее соприкасается с публичной. Зачастую при разрыве тесных дипломатических отношений большая часть переговоров между странами-антагонистами переносится в публичную дипломатическую сферу. При этом участники дипломатической коммуникации сохраняют свой социальный статус и проявляют себя не как отдельные личности, а как представители дипломатического института, выражающие официальную позицию страны. Таким образом, при анализе публичного дипломатического дискурса как метода формирования языковой личности студента ФРиСО необходимо обратить его внимание на то, что не только выбор уровня аргументации, но и возможность представить свое сообщение публике определяются официальным статусом оратора, а не его личными характеристиками. В частности, эти особенности повлияли на запрет со стороны ряда делегаций, в том числе от США, выступить в Совете Безопасности ООН представителю Донбасса Дарье Морозовой 17 марта 2023 г. Официальной причиной был назван статус докладчика – «делегат от непризнанных территорий». Второй, неофициальной, но немаловажной причиной было то, что сообщение прозвучало бы из уст женщины-участницы событий, чье выступление могло бы вызвать сильный эмоциональный отклик у аудитории и тем самым привлечь на свою сторону больше сочувствующих представителей мировой общественности. Это выступление со всеми фактами, цифрами и примерами было зачитано в тот день постпредом РФ в СБ ООН В.А. Небензей и несколько потеряло свой эмоциональный накал, однако создало прецедент, затрудняющий оппонентам России – США возможность приглашать в СБ ООН представителей Косово, находящихся в подобной ситуации.

Речевые стратегии дипломатической коммуникации включают следующие:

- стратегии, направленные на дискредитацию оппонента, развенчание его позиции. В основе дискредитационных стратегий лежит отрицательное отношение говорящего к оппоненту или его действиям и желание ограничить противника в его стремлении повысить свой статус в глазах общественности;
- стратегии, направленные на повышение собственного статуса говорящего и/или статуса партнера. Данные стратегии направлены на усиление образа страны и/или действий ее лидеров, поэтому должны сопровождаться сильными аргументами, которые доказывают влияние, компетентность и независимость лидера и государства;
- стратегии развенчания мифов, противостояния лжи и беспочвенным аргументам. В этих стратегиях высока роль риторических и стилистических приемов, в известной степени повышающих эмоциональный градус речи.

Анализ указанных стратегий в речи политических и дипломатических лиц показал, что чем выше официальный статус политического и/или дипломатического представителя, тем чаще он использует стратегии, направленные на повышение или понижение статуса оппонента. Так, в речи с представителями дружественных стран встречаются такие формулировки, как в статье президента РФ В.В. Путина, написанной по случаю государственного визита Председателя КНР Си Цзиньпина в Россию:

Это значимое событие вновь подтверждает особый характер российско-китайского партнерства, которое всегда строилось на взаимном доверии, уважении суверенитета и интересов друг друга⁷.

Сравним данное утверждение с другим высказыванием президента РФ в адрес англосаксонского мира, где он обличает его руководство в недоговороспособности.

В.В. Путин: Запад рассчитывает на безнаказанность, на то, что ему все сойдет с рук. <...> Соглашения в сфере стратегической безопасности летят в мусорную корзину; договоренности, достигнутые на самом высоком политической уровне, объявляются небылицами;

⁷ *Путин В.В.* Россия и Китай – партнерство, устремленное в будущее // Жэньминь Жибао. 2023. 19 марта. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70743> (дата обращения 22 марта 2023).

...договоры по противоракетной обороне и ракетам средней и меньшей дальности в одностороннем порядке под надуманными предложениями разорваны⁸.

Далее в рамках этой же повестки применяется ряд риторических вопросов, повышающих эмоциональный градус сообщения.

В.В. Путин: Только и слышим со всех сторон: Запад отстает порядок, основанный на правилах. Откуда они взялись? Кто вообще видел эти правила? Кто согласовывал? Послушайте, это просто бред какой-то, сплошной обман, двойные или уже тройные стандарты!⁹

При выборе объектов аналогий необходимо учитывать систему ценностных ориентиров адресата. Некоторые высказывания представителей англосаксонского дипломатического сообщества явно рассчитаны исключительно на представителей западной цивилизации, поскольку для русской ментальности они звучат довольно нелепо по сравнению с масштабами трагедии, разворачивающейся на территории Украины. В частности, в своем выступлении в ООН министр иностранных дел Великобритании Джеймс Клеверли так описал свой опыт визита в Киев.

James Cleverly: Three months ago, I travelled to Kyiv. Ukraine's Foreign Minister... ..had promised to host me for lunch... But I arrived just after another Russian missile attack on civilian infrastructure had knocked out the water and the electricity supply to that city. But Dmytro, Kyiv, were not going to let Putin's bombs stop him from doing his job. The restaurant that hosted us rigged up a generator, and brought in litres of bottled water, and they provided the lunch. <...> Dmytro kept his promise to me, and all of us in this chamber today need to keep our

⁸ Подписание договоров о принятии ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей в состав России. Москва, Кремль, 30 сентября 2022 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/69465> (дата обращения 3 марта 2023); UK support for Ukraine will never be time-limited: Foreign Secretary's statement at the UN, United Nations Security Council. New York, 24 February 2023. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/un-security-council-session-on-ukraine-foreign-secretary-statement> (дата обращения 3 марта 2023).

⁹ Обращение Владимира Путина по случаю вхождения в состав РФ новых субъектов // ТАСС. 2022. 30 сент.

promise to Ukraine, and keep our promise to the world to protect and defend the UN Charter¹⁰.

По мнению Джеймса Клеверли, сравнение обеда и поставок вооружения возможно. Вероятно, это связано с тем, что в англосаксонском мире «гастродипломатия сегодня относится к национальным практикам с определенными экономическими стратегиями и бюджетом в рамках публичной дипломатии, преследующим конкретную цель – содействие развитию международного влияния страны» [Воронцова 2020, с. 80], и поэтому с точки зрения английского менталитета такое сравнение оправданно. В глазах мировой общественности, и особенно тех стран, у которых остро стоит вопрос безопасности, подобное заявление может быть воспринято как кощунство. Если разрушения действительно столь велики, то почему не идет речь о помощи пострадавшим людям. Если же разрушения несущественны, зачем героизировать столь бытовой случай.

В отличие от речей российских дипломатических деятелей в речах англосаксонских дипломатов часто используются субъективно-оценочные эпитеты, такие как *full-scale*, *vastly outnumbered*, *bravely*, *imperial*, *dirty*, *coercive*, *poisonous*. Избыточное применение эпитетов в речах официальных лиц, как правило, является признаком недостаточности аргументации. Действительно, аргументы англо-американских представителей зачастую не выдерживают критики и являются заведомо ложными¹¹. Многочисленные фак-

¹⁰ Ibid.; UK support for Ukraine will never be time-limited: Foreign Secretary's statement at the UN, United Nations Security Council. New York, 24 February 2023. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/un-security-council-session-on-ukraine-foreign-secretary-statement> (дата обращения 3 марта 2023). Три месяца назад я ездил в Киев. Министр иностранных дел Украины... обещал пригласить меня на обед... Но я прибыл сразу после того, как очередной российский ракетный удар по гражданской инфраструктуре привел к отключению водоснабжения и электроснабжения в городе. Но Дмитрий, находившийся в Киеве, несмотря на бомбы Путина, выполнил свой долг. В ресторане, где нас принимали, установили генератор, принесли литры бутилированной воды и подали нам обед. <...> Дмитрий сдержал свое обещание, данное мне, и все мы в этом зале сегодня должны сдержать свое обещание Украине и миру защищать Устав ООН (перевод наш. – И. К.).

¹¹ Secretary Blinken's Remarks at the United Nations Security Council Ministerial Meeting on Ukraine, United Nations, New York, February 24, 2023. URL: <https://www.state.gov/secretary-blinkens-remarks-at-the-united-nations-security-council-ministerial-meeting-on-ukraine/> (дата обращения 3 марта 2023).

тические свидетельства, а также свидетельства местных жителей подтверждают вопиющую ложность заявлений представителей англо-американского истеблишмента. О таком поведении своих оппонентов, в частности, ярко высказался постоянный представитель РФ в Совете Безопасности ООН В.А. Небензя¹².

Заключение

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что обучение анализу публичного дипломатического дискурса на русском и английском языках позволяет не только познакомить студентов с языком и речевыми стратегиями дипломатического дискурса, но и расширить их знания социокультурных и историко-идеологических реалий стран изучаемого языка. Студенты ФРиСО должны научиться критически относиться к сообщениям в мировых информационных источниках, уметь анализировать истоки, цели и последствия поступающей информации. Как метод формирования языковой личности студента ФРиСО анализ публичного дипломатического дискурса может использоваться для обучения молодых специалистов умению выявлять социокультурные различия в менталитете представителей разных стран и выстраивать свою систему аргументации с учетом этих различий. В качестве закрепляющего урока-тренинга можно провести ролевую игру, имитирующую заседание ООН по одному из текущих обсуждаемых вопросов мировой дипломатии или на иную близкую студентам тему.

Литература

- Бычкова 2021 – *Бычкова Т.В.* Аббревиация как средство выражения эмоций языковой личности (на материале английских SMS-сообщений) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 87–96.
- Воронцова 2022 – *Воронцова И.И.* Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе креативной экономики // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 78–86.

¹² Выступление Постоянного представителя В.А. Небензи на неформальной встрече СБ ООН «по формуле Арриа» по рискам политизации деятельности ОЗХО. 24 марта 2023 г. URL: https://russiaun.ru/ru/news/orcw_240323 (дата обращения 6 марта 2023).

- Гуревич 1995 – *Гуревич А.Я.* Философия культуры. 2-е изд., доп. М.: Аспект Пресс, 1995. 286 с.
- Карасик 1996 – *Карасик В.И.* Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск, 1996. С. 3–16.
- Караулов 2010 – *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
- Катермина 2016 – *Катермина В.В.* Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков). М.: ФЛИНТА, 2016. 222 с.
- Кожетева 2012 – *Кожетева А.С.* Языковая объективация адресанта и адресата в дипломатическом дискурсе // Теория и практика общественного развития. 2012. № 1. С. 255–258. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-obektivatsiya-adresanta-i-dresata-v-diplomaticheskom-diskurse> (дата обращения 25 января 2023).

References

- Bychkova, T.V. (2021), “Abbreviation as the means of expressing emotions of the language personality (on the material of SMS messages in English discourse)”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 87–96.
- Gurevich, A.Ya. (1996), *Filosofiya kul'tury`* [Philosophy of culture], 2nd edn., Aspekt Press, Moscow, Russia.
- Karasik, V.I. (1996), “Cultural dominants in the language”, *Yazykovaya lichnost` : kulturnye kontsepty* [Linguistic personality: cultural concepts], Peremena, Volgograd, Arkhangelsk, Russia, pp. 3–16.
- Karaulov, Yu.N. (2010), *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost`* [Russian language and language personality], 7th edn., LKI, Moscow, Russia.
- Katermina, V.V. (2016), *Nominatsii cheloveka: natsionalno-kulturnyi aspekt (na materiale russkogo i angliiskogo yazykov)* [Human nominations: national and cultural aspect: (based on the material of the Russian and English languages)], Flinta, Moscow, Russia.
- Kozheteva, A.S. (2012), “Language objectivation of addresser and addressee in the diplomatic discourse”, *Theory and practice of social development*, no. 1, pp. 255–258, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-obektivatsiya-adresanta-i-adresata-v-diplomaticheskom-diskurse> (Accessed 25 January 2023).
- Vorontsova, I.I. (2020), “Linguistic creations of gastro diplomacy in the discourse of creative economy”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 78–86.

Информация об авторе

Ирина О. Колачева, 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. Kolacheva, Cand. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; sesh777@yandex.ru

Лингвокультурологические аспекты обучения иностранному языку

УДК 791.5

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-53-65

Дидактический потенциал художественных фильмов
на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе

Елена Н. Гурьянова

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

Аннотация. Современные технические средства обучения, включая сеть Интернет, предоставляют огромные возможности для преподавания иностранного языка в вузе. Большое количество материалов доступны как преподавателю, так и студенту: научные и публицистические статьи, интерактивные онлайн-материалы, новостные ресурсы и, конечно, различного вида видеоматериалы (короткие ролики, образовательные, развлекательные, полнометражные художественные фильмы).

Использование художественных фильмов в неязыковом вузе, на наш взгляд, является перспективным направлением работы, соответствующим принципу многозадачности: повышение мотивации, развитие языковой, социокультурной и лингвострановедческой компетенций, совершенствование различных психических функций (память, внимание), стимулирование продуктивных видов устной и письменной речи.

Автор рассматривает различные аспекты применения кинофильмов на занятиях в вузе: достоинства и недостатки данного метода, принципы отбора фильмов для просмотра, вопрос целесообразности использования субтитров.

В статье на примере фильма «Необыкновенная история на Рождество» («Человек, который придумал Рождество»), снятого в 2017 г., который описывает биографию Чарльза Диккенса в период написания им известного произведения «Рождественская песнь» (“The Christmas Carol”), – предложены отдельные виды пред-просмотровых, просмотровых и после-просмотровых упражнений.

Ключевые слова: метод, художественный фильм, субтитры, критическое мышление, критерии отбора

© Гурьянова Е.Н., 2023

Для цитирования: Гурьянова Е.Н. Дидактический потенциал художественных фильмов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 53–65. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-53-65

Didactic potential of feature films in foreign language classes at a non-linguistic university

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

Abstract. Modern technical means of teaching, including the Internet, provides huge opportunities for teaching a foreign language at a university. A large number of materials are available to both teacher and student: scientific and op-ed articles, interactive online materials, news resources and, finally, various types of video materials (short videos, educational, entertainment, full-length feature films).

The use of feature films in a non-linguistic university, in our opinion, is a promising area of work that solves several tasks: increasing motivation, developing linguistic, socio-cultural and linguistic-cultural competencies, improving various mental functions (memory, attention), stimulating productive types of oral and written speech.

The author of the article examines various aspects of the use of films in the university classroom: the advantages and disadvantages of this method, the principles of selecting a film for viewing, the question of the appropriateness of subtitles. In the article, on the example of the film “An Extraordinary Story for Christmas” (“The Man who invented Christmas”), filmed in 2017, which describes the period of Charles Dickens’ biography while creating his famous work “The Christmas Carol”, some types of pre-viewing, viewing and after-viewing exercises are displayed.

Keywords: methodics, feature film, subtitles, critical thinking, selection criteria

For citation: Guryanova, E.N. (2023), “Didactic potential of feature films in foreign language classes at a non-linguistic university”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 53–65, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-53-65

Введение

Современное образование ставит перед преподавателем вуза задачи, для достижения которых необходимо обладать многими профессиональными и личными качествами, а также в полной мере владеть различными методиками преподавания иностранного языка, среди которых традиционная, коммуникативная, проектная, методика «Перевернутый класс», предметно-языковое интегрирование обучения (CLIL) и др. Существуют различные взгляды на то, чему и как именно обучать студентов неязыкового гуманитарного вуза на занятиях по английскому языку. Без обширной теоретической подготовки, на наш взгляд, добиться успеха невозможно. К настоящему моменту сложилось определенное количество языковых школ и подходов к обучению профессионально ориентированному иностранному языку, что предоставляет обширный выбор методов, приемов и технологий работы с кино- и видеоматериалами на иностранном языке, как в исходном, так и в комбинированном виде. Анализ современных подходов к стратегиям и технологиям преподавания позволяет выделить ключевые различия, рассмотреть достоинства и недостатки каждой стратегии, а также выявить наиболее эффективные приемы использования видеоресурсов для студентов нелингвистического вуза.

Ценность использования таких ресурсов на занятиях в вузе признается многими авторами, как зарубежными, так и отечественными (Harmer¹, Соловова² и др.), поскольку именно аутентичный материал позволяет частично заменить языковую среду, овладеть навыками понимания иностранной речи на слух. Помимо повышения мотивации, видео используют для развития навыков критического мышления, для получения наглядной информации по страноведению и некоторым аспектам специальных знаний. Как отмечает Е.Г. Вьюшкина, в мире, где возрастает важность ранней профессиональной направленности обучения, правильно отобранные видеофильмы могут стать источником полезного материала для знакомства с содержательной стороной будущей профессии, а также для понимания принятого этикета общения с коллегами в избранной сфере [Вьюшкина 2020]. Помимо этого, фильмы, как правило, содержат актуальную лексику, дают представление

¹ Harmer J. How to Teach English. Harlow: Pearson Longman, 2007.

² Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: Пособие для студ. пед. вузов и учителей. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. 271 с.

о современных реалиях в стране изучаемого языка, позволяют узнать особенности социальных взаимоотношений, получить сведения, которые не отражены в учебнике (например, внешний вид участников событий, особенности невербального общения разных слоев общества, визуальную информацию о месте действия) [Войченко 2022].

Преимущества и недостатки

Использование художественных фильмов в аудитории, по мнению А.-М. Ариас, позволит решить несколько задач с точки зрения компетентностного подхода: конструирование естественной языковой среды общения носителей языка; формирование лингвострановедческой компетенции; «эстетическое развитие», знакомство с культурой англоязычных стран [Ариас 2016].

Существуют различные категории видеоматериалов: аутентичное видео (новости, интервью, телевизионные шоу, художественные и документальные фильмы, реклама). Учебное видео представляет собой специально смоделированные уроки с подробно разработанной системой упражнений для изучающих как общий, так и профессионально ориентированный иностранный язык. Чаще всего обучающие видео используют на начальном этапе обучения, в то время как аутентичное видео предлагают студентам более продвинутого уровня. Однако это не означает, что на любом из этапов следует ограничиться только одним типом видеоматериалов. По мнению С.А. Рассказова, наиболее эффективно сочетать обучающие и аутентичные видео [Рассказов 2016]. Даже незатейливый на первый взгляд сюжет и языковой материал мультфильма имеет большой обучающий потенциал, послужив отправной точкой для использования более продвинутого языка. Например, студенты могут использовать изучаемую лексику при анализе характеров героев мультфильма или разыгрывая ситуации с четко определенным вокабуляром на основе заданного видеоряда. Помимо этого, можно задаться вопросом «Что было бы, если...?», ответ на который предполагает усложнение грамматических структур.

Е.Н. Соловова утверждает, что можно избежать проблем, возникающих на занятии при просмотре кинофильма, при условии соответствия материала реальному общему и языковому уровню студентов; определенной степени новизны или неожиданности предъявляемой информации; сопровождения текста видео четкой инструкцией, понятной обучающимся и соответствующей логике

занятия³. Несоблюдение этих требований приводит к тому, что студенты не воспринимают фильм как учебное задание, а не развлечение, не понимают, как такая работа будет оцениваться, и не осознают ее место в контексте курса иностранного языка. Неподготовленность и неуверенность преподавателя в успехе, отсутствие формальной опоры для выполнения упражнений (структурные схемы предложений, микротекст, составленный из неоконченных предложений, речевые образцы, ключевые слова), технические проблемы в немалой степени снижают эффективность работы.

Преподавателю следует четко представлять себе, чему именно должен научить фильм. Также надо учитывать условия демонстрации фильма в аудитории или дома и тот непреложный факт, что структурированный просмотр художественного фильма, встроенный в учебную программу, дополняет, а не заменяет учебный материал.

Критерии отбора материала

Отбор материала для просмотра представляет особую трудность для преподавателя. Критерии отбора должны быть достаточно жесткими, так как основная цель – не «развлечь» студентов и не «заполнить» оставшееся от занятия время. Интернет предлагает огромный выбор видеоматериалов, тем сложнее выбрать то, что будет отвечать задачам преподавателя. Следует принимать во внимание тот факт, что некоторые произведения, обладая языковой и художественной ценностью, тем не менее не подходят для студенческой аудитории из-за некоторых неприемлемых сцен. Существенную роль играет и культурная значимость. В.М. Войченко пишет, что возрастные, интеллектуальные особенности обучающихся, а также уровень сформированности коммуникативных умений и навыков должны учитываться в первую очередь в соответствии с общедидактическими принципами [Войченко 2022].

При выборе фильма для просмотра преподавателю необходимо оценить, насколько он соотносится с рабочей программой дисциплины, что приобретут студенты, посмотрев и обсудив киноmaterial, какие мысли и чувства пробудит он у обучающихся, как обогатит их словарный запас.

Немаловажным вопросом, стоящим перед преподавателем, который включает видеофильм в работу на занятиях, становится

³ Соловова Е.Н. Указ. соч. С. 95.

использование субтитров. Несмотря на то что данный вопрос достаточно изучен (Зязова; Яковлева, Кожина⁴ и др.), некоторые аспекты оставляют пространство для рассмотрения.

Субтитры представляют собой текстовое сопровождение видеоряда на языке оригинала или переводное, или дополняющее звуковую дорожку для зрителей с нарушением слуха. В практике преподавания иностранного языка чаще всего используются интралингвистические (на языке оригинала) или интерлингвистические (переводные) субтитры. Так, И.Р. Зязова предлагает задействовать интерлингвистические субтитры в группах начального уровня, в то время как интралингвистические субтитры больше подойдут для средних и продвинутых групп, имеющиеся знания которых помогут им наиболее эффективно воспринимать фильм. Билингвальные субтитры целесообразно использовать для групп, которые специализируются на переводе. Данный вид работы позволит таким студентам сравнить и найти оптимальное переводческое решение [Зязова 2014].

К достоинствам субтитров можно отнести поликодовость, которая способствует более интенсивному процессу мышления, помогает повысить скорость чтения на иностранном языке, улучшить правописание.

В то же время субтитры могут стать источником проблем. Например, студенты могут не успеть прочитать некоторые слова; часть субтитра может существенно отличаться от аудиодорожки, что особенно часто встречается в короткометражных видео на хостинге YouTube; но главное – весь просмотр фильма может превратиться в чтение субтитров, отодвигая аудирование на второй план [Зязова 2014].

Приемы работы на примере фильма «Необыкновенная история на Рождество» ("The Man who Invented Christmas")

В качестве примера можно привести работу над фильмом «Необыкновенная история на Рождество»⁵. Данный фильм местного производства Ирландии и Канады снят в 2017 г. режис-

⁴ Яковлева С.Л., Кожина О.В. Субтитры как вид аудиовизуального перевода: передача реалий и имен собственных // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4 (35). С. 98–102.

⁵ Фильм «Необыкновенная история на Рождество» URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/1017967/> (дата обращения 24 марта 2023).

сером Бхаратом Наллури по мотивам одноименной книги Леса Стэндифорда (Les Standiford). В главных ролях Дэн Стивенс (Dan Stevens) и Кристофер Пламмер (Christopher Plummer). Фильм представляет собой фантазию об известном английском писателе Чарльзе Диккенсе в период создания им произведения «Рождественская песнь» (The Christmas Carol).

В фильме комическое начало искусно переплетается с трагическим: семейные сцены, дружеские перепалки Диккенса с товарищем, рецензентами, издателями сменяются биографическими сценами, отражающими трудное детство самого писателя, чья семья оказалась в долговой тюрьме, тяжелую работу на фабрике, нищету. Показаны муки творчества автора, беседующего с героями своего творения, творческие неудачи и поиск вдохновения, попытки наладить отношения с женой и отцом. Среди достоинств фильма увлекательный сюжет, моральный посыл о ценности семьи и дружбы, четкая, внятная дикция актеров, позволяющая смотреть фильм без субтитров, богатый язык.

Со студентами фильм можно обсуждать с нескольких сторон при изучении тем «История англоязычных стран», «Искусство / литература», «Культура англоязычных стран / праздники / Рождество», «Социальные отношения: семья / бедные и богатые / социальные лифты» и др. В зависимости от фокуса внимания будет варьироваться содержательное наполнение предлагаемых обучающимся упражнений. В рамках исследуемого фильма можно предложить вокабуляр, связанный с реалиями того времени. Например: денежные единицы – bob, tenner; финансовые операции – give an allowance, withhold from royalties, interest free loan; известные заведения – Garrick Club (клуб для джентльменов в центре Лондона, основанный в 1831 г., среди завсегдатаев которого числились Чарльз Кин (Charles Kean), Генри Ирвинг (Henry Irving), Чарльз Диккенс (Charles Dickens), Уильям Мейкпис Теккерей (William Makepeace Thackeray), Герберт Уэллс (H.B. Wells), Джеймс Барри (J.M. Barry), Алан Александр Милн (A.A. Miln), Данте Габриэль Россетти (Dante Gabriel Rossetti) и многие другие.); Warren blackening factory – фабрика по производству ваксы, где работал Ч. Диккенс; лексика, описывающая внешность и характер человека (позитивные характеристики – warmhearted, earnest, kind, frank, friendly, accomplished, fervent, hospitable, and enthusiastic, негативные характеристики – miserable, loathsome, selfish, self-satisfied, atrocious) и др.

Художественные фильмы можно смотреть либо целиком за одно сдвоенное занятие, либо в условиях ограниченного количества аудиторных часов смотреть по частям, или предложить про-

смотр в качестве домашнего самостоятельного задания. Следует помнить о том, что удерживать произвольное внимание в течение длительного времени невозможно. Поэтому, если принято решение провести просмотр за одно сдвоенное занятие, рекомендуется разделить фильм на смысловые фрагменты по 10–15 минут, делая паузу для обсуждения и выполнения заданий после каждого.

В исследуемом фильме субтитры полностью соответствуют оригинальной звуковой дорожке, кроме того, выполнен художественный перевод субтитров на русский язык, что позволяет также включить их в работу.

Предпросмотровые упражнения

Работа над фильмом начинается с предпросмотровых упражнений, которые обозначат контекст и подготовят студентов к языковому и эстетическому восприятию. Например, перед просмотром фильма «Необыкновенная история на Рождество» («Человек, который придумал Рождество») группа обсудила саму необходимость «придумывать» Рождество в середине XIX в. Они узнали, что именно в эту ранневикторианскую эпоху в Великобритании начали возрождаться рождественские традиции, утраченные после принятия в 1647 г. пуританским парламентом закона об отмене празднования Рождества, Пасхи и Пятидесятницы. Несмотря на то что запрет был снят всего через 17 лет, Рождество в том виде, в котором его отмечают сейчас, вернулось благодаря супругу королевы Виктории принцу Альберту Саксен-Кобургскому, который привнес в Англию некоторые немецкие обычаи, в частности наряжать рождественскую ель. До этого времени праздник не считался культурно значимым и оставался делом бедняков.

Следующий вопрос, который необходимо рассмотреть, – это жизнь в Великобритании в 1830–1850-е гг. Студенты могут приготовить небольшие сообщения о том, что такое работный дом и долговая тюрьма, о которых пойдет речь в фильме, какие писатели были популярными и модными в то время, как жили представители различных слоев общества. Все эти сведения будут некоторым образом представлены в фильме визуально, в процессе просмотра можно обратить внимание на некоторые детали, о которых ребята уже знают. Кроме этого, студентам предлагается изучить биографию Чарльза Диккенса.

Просмотровые упражнения

Упражнения во время просмотра могут варьироваться в зависимости от постановки ситуативных задач. К примеру, можно остановить видео на определенном кадре и попросить студентов проанализировать последний. Для предложенного фильма выбираем три стоп-кадра, изображающих Чарльза Диккенса на разных этапах работы над книгой. Первый – Диккенс сидит за столом с «пустым», отсутствующим выражением лица, не зная, с чего начать писать, так как три предыдущие книги оказались провалом. Второй кадр – Диккенс берет написать книгу за месяц, к отсутствию идей прибавляются жесткие сроки, лицо выражает отчаяние. Третий кадр – к автору не только приходит идея книги, но и появляется первый персонаж. Обучающиеся могут попытаться определить, о чем думает персонаж, какие мысли его тревожат.

Интересен эпизод на благотворительном вечере, где писатель беседует с богатыми почитателями о незавидной судьбе бедняков, – сюжет, раскрывающий лицемерие благотворителей (сам диалог частично повторяет сцену из книги «Рождественская песнь»). В качестве упражнения можно предложить воспроизвести диалог героев самостоятельно, попеременно отключая звук для каждого персонажа:

Dickens: What is it you particularly object to in my books?

(Что же вам не нравится в моих книгах?⁶)

Mr. Grimsby: Pickpockets, streetwalkers, charity boys. Those people don't belong in books.

(Карманники, бродяги, воспитанники приюта. Этим людям не место на страницах книг.)

Dickens: "Those people"? You mean the poor?

(Эти люди? Вы говорите о бедняках?)

<...>

Dickens: What do you suggest we do with those people, hmm?

(И что же вы предлагаете с ними делать?)

Mr. Grimsby: Are there no workhouses?

(Разве нет рабочих домов?)

Dickens: Do you know how many people would rather die than go there?

(Знаете ли вы, сколько людей скорее умрут, чем пойдут туда?)

Mr. Grimsby: Then they better do it and reduce the surplus population.

(Тем лучше, это сократит избыток населения.)

⁶ Перевод автора статьи.

Интересна и парадигма работы над лексикой. Безусловно, вариантов упражнений много, остановимся на одном из них. К рассмотрению предлагаются некоторые идиомы, встречающиеся в фильме и являющиеся достаточно простыми языковым материалом. Можно возразить, что студенты вряд ли будут использовать их в речи, однако, на взгляд автора статьи, именно фразеологические единицы позволяют развивать «чувство» языка и, восхищая изобретательностью лексических средств, инициируют более глубокий интерес к иностранному языку.

Одно из упражнений – найти соответствия между идиомой и ее значением.

- | | |
|--|---|
| 1. as puzzled as Egyptian in their fog | a. definitively dead |
| 2. mad as snakes | b. behave in a very cautious or careful manner to avoid upsetting someone |
| 3. be in a fettle | c. something is difficult to find |
| 4. as dead as a doornail | d. securely tied |
| 5. pull one's leg | e. very angry |
| 6. neck and heels into | f. in a state of perplexity |
| 7. needle in a haystack | g. in good physical and/or mental health |
| 8. walking on eggshells | h. to kid, fool, or trick someone |

Ответы: 1-f, 2-e, 3-g, 4-a, 5-h, 6-d, 7-c, 8-b.

Послепросмотровые упражнения

После окончания фильма наступает этап послепросмотровых упражнений. Его цель – контроль понимания, развитие продуктивных умений в устной и письменной речи. Предлагаем некоторые задания.

1. Ответить на вопросы по фильму. Высказать свое мнение, привести аргументы. Например:

Comment on the ideas expressed by the characters of the film. Do you agree with them? Provide your translation into Russian.

(Прокомментируйте некоторые мысли героев фильма. Согласны ли вы с этими утверждениями? Предложите свой перевод на русский язык.)

- 1) People will believe you anything if you are properly dressed. (Ch. Dickens)
- 2) Your chains all around you. (Marley's ghost)

- 3) No one is useless in this world who lightens the burden of another. (Dickens's sister)
- 4) It's London. The great theatre of the world. (Ch. Dickens)
- 5) Procrastination is the thief of time. (Scrooge)

2. Охарактеризовать героев, используя изученную лексику. Например:

Give a full description of the main characters: Charles Dickens, John Forster, John Dickens, Tara, Ebenezer Scrooge.

(Дайте полную характеристику следующих героев: Чарльз Диккенс, Джон Форстер, отец писателя Джон Диккенс, служанка Тара, Эбенизер Скрудж.)

3. Рассказать о событиях фильма от лица разных героев, инсценировать диалоги в ключевых эпизодах фильма, восстановить диалог героев при просмотре видео с выключенным звуком⁷. Например:

Imagine that you are one of the characters, tell the whole story on their behalf.

(Представьте, что вы герой фильма, расскажите о событиях от его лица.)

4. Целесообразно предлагать упражнения, направленные на развитие письменных умений, сочинение, эссе-описание, эссе-аргументация по просмотренному материалу. Например:

Give your comment on of the questions in a descriptive essay.

(Напишите эссе-рассуждение на одну из следующих тем.)

- 1) Do you think it is possible for a person to change overnight?
- 2) Think of whether money can buy happiness? Is Scrooge happy?
- 3) What is the essence of the writer's work? How does inspiration appear?

Заключение

Таким образом, мы видим, что кинофильмы могут стать прекрасным подспорьем для преподавателя неязыкового вуза при обучении студентов иностранному языку. Обладая рядом достоинств

⁷ Соловова Е.Н. Указ. соч.

(аутентичность, лексическое разнообразие, эмоциональность), тем не менее художественные фильмы могут оказаться достаточно неоднозначным инструментом, который следует применять дозированно и осторожно. Необходимо четко представлять цель и задачи показа кинофильма студентам, следовать критериям отбора материала, решать вопрос целесообразности использования субтитров. Помимо этого, в условиях сокращения аудиторных часов необходимо решить, демонстрировать фильм во время занятия полностью или эпизодами или же оставить просмотр для домашнего задания, выполнив в аудитории предпросмотровые и послепросмотровые упражнения.

В результате проведенного исследования с привлечением теоретической платформы и собственно педагогической практики в группах английского языка факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения ИАИ РГГУ автор приходит к выводу, что кинематографические материалы с помощью современных технологий позволяют максимально эффективно формировать у студентов неязыкового вуза языковую, лингвострановедческую и профессиональные компетенции.

Литература

- Ариас 2016 – *Ариас А.-М.* Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 8 (138). С. 7–13.
- Войченко 2022 – *Войченко В.М.* Дидактический потенциал медиатекста как средства обучения английскому языку в вузе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2022. № 1. С. 3–8.
- Вьюшкина 2020 – *Вьюшкина Е.Г.* Дидактический потенциал аутентичного видео для развития межкультурной профессиональной компетенции студентов-юристов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XII Всерос. научно-практич. конф. с междунар. участием. Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 163–168.
- Зиязова 2014 – *Зиязова И.Р.* Кинофильмы с субтитрами как дидактический материал при изучении иностранного языка // Вестник НВГУ. 2014. № 4. С. 81–85.
- Рассказов 2016 – *Рассказов С.А.* Развитие навыков устной речи на основе видео на средней ступени обучения английскому языку // Педагогическое мастерство: Материалы VIII Междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С. 158–162.

References

- Arias, A.-M. (2016), "Feature film as a means of the linguosociocultural competence formation at the foreign language lessons at the university", *Uchenye zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta*, no. 8 (138), pp. 7–13.
- Rasskazov, S.A. (2016), "Development of oral speech skills based on video at the middle stage of English language training", *Pedagogicheskoe masterstvo: Materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, iyun' 2016 g.* [Pedagogical skills, Proceedings of the VIII International Conference], Buki-Vedi, Moscow, Russia, pp. 158–162.
- Voichenko, V.M. (2022), "Didactical potential of a media text as the English language education means in universities", *Vestnik Taganroghskogo instituta imeni A.P. Chekhova*, no. 1, pp. 3–8.
- V'yushkina, E.G. (2020), "Potential of authentic video in developing professional communicative skills of law-students", *Inostrannyye yazyki v kontekste mezhkul'turnoi kommunikatsii: Materialy dokladov XII Vseros. nauchno-praktich. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Foreign languages in the context of intercultural communication, Proc. of 12th International conference], Saratov, Russia, pp. 163–168.
- Ziyazova, I.R. (2014), "Subtitled films as didactic aid in foreign language learning", *Vestnik NVGU*, no. 4, pp. 81–84.

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. Guryanova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; elenagur@list.ru

Развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения в процессе изучения темы «Изобразительное искусство» на занятиях по немецкому языку

Анастасия А. Пятунина

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

Аннотация. Иностранный язык в процессе обучения студентов факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения выступает как проводник профессиональных знаний. Автор предпринимает попытку на примере преподавания на немецком языке темы «Изобразительное искусство» показать, что междисциплинарный подход позволяет применить в анализе иноязычного текста методику поиска ретроспективной информации. Иноязычный текст рассматривается во взаимосвязи с внеязыковой действительностью, как целостное информационное пространство, что способствует межкультурной коммуникации и диалогу культур.

Процесс обучения иностранному языку понимается не только как передача лингвистических знаний, но и как средство социализации личности, готовой к условиям жизни в многонациональном и поликультурном мире. Адекватность процесса обучения реальной коммуникации становится одним из методических требований к профессионально ориентированному обучению иностранному языку.

Автор отмечает, что, даже владея немецким языком на достаточно высоком уровне (B2 CEFR), эффективность коммуникации может быть снижена из-за недостатка знаний о социокультурном контексте, так как язык – не что иное, как продукт исторического развития общества и носитель его культуры. Методика поиска в учебном иноязычном тексте ретроспективной информации является одним из механизмов преодоления подобных ограничений.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, изобразительное искусство, культура, история, межкультурная коммуникация, диалог культур

Для цитирования: Пятунина А.А. Развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения в процессе изучения темы «Изобразительное искусство» на занятиях по немецкому языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 66–81. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-66-81

Development of intellectual and creative abilities
of the Department of International Relations,
Political Science and Foreign Area Studies students
in the process of studying a “Fine Arts” topic
in German language classes

Anastasiya A. Pyatunina

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

Abstract. Foreign language in the process of teaching students of the Department of International Relations, Political Science and Foreign Area Studies serves as a conduit for professional knowledge. The author attempts to demonstrate, using the example of teaching in German language the topic “Fine Arts”, that an interdisciplinary approach allows the methodology of retrospective information search to be applied in the analysis of a foreign language text. The foreign language text is considered in the socio-cultural context as an integral information space, which contributes to intercultural communication and dialogue between cultures.

The process of teaching a foreign language is viewed not only as a transfer of linguistic knowledge, but also as a means of socializing a person who is ready for the conditions of life in a multinational and multicultural world.

The adequacy of the learning process to the real communication becomes one of the methodological requirements for professionally-oriented foreign language learning. The author claims that even knowing German at a sufficiently high level (B2 CEFR), the effectiveness of communication in a foreign language can be reduced due to a lack of knowledge about extralinguistic reality, as language is nothing but a product of the historical development of society and culture. The method of searching for retrospective information in a foreign language educational text is one of the mechanisms to overcome such limitations.

Keywords: foreign language teaching, fine arts, culture, history, intercultural communication, dialogue between cultures

For citation: Pyatunina, A.A. (2023), "Development of intellectual and creative abilities of the Department of International Relations, Political Science and Foreign Area Studies students in the process of studying a 'Fine Arts' topic in German language classes", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 66–81, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-66-81

Важнейшим принципом фундаментальной подготовки студентов РГГУ всех специальностей является междисциплинарность, и иностранный язык в этом смысле не исключение. Тесная взаимосвязь и синхронизация между иностранным языком и профилирующими дисциплинами обеспечивает успешное усвоение профессиональной иноязычной лексики, способствует формированию умений иноязычной речи и прежде всего навыков чтения, реферирования, аннотирования текстов.

Целью курса иностранного языка (в нашем случае немецкого языка) является подготовка всесторонне развитого специалиста с помощью средств этого иностранного языка.

Обучение иностранному языку на факультете международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения (ФМОП и ЗР) происходит в рамках комплексного историко-культурологического подхода, который предполагает анализ иноязычного текста в диахроническом аспекте, то есть рассмотрение исторического развития тех или иных языковых явлений и языковой системы в целом как предмета лингвистического изучения [Халилова 2015, с. 64].

Вопросы анализа иноязычного текста и формирования межкультурной компетенции рассматривались в большом количестве в научных статьях и в диссертационных исследованиях последних лет. Хочется отметить теоретические работы по методике анализа иноязычного текста Л.А. Халиловой [Халилова 2015], Т.А. Дакукиной [Дакукина 2004], И.В. Третьяковой [Третьякова 2002], М.А. Шабаетовой [Шабаетова 2009] и др. Работы этих ученых внесли существенный вклад в методику обучения иностранному языку студентов различных специальностей.

Данная статья является попыткой показать, как в рамках комплексного историко-культурологического подхода можно преподнести студентам, изучающим немецкий язык, тему «Изобразительное искусство», и демонстрирует, что анализ иноязычного текста является когнитивным процессом, направленным на познание и понимание иноязычной культуры посредством пополнения знаний об историческом и социокультурном фоне.

Тема «Изобразительное искусство» предлагается студентам, владеющим немецким языком на уровне В2 согласно общеевропейской компетенции владения иностранным языком (CEFR). Как правило, к данному уровню студенты ФМОП и ЗР выходят к 3-му курсу при условии, что немецкий язык они начали изучать на 1-м курсе, что называется «с нуля».

В качестве введения в тему «Изобразительное искусство» можно задать следующие вопросы: Что такое искусство? Посещаете ли Вы музеи и картинные галереи? Какие жанры живописи известны Вам? Каких знаменитых художников Германии, Австрии и Швейцарии Вы знаете? и т. п. Одним из первых заданий по данной теме является следующее: студентам предлагается прочитать различные цитаты, связанные с темой «Искусство», выбрать ту цитату, которая понравилась больше всего, и объяснить почему. (Цитаты лучше всего распечатать и развесить по стенам аудитории, чтобы студенты могли переходить от одной цитаты к другой, как в картинной галерее.)

Примеры цитат:

1. Die Kunst ist eine Tochter der Freiheit. (Искусство – дочь свободы) – Friedrich von Schiller¹.

2. Das Gemälde ist nichts als eine Brücke, welche den Geist des Malers mit dem des Betrachters verbindet. (Картина – не что иное, как мост, соединяющий разум художника с разумом зрителя) – Eugène Delacroix².

3. Kunst kommt von können, nicht von wollen, sonst müsste es ja Wunst heißen. (Слово «искусство» произошло от глагола «могу», а не от глагола «хочу», иначе это было бы слово «желание») – Karl Valentin³.

Последняя цитата показывает нам, что само понятие “Kunst” в немецком языке имеет общую этимологию с глаголом können, который значит «могу, умею». Но, конечно, термин «искусство» шире, чем «умение». И производить-созидать не то же самое, что производить-изготавливать [Хайдеггер 2008, с. 174]. Преподаватель

¹ Friedrich Schiller – Leben, Werk und Literatur. URL: www.friedrich-schiller-archiv.de (дата обращения 2 апреля 2023).

² Herbstaustellung Isargilde 2022. URL: www.friedrich-schiller-archiv.de (дата обращения 2 апреля 2023).

³ Kunst kommt von können, nicht von wollen, sonst müsste es ja Wunst. URL: www.kunstkommtvonkoennen.com (дата обращения 2 апреля 2023).

отмечает многозначность понятия “Kunst” и предлагает студентам обратиться к «Немецко-русскому словарю по искусствоведению», где изложены все определения содержания этого термина⁴ [Винокурова 2005].

Далее обучающиеся отвечают на вопросы: Когда возникло искусство? Что рисовали первобытные люди в своих пещерах и с какой целью? Мы останавливаемся на этих вопросах не для того, чтобы в деталях разобраться в истории искусств или философии, а с тем, чтобы студенты-международники могли «выйти на коммуникацию» по самому широкому спектру тем и показать себя в будущей профессиональной деятельности в качестве эрудированных специалистов. Студенты рассуждают, например, о том, является ли искусство и язык нашим видовым признаком, тем, что присуще только человеческому роду? Вместе с Мартином Хайдеггером задаются вопросом «В чем исток художественного творения?» [Хайдеггер 2008, с. 81].

Из Древнего мира мы отправляемся в V в. до нашей эры в Древнюю Грецию. Здесь мы знакомимся с двумя знаменитыми художниками: их имена – Зевксис и Парразий. К сожалению, работы этих художников не сохранились до наших дней. Но «жива» легенда об их публичном состязании. Обучаемым предлагается прочитать текст “Zeuxis und Parrhasius”, в котором речь идет о том, что два живописца устроили состязание: кто из них сможет точнее отобразить окружающий мир, т. е. кто же из них лучший художник. В назначенный день они представили свои полотна. Зевксис откинул покрывало со своей работы. На его картине была так правдоподобно изображена кисть винограда, что пролетающие мимо птицы подлетели и начали пытаться его клевать. Успех был ошеломительный. Но Зевксису не терпелось увидеть работу соперника. Он подошел к картине Парразия и начал снимать с нее покрывало. Каково же было его изумление, когда он понял, что покрывало было нарисовано! Зевксис признал победу соперника. «Ты победил, Парразий! – сказал он. – Я обманул лишь глупых птиц, тебе же удалось обмануть известного художника»⁵.

Эта легенда демонстрирует обучаемым, что художники стремились как можно точнее воспроизвести окружающий мир, созданный Богом-творцом, тем самым они приближались к нему, как бы сами уподобляясь Творцу.

⁴ Винокурова О.К. Немецко-русский словарь по искусствоведению. М.: Астрель: АСТ «Русские словари», 2005.

⁵ Legenden – Zeuxis und Parrhasius. URL: [www.Legenden – Zeuxis und Parrhasius \(uni-muenchen.de\)](http://www.Legenden – Zeuxis und Parrhasius (uni-muenchen.de) (дата обращения 2 апреля 2023).) (дата обращения 2 апреля 2023).

Другая не менее известная древнегреческая легенда – это легенда о Пигмалионе и Галатее. Суть ее состоит в том, что скульптор создал настолько прекрасную статую, что влюбился в свое творение. Эта история, как и другие «вечные сюжеты», впоследствии была заимствована Шекспиром, а в 1912 г. появляется на свет знаменитая пьеса Джорджа Бернарда Шоу «Пигмалион». Это история о профессоре фонетики Г. Хиггинсе, который, как известно, заключив пари со своим другом, берется обучать уличную цветочницу манерам и языку светской дамы. Студенты также узнают, что впервые эта пьеса была поставлена на немецком языке в Вене, в Бургтеатре, в 1913 г.

И в советском кинематографе мы тоже можем встретить подобный сюжет. В фильме «Формула любви», который был снят в 1994 г. Марком Захаровым по пьесе А. Толстого «Граф Калиостро», главный герой Алешенька втайне мечтает о недостижимом идеале и влюблен в статую, стоящую в приусадебном парке. Он мечтает оживить ее, как некогда греческие боги вдохнули жизнь в каменную Галатею.

Разбирая текст о Пигмалионе, обучающиеся узнают и об известном в психологии и педагогике эффекте Пигмалиона или эффекте Розенталя (по имени ученого, изучавшего это психологическое явление). Эффект Розенталя – это психологический феномен, при котором высокие ожидания приводят к улучшению результатов в данной области. Например, когда учитель или руководитель (менеджер) возлагает большие надежды на кого-либо, это на самом деле повышает его (ученика или подчиненного) производительность. Поэтому педагогу важно ждать хороших результатов от студентов, создавая ситуацию успеха, это действительно может повысить их успеваемость. Ожидание высокого результата – это психологическая установка, способная улучшить учебный процесс⁶.

Работая со студентами, изучающими немецкий язык, над темой «Искусство», невозможно обойти стороной знаменитого немецкого художника, философа, гуманиста, гравера и графика, основоположника сравнительной антропометрии, гения северного Возрождения Альбрехта Дюрера (Albrecht Dürer, 1471–1528). Удивительным образом у Дюрера, как и у Леонардо да Винчи, глубокая религиозность сочеталась с естественно-научным подходом к проблемам художественного творчества. Дюрер – один из величайших мастеров западноевропейского немецкого Ренессанса, первый теоретик искусства среди североευропейских художников,

⁶ Legenden – Pygmalion. URL: [www.Legenden – Pygmalion \(uni-muenchen.de\)](http://www.Legenden-Pygmalion.uni-muenchen.de) (дата обращения 2 апреля 2023).

автор практического руководства по изобразительному и декоративно-прикладному искусству на немецком языке. Талант его был равновелик и в рисунке, и в живописи, и в графике, и в печатном слове. Помимо перечисленного, оставил заметный след в военном-инженерном деле, разработав теорию фортификации.

Студенты знакомятся с творчеством Дюрера, с такими полотнами, как “Adam und Eva”, “Hase”, “Das große Rasenstück” (на сегодняшний день эти шедевры находятся в Венской галерее Albertina), и другими. Следует отметить, что талант проявился у Дюрера в раннем возрасте. Когда ему было всего лишь 13 лет, он нарисовал свой первый автопортрет. Однажды в мастерской отца он взял в руки не допускающий исправлений серебряный карандаш и отобразил на бумаге свое зеркальное отражение. Юный художник смог вполне грамотно передать все формы и пропорции. Это был первый в мире автопортрет, нарисованный ребенком.

Со студентами подробно останавливаемся на двух картинах «Автопортрет в одежде, отделанной мехом» и «Руки молящегося». “Selbstbildnis im Pelzrock” – автопортрет Дюрера, который часто называют мюнхенским, потому что он хранится в картинной галерее “Alte Pinakothek” в Мюнхене. Это последний из трех больших живописных автопортретов Дюрера и самый известный из них. Дюрер с портрета смотрит прямо на зрителя, а рука сложена необычным образом, как будто для благословения. Создается впечатление, что перед нами лик Божий. Если учесть симметрию и темные тона, так во времена художника рисовали только Иисуса Христа. Также в мюнхенском автопортрете все говорит о напряженной работе человеческой мысли. Таким образом, изучая этот шедевр, обучающиеся понимают, что монументальный образ, созданный Дюрером, передает и важнейшую черту немецкого национального менталитета, а именно стремление к познанию.

Что касается картины “Betende Hände” («Руки молящегося»), то в ней – подтекст, который не понять, пока студенты не прочитают историю о жертвенности и любви, которая скрывается за этой картиной. Когда-то давно в Нюрнберге жила бедная многодетная семья. Двое юношей в этой семье мечтали стать художниками, но у родителей не было денег оплачивать их обучение. Тогда братья решили бросить жребий. Победитель поедет учиться в художественную академию, а проигравший пойдет работать в шахту и оплачивать учебу брата. Итак, жребий был брошен. Удача улыбнулась младшему брату Альбрехту. Прошло несколько лет, Альбрехт успешно закончил академию и вернулся домой. Он поблагодарил брата за помощь и сказал, что теперь настала очередь брата обучаться ремеслу художника, теперь он будет содержать его и

оплачивать образование. Однако брат отказался от предложенной возможности. Со слезами на глазах он объяснил, что из-за тяжелой работы в шахте его руки никогда не смогут больше держать кисть и не смогут провести ровных линий.

В благодарности за бесценную жертву брата художник изобразил его поврежденные руки. Он назвал свою картину очень просто: “Schlichte Hände” («Простые руки»). Но весь мир почти сразу открыл свои сердца этому шедевру и назвал эту картину “Betende Hände” («Руки молящегося»). Этот шедевр Альбрехта Дюрера был написан более 500 лет назад, но до сих пор остается одним из самых популярных в мире. Дюрер написал еще много прекрасных картин, но самой оцененной его работой так и остались «Руки молящегося». Лаконичный рисунок с изображением одних только рук до сих пор вызывает смесь необъяснимых трепетных эмоций у многих людей. Картину часто помещают на обложке Библии, изображают на монетах, делают сувениры, арт-плакаты, скульптуры и реплики. «Руки молящегося» изображены на надгробии Энди Уорхола. Благодаря учебному текстовому материалу студенты узнают, что картина стала не просто историческим достоянием, а символом надежды для многих поколений⁷.

Ведь смысл притчи актуален и сейчас и имеет большое воспитательное значение. У каждого из нас найдется близкий человек, который поддерживал, верил и помогал даже тогда, когда это шло вразрез с его интересами. До понимания студентов необходимо донести, что история картины вдохновляет и наполняет сердце благодарностью к родителям, чьи руки тоже постарели и огрубели за те годы, пока дети росли, окруженные их заботой и теплом.

Хотелось бы отметить, что, изучая творчество А. Дюрера, студенты выполняют огромное количество заданий и упражнений, предложенных преподавателем. Во-первых, обучающиеся учатся описывать картины, и для этого им дается соответствующая лексика. (Это задание автор находит особенно важным, так как оно является частью экзамена на подтверждение уровня знания немецкого языка TEST Deutsch als Fremdsprache.) Во-вторых, студенты выполняют следующее задание-игру “Der Blick nach innen oder das Spiel mit Identitäten”. Преподаватель предлагает пять автопортретов всемирно известных художников: Albrecht Dürer “Selbstbildnis im Pelzrock”, Frida Kahlo “Selbstbildnis mit Domenhalsband”, Vincent van Gogh “Selbstbildnis”, Rembrandt “Selbstbildnis mit gerunzelter Stirn”, Andy Warhol “Self-Portrait” и пять заголовков к ним:

⁷ Die Geschichte der betenden Hände. URL: [www. Die Geschichte der betenden Hände \(pnp.de\)](http://www.DieGeschichteDerBetendenHaende.de) (дата обращения 2 апреля 2023).

“Ich als Schöpfer”, “Ich als Schmerzenkönigin”, “Ich, der Verzweifelte”, “Ich, der Zweifelnde”, “Ich als Popstar”. В данном задании студентам необходимо почувствовать характер художника, соотнести заголовки с автопортретами и обосновать свой выбор: Spüren Sie dem Charakter dieser fünf Künstlerselbstporträts und finden sie dazu passende Bildtitel. Lassen Sie die Titel am besten mit “Ich, der ...” oder “Ich als...” beginnen. Teilen Sie die Künstlerporträts in die Kategorien *Selbstbefragung* (Wer bin ich? “Ich, der...”) und *Selbstinszenierung* (In welche Rolle schlüpfe ich? “Ich als...”) ein. Diskutieren und begründen Sie Ihre Antworten.

Изучая биографию Дюрера и выясняя, что он был знаменит еще при жизни, направляемые преподавателем студенты обычно переходят в обсуждении к «непризнанным гениям», к художникам, чей талант не был по достоинству оценен их современниками. Здесь студенты, конечно, сразу вспоминают Ван Гога и сюжет из фильма «Доктор Кто», когда Ван Гог оказывается в будущем, в Париже, в музее, где выставлены его картины, и со слезами на глазах наблюдает, как люди восхищаются его творчеством. Вспоминают студенты также и известный рассказ Марка Твена «Жив он или умер» о четырех бедных художниках, которые голодали и решили, что один из них должен «умереть» (то есть скрыться), чтобы остальные воспользовались его посмертной славой.

Продолжая работу по теме «Изобразительное искусство», учащиеся оказываются в начале XIX в. В 1839 г. появилось изобретение, которое изменило статус живописи. Речь, конечно же, идет об изобретении фотоаппарата (дагерротипа). Значимость этого изобретения для науки понимали все художники, однако отношение к нему было разным. Одни придерживались точки зрения Поля Делароша, который, впервые увидев «дагерротип», воскликнул: «С сегодняшнего дня живопись мертва»⁸. Другие же, наоборот, испытали искреннюю радость. Они полагали, что фотография «освободила» живопись. Зачем теперь писать их как по-настоящему, если можно переключиться на более интересные вещи, делать акцент на эмоциях, на чувствах. Так в живописи появились такие течения, как Impressionismus “Eindruck” (Импрессионизм – «Впечатление») и Expressionismus “Ausdruck” (Экспрессионизм – «Выражение»).

Известнейшей представительницей раннего экспрессионизма в Германии является Paula Modersohn-Becker (Паула Модерзон-

⁸ Появление и развитие фотографии как исторического документа, научного доказательства и художественного произведения, Вопросы для самоконтроля – Фотожурналистика. URL: www.studme.org (дата обращения 2 апреля 2023).

Беккер) (1876–1907). Прожив недолгую жизнь, она сумела оставить после себя множество картин. В учебнике “Tangram aktuell”⁹ мы знакомимся с ее биографией. Узнаем, что она долгое время жила в Worpswede (Ворпсведе), в поселении живописцев недалеко от Бремена, которое посетили многие талантливые люди того времени, например поэт Rainer Maria Rilke (Райнер Мария Рильке), творчество которого оказало огромное влияние на мировую поэзию, в том числе на русскую – от М. Цветаевой и Б. Пастернака до И. Бродского. Нашу родину поэт посещал дважды и воспевал ее с восторгом и нежностью. Рильке писал, что русский человек более обращен к внутренним ценностям, заложенным у него в душе, и русский народ для него в первую очередь – это народ-художник и народ-творец. Обучающиеся также обращают внимание, что в конце XIX в. еще существовало предубеждение по отношению к женщинам, занимающимся живописью. Художницы понимали: чтобы добиться успеха и заработать авторитет в мире искусства, им необходимо было рисовать, творить лучше, чем мужчины.

Немецкий экспрессионизм был близок российским авангардистам: Аристарху Лентулову, Павлу Филонову, Наталье Гончаровой, Василию Кандинскому.

Мирный диалог русско-немецких художников прервала Первая мировая война. Однако уже Рапалльский договор 1922 г. восстановил дипломатические отношения между Советской Россией и Веймарской Германией. Начался недолгий, но плодотворный период сотрудничества. В Берлине прошла Erste Russische Kunstausstellung, а картины немецких художников – Wilhelm Lachnit, Heinrich Maria Davringhausen, Otto Nagel – выставлялись в Москве, Ленинграде, Саратове, Казани, Перми.

Творческое сотрудничество между нашими странами заканчивается, когда к власти в Германии приходят национал-социалисты. Борьба за «оздоровление национальной культуры» началась в Германии в 1935 г., когда очередной съезд НСДАП принял новую культурную программу государства. В докладах съезда политико-экономический кризис после Первой мировой войны связывали с «вредными» явлениями новых направлений в искусстве. Было также заявлено о принципиальном отторжении течения «авангарда» культурой Третьего рейха. Очень быстро – всего через три года после прихода национал-социалистов к власти – в стране почти не осталось прогрессивных литераторов, художников, музыкантов. Все деятели искусств вынуждены были вступить в партию, стать членами Культурной палаты рейха, принять и поддерживать пра-

⁹ Tangram. URL: www.hueber.de (дата обращения 2 апреля 2023).

вящую идеологию или же покинуть страну. С 1936 г. специальная комиссия выявляла «опасные» произведения искусства и изымала их из музеев и галерей. К «вредному искусству» причислялись не только работы конкретных художников, но и целые направления: импрессионизм, дадаизм, кубизм, фовизм, сюрреализм, экспрессионизм, Баухаус. Все они получили ярлыки «антигерманских» и «вырожденческих», их критиковали как непонятные народу, пессимистические, декадентские.

Методическая организация обучения анализу иноязычного текста на основе комплексного историко-культурологического подхода включает предварительный (когнитивно-мотивационные умения), основной (когнитивно-рецептивные и репродуктивные умения) и заключительный (когнитивно-креативные умения) этапы [Третьякова 2005]. Для формирования выделенных умений культурно-языковой личности студента-международника РГГУ используется следующая система заданий: *Rezeptive, Reproductive, Problem-setting*. В качестве примера рассмотрим задания, предложенные обучающимся к тексту “Wenn der Wahnins Bildfindet – die Sammlung Prinzhorn”.

Rezeptive Übungen нацелены на стимулирование мотивации к работе с предложенным иноязычным текстом и актуализацию имеющихся фоновых знаний обучающихся с помощью введения дополнительной информации об эпохе, социальных и культурных особенностях того времени, прогнозирования содержания текста. Например:

- Lesen Sie zuerst nur die Überschrift. Was meinen Sie: was steht im Text? Überfliegen Sie dann den Anfang des Textes (die erste Zeile oder den ersten Absatz) und vergleichen Sie mit Ihrer Vermutungen.
- Sehen Sie sich das Bild an. Wie wirkt es auf Sie?

Reproduktive Übungen направлены на углубленное понимание текста и трансформацию его содержания на основе детального культурно-фонového контекста [Третьякова 2005].

- Lesen Sie den Text und markieren Sie die Schlüsselwörter oder Ausdrücke, die für die Bedeutung des Textes wichtig sind.
- Lesen Sie den Text noch einmal und notieren Sie, welche Wörter im Text den folgenden Synonymen oder Formulierungen entsprechen.

Активной творческой, речевой и мыслительной деятельности требуют *Problem-setting Übungen*, поскольку они направлены на постижение идеи текста, проблемы, оценку текстовой и социо-

культурной информации на основе ее рефлексивного переосмысления и межкультурного сопоставления культурно-ценностных концептов [Третьякова 2005].

- Vergleichen Sie die Anzahl und die Auswahl Ihrer Schlüsselwörter im Kurs.
- Fassen Sie den Inhalt des Textes mithilfe der Schlüsselwörter mündlich zusammen.

В исследуемом студентами тексте “Wenn der Wahns Bild findet – die Sammlung Prinzhorn” как раз и переплетаются искусство и политика, темы добра и зла, разные исторические эпохи. Обучаемые узнают, что в начале XX в. некоторые психиатры использовали искусство для лечения своих пациентов. Один из таких докторов, Hans Prinzhorn, создал галерею работ пациентов психиатрических клиник Prinzhorn–Sammlung. Нацисты намеренно использовали эти рисунки и фотографии калек для организации выставки «Дегенеративное искусство» (“Entartete Kunst”), чтобы подчеркнуть «вырождение» представленных направлений. Выставка была открыта в июле 1937 г. в Мюнхене, в галерее парка Хофгартен. На ней было собрано около 650 произведений художников, среди которых были: Otto Dix, Marc Chagall, Oskar Kokoschka, Wassily Kandinsky и другие. Все работы этих авторов попадали под такие критерии, как «нарочитое искажение натуры», «утрата здравого смысла», «болезненность воображения», «утрата национального сознания и увлечение экзотикой примитивных народов», «моральное разложение», «утверждение человеческого идеала в виде идиотов и кретинов». Стены были исписаны оскорбительными лозунгами и вырванными из контекста фразами авангардистов. Рядом с работами были указаны цены, по которым тот или иной музей их приобрел. Учитывая, что большая их часть была куплена в период гиперинфляции 1920-х гг., суммы казались посетителям астрономическими.

Всего национал-социалисты изъяли более 20 тысяч произведений 1400 авторов из ста германских музеев. Конфискованные работы было решено продать за границу с целью пополнения казны. Торги вызвали огромный интерес коллекционеров, однако их финансовый успех был невелик: многие покупатели не желали «спонсировать» нацистский режим. Была продана лишь часть работ. Позже одни всплывали на аукционах, другие были возвращены в Германию, а некоторые так и затерялись в частных собраниях. Судьба произведений, не участвовавших в выставке и не нашедших своего покупателя, была и вовсе крайне печальна: бесценные рабо-

ты выдающихся «дегенератов» просто сожгли во дворе пожарной части в берлинском районе Kreuzberg.

Репрессии коснулись не только произведений, но и самих деятелей искусств, сохранивших независимость и свободу духа. Художники немецкого авангарда были объявлены врагами государства, многим пришлось в буквальном смысле спасать свою жизнь. Что же касается авторов работ Prinzhorn–Sammlung, их судьба еще более трагична. В рамках «борьбы за чистоту нации» пациентов психиатрических клиник принудительно стерилизовали или уничтожали в газовых камерах. Объяснялись эти зверства тем, что нужно «искоренить» наследственные болезни, и тем, что врачи и больницы нужны для раненых солдат, и «ресурс» этот нужно тратить на тех, кто может послужить рейху.

Искусство послевоенной Германии было разделено (как и страна) на две части. В ГДР процветал социалистический реализм. В ФРГ главным в искусстве становится идея «новаторства», нужно сделать что-то в искусстве, что никто не делал до тебя. Итак, теперь в искусстве на первом месте не «умение», а «идея». В Западной Германии под влиянием преимущественно американской культуры появляются новые художники, которые ведут свои поиски и ставят эксперименты. Таким художником и акционистом, теоретиком постмодернизма, который представляет собой Западную Германию после Второй мировой войны, является, без сомнения, Йозеф Бойс (Joseph Beuys, 1921–1986). Й. Бойс – человек, который даже из собственной биографии создал миф. Во время войны он, будучи совсем еще юношей, служил штурманом в войсках Люфтваффе. Зимой 1943 г. его самолет был сбит над Крымом. Летчик погиб, а его, 22-летнего парня, вытащили из горящего самолета и спасли местные жители. Они отнесли его в деревню, натерли жиром и завернули в войлок. Это событие оказало сильнейшее воздействие на дальнейшую жизнь Бойса, стало важным мотивом его творчества, а жир и войлок на всю жизнь остались любимыми материалами для его работ.

Й. Бойс выступал за расширение традиционной концепции искусства: творческий процесс должен был охватить все сферы человеческой деятельности, трансформировать саму социальную действительность, стирая границу между искусством и жизнью. Творчество Й. Бойса посвящено трансформации общества, его гармонизации, его «исцелению» от состояния ментального застоя, «исцелению» от состояния «смерти от холода». Знаменитая цитата Й. Бойса – “Jeder Mensch ist ein Künstler”, что означает «Каждый человек – художник», где «художник» трактуется им не как уровень мастерства, а как определенное отношение к жизни.

Заканчиваем тему «Искусство» мы обычно просмотром небольшого сюжета из фильма Курта Уиммера “Equilibrium”. Действие фильма происходит в недалеком будущем, в вымышленном городе-государстве, в котором установлен теократический тоталитарный режим. Мир лежит в руинах после Третьей мировой войны. Причиной войн и всех остальных бед власти объявляют человеческие эмоции. Поэтому подлежит уничтожению все, что способно вызывать эмоции, например произведения искусства, домашние животные или необычные предметы интерьера. На занятии студентам предлагается посмотреть трехминутный сюжет из фильма, где сжигают оригинал картины «Мона Лиза», и в этот момент мы испытываем чувство утраты. Почему так происходит? Это ведь не наша личная картина. Да, но это часть нашей мировой культуры, нашего мира. Потерять этот шедевр для человечества очень горько.

Подводя итог работе по теме «Изобразительное искусство», приводим слова знаменитого ученого в области нейронауки и психолингвистики Татьяны Черниговской о том, что искусство – не десерт. Искусство – это другой тип жизни, это другой тип когнитивной деятельности.

В процессе изучения темы «Изобразительное искусство» студенты ФМОП и ЗР обогащают свой словарный запас немецкого языка терминами и понятиями, которые отражают знания по средневековой, гуманистической, ренессансной и современной культуре, истории и теории искусства. Обучающиеся формируют умения ориентироваться в основных искусствоведческих терминах на немецком языке, в наиболее значимых именах и базовых стилях, представляющих историю мирового искусства от древности до наших дней; а также умения работать с текстами в аспектах чтения, понимания содержания прочитанного материала, перевода с немецкого и на немецкий язык [Дакукина 2004]. С помощью заданий, предлагаемых преподавателем (рецептивных, репродуктивных, проблемных), студенты учатся грамотно излагать и аргументировать свою точку зрения как в письменной, так и в устной форме [Третьякова 2005]. Определенную часть лексического запаса составляют наименования реалий, связанных с художественной жизнью России, Германии, Австрии и Швейцарии, – произведения искусства, архитектурные памятники, музеи, коллекции и т. п. Студенты развивают свои когнитивные и исследовательские умения, анализируя иноязычный текст как целостное информационное пространство и конгломерат ретроспективной историко-культурной информации. Приведенная методика исследования текста способствует возникновению межкультурной коммуникации,

в рамках которой происходит взаимодействие и «диалог культур». Также происходит развитие информационной культуры: поиск и систематизация необходимой информации, определение степени ее достоверности, реферирование и создание собственных текстов; развитие учебно-познавательной компетенции, подразумевающей формирование навыков и умений самостоятельной работы; воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов. Через сравнение разных культурных традиций и разных цивилизаций наши студенты осознают богатство собственной культуры, что, конечно, способствует их духовному росту.

В зависимости от интересов студенческой группы в рамках курса выбираются индивидуальные траектории и формируются эффективные стратегии выполнения образовательных задач. Развивается умение работать в команде, выполнять коллективные проекты, расширяется кругозор, повышается общая гуманитарная культура и «фоновые» знания студентов.

В заключение хотелось бы отметить, что многое в успехе преподавания зависит от увлеченности преподавателя своим предметом, его стремления передать имеющиеся у него знания – и лингвистические, и историко-культурные – своим студентам. «Преподаватели должны “жить” теми материалами, которые они выбрали для анализа, читать между строк, “чувствовать” подтекст, “улавливать ассоциации” и “строить замки” ретроспективной информации» [Халилова 2015, с. 76].

В исследуемых студентами текстах переплелись исторические эпохи и культурные феномены, религиозная и светская жизнь, великие личности и история обыденности. Учебный иноязычный текст – это обширный историко-культурный пласт и необъятный мир [Халилова 2015, с. 75].

Эти миры накладываются друг на друга и в итоге образуют тот культурный и мировоззренческий багаж, обладание которым для выпускника факультета международных отношений РГГУ так же важно, как и владение лингвистическим материалом немецкого языка.

Литература

Дакукина 2004 – *Дакукина Т.А.* Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2004.

- Третьякова 2005 – *Третьякова И.В.* Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам (немецкий язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2005.
- Хайдеггер 2008 – *Хайдеггер М.* Исток художественного творения: Избранные работы разных лет. М.: Академический проект, 2008. 527 с.
- Халилова 2015 – *Халилова Л.А.* Иностранный язык в реалиях архивной эвристики // Вестник РГГУ. Серия «Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность». 2015. № 2. С. 64–78.

References

- Dakukina, T.A. (2004), *Learning to understand original texts with elements of written interpretation*, Ph. D. Thesis, Tomsk, Russia.
- Heidegger, M. (2008), *Istok khudozhestvennogo tvoreniya: Izbrannye raboty raznykh let* [The source of artistic creation, Selected works from different years], Akademicheskii proekt, Moscow, Russia.
- Khalilova, L.A. (2015), “A foreign language in the realities of archival heuristics”, *RSUH/RGGU Bulletin. Records management and archive studies. Computer science. Data protection and information security Series*, no. 2, pp. 64–78.
- Tret'yakova, I.V. (2005), *An intercultural approach to the interpretation of a literary text in teaching foreign languages (German, language university)*, Ph. D. Thesis, Saransk, Russia.

Информация об авторе

Анастасия А. Пятунина, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; pjatunina@list.ru

Information about the author

Anastasiya A. Pyatunina, Cand. of Sci. (Philosophy), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; pjatunina@list.ru

УДК 37.0941.3+7.072

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-82-93

Иностранный язык для искусствоведов:
некоторые аспекты преподавания темы
«Искусство Ренессанса» на английском языке

Наталья Ю. Сучугова

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

Аннотация. Статья посвящена анализу изучения темы Ренессанса на английском языке со студентами искусствоведческих специальностей. Многообразие и разноплановость темы диктуют необходимость поиска новых методических разработок в целях достижения более высоких результатов в освоении профессионально ориентированного иностранного языка (далее – ИЯ).

Изучение наследия эпохи Возрождения проходит в рамках методически обоснованного и логически структурированного курса, который включает в себя определенный языковой инструментарий. Это создание «ментальной карты» периода; знакомство с видеосюжетами; чтение, анализ и критическое осмысление текстов разных типов; перевод, аннотирование и реферирование статей; проведение формального и исторического анализа шедевров изучаемой эпохи; дискуссионное обсуждение глобального наследия Ренессанса в рамках круглого стола. Сочетание традиционных методов изучения ИЯ и творческих инноваций в освоении темы Ренессанса позволяет сделать курс интересным и продуктивным.

Использование данного инструментария для проведения работы по изучению темы искусства Возрождения на ИЯ помогает создать благоприятные условия для мотивированного, а следовательно, эффективного овладения не только профессионально ориентированным языком, но и глубокими знаниями в области истории искусства, что позволяет подготовить хорошего специалиста, способного ответить на вызовы времени.

Ключевые слова: история искусства, Ренессанс, преподавание профессионально ориентированного иностранного языка, инструментарий, анализ и интерпретация произведений искусства, творческий подход

Для цитирования: Сучугова Н.Ю. Иностранный язык для искусствоведов: некоторые аспекты преподавания темы «Искусство Ренессанса» на английском языке // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 82–93. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-82-93

© Сучугова Н.Ю., 2023

Foreign language for art historians: some aspects of teaching Renaissance Art in English

Nataliya Yu. Suchugova

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

Abstract. The present article discusses issues related to the analysis of the Renaissance study while developing students' language proficiency at Art History Department. The diversity of the topic dictates the need to search for new developments of the course in order to achieve better results in acquiring a professionally oriented foreign language.

The study of the Renaissance heritage takes place within the framework of a methodically sound and logically structured course, which includes particular language tools. These are the creation of a period's "mental map"; studying videos; reading, analyzing and critically comprehending various texts' types; translating, abstracting and summarizing articles; conducting a formal and historical analysis of the masterpieces of the studied era; discussing the global heritage of the Renaissance in the round table sessions. The combination of traditional methods of studying a foreign language and creative innovations in the development of the Renaissance theme makes the course interesting and productive.

Employing the toolkit aimed at studying Renaissance in a foreign language tends to create favorable conditions that motivate students to obtain both a professionally oriented language and in-depth knowledge of art history enabling universities to train experts who will be able to respond to the challenges of the time.

Keywords: art history, teaching professionally-oriented foreign language, set of tools, analysis and interpretation of art objects, creative approach

For citation: Suchugova, N.Yu. (2023), "Foreign language for of art historians: some aspects of teaching Renaissance Art in English", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 82–93, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-82-93

Введение

Обучение профессионально ориентированному иностранному языку будущих историков искусства представляет собой увлекательный творческий процесс. Это не просто освоение лексики и знакомство с выдающимися шедеврами живописи, скульптуры и архитектуры. Это погружение в тему на ИЯ, когда английский язык становится инструментом освоения профессии и важным эта-

пом становления и развития профессионально ориентированной личности, согласно теории Дж.Г. Холланда¹. Изучая определенные периоды искусства, можно использовать разнообразные источники, применять современные методы обучения, чтобы достичь цели – подготовки будущего специалиста средствами ИЯ.

Учебный кейс

«Наследие искусства Ренессанса»: инструментарий для изучения темы

Искусство Ренессанса – это тема, которая настолько многогранна, что требует особого подхода при ее изучении на ИЯ. Для развития всех навыков – чтения, слушания, говорения и письма – представляется целесообразным использовать разнообразные источники – как аутентичные тексты и видеозаписи, так и уже разработанные учебные материалы. Оригинальные статьи специалистов в области искусства можно отыскать на профессионально ориентированном портале Smarthistory.org. Там же размещен и богатейший материал в формате видеосюжетов, в которых проводится формально-стилистический анализ и историческое исследование шедевров мирового искусства. К рабочим материалам, которые можно использовать при изучении эпохи Возрождения, относятся учебные пособия профессора МГУ А.П. Миньяр-Белоручевой «Западноевропейское искусство: от Джотто до Рембрандта»², «История искусства. Западная Европа и Россия»³, а также «Новый взгляд на историю искусства: от Ренессанса до романтизма»⁴ автора данной статьи. Среди используемых для обучения материалов – статьи из периодического электронного издания Smithsonian magazine, которые отражают новейшие открытия и достижения в области истории искусства Ренессанса.

¹ Holland's Theory of Vocational Choice. URL: <https://career.iresearchnet.com/career-development/hollands-theory-of-vocational-choice/> (дата обращения 20 марта 2023).

² Миньяр-Белоручева А.П. Английский язык: Западноевропейское искусство от Джотто до Рембрандта: Учеб.-метод. пособие. М.: Проспект-АП, 2004. 127 с.

³ Миньяр-Белоручева А.П. История искусства. Западная Европа и Россия: Учеб. пособие по английскому языку. М.: Флинта: Наука, 2009. 160 с.

⁴ Сучугова Н.Ю. New Insights into Art History: from Renaissance to Romanticism (Новый взгляд на историю искусства: от Ренессанса до романтизма) (в печати).

Опираясь на указанные выше источники, вниманию читателей предлагается учебный кейс по освоению наследия указанной эпохи на ИЯ. К линейке инструментов по изучению темы относятся следующие виды работ:

- 1) знакомство с темой в виде построения word web (схемы слов, относящихся к понятию «Ренессанс»);
- 2) выполнение заданий к видеоматериалам “How to recognize Renaissance”, “How to do the visual analysis”, “Ghent Altarpiece” («Как узнать Ренессанс», «Как проводить визуальный анализ», «Гентский алтарь»);
- 3) изучение лексики из текстов о художниках;
- 4) визуальное знакомство с произведениями выдающихся мастеров итальянского и северного Возрождения;
- 5) разбор алгоритма создания формального и исторического анализа произведения искусства;
- 6) самостоятельная работа студентов по анализу выбранного объекта искусства;
- 7) самостоятельный поиск и ознакомление с содержанием статей по теме «Искусство Ренессанса», взятых из периодических изданий;
- 8) подготовка и проведение круглого стола на тему «Эпоха Ренессанса в истории искусства разных стран».

Детальное изучение аспектов рассматриваемой эпохи на ИЯ позволит будущим профессионалам в области искусствоведения не только сформировать навыки атрибуции, анализа и интерпретации произведений искусства с помощью ИЯ, что относится к профессиональным компетенциям, но и будет способствовать развитию более широкой социокультурной и дискурсивной компетенций обучающихся.

*Учебный кейс
«Наследие искусства Ренессанса»:
создание «ментальной карты»
эпохи Возрождения*

Эффективным средством обучения является создание «ментальной карты», которая является «инструментом для визуализации мышления, используемым для сбора информации, ее анализа, запоминания и генерирования новых идей»⁵. Знакомство с темой,

⁵ Что такое ментальная карта? URL: <https://lectera.com/info/ru/articles/mentalnaya-karta> (дата обращения 22 марта 2023).

на наш взгляд, целесообразно проводить в виде создания word web, когда студенты на основе своих знаний, полученных в процессе изучения профессиональных дисциплин, под руководством преподавателя ИЯ создают универсальную схему иноязычных понятий, относящихся к Ренессансу и ассоциирующихся с особенностями искусства данного периода. Так создается общая картина эпохи. Предлагаемые студентами слова и выражения подразделяются на следующие категории:

- 1) география Ренессанса (итальянское и северное Возрождение), многообразие территориальных образований (города-государства, княжества, герцогства, Папская область), центры итальянского Возрождения (Флоренция, Генуя, Милан);
- 2) хронологические рамки⁶;
- 3) заказчики произведений искусства (уже не только церкви, но и богатые меценаты);
- 4) объекты искусства (кроме традиционных живописи, скульптуры и архитектуры, также сохранившиеся немногочисленные гобелены, предметы богослужения и облачения, вышивки, керамика);
- 5) зрители (прихожане соборов и частные ценители искусства);
- 6) критерии отличия художника от ремесленника, появление художественных мастерских;
- 7) не только выдающиеся мастера, но и менее известные художники эпохи Ренессанса (Боттичелли, Рафаэль, Леонардо да Винчи, Карло Кривелли, Софонисба Ангвисола и др.);
- 8) теория искусства (трактаты Леона Баттиста Альберти, Джорджио Вазари). Работа в соответствии с той ментальной картой, которая представлена в данном разделе, позволяет студентам ознакомиться с заявленной темой, создать соответствующий глоссарий, развить умения и навыки по репродукции представленных в учебных текстах и научных статьях образцов и продукции самостоятельных высказываний.

⁶ Из-за неравномерности социально-экономического развития исторические рамки периода Возрождения варьируются в каждой стране. В Италии это были периоды Проторенессанса, Раннего, Высокого и Позднего Ренессанса с конца XIII в. по XVI в.

Учебный кейс
«Наследие искусства Ренессанса»:
использование видеоматериалов

После своеобразного «мозгового штурма» по составлению «ментальной карты» эпохи Возрождения имеет смысл перейти к просмотру видеосюжета, где историками-искусствоведами дается характеристика периода Ренессанса. Использование аудиовизуальных источников «значительно упрощает восприятие информации, способствуя лучшему пониманию и запоминанию. Помимо этого, происходит опосредованное погружение в языковую среду, что предполагает более успешное развитие навыков речевого общения, помогает снять языковой барьер» [Шкрабо 2013, с. 543].

В качестве вводного видео можно использовать сюжет “How to recognize Renaissance”⁷, где кратко прослеживается история данного периода и проводится анализ основных произведений искусства эпохи Возрождения – от Проторенессанса (Джотто ди Бондоне с его революционным изменением средневековых традиций) до маньеризма (удлиненные формы Джакомо Понтормо как воплощение художественного поиска мастера). В учебном пособии «Новый взгляд на историю искусства: от Ренессанса до романтизма» в разделе, посвященном Возрождению, есть разработка по данному видео. Обучающимся предлагается не только соотнести искусствоведческие термины с их дефинициями, но и найти синонимичные аналоги устойчивых выражений.

Овладение этими устойчивыми выражениями-коллокациями представляется чрезвычайно значимым, поскольку «термины-словосочетания искусствоведения отличаются спаянностью и идиоматичностью» [Миньяр-Белоручева, Овчинникова 2011, с. 28], а умение оперировать ими в процессе устной и письменной коммуникации свидетельствует о высоком уровне владения профессионально ориентированным ИЯ. Видео демонстрируется дважды: первый просмотр направлен на общее понимание содержания, второй – на более детальную проработку языковых средств. Закрепление знаний по теме происходит в виде теста, где нужно определить, верно или неверно предложенное утверждение.

Работа с видеоматериалом представляется важной, поскольку не только развивает навыки слушания и понимания иноязычной речи, но и затрагивает эмоциональную сферу, делая изучаемую информацию более запоминающейся.

⁷ How to recognize Renaissance. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6YiL9MNYGKE> (дата обращения 15 марта 2023).

*Учебный кейс
«Наследие искусства Ренессанса»:
тексты и поэтапная работа с ними*

Познакомившись с программными произведениями искусства эпохи Ренессанса из видеосюжета, проработав необходимый вокабуляр, далее целесообразно перейти к ознакомлению с аутентичными профессионально ориентированными текстами. В нашем учебном пособии представлен текст «Основы итальянского Ренессанса»⁸, где дается характеристика искусства изучаемой эпохи, рассматриваются революционные изменения предыдущих художественных традиций. К тексту прилагается опорная таблица с указанием основных периодов и представителей итальянского Возрождения. После прочтения студенты выполняют ряд упражнений на закрепление лексического материала, отрабатывают встречающиеся в тексте грамматические конструкции, которые представляют трудность для понимания и перевода (условные предложения, модальные конструкции, сложное подлежащее и сложное дополнение, пассивный залог и др.).

Для знакомства с достижениями в области архитектуры данного периода студентам предлагается перевести небольшой отрывок текста с английского языка на русский. Самостоятельная работа над переводом и совместная проверка получившихся вариантов под руководством преподавателя способствуют развитию у студентов не только переводческих навыков, но и творческих интерпретационных умений. Кроме этого, обучающимся предлагается задание на самостоятельный поиск лексики, связанной с архитектурой. Это не только расширяет словарный запас, но и учит умению выделять в тексте ключевые выражения, из которых складывается иноязычный вокабуляр будущего профессионала. В качестве зрительной опоры для запоминания достижений эпохи Ренессанса в области архитектуры студентам предлагается таблица с именами выдающихся мастеров и названиями их работ (Брунеллески, Альберти, Браманте, Палладио).

Знания по теме «Скульптура эпохи Возрождения» студенты получают, выполняя задание на перевод русскоязычного текста об отличии скульптуры Ренессанса от средневековой скульптуры. Перевод содержит краткую информацию о работах Микеланджело, среди которых «Пьета» – высочайшее достижение скульптуры изучаемого периода. Задания на перевод нужны не только для

⁸ A primer for Italian Renaissance art. URL: <https://smarthistory.org/primer-italian-renaissance-art/> (дата обращения 10 марта 2023).

отработки изученной новой лексики на практике и формирования навыка установления языковых соответствий вместо дословного перевода, но и для обучения продуктивному говорению. Перевод искусствоведческих текстов довольно своеобразен, поскольку представляет собой «сочетание наукообразно выраженной “точной” информации с экспрессией художественного текста» [Бояркина 2015, с. 60]. Поэтому творческая работа с искусствоведческим материалом всегда вызывает горячее обсуждение возможных вариантов перевода.

*Учебный кейс
«Наследие искусства Ренессанса»:
развитие умения анализа
и интерпретации произведений
искусства*

Обучение анализу и интерпретации произведений искусства является следующим инструментом освоения учебного кейса. Будущие специалисты должны уметь анализировать объекты искусства, чтобы понять их глубинный смысл, который выражается через внешние формы, поэтому важно научить студентов алгоритму проведения искусствоведческого анализа, который состоит из формально-стилистического и исторического исследования. Вместе с преподавателем студенты знакомятся с картиной Джованни Беллини «Мадонна на лугу», основываясь на видеосюжете «Как проводить визуальный (формальный) анализ произведения искусства»⁹. После выполнения упражнений на поиск лексических соответствий, подстановку пропущенных выражений, исправление фактических ошибок обучающимся предлагается вместе с преподавателем выполнить письменный формальный анализ указанной картины. Заполняя форму-таблицу, студенты отвечают на вопросы, связанные с определением категории объекта искусства, формы, композиции, линий, перспективы, паттерна, текстуры, цветовой палитры, света и тени. Кроме того, анализ объектов и фигур, их изображение, расположение и взаимодействие на полотне позволяют раскрыть их символическое значение. Историческое исследование, которое проводится в рамках искусствоведческого и визуального анализа, позволяет рассмотреть фигуры художника, заказчика, определить контекст эпохи. Вся эта информация затем

⁹ How to do visual (formal) analysis in art history. URL: <https://smarthistory.org/visual-analysis/> (дата обращения 16 марта 2023).

оформляется в виде письменного текста, что предполагает развитие навыков письма на ИЯ. После проведения искусствоведческого анализа вместе с преподавателем студентам целесообразно закрепить полученные знания и умения и самостоятельно провести исследование любого произведения искусства эпохи Ренессанса. Вне зависимости от выбора объекта – картина, скульптура и т. д. – ее описание выполняется по одному и тому же образцу, который был заложен в первоначальных заданиях. Обучающиеся представляют результаты своей работы в виде презентации на занятии, за которой следует дискуссия, где поднимаются вопросы об особенностях стиля автора рассматриваемого произведения, о факторах, обусловивших выбор сюжета и художественных средств изображения, о влиянии этого объекта искусства на творчество других мастеров указанной и последующей эпох. Такого рода дискуссия позволяет расширить горизонт профессиональных знаний и поделиться ими с членами группы.

Мы рассмотрели часть учебного кейса «Наследие искусства Ренессанса», которая связана с изучением итальянского Возрождения. По такому же алгоритму, с подобным инструментарием (работа с видеоматериалом, текстом, проведение искусствоведческого анализа) строится и изучение северного Ренессанса, так называемого «нового реализма» эпохи Возрождения в европейских странах за пределами Италии (во Франции, Германии, Нидерландах). Так, например, видеосюжет посвящен истории Гентского алтаря, его символам и влиянию на развитие искусства в последующие эпохи. Предлагаемый для изучения текст прослеживает историю гравюр и литографий, с которых началась новая эра в стремительном распространении художественных образов. Студенты осваивают новый пласт лексики, посвященный разнообразию видов печатного искусства. Главный вывод, к которому приходят обучающиеся после обсуждения искусства северного Ренессанса, – это особая система понятий, специфический язык искусства, который необходим для понимания Возрождения именно в этих странах.

*Учебный кейс
«Наследие искусства Ренессанса»:
творческая составляющая
в изучении темы*

В качестве дополнительного источника информации о последних новостях из мира искусства целесообразно использовать периодические издания, в частности научно-публицистический

журнал Смитсоновского института “Smithsonian magazine”¹⁰. Язык периодики специфичен, поэтому студентам полезно ознакомиться и с таким типом профессиональных текстов. Фактуальная и эмоционально-экспрессивная информация статей, таких как, например, «Произведение эпохи Ренессанса найдено в доме 90-летней жительницы Лондона»¹¹, требует особого переводческого подхода, поэтому работа с подобным материалом чрезвычайно полезна для развития навыков перевода, аннотирования и реферирования. Студенты также используют источники из журнала Смитсоновского института в качестве подготовки к завершающей учебный кейс дискуссии.

Наконец, финальным инструментом в изучении темы «Искусство Ренессанса» является подготовка и проведение круглого стола, посвященного глобальному влиянию эпохи Ренессанса на искусство в разных странах мира. Обучающиеся обсуждают вопрос о воздействии европейского искусства на художественные традиции таких отдаленных территорий, как Северная и Южная Америка, Япония, Китай, Бенин и др. Основной акцент сделан на развитии межкультурной коммуникации, когда искусство становится проводником идей Ренессанса далеко за пределами Европы. Студентам предлагаются темы и источники для подготовки небольших выступлений в рамках круглого стола, где обучающиеся выступают не только с монологическими высказываниями по проведенным мини-исследованиям, но и учатся задавать вопросы и участвовать в обсуждении, отстаивая свою точку зрения. Подобный вид работы позволяет использовать приобретенные знания по теме Ренессанса, демонстрируя владение лексикой и умение общаться на профессиональные темы в кругу специалистов.

Заключение

Таким образом, изучение истории искусства Ренессанса на ИЯ можно трансформировать в интересный творческий процесс, который будет способствовать обогащению студентов знаниями не только профессионального, но и лингвосоциокультурного ха-

¹⁰ Smithsonian magazine. URL: <https://www.smithsonianmag.com> (дата обращения 17 марта 2023).

¹¹ Renaissance Masterpiece Found Hanging in a 90-Year-Old Woman's London Bedroom. URL: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/renaissance-masterpiece-found-london-bedroom-321000-180980225/> (дата обращения 18 марта 2023).

рактера, а это в значительной степени повышает их мотивацию для изучения ИЯ. Работа по развитию всех видов речевой деятельности студентов подразумевает использование аутентичных англоязычных профессиональных материалов с разработанными к ним заданиями. Среди них – не только тексты научного и научно-публицистического характера, но и видеоматериалы и периодические издания. Логически выстроенная структура занятий по теме, сочетание традиционных методов изучения ИЯ и творческих инноваций позволяют сделать курс освоения темы Ренессанса на ИЯ интересным и продуктивным, что помогает студентам достичь высоких результатов в процессе овладения профессионально ориентированным языком.

Литература

- Бояркина 2015 – *Бояркина А.В.* Искусствоведческие и музыковедческие тексты: проблемы перевода // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: Материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). Т. 2 / Отв. ред. Д.А. Крячков. М.: МГИМО–Университет, 2015. С. 58–63.
- Миньяр-Белоручева, Овчинникова 2011 – *Миньяр-Белоручева А.П., Овчинникова Н.А.* К вопросу об изучении терминов искусствоведения как единиц языка для специальных целей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. Вып. 12. № 1. С. 25–28.
- Шкрабо 2013 – *Шкрабо О.Н.* Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). С. 543–545. URL: <https://moluch.ru/archive/59/8540/> (дата обращения 21 марта 2023).

References

- Boyarkina, A.V. (2015), “Art and musicological text: problems of translation”, *Magia INNO: novoe v issledovanii yazyka i metodike ego prepodavaniya* [INNO Magic: new dimensions in language and language teaching], MGIMO–Universitet, Moscow, Russia, vol. 2, pp. 58–63.
- Min'yar-Beloručeva, A.P. and Ovchinnikova, N.A. (2011), “On the study of terms of art as LSP units”, *Bulletin of the South Ural State University. Series 12, Linguistics*, no. 1, pp. 25–28.
- Shkrabo, O.N. (2013), “Using audio and video materials in foreign language teaching”, *Molodoi uchenyi*, no. 12 (59), pp. 543–545, available at: <https://moluch.ru/archive/59/8540/> (Accessed 21 March 2023).

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

Теория и практика обучения иноязычной коммуникации

УДК 37.091.214

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-94-103

Развитие устной монологической речи
в контексте обучения деловому общению
на факультете рекламы
и связей с общественностью РГГУ

Татьяна В. Бычкова

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

Аннотация. В статье рассматриваются особенности учебного пособия “Advertising” (автор-составитель Т.В. Бычкова). В свете действия санкций со стороны США и стран Запада и для оптимизации процесса подготовки молодых конкурентоспособных специалистов на кафедре иностранных языков РГГУ было разработано учебное пособие “Advertising”, предназначенное для студентов факультета «Реклама и связи с общественностью» очной, очно-заочной и заочной форм обучения. Его цель – формирование умений и навыков, позволяющих студентам РГГУ овладеть профессиональными компетенциями по английскому языку как средству эффективного взаимодействия в конкретных социально детерминированных коммуникативных ситуациях делового общения по выбранной специальности. В учебном пособии “Advertising” реализованы особенности коммуникативной методики: принципы речевой направленности, наглядности, новизны, функциональности, личностной ориентации, ситуативности. Благодаря большому объему языковой практики у обучающихся формируется способность свободно выражать свои мысли на иностранном языке, развиваются навыки в понятной и лаконичной форме доносить свои мысли до собеседника, принимать участие в дискуссии, выступать с докладами и презентациями.

В статье рассматриваются основные особенности монологического высказывания: целенаправленность, непрерывный характер изложения идей и материала, логичность, смысловая законченность, самостоятельность и выразительность. Для монологической речи характерно соблюдение достаточно сложной композиционной структуры, которая определяется необходимостью использовать соответствующие языковые средства для грамматически правильного оформления логичного и последовательного изложения мысли.

© Бычкова Т.В., 2023

Ключевые слова: учебное пособие, коммуникативный метод, развитие устной монологической речи, принципы коммуникативного метода, особенности монологического высказывания, современный аутентичный англоязычный материал

Для цитирования: Бычкова Т.В. Развитие устной монологической речи в контексте обучения деловому общению на факультете рекламы и связей с общественностью РГГУ // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 4. С. 94–103. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-94-103

Development of oral monologue speech in the context of teaching business communication at the Faculty of Advertising and Public Relations of RSUH

Tat'yana V. Bychkova

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

Abstract. The article discusses the features of the study guide “Advertising” (author-compiler: Bychkova T.V.). In light of the sanctions imposed by the United States and Western countries and in order to optimize the process of training young competitive specialists, the Department of Foreign Languages of the Russian State University for the Humanities developed the study guide “Advertising”, intended for students of the Department of Advertising and Public Relations of full-time, and part-time forms of learning. Its purpose is the formation of skills and abilities that allow RSUH students to master professional competencies in English as the means of effective interactions in specific socially determined communicative situations of business communication in the chosen specialty. The study guide “Advertising” implements the features of the communicative methodology: the principles of speech orientation, clarity, novelty, functionality, personal orientation, situational requirements. Due to the large volume of language practice, students develop the ability to freely express their thoughts in a foreign language, develop skills to convey their thoughts to the interlocutor in an understandable and concise form, take part in discussions, make reports and presentations.

The monologue utterance has the following features: purposefulness, continuous nature of the presentation of ideas and material, consistency, semantic completeness, independence, expressiveness. Monologue speech is characterized by compliance with a rather complex compositional structure, which is determined by the need to use appropriate language tools for grammatically correct design of a logical and consistent presentation of thought.

Keywords: study guide, communicative method, development of oral monological speech, principles of the communicative method, features of monological utterance, modern authentic English-language material

For citation: Bychkova, T.V. (2023), “Development of oral monologue speech in the context of teaching business communication at the Department of Advertising and Public Relations of RSUH”, *RSUH/RGGU Bulletin “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 94–103, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-94-103

Введение

В целях формирования у студентов факультета «Реклама и связи с общественностью» умений и навыков, позволяющих студентам РГГУ овладеть профессиональными компетенциями по английскому языку как средством эффективного взаимодействия в конкретных социально детерминированных коммуникативных ситуациях делового общения, на кафедре иностранных языков РГГУ было разработано пособие “Advertising”. Это учебное пособие представляет собой логически и тематически построенный учебный курс, который охватывает различные аспекты и особенности рекламной деятельности в современном мире. Данное пособие составлено в соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» (Пирогова Л.И. 2021). В его основе лежит Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для направления подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью». При разработке данного пособия учитывались особенности коммуникативного подхода к процессу обучения.

Учебное пособие “Advertising” (автор-составитель Т.В. Бычкова) предназначено для студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения, состоит из восьми разделов (units) и содержит современный аутентичный англоязычный материал. Все тематические тексты и задания к ним являются профессионально ориентированными, формулировки соответствуют аналогичным заданиям в англоязычных учебниках. Задания выполняются как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, что соответствует современным требованиям подготовки по иностранному языку в вузе. Задачей данного пособия в рамках коммуникативного подхода является формирование навыков и умений говорения и развитие устной монологической речи в контексте обучения деловому общению [Громова 2010].

*Особенности
коммуникативного подхода,
реализованные
в учебном пособии “Advertising”*

При составлении учебного пособия “Advertising” учитывался ряд принципов, характерных для коммуникативного подхода. В основе коммуникативной методики обучения иностранным языкам в вузе, в частности английскому языку, лежит обучение говорению посредством использования языка в жизненных социально детерминированных ситуациях. На практических занятиях этот подход реализуется не просто путем изучения грамматики и лексики или заучивания наизусть типовых модельных текстов, а благодаря использованию имеющихся навыков и умений в процессе говорения¹. В аудитории этот принцип регулирует установление постоянного канала общения, с одной стороны, между преподавателем и обучающимися и, с другой – между самими обучающимися. В учебном пособии “Advertising” процесс приобретения знаний по английскому языку максимально приближен к общению между коммуникантами в ситуациях, имитирующих реальное деловое общение по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью», потому что научиться говорить можно, только разговаривая на изучаемом иностранном языке. Во время практических занятий по изучению иностранного языка на основе коммуникативного метода как преподаватель, так и обучаемые общаются только на изучаемом языке. Благодаря большому количеству языковой практики у обучающихся формируется способность свободно выражать свои мысли на иностранном языке, развивается способность в понятной и лаконичной форме доносить свои мысли до собеседника, принимать участие в дискуссии, выступать с докладами и презентациями. В учебном пособии “Advertising” использованы следующие подходы.

Принцип речевой направленности

В рамках данного метода действует несколько принципов [Пассов 1985, с. 32]. Один из них – принцип речевой направленности – реализуется посредством выполнения упражнений, которые максимально похожи на ситуации реального общения. Обучаемые

¹ Ариян М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: Учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. 224 с.

имеют возможность использовать грамматические правила и изучаемый лексикон в ситуациях, имитирующих реальную беседу в ситуациях, приближенных к коммуникации на деловые и бытовые темы. Благодаря варьированию заданий и материала в процессе обучения обеспечивается формирование гибкости речевых навыков, тогда как с физиологической точки зрения в зависимости от условий их формирования и динамичности процесса коммуникации также наблюдается установление многообразных временных связей. В английском дискурсе временные связи интерпретируются на основе грамматических средств выражения. Англоязычный участник коммуникации воспринимает грамматические показатели временных связей, а именно Past Perfect, для выражения предшествования, и с этой целью используются формы прошедшего совершенного, а в случае действия, происходящего в данный момент, – времена группы Continuous.

На репродуктивном этапе осуществляется тренировка грамматического материала. Студенты получают карточки с заданиями: “Read about your situation and act out dialogues based on the example: “Rostic’s” is launching a new complex lunch with roast chicken and French fries”. Follow the example: “Is “Rostic’s” launching a new complex lunch?– Yes. Rostic’s has made up a new menu with Russian traditional dishes”.

Принцип новизны

Принцип новизны базируется на использовании только информативного материала, подобранного для конкретного направления подготовки. В этом случае наблюдается рост интереса и повышение значимости самого процесса обучения. Новизна как по форме, так и по содержанию в разных речевых ситуациях обеспечивает эффективность учебного процесса. Сохранение интереса и активности говорения у обучаемых обусловлены сменой видов речевой деятельности и упражнений, подбором актуальных тем, активностью партнеров, также эффективной работой в группах и парах, разыгрыванием сенок. При работе в парах и мини-группах у студентов появляется больше интересных идей во время выполнения заданий из раздела пособия “Speaking”. Тексты и упражнения каждого раздела пособия “Advertising” содержат разнообразный языковой материал, который можно комбинировать для смены предмета разговора. В основе структуры лежит отказ от произвольного заучивания, что повышает интерес и продуктивность в процессе выполнения заданий. Например, для работы в парах можно предложить обсудить значение термина “publicity” в следующих

различных контекстах и определить тот, который ближе всего к значению терминов “advertisement” и “advertising”:

- It was all a publicity stunt (Это был рекламный трюк).
- We distributed publicity from a stall in the market place (Мы распространяли рекламные материалы на стойке, расположенной в торговой зоне).
- They thrive on my little publicity (Они купаются в лучах моей скромной славы) [Окунева 2021, с. 155].

Трудность состоит в том, что термин “publicity” имеет широкий спектр значений и студентам понадобится тщательно проанализировать контекст, в котором употреблен данный термин, чтобы определить его значение в каждом отдельном случае [Окунева 2021, с. 154].

Принцип наглядности

Реализация принципа наглядности обучения осуществляется с использованием аудио- и видеозаписей, схем, фотографий, таблиц, картинок, которые создают речевую ситуацию и наполняют общение содержанием. Мимика и жесты помогают строить общение и делают его более эмоциональным и выразительным. Важной частью коммуникативного метода является овладение иностранным языком в единстве с национальной культурой, поскольку язык является частью данной культуры. Наряду с идиомами, лексикой и грамматическими правилами происходит ознакомление с литературой, историей, географическими особенностями, политическим устройством. Чтение прессы, просмотр кино- и видеофильмов, погружение в мир музыки и искусства иноязычной культуры способствуют формированию лучшего понимания особенностей иностранного языка и овладению нормами межкультурной коммуникации. В пособии “Advertising” для освоения нового и закрепления ранее пройденного материала предусмотрены ролевые игры, которые моделируют различные ситуации межличностных и деловых отношений и общения. Обучаемые погружаются в языковую среду мира рекламы и взаимодействия между рекламными агентами и бизнесменами, с одной стороны, и членами социума – с другой. В рамках ролевой игры “Advertising agency” все студенты делятся на группы по 3–4 человека для представления в игровой форме ситуации по обсуждению выбора стратегии для рекламы нового продукта или, например, российской сети “Rostic’s”. Участники моделируют роли коммерческого и генерального директоров, рекламного агента и пиар-менеджера.

Принцип функциональности

Принцип функциональности речевой коммуникации осуществляется с учетом профессиональных коммуникативных намерений обучаемых. В рамках действия данного принципа студенты факультета рекламы РГГУ не только сознательно овладевают навыками и умениями практического владения иностранным языком как средством будущего общения с партнерами по бизнесу, но также используют его в качестве средства познания и в развивающем аспекте для получения знаний в виде информации, необходимой для решения производственных задач. Наблюдается эффективное осознанное усвоение функций, выполняемых на иностранном языке в процессе человеческого общения. В соответствии с принципом функциональности объектом обучения являются не механически заученные речевые средства, а функции данного языка: чтение, письмо, говорение, аудирование. Языковой материал в пособии “Advertising” представлен с учетом коммуникативных профессиональных потребностей студентов, а комплекс заданий обеспечивает все виды речевой деятельности: чтение тематических текстов, разные виды говорения. В каждом разделе студенты выполняют задание написание эссе. В этом сочинении с определенной структурой (заголовок, введение из 2–4 предложений, основная часть, состоящая из 2–3 абзацев, и заключение из 2–4 предложений) автор излагает свою точку зрения, например по теме первого раздела: выполнение письменных заданий, включая написание эссе, аудирование. Write an essay on the topic “Advertising is the greatest art of the 20th century”. Marshall McLuhan (about 250–350 words).

Принцип личностной ориентации

В основе принципа личностной ориентации лежит признание индивидуальности каждого участника коммуникативного акта и использование данного подхода в процессе обучения. В личностно-ориентированной педагогике речь каждого обучаемого индивидуальна, этот принцип строится на таких складывающихся в аудитории отношениях между преподавателем и студентами, когда обучаемый считается главной фигурой всего образовательного процесса, и задача педагога – не только вооружить его знаниями, но и способствовать его развитию и формированию как личности, с этой целью развивать его индивидуальность и неповторимость. Основой общения между преподавателем и студентами является этико-гуманистический подход, взаимное уважение и внимание. Приоритетом становятся эвристические способы познания при

изучении языкового материала, базирующиеся на частично-поисковой творческой деятельности. Этот метод направлен на развитие способностей студентов анализировать и преобразовывать известный материал учебника для получения нового знания в целях успешного выполнения учебного задания, например для подготовки презентации.

Принцип ситуативности

В современных условиях, когда для рынка труда характерна высокая конкуренция и от молодого специалиста требуется умение использовать иностранный язык в качестве средства общения, общее признание получил принцип ситуативности обучения иностранному языку, базирующийся на реальных ситуациях, в которых обучающиеся могут правильно использовать языковые средства для выполнения коммуникативных задач по общению с англоговорящими партнерами по бизнесу. С этой целью преподавание иностранного языка в вузе реализуется путем моделирования языковой среды, представленной проблемными, учебными или естественно речевыми ситуациями. В учебном пособии “Advertising” задаются условия для осуществления целенаправленной коммуникации в динамичной ситуации. Для работы в группах по два человека преподаватель инициирует ситуации, приближенные к реальной жизни. Например, “Work in pairs and discuss the questions: How do advertising agencies work with businesses? Why do advertisers have to be careful when making commercials?”

Особенности обучения говорению

В соответствии с ключевыми аспектами отечественной методики для формирования умений говорения на английском языке в учебном пособии “Advertising” используются два подхода: «сверху вниз» – up-bottom и «снизу вверх» – bottom-up. Первый подход – репродуктивный – реализуется с помощью аутентичных текстов, которые служат основой для развития навыков коммуникации при выполнении вопросно-ответных, дискуссионных и прочих заданий, содержание и лексическое оформление которых определяется преподавателем. В соответствии со вторым репродуктивно-продуктивным подходом аутентичные тексты являются источником актуальных проблем и тем, опорой при обсуждении ситуаций во время учебного делового общения и тренинга речевых структур и конструкций на базе уже изученной грамматики и лексики; задания

представлены упражнениями на уровне слов и словосочетаний. Допускается включение некоторых элементов самостоятельности и творчества в высказываниях. На этой стадии перед преподавателем стоит задача вовлечь студентов в обсуждение и выполнение заданий на базе коммуникативно-деятельностного подхода: устное выступление по предложенной теме, импровизация, драматизация, ролевые игры. На уровне продуктивной монологической речи студенты самостоятельно преобразовывают полученную информацию для выступлений с докладами и презентациями, они могут использовать собственный жизненный опыт либо при ответе привлекают фоновые знания и информацию, полученную на лекциях. Говорение как вид речевой деятельности поможет преподавателю эффективно и целенаправленно организовать процесс обучения иностранному языку [Зимняя 1985, с. 11].

На всех этапах задача преподавателя – побуждать студентов РГГУ к размышлению, обмену мнениями, поощрять стремление построить самостоятельное высказывание, выразить свое отношение к обсуждаемым событиям и фактам, способствовать преодолению возникающего стеснения говорить.

В современной обучающей среде очень большое внимание уделяется личностным факторам, которые влияют на эффективность процесса приобретения и развития коммуникативных навыков и умений, поэтому в современной методике рекомендуется создавать хороший психологический климат, чтобы освобождать студентов от чувства тревожности, связанной с боязнью совершить ошибку, воспитывать разумный подход и понимание, что лучше начать говорить с ошибками, чем вообще промолчать.

Заключение

Представляется важным подчеркнуть, что в настоящее время создание российских учебных пособий, учитывающих современные требования по преподаванию иностранного языка в вузе, становится особенно актуальной задачей для профессорско-преподавательского состава. Рассмотренные в работе основные характеристики монологического высказывания – целенаправленность, непрерывный характер изложения идей и материала, логичность, смысловая законченность, самостоятельность, выразительность – были реализованы в учебном пособии “Advertising” в рамках коммуникативного подхода.

Следует отметить, что разработанная система заданий позволяет использовать пособие в рамках очной, очно-заочной и заочной форм обучения с учетом принципа ориентации преподавателя на

развитие личности и индивидуальности студентов в процессе взаимодействия в аудитории для обеспечения процессов самопознания и самореализации.

Литература

- Громова 2010 – Громова Н.М. Деловое общение на иностранном языке: Методика обучения. М.: Магистр, 2010. 285 с.
- Зимняя 1985 – Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 180 с.
- Окунева 2021 – Окунева И.О. Вопросы перевода и семантизации термина “publicity” в рекламном и политическом дискурсах // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 3. С. 152–161.
- Пассов 1985 – Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков. М.: Просвещение, 1985. 208 с.

References

- Gromova, N.M. (2010), *Delovoe obshchenie na inostrannom yazyke: metodika obucheniya* [Business communication in a foreign language: teaching methods], Magistr, Moscow, Russia.
- Okuneva, I.O. (2021), “Translation issues and semantics of publicity in advertising and political discourses”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 152–161.
- Passov, E.I. (1985), *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking: a manual for teachers of foreign languages], Prosveshchenie, Moscow, Russia.
- Zimnyaya, I.A. (1985), *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke: kniga dlya uchitelya* [Psychological aspects of learning to speak a foreign language: a book for teachers], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Информация об авторе

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

Information about the author

Tatiana V. Bychkova, Cand. of Sci. (Phylology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; tatuana-3V@yandex.ru

Ошибки или инакомыслие?
Коммуникативный барьер преподавателя и студента
на занятии иностранным языком

Светлана А. Воронова

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

Аннотация. В процессе овладения иностранным языком ошибки совершенно естественны. Учащийся не может самостоятельно воспринимать и распознавать собственные погрешности, вот почему преподаватель играет важную роль в их исправлении, при этом очень важна тактичность, чтобы не допустить потери мотивации к изучению предмета. Неправильный подход к работе с ошибками часто приводит к коммуникативным барьерам, которые противоречат цели обучения. Важно то, что происходит в сознании обучающихся непосредственно перед тем, как они сделают ошибочное заявление. У преподавателя может сложиться впечатление, что допущена ошибка, тогда как в некоторых случаях ему не хватает взаимопонимания с обучающимся по причине разницы в мировоззрении. Языковой продукт студентов может быть отчужден преподавателем из-за того, что он не осознает намерения высказывания и не понимает его настоящего смысла. Чтобы предотвратить такое искажение смысла, преподавателю важно обратить внимание на ошибку и уточнить фактическое намерение говорящего. Конечно, существует различие между студентами начального и продвинутого уровней в отношении исправления ошибок. Учащиеся начального этапа чаще допускают смысловые ошибки, которые могут быть истолкованы однозначно. Учащиеся продвинутого этапа владеют языковой, дискурсивной, прагматической и социокультурной компетенциями, имеют опыт в общении на иностранном языке. Поэтому выбор ими тех или иных инструментов речи связан с отражением смыслов, наполненных индивидуальным, авторским содержанием.

Ключевые слова: ошибка, смысл, индивидуальность, самостоятельность мнений и суждений, мышление, авторитарность и демократичность стратегии работы с ошибками

Для цитирования: Воронова С.А. Ошибки или инакомыслие? Коммуникативный барьер преподавателя и студента на занятии иностранным языком // Вестник РГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 104–116. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-104-116

Mistake or dissent? The communicative barrier of a teacher and a student in a foreign language class

Svetlana A. Voronova

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

Abstract. In the process of mastering a foreign language, mistakes are natural. A student cannot independently perceive and recognize their own errors, which is why the teacher plays an important role in correcting them, whereas tact is important to prevent the loss of motivation for the subject. A wrong approach to dealing with errors often leads to communication barriers that contradict the learning goals. What is important is what happens in the students' minds just before they make a false statement. The teacher may get the impression of a mistake made, while in some cases it is the lack of mutual understanding with the student due to a difference in the worldviews. The students' language product can be alienated by the teacher due to the unawareness of the intention of the statement and misunderstanding its real meaning. To prevent such a distortion of meaning, it is important for the teacher to pay attention to the error and clarify the actual intention of the speaker. Of course, there is a difference between beginners and advanced students in regards to error correction. Students of the initial stage often make semantic errors that can be interpreted unambiguously. Students of the advanced stage possess linguistic, discursive, pragmatic and sociocultural competencies and have experience in communicating in a foreign language. Therefore, their choice of certain speech instruments is associated with the reflection of meanings filled with individual, authorial content.

Keywords: error, meaning, individuality, independence of opinions and judgments, thinking, authoritarianism and democratic strategies for dealing with errors

For citation: Voronova, S.A. (2023), "Mistake or dissent? The communicative barrier of a teacher and a student in a foreign language class", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 104–116, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-104-116

Введение

Ошибки являются частью учебного процесса. Ошибка – непреднамеренное, забывчивое отклонение от правильных действий, поступков, мыслей; разница между ожидаемой или измеренной и реальной величиной¹.

¹ Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Ошибка> (дата обращения 9 февраля 2023).

Норма, таким образом, представляет собой систему правил сочетания элементов, принятых носителями языка. Ошибочность и правильность являются ситуативно-зависимыми переменными, которые определяются различными стандартными критериями. Но эти нормативные закономерности языка относятся не только к лингвистической, но и к социокультурной, прагматической нормам.

Лингвистическая норма – набор правил, регулирующих использование языковых средств. Социокультурная норма включает правила поведения, нравы и обычаи, относящиеся к определенной культуре или обществу. Прагматическая норма также важна, поскольку она относится к способности выбирать определенные лингвистические приемы.

Определенную норму представляет собой используемое учебное пособие, языковая норма преподавателя тоже играет важную роль. На занятиях обычно преподаватель является конечной инстанцией и решает, что является ошибками, а что нет. Таким образом, ошибка – это то, что противоречит правилам в учебных пособиях; то, что преподаватель называет ошибкой; то, что противоречит норме в его сознании. Однако преподаватель иностранного языка не является носителем языка, он лишь знаток одного, возможно, нескольких вариантов.

Становится очевидным, как трудно найти единое определение тому, что является ошибкой, поскольку не все фактические ошибки распознаются преподавателем, не все высказывания, идентифицированные преподавателем как ошибки, являются ошибками с точки зрения носителя языка.

Еще один критерий в вопросе о том, что является ошибкой – гибкость дифференциации последних в отношении уровня обучения обучающихся и конкретной ситуации в аудитории. В зависимости от уровня обучения учащихся преподаватель будет по-разному относиться к ошибкам. На начальном этапе допускаются некоторые ошибки, которые нельзя пропустить на продвинутом уровне. Если в практических ситуациях преследуются определенные лингвистические цели, преподаватель акцентирует внимание именно на них, к ошибкам иных категорий на данном этапе можно отнестись более снисходительно. Таким образом, в зависимости от ситуации в аудитории и в соответствии с целью обучения ошибка в выполнении упражнения имеет различное значение.

В определении ошибки играет роль и степень затруднения понимания, то есть какие коммуникативные эффекты имеет ошибка и насколько она мешает пониманию.

Суммируя сказанное, ошибка может определяться как действие или результат действия, которое приводит к отклонениям от нор-

мы (или цели) или оценивается преподавателем как неправильное и происходит вопреки намерению учащегося.

Но всегда ли преподаватель правильно оценивает отклонение от нормы? Возможно, в некоторых случаях высказывание неправильно классифицируется им как ошибочное.

Классификация ошибок

Различные классификации ошибок при изучении иностранного языка предложены большим количеством исследователей. Теме классификации ошибок посвящены работы российских и зарубежных авторов: П.Б. Тишулина¹, Т.А. Гордеевой², Н.И. Давиденко³, К. Клеппин (K. Kleppin).

Н.Н. Кондакова считает, что «для уровня когезии (способа организации текста в семантическое целое) характерны ошибки формы и правила; для уровней контекста и компетентности типичны ошибки взаимодействия; на уровне компетенции возможно появление ошибок целедостижения; тогда как уровни когерентности (целостности текста, заключающейся в логико-семантической, грамматической и стилистической соотнесенности и взаимозависимости составляющих его элементов структуры), логической организации дискурса и когнитивности могут содержать ошибки смысла» [Кондакова 2006, с. 5].

К. Клеппин [Kleppin 2004, с. 18] рассматривает ошибки в аспекте причин, деля их на две группы по причине их возникновения: ошибки компетентности и ошибки производительности. Ошибки компетентности – это ошибки, которые обучающийся совершает потому, что не знает правильной формы, и такая ошибка не может быть распознана или даже исправлена им самим. По мнению К. Клеппин [Kleppin 2004, с. 19], среди ошибок компетентности можно выделить истинные ошибки, промахи и ошибки-попытки.

¹ *Тишулин П.Б.* Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 132–137.

² *Гордеева Т.А.* Теория и практика исправления ошибок при обучении иностранному языку / Т.А. Гордеева, П.Б. Тишулин, А.О. Булатова, Е.А. Хомяков. Пенза: Изд-во ПГУ, 2008. 163 с.

³ *Давиденко Н.А.* Классификация ошибок чтения при обучении иностранному языку // Современный научный вестник. 2008. № 12. URL: http://rusnauka.com/12_EN_2008/Philologia/31259.doc.htm (дата обращения 2 июня 2022).

Если студент совершает ошибку, несмотря на то что соответствующий материал уже был рассмотрен в аудитории, то это ошибка истинная. Этот тип ошибок указывает на то, что лингвистический феномен не был понят учащимся или предан забвению, так что они не могут быть исправлены им самим. Промахи – это ошибки, которые учащийся может исправить самостоятельно, если на них укажут, необходимые знания для исправления у него есть. Ошибки-попытки возникают, когда учащийся пытается выразить то, чему он на самом деле еще не научился. Соответственно, такие высказывания чаще всего становятся ошибочными и попадают в эту категорию.

Ошибки производительности – это ситуативные ошибки, которые учащийся совершает, например, из-за усталости, нервозности или невнимательности, а в другие моменты он построил бы высказывание правильно.

Классификация ошибок в соответствии с уровнями регуляции представляется разумной в той степени, в которой преподаватель может сделать вывод, было ли соответствующее лингвистическое явление не понято и, следовательно, нуждается в повторном объяснении, или оно просто еще не было автоматизировано и, следовательно, требует дополнительной практики. Конечно, это предполагает возможность наблюдать за учащимися и их успеваемостью в течение более длительного периода времени, а затем оценивать их. При этом важную роль играет то, как и когда возникают ошибки, что информирует преподавателя о том, к какой категории ошибок они в конечном итоге относятся.

На занятиях для начинающих исправление ошибок преподавателем совершается чаще, потому что это позволяет их структурная простота. Свободное говорение на иностранном языке в такой аудитории встречается в ограниченной степени, поэтому нет риска понять смысл высказывания неправильно. На продвинутом уровне обучения часто встречаются более длинные высказывания студентов, ожидается более сложная языковая структура. При этом требуется более осторожная коррекция прагматических ошибок или ошибок-попыток, так как, возможно, в некоторых случаях речь идет о недопонимании преподавателем смысла, выраженного учащимся на иностранном языке. В этой связи представляет интерес классификация ошибок А.К. Григорьевой. Автор считает, что «целостная, внутренне непротиворечивая классификация ошибок опирается на тетрахотомию мышление – язык – речь – коммуникация и включает соответствующие типы ошибок: ошибки языка, обусловленные и не обусловленные формой речи; ошибки коммуникации и ошибки мышления» [Григорьева 2004, с. 15].

Значение мышления в речи

Еще Аристотель задумывался о мышлении и предполагал, что язык – это своего рода инструмент мышления. Согласно ему, все понятия уже предопределены миром, и язык только вербализирует одни и те же объективные предметы в мире. По словам Фрица Маутнера [Mauthner 1906, с. 2]:

...die sogenannte Weltanschauung haftet so unlösbar an der Sprache, die die Erinnerung der ererbten und der erworbenen Erfahrung ist, daß man vergebens versuchen würde, irgend ein Etwas in der Weltanschauung eines Mannes zu suchen, was nicht in der Sprache dieses Mannes zu finden wäre... Und Worte sind ja auch nichts anderes als das Gedächtnis assimilierter Wahrnehmungen.

(...так называемое мировоззрение настолько неразрывно связано с языком, который является памятью унаследованного и приобретенного опыта, что было бы напрасно пытаться искать в мировоззрении человека что-то такое, чего нельзя было бы найти в языке этого человека... И слова, в конце концов, тоже не что иное, как память об ассимилированных восприятиях.)⁴

Поскольку речь взаимосвязана с мыслью, между речью и мышлением существует единство. «Мышление в речи не только выражается, но и совершается. В единстве мышления и речи ведущим является мышление, а не речь» [Рубинштейн 2009, с. 25].

Сегодняшнее преподавание иностранного языка сталкивается с дилеммой двух разных взглядов на жизнь. Причина этой дилеммы заключается в том, что дидактический опыт преподавания иностранного языка в основном происходит из эпохи и мира, которые можно охарактеризовать как традиционные. Преподаватель, как, впрочем, и любой человек, живет в определенной системе координат, заданной предыдущими знаниями, и зачастую на происходящие изменения не реагирует. Профессия преподавателя остается одной из самых консервативных. Преподаватели сохраняют преемственность традиций и передают апробированные временем знания и умения. Однако время, в котором мы живем сегодня, во многом характеризуется особенностями продвинутого модернизма и даже полностью отражает иные устремления по сравнению с традиционным модернизмом. Молодое поколение иначе адаптируется к новым условиям, особенно в период быстрых социальных перемен.

⁴ Перевод автора.

Студенческая пора – время, характеризующееся самостоятельностью мнений и суждений, оригинальностью оценок, непохожестью поведения. В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение – система представлений, идей, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Оно проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы.

Если традиционное обучение иностранному языку предполагает, что язык следует описывать прежде всего как систему, служащую учащемуся для общения, то постмодернистское обучение иностранному языку должно рассматривать язык, скорее, как средство существования в мире и понимания мира. В эпоху мультикультурализма и мобильности языки несут продуктивные знания о мире. Это важные факторы, с помощью которых человек определяет и формирует свою идентичность. Следовательно, не только родной язык современного многоязычного человека, но и его иностранные языки являются частью его идентичности. Индивидуализм и формирование субъективной идентичности приобретают все большее значение.

На этом фоне возникают барьеры в общении между преподавателем и студентом:

- коммуникативные (когда человек не понимает речи собеседника по тем или иным причинам, например если речь искажена, или люди беседуют на разных языках);
- психологические (например, если люди не понимают друг друга из-за разницы в возрасте). Возможно, то, что хочет выразить обучающийся иностранному языку, совсем не то, что от него ожидает преподаватель в рамках изучаемой грамматической структуры. Форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей его отправителя и реципиента. С другой стороны, переданное сообщение не остается неизменным: оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-типологических особенностей реципиента.

Примеры коммуникативных барьеров между преподавателем и студентом

В немецком языке существуют два модальных глагола с близким значением: *sollen* и *müssen*. Разница в их употреблении состоит в том, что первый употребляется для выражения внутреннего по-

буждения долженствования, а другой обозначает долженствование под влиянием внешних обстоятельств (по приказу). В речи учащихся оба глагола встречаются часто, о правильности их выбора и наличии или отсутствии ошибки в конкретном случае преподавателю приходится судить по контексту. Но выбор глагола может открыть дополнительные подробности в описываемой ситуации. Например, станет ясно, как приходилось действовать говорящему: исходя из личного отношения к происходящему или под сторонним влиянием.

Страдательным залогом в немецком языке обозначается ситуация, когда грамматический субъект не активен, а испытывает воздействие со стороны объекта, который выполняет действие. Этот объект, то есть исполнитель действия или причина действия, является либо объектом, либо посредником, либо инструментом. В зависимости от этого для введения информации об объекте в речь выбирается предлог *von*, для посредника – *durch*, для инструмента – *mit*. Предлог “*von*” употребляется в том случае, если исполнитель действия – лицо, группа лиц, организация, учреждение; животное; сила природы; предмет, обладающий силой и способный совершать действие; абстрактное понятие.

Предлог “*durch*” употребляется, если речь идет о посреднике, мере, второстепенной причине, чтобы показать средство. Посредником может быть лицо; живое существо; действие или явление. Предлог “*mit*” указывает на средство, орудие или обстоятельство⁵. Но часто исполнитель даже не называется (если он известный; неважный; само собой разумеющийся или если его не следует называть по разным причинам).

Некоторые авторы традиционных учебников по грамматике устанавливают довольно строгие правила для выбора предлога в страдательном залоге: “*von*” должно обозначать соответственно автора, виновника или причину, “*durch*” ослабляет степень активности, превращая виновного в посредника, “*mit*” обозначает средство или инструмент. Это регулирование слишком жесткое и не всегда соответствует сегодняшнему восприятию языка носителем языка⁶, потому что, например, следующие предложения в наши дни считаются нормальными:

⁵ *Тагиль И.П.* Грамматика немецкого языка. По новым правилам орфографии и пунктуации немецкого языка. 5-е изд., испр., перераб. и доп. СПб.: КАРО, 2005. С. 110.

⁶ *Oleh Bey* 2003, *Aktiv und Passiv im Deutschen*, Munich, GRIN Verlag, 2009. URL: <https://www.grin.com/document/22009> (дата обращения 1 марта 2023).

Die Vorlage wurde durch das Parlament gebilligt.
 Законопроект был одобрен парламентом⁷ (вместо: von dem Parlament).

Die Brücke ist durch die Partisanen gesprengt worden.
 Мост был взорван партизанами (вместо: von den Partisanen).

Разница в значении между “von” и “durch” обычно проявляется в их сопоставлении:

Er wurde von seinem Freund durch einen Boten (einen Brief) benachrichtigt.

Он был уведомлен своим другом через посыльного (письмо).

Das Schiff wurde von einem Flugzeug durch Bomben zertstört.

Корабль был разрушен бомбами с самолета.

Независимо от упомянутых качественных закономерностей в отношении использования двух предлогов в большинстве грамматик применяются следующие количественные соотношения: “von” обычно употребляется с одушевленными, абстрактными и реже с неодушевленными именами существительными. “Durch” встречается в основном при упоминании вещей, в том числе абстрактных, и реже – людей.

Таким образом, по выбранному говорящим предлогу можно судить, кем автор высказывания видит объект: самостоятельным индивидуумом, принимающим решения, посредником или инструментом исполнения:

Das feindliche Schiff wurde von einem Torpedo versenkt.

Вражеский корабль был потоплен торпедой.

Торпеда в данном случае рассматривается как активный элемент, от нее невозможно скрыться, она несет зло.

Das feindliche Schiff wurde durch einen Torpedo versenkt.

Вражеский корабль был потоплен (командой) посредством торпеды.

Торпеда – лишь посредник, выпущена по воле команды.

Das feindliche Schiff wurde mit einem Torpedo versenkt.

Вражеский корабль был потоплен с помощью торпеды.

Здесь торпеда осмыслена как инструмент.

⁷ Здесь и далее перевод автора.

Die Hausaufgabe in Mathe wurde durch meinem Vater gelöst. / Die Hausaufgabe in Mathe wurde von meinem Vater gelöst. / Die Hausaufgaben in Mathe wurde mit meinem Vater gelöst.

Задание по математике решается отцом.

В первом предложении говорится о том, что домашнее задание по математике решено при посредстве отца, во втором – о том, что задание решил отец, а в третьем – что задание было решено часто используемым учеником приемом, где отец является лишь инструментом для приготовления уроков.

Синонимы – один из самых важных инструментов автора: они предназначены для внесения разнообразия в текст, предотвращения повторения или дальнейшего уточнения выражения. Если выбрать неверное слово, смысл предложения может измениться, поскольку у каждой лексической единицы есть свое значение, состоящее из нескольких характеристик. Этот список характеристик может даже выходить за рамки простого определения в Duden⁸. Синонимы совпадают по большому количеству характеристик. В результате два слова, которые являются синонимами, будут иметь одинаковое или очень похожее значение. Но при сравнении станет ясно: стопроцентного совпадения не существует, поскольку каждое слово уникально, и синонимы движутся по своего рода шкале градаций значений. Высокий уровень соответствия характеристик означает, что во многих случаях оба слова можно поменять местами без значительного изменения значения всего предложения. Соответствие слов не может быть определено универсально. Два слова, которые являются синонимами в определенном контексте, не являются автоматически синонимами в любом другом контексте. А именно значение слова может меняться в зависимости от контекста.

Der Rabatt macht dieses Produkt zum Schnäppchen.

Скидка делает этот продукт выгодной сделкой.

Der Nachlass macht dieses Produkt zum Schnäppchen.

Скидка делает этот продукт выгодной сделкой.

Но:

Der Nachlass wird durch einen Notar geregelt.

Завещание оформляется нотариусом.

Der Rabatt wird durch einen Notar geregelt.

Скидка регулируется нотариусом.

⁸ Орфографический словарь немецкого языка, впервые опубликованный 7 июля 1880 г. Конрадом Дуденом, он стал основой единообразного немецкого правописания.

Erhatwenig Praxis.

У него мало навыков. Praxis – практика, навык.

Erhatwenig Praktikum.

У него мало опыта работы. Praktikum – практика, опыт работы.

Или:

Der bayrische Finanzminister Markus Söder fordert ein rasches Ausscheiden Griechenlands aus der Euro-Zone.

Министр финансов Баварии Маркус Зедер призвал к скорейшему выходу Греции из еврозоны (das Ausscheiden – выход из игры, из договора).

Der bayrische Finanzminister Markus Söder fordert einen raschen Austritt Griechenlands aus der Euro-Zone.

Министр финансов Баварии Маркус Зедер призвал к скорейшему выходу Греции из сообщества стран еврозоны (der Austritt – выход из организации).

Приведенные предложения приобретают иной оттенок при выборе слов с близким значением. Выбор в каждом отдельном случае связан с желанием выразить смысловой нюанс в авторском понимании ситуации.

Так, смысл предложения “Der UN-Sicherheitsrat hat seine Position zur Lage in Haiti verabschiedet / beschlossen / angenommen” (*Совет Безопасности ООН утвердил свою позицию по ситуации в Гаити*) варьируется в связи с выбранным глаголом. Beschließen – наконец решили; annehmen – приняли просьбу, приглашение; verabschieden – приняли документ, резолюцию.

Смысл высказывания «Чтобы достичь договоренности и согласия, правительство должно отказаться от прежней стратегии» может варьироваться в связи с выбранным для перевода слова «отказаться» глаголом в немецком языке:

Um eine Einigung und Einigung zu erzielen, muss die Regierung die bisherige

Strategie aufgeben (aufgeben – бросить, не продолжать какое-либо действие).

Um eine Einigung und Einigung zu erzielen, muss die Regierung die bisherige Strategie ablehnen (ablehnen – счесть неприемлемым, отвергнуть, не принять, отклонить).

Um eine Einigung und Einigung zu erzielen, muss die Regierung auf die bisherige Strategie verzichten (verzichten auf Akk. – отказаться от чего-либо, не воспользоваться предлагаемым или имеющейся возможностью).

Во всех случаях перевод фразы будет верным, но будет иметь разные смысловые акценты. Настаивать на единственно верном варианте выбора глагола нельзя, так как фраза, по мнению автора, может содержать иной оттенок. Автор высказывания, выбирающий то или иное слово, мотивирует свой выбор обеспечением достаточного соответствия характеристик и контекста. Следовательно, в основе выбора лежит его мировоззрение и миропонимание.

Вывод

Очевидно, что в некоторых ситуациях мы имеем дело не с речевыми ошибками, а с иным способом мышления, с субъективно-авторским началом или с ошибками мышления. Прежде чем придать неточностям, отклонениям от норм языка в ответе учащегося статус ошибки, необходимо учесть его «языковую личность», которая предполагает каждого говорящего на иностранном языке рассматривать как уникальный субъект. Для организации эффективного педагогического общения преподаватель должен обладать необходимой системой коммуникативных навыков и умений, а также социально-психологической (коммуникативной) компетенцией. Индивидуальный подход помогает избежать недопонимания в оценке ошибочности речи на иностранном языке.

Целесообразно поменять стратегию работы с ошибками с авторитарной на демократическую. Выбор соответствующего грамматического или лексического феномена, использованного в речи учащегося, и собственное мнение по поводу правильности этого выбора преподаватель может использовать для акцентирования внимания аудитории на многоликости смыслов, достигая, таким образом, прироста знаний и лучшего понимания предмета. Авторитарно навязывая свой вариант, преподаватель столкнется с повторением действий без достижения более глубокого понимания. Суть ошибки остается непонятой, не может быть устранена учеником самостоятельно. Необходим совместный поиск решений и выработка коммуникативных стратегий преподавателя и учащегося.

Литература

Григорьева 2004 – Григорьева А.К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции: Дис. ... канд. филол. наук. Пенза, 2004. URL: <https://www.dissercat.com/content/rechevye-oshibki-i-urovni-yazykovoi-kompetentsii/read> (дата обращения 4 марта 2023).

- Кондакова 2006 – *Кондакова Н.Н.* Методика предупреждения ошибок в иноязычной письменной речи: Английский язык, языковой вуз: Дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2006. URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-preduprezhdeniya-oshibok-v-inoyazychnoi-pismennoi-rechi-angliiskii-yazyk-yazykovo-i-read> (дата обращения 4 марта 2023).
- Рубинштейн 2009 – *Рубинштейн Л.С.* Основы общей психологии. М., 2009.
- Kleppin 2004 – *Kleppin K.* Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt, 2004.
- Mauthner F. 1906 – *Mauthner F.* Wesen der Sprache. Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Erster Band. 1906. URL: <https://www.textlog.de/mauthner/wesen-der-sprache/titel> (дата обращения 4 марта 2023).

References

- Grigor'eva, A.K. (2004), *Speech errors and levels of language competence*, Ph.D. Thesis, Penza Russia, available at: <https://www.dissercat.com/content/rechevye-oshibki-i-urovni-yazykovo-i-kompetentsii/read> (Accessed 4 March 2023).
- Kleppin, K. (2004), *Fehler und Fehlerkorrektur*, Langenscheidt, München, Germany.
- Kondakova, N.N. (2006), *Methods of error prevention in foreign language written speech: English, language*, Ph.D. Thesis, Tambov, Russia, available at: <https://www.dissercat.com/content/metodika-preduprezhdeniya-oshibok-v-inoyazychnoi-pismennoi-rechi-angliiskii-yazyk-yazykovo-i-read> (Accessed 4 March 2023).
- Mauthner, F. (1906), *Wesen der Sprache. Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. Erster Band, available at: <https://www.textlog.de/mauthner/wesen-der-sprache/titel> (Accessed 4 March 2023).
- Rubinstein, L.S. (2009), *Osnovy obshchej psikhologii* [Fundamentals of General Psychology], Moscow, Russia.

Информация об авторе

Светлана А. Воронова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; svetlana.1916007@rambler.ru

Information about the author

Svetlana A. Voronova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; svetlana.1916007@rambler.ru

Методический эксперимент в обучении иностранному языку

УДК 159.9:37

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-117-130

Языковая тревожность
при изучении иностранных языков
у студентов лингвистического
направления подготовки

Яна Н. Минко

*Южный федеральный университет, Таганрог, Россия,
sakovich93@mail.ru*

Елизавета И. Попова

*Южный федеральный университет, Таганрог, Россия,
liza63069@gmail.com*

Аннотация. Авторы статьи рассматривают понятие *языковая тревожность*, анализируя сразу несколько ее аспектов сквозь призму мнений тех экспертов, которые изучают данный феномен от момента его создания до сегодняшнего дня.

Для проведения эксперимента отобраны студенты 1-го и 2-го курсов лингвистического направления, владеющие английским и изучающие испанский или немецкий языки. По теме исследования проведено анкетирование с помощью таких методик, как «Шкала измерения иноязычной тревожности» и «Измерение тревожности». Предприняты попытки выяснить уровень проявления тревожности у учащихся; определить влияние личностной тревожности на языковую тревожность, которая может иметь место среди студентов 1-го и 2-го курсов, установить зависимость языковой тревожности от уровня владения языком; выявить разницу в результатах исследования языковой тревожности по английскому и немецкому/испанскому языкам. Обобщены и проанализированы данные, предоставленные учащимися, и сделан вывод о том, что уровень владения языком влияет на уровень их языковой тревожности.

Ключевые слова: иностранный язык, языковая тревожность, психологическое тестирование, определение уровня владения языком, психолингвистика

© Минко Я.Н., Попова Е.И., 2023

Для цитирования: Минко Я.Н., Попова Е.И. Языковая тревожность при изучении иностранных языков у студентов лингвистического направления подготовки // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 117–130. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-117-130

Language anxiety in the study of foreign languages among students of the linguistic direction of training

Yana N. Minko

*Southern Federal University, Taganrog, Russia,
sakovich93@mail.ru*

Elizaveta I. Popova

*Southern Federal University, Taganrog, Russia,
liza63069@gmail.com*

Abstract. The author of the article examines the concept of *foreign language anxiety*, analyzing several aspects of it at once through the prism of the opinions of those experts who study this phenomenon from the moment of its creation to the present day.

For the experiment, first- and second-year students of the linguistics department who speak English and study Spanish or German were recruited. The survey was conducted on the topic of the study using the methods “Foreign Language Anxiety Scale”, “State-Trait Anxiety Inventory” and “The Taylor Manifest Anxiety Scale”. The research was aimed at finding out the level of anxiety among students; to determine the influence of personal anxiety on language anxiety, which may occur among first- and second- year students, to establish the dependence of foreign language anxiety on the level of language proficiency; to identify the difference in the results of the study of “Foreign Language Anxiety Scale” in English and German / Spanish. The data provided by the students are summarized and analyzed, and it is concluded that the level of language proficiency affects the level of their foreign language anxiety.

Keywords: second language, foreign language anxiety, psychologic testing, English level, psycholinguistics

For citation: Minko, Ya.N. and Popova, E.I. (2023), “Language anxiety in the study of foreign languages among students of the linguistic direction of training”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 117–130, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-117-130

Введение

С начала 90-х гг. XX в. постсоветской России начинаются кардинальные перемены как в образовании, так и в предметных дисциплинах. Глобализация, интернационализация образования и информатизация общества способствуют началу сотрудничества разных стран и развитию культурного обмена между ними.

Меняется методика обучения иностранным языкам. В качестве эффективной стратегии выступает социокультурный подход, оказывающий значимое влияние на развитие языковой педагогики [Сафонова 1991] и охватывающий широкий диапазон общественных функций, социальный престиж языка, его ценностную значимость и пр.

Всеми перечисленными качествами обладает английский язык:

Английский в настоящее время описывается по-разному: как «мировой язык», «глобальный язык», «лингва франка», «связной язык» и т. д., но я предпочел бы использовать слово «вспомогательный универсальный язык», чтобы определить его присутствие и роль в ближайшем будущем [Сарвал 2018, с. 73].

Автор цитаты считает, что английский стал «международным языком-помощником», который играет ключевую роль в поиске работы, международной мобильности и доступе к информации. Он отмечает, что английским языком владеет больше 1 млрд человек; в качестве официального или полуофициального он используется в более чем 70 странах. А. Сарвал предпочитает использовать термин «вспомогательный универсальный язык».

Анализируя высказывание А. Сарвала, мы решили обратиться к переписи населения, чтобы определить количество людей в России, изучающих английский язык. Статистика показала, что им владеет 7,5 млн человек¹. Пользуясь данными переписи населения, необходимо понимать, что количество людей, изучающих английский язык, с каждым годом растет. Отсюда можно сделать вывод, что современные реалии, в которых английский язык выделяется как наиболее универсальный и престижный, диктуют необходимость его изучения. При этом люди, изучающие иностранные языки, и прежде всего английский, все чаще сталкиваются с феноменом языковой тревожности (далее – ЯТ), точные причины которой до сих пор остаются неизвестными.

¹ Итоги переписи населения России 2010 г. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/per-itog/tab6.xls (дата обращения 27 апреля 2023).

Изучение феномена ЯТ является актуальным и имеет высокую общественную значимость, выступая в качестве наиболее важной проблемы в процессе изучения иностранных языков. Наше исследование в этой связи – своего рода продолжение научных трудов Т. Сковела, Э.К. Хорвиц, Ю. Айда и других исследователей, внесших ощутимый вклад в развитие теории ЯТ.

В 1978 г. Т. Сковел исследовал пропорциональную зависимость между показателем тревожности и уровнем трудности иноязычного материала, проанализировав труды своих коллег М. Суэйна и Б. Бернаби [Scovel 1978]. В результате эксперимента с 63 англоговорящими детьми, углубленно изучающими французский язык, М. Суэйн и Б. Бернаби обнаружили отрицательную корреляцию между тревожностью и показателем ТЛ.

В результате проведенного эксперимента выяснилось, что чем сильнее взволнован ученик, тем выше вероятность того, что он хуже справится с чтением на иностранном языке. При этом никаких других положительных или отрицательных корреляций, связанных с остальными показателями владения французским языком, обнаружено не было [Swain, Burnaby 1976]. Опираясь на исследования коллег, Т. Сковел сделал вывод о невозможности установления взаимосвязи между тревожностью и изучением французского языка в качестве иностранного.

Ч.Д. Спилбергер считает тревожность психологическим феноменом и трактует ее как «чувство напряжения, страха, нервозности и беспокойства, связанного с возбуждением вегетативной нервной системы».

Э.К. Хорвиц и другие исследователи ссылаются в своих работах именно на это определение. Несколько иначе определяют тревожность составители «Краткого психологического словаря». По их мнению, это «склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий тревоги»². Тревога и тревожность имеют разное номинативное значение.

Тревога – отрицательное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно-психической деятельности (*ситуативная тревога*); тревожность – свойство личности, как относительно постоянная, относительно неизменная в течение жизни черта (*личностная тревожность*) [Соловьева 2012].

² Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. 2-е изд. Ростов н/Д., 1998.

ЯТ иногда характеризуется как «специфическая тревожная реакция». По мнению Э.К. Хорвиц, психологи используют этот термин, чтобы «отличить людей, которые обычно испытывают тревогу в самых разных ситуациях, от тех, кто испытывает тревогу только в определенных случаях» [Horwitz et al. 1986, p. 125]. В связи с этим ЯТ трактуется как «особый комплекс восприятий, убеждений, чувств и моделей поведения, связанных с изучением иностранного языка и вытекающих из уникальности процесса изучения языка» [Horwitz et al. 1986, p. 128]. Уникальность процесса изучения иностранного языка Э.К. Хорвиц связывает с привычными условиями использования человеком родного языка, в процессе общения на котором он предстает как уверенная (в своем знании и опыте) социально ориентированная личность. Когда возникает ситуация говорения на иностранном языке, происходит ее оценка с точки зрения ранее незнакомых лингвистических стандартов, что, в свою очередь, может заставить индивида испытывать беспокойство и страх. Формируется проблематика аутентичного общения, которая обуславливается более низким уровнем владения иностранным языком в сравнении с родным. Такая специфика иностранного языка, по-видимому, и порождает ЯТ, так как нарушается самовосприятие «истинного Я», говорящего на известном ему языке, и вместо него возникает «ограниченное иноязычное Я», говорящее на языке иностранном. Этим ЯТ отличается от других видов академических тревожностей (относящихся, например, к таким областям знаний, как математика или физика).

Т. Чен и Г. Чанг также подтверждают мысль о том, что тревога в отношении иностранного языка однозначно связана с его изучением [Chen, Chang 2004]. Проведенное ими исследование доказало, что между переменными «трудностями в изучении иностранного языка» и ЯТ действительно существует высокая корреляционная связь. По результатам эмпирического эксперимента учащиеся, сталкивающиеся с трудностями при изучении иностранного языка, имеют более высокий уровень тревожности, так как усложняется процесс лингвистической обработки. Таким образом, результаты подтвердили теорию Э.К. Хорвиц об уникальности явления ЯТ.

В 2010 г. Д. Кэссиди вводит термин *академическая тревожность*, объединяющий все виды тревог, которые учащиеся испытывают в школах [Cassady 2010].

Клинический опыт, упомянутый в работе Э.К. Хорвиц, М.Б. Хорвиц и Дж. Коуп, устанавливает характерные симптомы ЯТ. Это чувство напряжения, беспокойства, страха. У таких обучающихся имеются трудности с концентрацией внимания, присутствуют учащенное сердцебиение и потливость. Они склонны

откладывать выполнение домашних заданий «на потом», пропускать занятия, допускать ошибки в процессе тестирования, которые спровоцированы страхом не справиться с ним.

В работе Э.К. Хорвиц упомянуты три компонента, связанные с языковой тревожностью [Horwitz et al. 1986]:

- страх коммуникации;
- страх негативной оценки со стороны преподавателя и окружающих;
- страх тестирования.

Исследование Э.К. Хорвиц часто подвергалось критике со стороны коллег. Например, Р. Спаркс и Л. Ганшоу заявляли, что «шкала измерения иноязычной тревожности» оценивает языковые навыки, а не уровень ЯТ [Sparks, Ganschow 2007].

Пользуясь «шкалой измерения иноязычной тревожности», Ю. Айда доказывает связь тревоги в первую очередь с речевыми ситуациями, выделив четыре критерия, по которым определяется уровень ЯТ: страх коммуникации и негативной оценки; страх «провала» на занятии; психологический дискомфорт в процессе иноязычного общения с носителями языка и уровень негативного отношения к занятиям по иностранному языку [Aida 1994].

Тем не менее исследование феномена ЯТ Хорвиц по-прежнему считается одним из прорывных в изучении тревожности, связанной с иностранными языками.

В ходе нашей работы авторы исследовали:

- влияние среднего и высокого уровня личностной тревожности на языковую тревожность;
- зависимость языковой тревожности от уровня владения языком;
- разницу в результатах исследования ЯТ по английскому и немецкому/испанскому языкам соответственно.

Методы исследования

«Шкала измерения иноязычной тревожности», разработанная в 1986 г. Э.К. Хорвиц, М.Б. Хорвиц и Дж. Коуп, является наиболее известным методом определения уровня языковой тревожности. Тестирование состоит из 33 вопросов, каждый из которых оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта, где: 1 – «решительно не согласен»; 2 – «не могу согласиться»; 3 – «затрудняюсь ответить»; 4 – «согласен»; 5 – «полностью согласен». Двадцать четыре пункта сформулированы положительно, а остальные девять – отрицательно.

«Шкала тревожности» измеряет уровень реактивной и личностной тревожности. Опросник включает в себя как авторскую методику Ч.Д. Спилбергера [Spielberger 1983], так и наработки исследователей Р. Кэттелла и Р. Шайера, Дж. Тейлор и Б. Велша. Цель первого, состоящего из 20 вопросов, блока – определить состояние, переживаемое человеком в процессе тестирования; цель второго (также состоящего из 20 вопросов) – определить обычное состояние человека (вне процесса тестирования). В первом случае тревожность характеризуется как актуальное состояние человека, во втором – как свойство личности. В качестве интересующего нас блока была выбрана личностная тревожность (далее – шкала ЛТ).

Результаты первого блока вопросов оцениваются по четырехбалльной шкале, где: 1 – «Нет, это не так»; 2 – «Пожалуй, так»; 3 – «Верно»; 4 – «Совершенно верно».

Стоит отметить, что различные варианты тестирования предлагают иные наименования шкал. В частности, для второго блока вопросов характерно следующее ранжирование: 1 – «Почти никогда»; 2 – «Иногда»; 3 – «Часто»; 4 – «Почти всегда».

Ответы трактовались по первому варианту и не видоизменялись.

«Измерение тревожности» определяет ее общий уровень [Taylor 1953]. В адаптации В.Г. Норакидзе (1984) тестирование состоит из 60 утверждений, на каждое из которых необходимо ответить «Да» или «Нет». В отличие от адаптации Т.А. Немчина (1966), тест Дж. Тейлор в адаптации В.Г. Норакидзе включает 10 дополнительных утверждений по «Шкале лжи».

Всего в опросе участвовали 58 студентов Южного федерального университета направления «Перевод и переводоведение», среди которых 42 первокурсника и 16 второкурсников.

Исследование и результаты

Ниже приводится дескриптивная статистика табл. 1, включающая в себя результаты методик шкалы иноязычной тревожности, шкалы ЛТ и измерения тревожности, где N – количество участников, M – среднее значение, SD – стандартное отклонение, CV – коэффициент вариации.

Анализ табл. 1 выявил, что обучающиеся демонстрируют средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности. Следует отметить, что результат находится на границе с высоким уровнем. Группа 1–16 имеет наиболее высокий показатель, а группа 2–16 – наиболее низкий. Первые две группы демонстрируют более высокий уровень тревожности, чем две последние: 24,5, 25,8 и 23,5, 18,1 соответственно.

Таблица 1

Дескриптивная статистика результатов
проведенных психологических исследований

Тести- рование	Вся выборка (N = 58)			Группа 1-6 (N = 18)			Группа 1-16 (N = 24)			Группа 2-6 (N = 8)			Группа 2-16 (N = 8)		
	M	SD	CV	M	SD	CV	M	SD	CV	M	SD	CV	M	SD	CV
Измерение тревожности	23,9	9,51	0,39	24,5	8,13	0,33	25,8	11,37	0,44	23,5	18,12	0,77	18,1	8,43	0,46
Шкала личностной тревожности	43,56	11,06	0,25	45,05	8,53	0,18	44,75	12,82	0,28	35,6	6,90	0,19	44,6	12,07	0,27
ЯГ: англий- ский язык	75,77	23,87	0,31	79,72	20,45	0,25	77,83	25,63	0,32	71,12	15,08	0,21	65,37	32,19	0,49

Результаты шкалы ЛТ также устанавливают средний уровень на границе с высоким. Показатели наиболее высокого уровня личностной тревожности наблюдаются у группы 1–6 и группы 1–16. Это можно объяснить тем, что студенты первого курса более восприимчивы к переменам, так как недавно начали обучение и проходят период адаптации.

Среди студентов первого курса показатели личностной тревожности и измерения тревожности выше, чем у второго. В проведенном психологическом тестировании ЯТ результаты групп 1–6 и 1–16 также значительно выше, чем у групп 2–6 и 2–16.

Наиболее низкое стандартное отклонение обнаружено в результатах измерения шкалы ЛТ. Высокое стандартное отклонение относительно среднего значения наблюдается в исследовании ЯТ. Это можно объяснить тем, что во всех группах обучаются как студенты, подверженные влиянию иноязычной тревожности, так и уверенные в своих знаниях учащиеся.

Для сопоставления результатов шкал ЛТ и ЯТ использовался коэффициент корреляции С. Спирмена [Spearman 1904]. Были обработаны данные респондентов со средним и высоким уровнем тревожности (табл. 2).

Таблица 2

Корреляция между личностной
и языковой тревожностью

	Вся выборка	Группа 1–6	Группа 1–16	Группа 2–6	Группа 2–16
ЯТ/Шкала личностной тревожности	$r_s = 0,564$	$r_s = 0,696$	$r_s = 0,53$	$r_s = 0,81$	$r_s = 0,476$

Для интерпретации результатов использовалась шкала Чеддока [Chaddock 1925]. Проведенный эмпирический эксперимент доказал наличие *заметной* корреляционной связи по всей выборке. Наиболее тесная связь языковой и личностной тревожности выявлена у группы 2–6. Показатель группы 2–16 приравнивается к умеренному с тенденцией к заметному. Результаты исследований можно интерпретировать следующим образом: личностная тревожность влияет на языковую, так как определена высокая корреляция между шкалой ЛТ и шкалой измерения иноязычной тревожности.

Далее были предприняты попытки установить, зависит ли уровень ЯТ от знания иностранного языка. Для этого проанализированы результаты респондентов с уровнем владения иностранным языком от А2 до С2 и вычислены средние значения (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения показателя ЯТ
с уровнем владения иностранным языком

Уровень владения языком	Группы 1–6, 1–16			Группы 2–6, 2–16		
	N	M	SD	N	M	SD
A2	3	114,6	26,27	–	–	–
B1	10	85,5	17,34	1	78	–
B2	23	77,34	19,86	9	75,6	27,93
C1	4	59,5	19,41	6	52	7,7
C2	2	43,5	4,94	–	–	–

Основной уровень владения иностранным языком среди учащихся – В2. Наиболее высокий показатель ЯТ наблюдается у тех студентов, чей уровень владения иностранным языком А2. Из содержания табл. 3 следует, что чем выше уровень владения языком, тем ниже средний результат ЯТ. Имеет место предположение, что показатель ЯТ зависит от уровня владения иностранным языком (табл. 4).

Таблица 4

Показатели ЯТ по английскому
и немецкому/испанскому языкам

	Вся выборка (N=16)		Группа 2–6 (N=8) Испанский язык		Группа 2–16 (N=8) Немецкий язык	
	M	SD	M	SD	M	SD
ЯТ: английский язык	68,25	24,46	71,12	15,08	65,37	32,19
ЯТ: немецкий/ испанский язык	79,87	19,31	73,62	14,40	86,12	22,41

В исследовании участвовали студенты с начальным знанием немецкого и испанского языков (A1). Зафиксирован значительный рост ЯТ у студентов, которые изучают немецкий язык. Показатель у группы испанского языка практически идентичен результату по английскому языку. Тем не менее уровень ЯТ сохраняется на высоком уровне, а значит, обучающиеся испытывают сложности со вторым иностранным языком.

Заключение

По теме исследования авторами было сделано несколько выводов.

Во-первых, проведенное исследование доказывает наличие корреляционной связи между личностной и языковой тревожностью. Несмотря на широкий диапазон значений, где самый высокий показатель (0,81) у группы 2–6, а самый низкий (0,476) у группы 2–16, характеристика связи колеблется на уровне не ниже «умеренной». Показатели указывают на однозначное влияние личностной тревожности на языковую. Тем не менее малое количество участников не позволяет судить о максимальной объективности результатов исследования, поэтому вопрос о том, влияет ли личностная тревожность на языковую, остается открытым до проведения эксперимента с большим количеством респондентов.

Во-вторых, была обнаружена связь между уровнем владения языком и ЯТ. Как правило, обучающиеся с более низким уровнем владения языком испытывают более сильную ЯТ, чем те, кто знает язык на уровне B2–C2. Студенты второго курса, которые дополнительно изучают начальный курс немецкого и испанского языков, также демонстрируют более высокий показатель ЯТ.

В-третьих, результаты шкал ЯТ, ЛТ и измерения тревожности выявляют средний на границе с высоким уровень проявления тревожности, высокие показатели ЛТ и ЯТ.

У многих студентов 1-го и 2-го курсов лингвистической специальности присутствует высокий уровень ЯТ ввиду того, что учебные программы трудны для усвоения и предполагают высокий уровень владения языком. По этой причине студенты с более низким уровнем владения языком могут испытывать ЯТ и, как следствие – получать низкие баллы на зачетах и экзаменах.

В дальнейшем исследовании авторы планируют:

- провести эксперимент среди студентов нелингвистических специальностей, в рамках которого (1) будет выявлена корреляция ЯТ у студентов лингвистического и технического направлений и (2) определена разница полученных результатов;

- учитывая имеющиеся эмпирические данные, установить среднее значение уровня ЯТ и разработать специальные методические пособия для студентов, испытывающих высокую ЯТ.

Литература

- Сарвал 2018 – *Сарвал А.* Роль английского языка в глобальном мире // Век глобализации. 2018. № 3 (27). С. 72–80.
- Сафонова 1991 – *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа: Амскорт интернэшнл, 1991. 311 с.
- Соловьева 2012 – *Соловьева С.Л.* Тревога и тревожность: теория и практика // Медицинская психология в России. 2012. Т. 6 (17). URL: <http://medpsy.ru>
- Aida 1994 – *Aida Y.* Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese // The Modern Language Journal. 1994. Vol. 78. P. 155–168.
- Cassady 2010 – *Cassady J.C.* Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties. New York: Peter Lang, 2010.
- Chaddock 1925 – *Chaddock R.E.* Principles and methods of statistics. Boston, New York, 1925. 471 p.
- Chen, Chang 2004 – *Chen T.Y., Chang G.B.* The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties // Foreign Language Annals. 2010. 37 (2). P. 279–289.
- Horwitz et al. 1986 – *Horwitz E.K., Horwitz M.B. and Cope J.A.* Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70. № 2. P. 125–132.
- Scovel 1978 – *Scovel T.* The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research // Language Learning. 1978. Vol. 28 (1). P. 129–142.
- Sparks, Ganschow 2007 – *Sparks R.L., Ganschow L.* Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? // Foreign Language Annals. 2007. Vol. 40 (2). P. 260–287.
- Spearman 1904 – *Spearman C.* The proof and measurement of association between two things // American Journal of Psychology. 1904. Vol. 15 (1). P. 72–101.
- Spielberger 1983 – *Spielberger C.D.* Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y) // Consulting Psychologists Press. Palo Alto, CA, 1983.
- Swain, Burnaby 1976 – *Swain M., Burnaby B.* Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study // Working Papers in Bilingualism. 1976. No. 11 (1). P. 1–15.
- Taylor 1953 – *Taylor J.* A personality scale of manifest anxiety // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1953. No. 48 (2). P. 285–290.

References

- Aida, Y. (1994), "Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese", *The Modern Language Journal*, vol. 78, pp. 155–168.
- Cassady, J.C. (2010), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, Peter Lang, New York, USA.
- Chaddock, R.E. (1925), *Principles and methods of statistics*, Houghton Mifflin Company, Boston, New York, USA.
- Chen, T.Y. and Chang, G.B. (2004), "The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties", *Foreign Language Annals*, vol. 37 (2), pp. 279–289.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. and Cope, J.A. (1986), "Foreign language classroom anxiety", *The Modern Language Journal*, vol. 70 (2), pp. 125–132.
- Phillips, E.M. (1992), "The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes", *The Modern Language Journal*, vol. 76 (1), pp. 14–26.
- Safonova, V.V. (1991), *Sotsiokul'turnyi podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam* [перевод навания на англ], Vysshaya shkola, Amskort interneshnl, Moscow, Russia.
- Sarval, A. (2018), "The Role of English Language in Global World", *Vek globalizatsii*, vol. 3 (27), pp. 72–80.
- Scovel, T. (1978), "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research", *Language Learning*, vol. 28 (1), pp. 129–142.
- Solov'eva, S.L. (2012), "Anxiety and anxiety: theory and practice", *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, vol. 6 (17), available at: <http://medpsy.ru> (Accessed 26 April 2023).
- Sparks, R.L. and Ganschow, L. (2007), "Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills?", *Foreign Language Annals*, vol. 40 (2), pp. 260–287.
- Spearman, C. (1904), "The proof and measurement of association between two things", *American Journal of Psychology*, vol. 15 (1), pp. 72–101.
- Spielberger, C.D. (1983), *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Swain, M. and Burnaby, B. (1976), "Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study", *Working Papers in Bilingualism*, no. 11 (1), pp. 1–15.
- Taylor, J. (1953), "A personality scale of manifest anxiety", *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 48 (2), pp. 285–290.

Информация об авторах

Яна Н. Минко, преподаватель, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия; 347928, Россия, Таганрог, Некрасовский пер., д. 44; sakovich93@mail.ru

Елизавета И. Попова, студент, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия; 347928, Россия, Таганрог, Некрасовский пер., д. 44; liza63069@gmail.com

Information about the authors

Yana N. Minko, lecturer, Southern Federal University, Taganrog, Russia; bld. 44, Nekrasovskii Lane, Taganrog, Russia, 347928; sakovich93@mail.ru

Elizaveta I. Popova, student, Southern Federal University, Taganrog, Russia; bld. 44, Nekrasovskii Lane, Taganrog, Russia, 347928; liza63069@gmail.com

Психологические механизмы формирования профессиональной языковой личности: экспериментальное исследование

Ирина И. Овчаренко

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, Irina.ovcharenko.50@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена анализу проведенного автором экспериментального исследования, направленного на оптимизацию самостоятельной работы студентов как базового элемента непрерывного совершенствования профессиональной языковой личности. Исследование включает два типа экспериментов – констатирующий и обучающий. Первый из них был призван определить текущий уровень усвоения студентами содержания иноязычных профессиональных текстов в ходе подготовленной и неподготовленной актуализации, а также выявить негативные тенденции, препятствующие полноценному овладению языковым материалом. В результате анализа констатирующего эксперимента была определена структура обучения, направленного на оптимизацию самостоятельной работы – достижение высоких результатов усвоения при минимизации времени и усилий студентов. В этой связи обучающий эксперимент строился на основе двух компонентов. Первый из них включал обучение студентов системе операций мнемического действия, образующих психологический механизм процессов осмысления и запоминания речи и создающий оптимальный эффект воспроизводимости познавательной деятельности. Второй компонент обучения предусматривал формирование у студентов установки, стимулирующей критическое осмысление содержания речи и обуславливающей обоснованную ее реконструкцию. Анализ результатов обучающего эксперимента и их сопоставление с показателями констатирующего продемонстрировали на уровне статистической значимости положительное влияние предлагаемого метода обучения на формирование культуры самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: психологические механизмы, профессиональная языковая личность, самостоятельная работа, констатирующий эксперимент, обучающий эксперимент, система операций мнемического действия

Для цитирования: Овчаренко И.И. Психологические механизмы формирования профессиональной языковой личности: экспериментальное исследование // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 131–140. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-131-140

Psychological mechanisms of professional language personality development. Experimental research

Irina I. Ovcharenko

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
Irina.ovcharenko.50@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the analysis of the author's experimental research aimed at optimizing student's independent work as a basic element of continuous development of professional language personality. The research included two types of experiments – stating and teaching. The first of them was designed to determine the current level of students' acquisition of foreign-language professional content in the course of prepared and unprepared actualization, as well as to identify the negative trends impeding the full mastery of the language material. The results of the stating experiment predestined the structure of training aimed at optimizing independent work – achievement of high assimilation results while minimizing students' time and effort. In this regard, the teaching experiment was based on two components. The first one included teaching students the system of mnemonic action operations, forming the psychological mechanism of speech comprehension and memorization and creating the optimal effect of reproducibility of cognitive activity. The second component was to stimulate critical rethinking of the speech content and generate its reasonable reconstruction. The analysis of the teaching experiment results and their comparison with stating experiment indicators proved at the level of statistical significance the positive influence of the offered techniques on shaping the culture of students' independent work.

Keywords: psychological mechanisms, professional language, personality, independent work, the stating experiment, the teaching experiment, the system of mnemonic action operations

For citation: Ovcharenko, I.I. (2023), “Psychological mechanisms of professional language personality development. Experimental research”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 131–140, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-131-140

Введение

Познание ничего не стоит,
если оно не стремится стать
жизнью, действительностью.

Л. Фейхтвангер

Современный этап развития отечественного образования характеризуется рядом взаимосвязанных и взаимообусловленных тенденций: ориентацией на непрерывность обучения, установкой на синхронизацию профессиональных и общеобразовательных траекторий развития личности и смещением целевого акцента с аудиторной на самостоятельную работу, которая выступает в качестве базового элемента непрерывного самосовершенствования будущего специалиста.

В этих условиях целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе становится воспитание поликультурной личности, способной и готовой к непрерывному совершенствованию своего профессионализма посредством иностранного языка, который выступает в качестве средства познания, общения и формирования профессиональной компетентности.

Масштабность задач и специфика предмета «иностраннный язык» требуют пересмотра образовательных технологий, разработки психологически и методически обоснованных стратегий, позволяющих интенсифицировать процесс становления сложных иноязычных речевых умений и навыков и оптимизировать самостоятельную работу студентов. Под оптимизацией мы понимаем достижение высокой результативности усвоения иноязычного материала при минимизации времени и усилий обучаемых.

Познавательная готовность к профессиональной деятельности

Готовность и способность к самообразованию и самосовершенствованию длиною в жизнь, равно как и успешность самого непрерывного образования, всецело зависят от сформированности умений и навыков, составляющих основу культуры самостоятельной работы студентов. Ее элементы закладываются в ходе аудиторной работы, где под руководством преподавателя вырабатываются наиболее эффективные приемы овладения знаниями, умениями и навыками, выстраивается индивидуальный вектор познавательной активности студента.

Становление личности профессионала во многом зависит от сформированности когнитивной составляющей психологической готовности к профессиональной деятельности – от развития его мышления, памяти и других познавательных процессов.

Умения и навыки работы с информацией, ее осмысление и запоминание с целью последующего полноценного использования в деятельности закладывают основу карьерного роста специалиста, обуславливают его востребованность на рынке труда.

Овладение новыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, их органичное включение в систему уже имеющегося опыта, анализ и переосмысление нового комплекса и возможностей его практического применения наиболее успешно осуществляются в том случае, если все элементы этой системы – и прошлый опыт, и новое содержание – находятся в памяти индивида на уровне высокой готовности к воспроизведению. Являясь важнейшим звеном общей продуктивности мнемической деятельности, готовность памяти к воспроизведению обеспечивает легкость и быстроту воспроизведения сведений, необходимых для решения конкретных задач, и в силу этого оказывается индикатором профессиональной пригодности специалиста.

Психологические механизмы оптимизации самостоятельной работы студентов

Выбор того, что мы запоминаем
и что забываем, определяет то,
кем мы становимся, во что верим
и к чему оказываемся способными.

Р. Стернберг

В качестве психологического механизма оптимизации самостоятельной работы в нашем исследовании выступает активизация мнемических процессов. Известно, что в основе развития и обучения лежит память, являющаяся важнейшей познавательной функцией. От того, как организована память, в значительной степени зависит результативность обучения и становление профессиональной личности [Sternberg 2006].

С целью верификации эффективности проведенного ранее экспериментального исследования для оптимизации собственно самостоятельной работы студентов нами была осуществлена

значительно модифицированная серия констатирующих и обучающих экспериментов [Овчаренко 1991]. В качестве испытуемых выступили студенты второго курса факультета управления РГГУ (20 человек, 2 группы). Такой подбор групп позволил проанализировать результативность усвоения иноязычных содержаний при различных способах организации обучения: традиционной (контрольная группа) и целенаправленного (экспериментальная группа), обеспечивающего комплексное воздействие на мнемические и иноязычные речевые возможности студентов.

Целью констатирующего эксперимента было определение исходного уровня готовности студентов к самостоятельному усвоению текстов на иностранном языке. Констатирующий эксперимент проводился в два этапа. Первый этап позволял определить уровень готовности памяти к воспроизведению иноязычного материала профессиональной направленности после одноразового прочтения с установкой на его запоминание (неподготовленная актуализация). Анализу подлежали такие показатели воспроизведения, как объем, полнота, адекватность логико-смысловой структуры подлинника, скорость и латентный период (локализация и длительность пауз, обусловленная неуверенностью говорящего).

Второй этап служил основой для анализа качественных параметров воспроизведения – репродуктивности или реконструктивности и предполагал неограниченную временными рамками подготовленную актуализацию.

При подборе экспериментального материала мы исходили из требований профессионально ориентированного этапа обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В этой связи тематика учебных иноязычных текстов полностью коррелировала с тематическими планами профилирующей кафедры. Причем лекции на родном языке предшествовали изучению этой же проблематики на занятиях по иностранному языку и, естественно, давали более широкую панораму изучаемого явления, создавая «большой контекст» из усваиваемых знаний.

На первом этапе констатирующего эксперимента для запоминания и непосредственной актуализации испытуемым предлагался текст, содержащий теоретические сведения (“Marketing Concept”). Предполагалось, что воспроизведение иноязычного материала, содержащего лишь незначительную лексическую новизну (главным образом английские эквиваленты профессиональных терминов) при минимизации познавательной новизны, не вызовет затруднений и окажется достаточно полным и, возможно, реконструктивным благодаря привнесению сведений, полученных на соответствующей лекции.

На втором этапе в качестве домашнего задания испытуемым предлагалось подготовить доклад о судьбе известной и эффективной компании, использующей данную концепцию в своей деятельности (“Company Case. Home Depot Applies the Marketing Concept”). В тексте деятельность компании намеренно прослеживалась лишь до 2014 г.

Ожидалось, что, не будучи ограниченными временными рамками и используя Интернет как поисковую систему, испытуемые восполнят «пробелы» текста и восстановят недостающую информацию при воспроизведении иноязычного содержания.

Оценка качественных характеристик воспроизведения проводилась на основе принципов логико-психологического анализа текста. Сопоставлению подлежали студенческие пересказы относительно исходной модели текста.

В качестве иллюстрации приведем типичную для большинства испытуемых модель непосредственного воспроизведения (рис. 1).

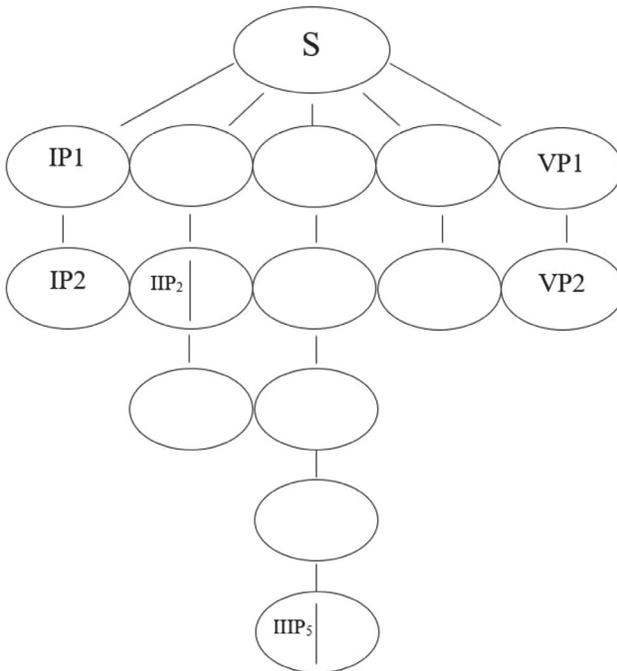
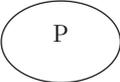
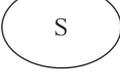


Рис. 1. Типичная схема предикативной организации содержания в воспроизведениях студентов относительно схемы предикативной организации исходного текста “Marketing Concept”

Условные обозначения:

-  P – воспроизведенная предикация исходного текста
-  P | – частично воспроизведенная предикация исходного текста
-  – невоспроизведенная предикация исходного текста
-  S – субъект текста

Обобщенная схема предикативной организации стандартного воспроизведения наглядно демонстрирует низкий уровень актуализации содержания текста. Из 14 исходных предикаций, составляющих пять предикативных групп, главные мысли которых отражены в пяти предикациях 1-го порядка, испытуемые воспроизводят только 5–6 предикаций, лишь две из которых соответствуют 1-му порядку. Практически полностью отсутствует середина текста. Фрагментарное воспроизведение предикаций IP_2 и IVP_5 и их фактическое присоединение к I предикативной группе искажает исходное содержание и свидетельствует о том, что в процессе запоминания испытуемыми не были установлены связи между частями текста, а значит, не были осуществлены операции категоризации и группировки материала, не были определены внутри- и межгрупповые отношения. Иными словами, не была выстроена иерархия смыслов, что обусловило низкий уровень готовности памяти к воспроизведению иноязычного материала. Фактически воспроизведенными оказались только I и V предикативные группы, т. е. начало и конец текста, которые, как известно, наименее подвержены интерференции. Пропуск II, III и IV предикативных групп, очевидно, объясняется взаимодействием ретроактивного и проактивного торможений.

Обращает на себя внимание и тот факт, что в воспроизведениях текста полностью отсутствуют дополнительные сведения информативного и обобщающего характера, относящиеся к соответствующему лекционному курсу на родном языке.

Таким образом, можно констатировать, что непосредственные актуализации текстов нашими испытуемыми характеризуются малым объемом, низким темпом, неполнотой, неадекватностью логико-смысловой структуры и репродуктивности.

Анализируя результаты второго этапа констатирующего эксперимента – подготовленной актуализации текста “Home Depot Applies the Marketing Concept”, автор пришел к выводу, что у всех без исключения испытуемых она отличалась неполнотой и репродуктивностью. Несмотря на то что время работы над текстом было ограничено и в распоряжении студентов находились тексты соответствующих лекций на родном языке, а также возможности Интернета, история компании не была дополнена фактами, относящимися к более позднему периоду (с 2014 г. по настоящее время). Не привлекались сведения теоретического характера, позволявшие провести профессиональный анализ деятельности компании, к которой располагало содержание текста. Как следствие, в воспроизведениях испытуемых полностью отсутствовала реконструкция содержания – важнейший показатель полноценного овладения материалом.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил две главные причины низкой продуктивности усвоения иноязычных профессиональных текстов. Первая из них обусловлена неудовлетворительным владением приемами логической произвольной памяти, позволяющими оперативно устанавливать взаимосвязи между частями текста и строить адекватную умственную модель воспроизведения в процессе ориентации в материале. Вторая причина характеризуется неадекватной установкой испытуемых на восприятие иноязычного учебного текста как законченного целого, как догмы, не подлежащей переосмыслению, переструктурированию, дополнению и расширению.

В этой связи целью обучающего эксперимента стала разработка комплекса приемов, с одной стороны, необходимых для устранения выявленных в ходе констатирующего эксперимента недостатков овладения иноязычной речью, и, с другой стороны, достаточных для обеспечения высокой результативности познавательной деятельности студентов.

В нашем исследовании целенаправленное обучение строилось на основе двух взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Первый компонент предусматривал формирование у обучаемых приемов логической произвольной памяти, а именно системы ориентировочно-исполнительских операций мнемического действия, которые образуют психологический механизм процессов осмысления и запоминания речи [Ляудис 1976]. Степень овладения этими операциями обуславливает саморегуляцию деятельности и создает оптимальный эффект воспроизводимости познавательной деятельности [Ляудис 1977]. Второй компонент обучения, направленный на формирование собственно реконструктивного воспроизведения иноязычной речи, включал воспитание у студен-

тов установки на восприятие всякого профессионального текста как комплекса проблемных текстовых ситуаций, нуждающихся в решении, а именно в обнаружении смысловых «пробелов» в авторском варианте и восполнении этих «пробелов» сведениями из «большого контекста» ранее усвоенных знаний, в том числе соответствующих лекционных курсов на родном языке [Доблаев 1981].

Существенно подчеркнуть, что сформированность такой установки стимулирует критическое осмысление содержания речи и обуславливает обоснованную реконструкцию подлинника за счет привнесения дополнений обобщающего и информативного характера.

Заключение

Великое благо тому,
кто научился учиться.
Менандр

Анализ результатов обучающего эксперимента и их сопоставление с показателями констатирующего эксперимента показали на достоверном уровне значимости положительное влияние предлагаемого метода обучения на процесс овладения знаниями, умениями и навыками. Комплекс приемов, направленных на формирование высокой готовности памяти к воспроизведению, обеспечивает психологическую основу для существенного расширения возможностей познавательной активности студентов и для формирования культуры самостоятельной работы как элемента непрерывного совершенствования профессиональной компетентности.

Литература

- Доблаев 1981 – *Доблаев Л.П.* Об «интеллектуальном чувстве» необходимой полноты высказываний // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 89–99.
- Ляудис 1976 – *Ляудис В.Я.* Память в процессе развития. М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. 255 с.
- Ляудис 1977 – *Ляудис В.Я.* Развитие памяти в процессе обучения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1977. 39 с.
- Овчаренко 1991 – *Овчаренко И.И.* Активизация мнемических процессов как способ интенсификации овладения иностранным языком: Дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1991. 224 с.
- Sternberg 2006 – *Sternberg R.J.* Cognitive psychology. 4th edn. Thomson and Wadsworth, 2005. 595 p.

References

- Doblayev, L.P. (1981), "About the 'intellectual sense' of the necessary completeness of statements", *Voprosy psikhologii*, no. 3, pp. 89–99.
- Lyaudis, V.Ya. (1976), *Pamyat' v protsesse razvitiya* [Memory in the process of development], Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia.
- Lyaudis, V.Ya. (1977), *Memory development in the learning process*, Abstract of D.Sc. dissertation, Moscow, Russia.
- Ovcharenko, I.I. (1991), *Activation of mnemonic processes as a way of intensification of foreign language acquisition*, Ph. D. Thesis, Minsk, Belarus.
- Sternberg, R.J. (2006), *Cognitive psychology*, 4th ed, Thomson and Wadsworth.

Информация об авторе

Ирина И. Овчаренко, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; Irina.ovcharenko.50@mail.ru

Information about the author

Irina I. Ovcharenko, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; Irina.ovcharenko.50@mail.ru

Опыт нравственной педагогики в высшей школе

УДК 37.06

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-141-159

Патриотизм «свой» и «чужой»: к постановке проблемы

Ирина Б. Антонова

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

Аннотация. Многие из тех, кто исследует феномен патриотизма, считают его естественной привязанностью человека к своей стране, характерным компонентом идентичности, необходимой основой для нравственного становления, обязательным условием для социализации. Однако неправильно было бы (наряду со всеми заслуженно положительными характеристиками этого социального явления) не рассмотреть и не попытаться оппонировать противоположным взглядам, в соответствии с которыми патриотов обвиняют в слепом, безальтернативном подчинении долгу и власти, а сам патриотизм – в отрыве от общечеловеческих ценностей с их последующей подменой на ценности националистические.

Еще одна проблема, поднимаемая в статье, связана с оценкой социологами и чиновниками уровня патриотического сознания российской молодежи и несовпадением этой оценки с той, которая высказывается независимыми экспертами. По мнению автора, одна из причин такого несовпадения кроется в упрощенном, а значит, ошибочном толковании самого понятия *патриотизм*. С целью развенчать миф о его простоте автор предпринимает попытку проанализировать несколько инвариантов патриотизма (альтернативный, безальтернативный, конституционный), рассматривая их с точки зрения российских и зарубежных исследователей, а также сквозь призму официальной символики (гимн, флаг, герб) и разных социальных установок, выражаемых через понятия *Отчизна*, *Родина*, *Отечество*.

Ключевые слова: (альтернативный, безальтернативный, конституционный) патриотизм, патриот, мораль, (моральные) принципы, (моральные) ценности, символика (герб, флаг, гимн)

© Антонова И.Б., 2023

Для цитирования: Антонова И.Б. Патриотизм «свой» и «чужой»: к постановке проблемы // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 141–159. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-141-159

Patriotism – friend and foe: setting the problem

Irina B. Antonova

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

Abstract. Many think of patriotism as a natural and appropriate expression of attachment to a native country, an important component of our identity, the core of morality or the inevitable condition for socialization. While doing the research on patriotism it is only but natural to take into consideration all its positive connotations, but it won't be good to ignore the opposite views according to which patriots are often blamed for “blind” non-alternative pursue to the duty and power and patriotism itself – for the separation from the universal values with their further substitution for nationalistic values.

One more issue raised in the article deals with the discrepancy between the estimation of Russian youngsters' level of patriotism by sociologists and officials on the one hand and that given by experts. One of the reasons for this is an attempt of many to simplify, and thus distort, the phenomenon of *patriotism*. To debunk the myth, the author attempts to analyze a number of different types of patriotism (alternative, non-alternative, constitutional) considering them from the point of view of Russian and foreign researchers as well as through the prism of official symbolic (coat of arms, flag, hymn) and various social installations expressed by *Fatherland*, *Motherland* and *Homeland* concepts.

Keywords: (constitutional) patriotism, patriot, ethics (morality), moral principles, (moral) values, symbolism (coat of arms, flag, hymn)

For citation: Antonova, I.B. (2023), “Patriotism – friend and foe: setting the problem”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 141–159, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-141-159

Одно знал Васков в этом бою: не отступать. Не отдавать немцам ни клочка на этом берегу, как ни тяжело, как ни безнадежно – держать. Держать эту позицию, а то сомнут – и все тогда. И такое чувство у него было, словно именно за его спиной вся Россия сошлась, словно именно он, Федот Евграфыч Васков, был сейчас ее последним сынком и защитником. И не было во всем мире больше никого: лишь он, враг и Россия.

Васильев Б.В. А зори здесь тихие

Что же, и я Россию люблю.

Она занимает шестую часть моей души.

Венедикт Ерофеев

Введение

Патриотизмом как социальной категорией занимаются философы и социологи. О необходимости воспитания патриотических чувств много пишут и говорят педагоги и журналисты. С 2016 г. в стране действуют патриотическое движение «Юнармия» и специальная государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Такие крупные государственные ведомства, как Росмолодежь и Роспатриотцентр, предлагают для реализации на местах целый ряд инициатив патриотического характера...

Чтобы определить влияние инициированных государством мероприятий на уровень патриотического сознания граждан (а значит, и их целесообразность), ВЦИОМ России проводит традиционные опросы на эту тему, как правило, оценивая эффективность подобных инициатив как высокую, а сами инициативы – как полезные и необходимые.

Однако оценка уровня патриотического сознания российских граждан независимыми экспертами неоднозначна и зачастую не совпадает с оценкой, высказываемой социологами и чиновниками. Так, в статье «Патриотизм образца 2022 года: шаг к сплочению или напускная видимость?» приведена (в качестве явно альтернативной) точка зрения политолога Ильи Гращенкова: «В России есть гиперпатриотизм – некое иррациональное чувство, которое возникает у людей временно после просмотра передач. Но нет патриотизма базисного. Это видно хорошо, потому что при диванном

ура-патриотизме с доставкой на дом ничего не требуется. Когда людей просят затянуть пояса или поехать на фронт, патриотизм быстро тает»¹.

Трудности измерения

«Качели» в оценке уровня патриотического сознания россиян напрямую связаны с двумя обстоятельствами. *Первое* – трудность измерения чувств вообще и патриотического чувства в частности. Определение патриотизма как социальной категории, особого типа сознания или «смысла социальной жизни» не облегчает, а, наоборот – затрудняет возможность его обнаружения².

Второе обстоятельство, которое затрудняет оценку уровня патриотизма граждан, – сложность этого социального явления. В различных обществах существуют различные трактовки патриотизма, различные его типы и различные подходы к раскрытию его социальной сущности. В результате этих различий чрезвычайно сложно выявить характерные признаки проявления патриотизма, даже если речь идет о локальном обществе. Это хорошо видно в процессе анализа некоторых тестовых вопросов, взятых автором из англоязычной анкеты³, призванной оценить уровень патриотического сознания американцев. Действительно, вопросы типа «Интересуетесь ли Вы внутренней и международной политикой своей страны?», «Хорошо ли Вы владеете родным языком?», «Как Вы проводите день независимости?» и «Платите ли Вы налоги?»

¹ Цит. по: *Красовский А.* Патриотизм образца 2022 года: шаг к сплочению или напускная видимость? URL: <http://dailystorm.ru> (дата обращения 10 апреля 2023).

² При этом обнаружить, где берет начало *установка на патриотизм*, не так уж сложно, поскольку во многих странах (включая Россию) патриотическое воспитание является официальной государственной практикой, а значительное большинство государств требует от своих граждан мобилизации, что предполагает обязательное проявление ими патриотических качеств.

Предельным критерием при измерении патриотического сознания может считаться выполнение военными и военнообязанными священного долга защищать Родину во время проведения ею боевых действий, а среди мирного населения – добровольное участие в боевых действиях по ее защите. В классификации, предлагаемой американскими исследователями, такой вид патриотизма носит название *мобилизационного*.

³ См. анкету «How Patriotic Are You?» (Rum&Monkey.com).

при ближайшем рассмотрении оценивают уровень социальной, политической и коммуникативной включенности американских граждан в жизнь социума, а не уровень их патриотизма.

В опросах, предназначенных для русскоязычных респондентов, часто содержатся почти детские вопросы, цель которых отнюдь не детская, ибо они призваны определить отношение респондентов к своей стране через их отношение к ее культурным и материальным ценностям: «Что Вы смотрите перед Новым годом – “Иронию судьбы” или “Один дома”?», «Что вкуснее – “Аленка” или “Сникерс”?» и т. д. Однако предпочтение английского шоколада или американского фильма отечественным – не столько прямой признак непатриотичности граждан, сколько следствие многолетнего лоббирования иностранных товаров и медиапродуктов средствами массовой информации в родной стране.

Вопросы, задаваемые в анкетах ВЦИОМ, рассчитаны на гораздо более глубокое понимание респондентом патриотизма и на гораздо более осознанное восприятие себя как патриотически настроенного гражданина по сравнению с теми блиц- и неблиц-тестами, о которых шла речь в предыдущем абзаце. Ответить без подсказки на вопрос ВЦИОМ «Что такое, по-вашему, быть патриотом?» рядовому гражданину сложно, поскольку многие связывают патриотизм либо с некой абстрактной философской категорией, либо с набором лозунгов, предоставляемых СМИ. Именно в связи с этой сложностью в качестве подсказки респонденту предлагается множество вариантов ответа от «любить свою страну» до «говорить о своей стране правду, какой бы горькой она ни была».

При подсчете результатов недавнего опроса ВЦИОМ⁴ оказалось, что растет количество людей, которые понимают под патриотизмом «практическую деятельность на пользу страны», а доля тех, кто выступает за абстрактную любовь к Родине на словах, уменьшается. Более того, количество тех, кто не считает себя патриотами, составляет всего 5%. Вот как комментирует эту цифру политтехнолог и генеральный директор федеральной экспертной сети Сергей Старовойтов:

Это даже меньше электората либеральных партий. Предполагалось, что таких людей, учитывая оппозиционную активность в стране, можно было бы ожидать не меньше процентов десяти «равнодушных» к Родине.

Но мы видим, что даже те люди, которые настроены к власти оппозиционно, все равно считают себя патриотами. Это то, что назы-

⁴ Опрос проводился в мае 2022 г.

ваются «критика справа»: социальные группы, которые считают себя бóльшими патриотами, чем действующая власть, и обвиняют ее представителей в том, что те недостаточно патриотичны⁵.

Вывод, сделанный Старовойтовым, вселяет надежду на дальнейшую плодотворную рефлексию в отношении патриотизма со стороны тех, кто осознает себя патриотом и отождествляет себя со своей страной в дни переживаемых ею нелегких испытаний:

События, происходящие сегодня в России (речь идет о специальной военной операции на Украине. – *Примеч. авт.*) и за ее пределами, активируют чувство патриотизма, заставляют общество отвечать на вызовы времени... Люди начинают думать о том, что такое патриотизм, каждый задает себе вопросы: Насколько я патриотичен? Какова будет моя дальнейшая жизненная стратегия: планирую я оставаться в стране или уезжать? Буду ли я делать заявления против специальной военной операции или поддерживать ее? Как вести себя в споре с друзьями, знакомыми, родственниками, какую позицию занять?⁶

Приведет ли подобная рефлексия к ее практической актуализации, а проще говоря, – найдут ли патриотические чувства свое воплощение в патриотических поступках? Пытаясь ответить на этот и аналогичные вопросы, автор статьи обратилась к своим студентам...

Препятствия в развитии

Многолетний преподавательский опыт работы в высшей школе помогает автору статьи почувствовать и понять несколько ограниченное, но вполне искреннее отношение к патриотизму со стороны студентов. Он сводится прежде всего к их *привязанности* к семье, друзьям, однокурсникам, дому, иногда (но не всегда!) родному городу. И это не «диванный ура-патриотизм с доставкой на дом», ибо их чувство привязанности подкрепляется готовностью доказывать его не на словах, а на деле: помогать, поддерживать и даже жертвовать... Развивается молодежный патриотизм и другого уровня: по отношению к своему району или городу в

⁵ См.: *Старовойтов С.* Меньше слов, больше дела: как изменился патриотизм в России за 20 лет // ВЦИОМ. Новости. Экспертиза. URL: <http://wciom.ru/expertise/mens> (дата обращения 16 апреля 2023).

⁶ Там же.

виде градозащитной деятельности, экологического движения, волонтерства... [Кром 2020].

С другой стороны, студенты не склонны обсуждать вопросы патриотизма на более широком (апеллирующем ко всей стране) уровне, и вопрос «Насколько Вы ощущаете себя патриотом своей страны?» нередко ставит их в тупик и требует уточнений типа «Планируете ли Вы жить и работать в России после окончания университета?». Около 90% опрошенных не собираются эмигрировать, планируя завести семью и воспитывать будущих детей в России. Такие ответы вселяют оптимизм, но только при условии, если они действительно продиктованы истинно патриотическими чувствами, а не уверенностью в том, что их жизнь и в будущем останется неизменно благополучной. Будут ли их ответы столь же «патриотичны» в случае необходимости поступиться привычными благами ради блага страны? А главное – пришло ли к молодым людям понимание кардинальных изменений, требующих от всех нас не только рефлексии по поводу происходящего, но и пересмотра наших нравственных ценностей, которые в случае необходимости надо будет защищать? И если да, то можно ли считать процесс осознания своей страны как *непреходящей ценности* первым шагом к *постижению* базисного, а не гиперпатриотизма? Однозначного ответа на эти вопросы у автора статьи нет, ибо патриотическое чувство, а тем более патриотическое сознание актуализируется (или не актуализируется) в практике испытаний. Моделирование таких испытаний с целью проверки проявления патриотизма в будущем – дело крайне неблагодарное, а значит, и бесполезное. Рискнем тем не менее предположить, что существует целый ряд обстоятельств, в связи с которыми возникает необходимость признать дефицит патриотического сознания у современной молодежи.

Первое обстоятельство связано с отождествлением студентами (и не только студентами) своей страны с существующей властью и ее политическими институтами. Такое отождествление далеко не всегда работает на повышение уровня патриотизма по отношению к стране, тем более если страна воспринимается как источник улучшения своего социального и материального положения, а власть – как тот политический институт, который обязан способствовать этому улучшению:

...если патриотизм рассматривается как узко ограниченный рамками геополитики феномен, то ты либо патриот своей страны, либо не патриот вообще. Очевидно, что если рассматривать всю ситуацию с этой позиции, то патриотизм, традиционно определяемый как любовь к Родине, предполагает обязательное следование той дорогой,

которую Родина избрала. Другими словами, человеку предлагается безальтернативное поведение, в рамках которого он обязан принять и выполнить все то, к чему его призывает его Отечество. Патриотизм в альтернативном толковании предусматривает некоторые условия, налагаемые на человека: он патриот и готов исполнить свой патриотический долг, но при условии, если он согласен с политикой, проводимой его страной [Павлов 2018].

Об обязанности принять и выполнить свой патриотический долг (независимо от каких бы то ни было жизненных (личных) или политических предпочтений) когда-то афористично высказался американский морской офицер, герой англо-американской войны (1812–1814 гг.) Стивен Декейтер: «Права она или нет – это моя страна» (My country, right or wrong). Безальтернативный патриотизм Декейтера был впоследствии подвергнут жесткой критике генералом и политиком, участником революции 1848 г. Карлом Шурцем. Оставив почти неизменным начало фразы Декейтера, Шурц продолжил ее таким образом, что в этом продолжении отчетливо прослеживается идея альтернативного патриотизма: «Это наша страна, права или не права: если она права, мы поддержим ее в этой правоте, если не права – надо ее поправить» (Our country, right or wrong: if right, to be kept right; and if wrong, to be set right).

Хотя попытки примирить позиции альтернативного и безальтернативного патриотизма неоднократно предпринимались рядом западных исследователей (об этом чуть позже), примирение такого рода, по мнению их противников, вряд ли возможно. В своей книге «Патриотизм и другие ошибки» американский исследователь Дж. Кейтеб решительно выступал против того, чтобы расценивать патриотизм как любовь к политическому идеалу, коей, по его мнению, является страна, и призывал к любви к Родине как к религиозно-культурному феномену, не имеющему никаких аналогов⁷.

Второе обстоятельство (как следствие первого) отсылает нас к эпохе постмодерна, который, в отличие от модерна, ставит личное мнение человека выше истины, а личный опыт человека – выше разума. В связи с этим ценностные смыслы, вызывающие у студентов живой интерес, предполагают проживание и переживание этого смысла в собственном опыте и возможность его достаточно широкого интерпретирования. Опросы показывают, что такими

⁷ Цит. по: *Беспалова Т.В.* Принцип патриотизма в концепции Дж. Кейтеба: социально-философский анализ // *Философия права.* 2009. № 2. С. 34–40.

ценностями становятся для молодого человека семья, готовность преодолевать с ней и во имя нее любые трудности, будущая профессия и опять же готовность прилагать интеллектуальные и духовные усилия в процессе овладения ею с перспективой в дальнейшем получать за свою работу достойные деньги. В этом списке находится место и патриотизму, и даже самопожертвованию, но только в достаточно узком, прагматическом контексте, без отождествления себя со своим народом и своим Отечеством, которое необходимо поддерживать в ситуации экономического кризиса и защищать в случае военной опасности.

Третье обстоятельство – это факт заимствования и принятия современной российской молодежью индивидуальных западных, и в частности американских, установок:

...американская модель патриотизма основана на утверждении личности патриота через славу и социальное одобрение в условиях свободы и демократии, которые позволяют ему участвовать в управлении своей страной [Абрамов 2018, с. 7].

«Слава и социальное одобрение» финансово поощряются, и поэтому одно из ведущих мест среди западных ценностей занимает не только благополучие страны, но обязательная ориентация каждого гражданина на личное благополучие тоже. Последнее было принято российским социумом (и представителями молодежи прежде всего) в качестве ценностной установки, которая отнюдь не способствует успешной разработке модели российского патриотизма и напрямую зависит от того набора ценностей, на уровне которых начинает работать *связь* между обществом и индивидом. Очевидно, что такую связь гарантирует если не общность, то хотя бы *непротиворечивость* общественных и индивидуальных ценностей.

Важной характеристикой российской модели патриотизма (в отличие от западной) выступает *преобладание коллективных ценностей над частными*, которые берут свое начало в православной традиции. При этом реализация православной модели патриотизма в России осложнена в связи с многонациональным и поликонфессиональным характером российского общества и, как следствие – таит в себе опасность расцвета национализма [Абрамов 2018]. По мнению некоторых ученых, преодоление этих осложнений, более того, приведение в действие механизма «работающей» модели патриотизма возможно при наличии крупного коллективного проекта, сущностная природа которого взывает к проявлению патриотических чувств: «У нас получается то, что *кардинально и целно*: крещение Руси... реформы Петра... восста-

новление народного хозяйства после Великой Отечественной войны...» [Хазагеров 2006].

Четвертое обстоятельство связано с содержательными и языковыми (формальными) особенностями патриотического дискурса, которым современный студент не привык пользоваться. На первый взгляд традиционное определение понятия патриотизма предельно прозрачно («любовь к Родине, готовность действовать во благо ее процветания»), поскольку сами формулировки не содержат научных терминов, нуждающихся в дополнительной расшифровке. Но эта прозрачность обманчива, и любая попытка «проникновения в глубину патриотической тематики» оборачивается риском свалиться в пафосную риторику. Именно по этой причине «у подрастающего поколения до 25 лет этот термин стал все больше ассоциироваться с пропагандистами из телевизора» [Красовский 2022].

В советское время патриотизм манифестировался как наивысший ценностный смысл, неразрывно связанный с идеологией страны. Он был зафиксирован в учебниках по истории, обществознанию и литературе, и авторы этих учебников тщательно подбирали для обсуждения патриотических тем языковые клише, которые с наименьшей долей вероятности подвергались бы впоследствии интерпретированию. Действительно, такие словосочетания, как «святая обязанность любить свою страну», «беспредельное желание блага для своей Родины», «принадлежность своему Отечеству», «возвышенное чувство Родины» и, наконец, такая незыблемая максима, как «Защита Отечества – долг и священная обязанность каждого советского гражданина», при многократном повторении фиксировались в памяти, не требуя особой рефлексии, поскольку должны были изначально восприниматься как коннотативно положительные⁸. Автор статьи не расценивает в качестве негативного такое качество патриотической риторики, как ее незыблемость. Ведь защита Отечества не есть милитаризация патриотизма, как

⁸ Традиционным исключением из правила считать патриотизм заведомо положительным чувством был *патриотизм квасной* как полная противоположность *истинному патриотизму*. В словаре Н.Д. Ушакова квасной патриотизм описывается как «упрямая, тупая приверженность к бытовым мелочам национального быта» (Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ИДДК, 2004. Т. 1. С. 1346). В «Рославле» А.С. Пушкин описывает новоявленных квасных патриотов: «Некоторые люди... почитают себя патриотами, потому что любят ботвинью и что дети их бегают в красной рубашке» (*Пушкин А.С. Отрывки из писем, мысли и замечания*. М.: Гослитиздат, 1949. Т. 25. С. 56).

считают некоторые американские исследователи, а закон, подлежащий исполнению военнослужащими и призванными на военную службу молодыми людьми. Речь идет лишь об опасности излишней идеологизации и политизации самого понятия *патриотизм*, которые – увы! – возвращаются в российский дискурс, делая его излишне пафосным и декларативным.

При всей неоднозначности отношения автора статьи к той полемике о патриотизме, которая вот уже несколько десятилетий ведется на страницах иностранных статей, журналов, монографий (не говоря уже о разного рода медиадискуссиях), она тем не менее отдает должное многолетним попыткам западных ученых дать ответ на ряд проблемных вопросов, касающихся такого сложного и неоднозначного понятия, как патриотизм.

Является ли патриотизм добродетелью?

Именно так назвал свою лекцию американский философ Аласдер Макинтайер. Он прочел ее без малого сорок лет назад, но сам язык лекции, ее содержательная часть, манера презентации – все говорило о попытке взглянуть на феномен патриотизма как на сложный, порою противоречивый, феномен. Начнем с того, что Макинтайер предпринял попытку толкования патриотизма с двух противоположных позиций. И та позиция, которую выбрал сам исследователь, предполагала положительный ответ на поставленный им вопрос при всей провокационности и (казалось бы) риторической неоднозначности последнего.

Макинтайер трактует патриотизм как лояльность (личную привязанность к своей семье, дому, стране). Либеральная же позиция, в отличие от позиции Макинтайера, относит патриотизм к ценностям морали, которая по природе своей безлична, а значит, независима от индивидуальных пристрастий и предпочтений. Рассуждая таким образом, либералы поместили патриотизм в стан грехов, а не добродетелей. Не соглашаясь с такой трактовкой патриотизма, Макинтайер, по сути, не соглашается с их трактовкой морали, которая, по мнению исследователя, не может быть безличной, поскольку в разных сообществах моральные принципы, правила и даже ценности могут быть разными [MacIntyre 1984]. От себя добавим, что объектом патриотического чувства может быть и нация, ее история, ее прошлое и будущее, и замена патриотического чувства к нации на любовь ко всему человечеству не находит убедительного подтверждения в исторической практике.

Еще один выпад либералов против патриотов – обвинение последних в их «вынужденной» позиции принимать любые ценности своей страны по принципу «Права она или нет – это моя страна». Против этого обвинения Макинтайер выдвигает следующие аргументы.

Первый. Патриот – это тот, кто имеет право на критическое отношение к существующей политике или руководящим лидерам, ассоциируя себя не столько с настоящим своей страны, сколько с ее прошлым и будущим.

Второй. Патриотизм необходим, как необходима патриотическая мораль. Свидетельство тому – наличие в стране постоянной армии, состоящей из солдат и офицеров, готовых в случае войны к самопожертвованию, то есть проявлению патриотического чувства в его предельной категории.

Позицию Макинтайера поддержал американский философ Р. Рорти, упрекавший левых не столько за отсутствие патриотизма (которое может быть расценено, скорее, как следствие, а не как суть самого упрека), сколько за отрицание идеи национальной идентичности и национальной гордости в угоду политике мультикультурализма:

Между тем общее чувство национальной идентичности вовсе не зло, а абсолютно необходимый компонент гражданской позиции. Лишь осознание того, что эта страна твоя, дает надежду на ее улучшение. Отказываясь гордиться своей страной, левые не окажут какого-либо влияния на ее политику «и в конце концов станут объектом презрения», заключил философ⁹.

Конституционный патриотизм как «выход из положения»

Автором конституционного патриотизма традиционно считается наиболее влиятельный философ XX столетия Юрген Хабермас. На самом же деле первым, кто в конце 1970-х гг. выступил с идеей сделать основой немецкой идентичности не «почву и кровь», а основной закон страны, был западногерманский политолог Д. Штернбергер. Поддержав идею Штернбергера, Хабермас постарался «уйти» от чисто политической сферы (во избежание возврата к национал-социализму) и «приблизиться» к публичной

⁹ Цит. по: Кром М.М. Патриотизм, или Дым отечества. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2020. С. 130.

сфере политической культуры, будучи уверен, что последняя будет способствовать формулированию и формированию конституционных принципов.

По мнению Хабермаса, конституционный патриотизм – это *вид идеологии*, которая (как и всякая идеология) оперирует ценностями, принимаемыми и разделяемыми социумом. А поскольку каждая конституция трактуется как идеальная модель рациональности, то и конституционный патриотизм предполагает в качестве основы не «голос крови», а рационализм. А как же любовь к Родине? – спросите Вы. – Как именно чувственное отношение к своей стране соотносится с конституционным патриотизмом? Если совсем просто, то в основе любой конституции должна лежать забота государства об общем благе, что, по мнению сторонников конституционного патриотизма, и должно вызвать любовь граждан к своей Родине, в рамках которой все иррациональные элементы «подтягиваются» до уровня рациональности [Барциц 2018].

Наиболее рьяным критиком патриотизма считается американский ученый Дж. Кейтеб. Именно он объявил его серьезной нравственной ошибкой и мыслительной путаницей, считая, что исправить эту ошибку невозможно, ибо теоретические установки патриотизма активно продвигаются на теоретическом, а главное – на политическом уровне. В отличие от территории, пейзажа, ландшафта и/или исторического места, само понятие Родины, по мнению Кейтеба, абстрактно, в связи с чем любой вариант патриотизма, продвигаемый его сторонниками, – не что иное, как готовность умереть и убить за абстракцию, за плод вашего воображения. Кейтеб не приемлет концепцию конституционного патриотизма Хабермаса, считая, что для любого типа патриотизма необходим внешний враг, а «преданность свободной конституции ради нее самой не является патриотизмом»¹⁰.

Конституционный патриотизм воспринимается многими как некий спасательный круг, с помощью которого возможно оторваться от неопределенности и неразберихи абстрактных понятий, связанных с традиционным пониманием патриотизма (Родина, любовь, мораль, патриот) и пристать наконец к берегу рационализма. Но не стоит обольщаться: никакой гарантии, что конституционный патриотизм подойдет всем, нет, ибо он понимается в свойственном классической европейской мысли стиле: ориентация на личную

¹⁰ Цит. по: *Беспалова Т.В.* Принцип патриотизма в концепции Дж. Кейтеба: социально-философский анализ // *Философия права.* 2009. № 2. С. 34–40.

выгоду в самом широком смысле слова, самостоятельность, развитие самосознание, опора на логику в принятии решений [Барциц 2018]. Исходя из этого, идею конституционного патриотизма Хабермас связывал с допустимостью и даже необходимостью сохранения разных видов всех граждан Европы этнических, языковых и культурных истоков (в сочетании с общностью конституционных принципов Евросоюза). Однако впоследствии ученый признал возможность выхода конституционного патриотизма за пределы одной страны и его актуализацию в рамках всевропейского, а затем и мирового гражданства.

Отношение российских ученых к конституционному патриотизму неоднозначно. А.В. Павлов, вслед за многими сторонниками именно этой разновидности патриотизма, считает его наименее уязвимым (по сравнению с такими его инвариантами, как умеренный, крайний, этический, здравый, дефлированный). По мнению Павлова, в отличие от российского патриотизма, не осмысленного должным образом на теоретическом уровне и обращенного лишь к своей истории, основой для конституционного патриотизма выступает *уважение к закону* и стремление ему подчиняться [Павлов 2018].

Критики конституционного патриотизма указывают на то, что его идея бесплотна и утопична, поскольку сведена к набору конституционных принципов, не вызывающих каких-либо эмоций. Ошибочно было бы считать, что Швейцария или Германия – это образцы политической системы, гармонично функционирующей благодаря универалистским правовым принципам, поскольку и швейцарский, и немецкий патриотизм скреплены не столько конституционными нормами, сколько многовековым историческим опытом (Швейцария) или объединяющей национальной идеей (Германия) [Кром 2020].

Патриотизм сквозь призму английского и русского языков

Такие слова, как *родина, чужбина, отечество, отчизна, патриотизм*, представляют собой культурные *смыслы* национального сознания, в котором отображается картина мира носителя того или иного языка. Очевидно, что в зависимости от разницы толкования перечисленных понятий в разных этносах (говорящих на разных языках) меняется и интерпретация их представителями окружающей реальности, что, в свою очередь, говорит о разнице между характеристиками соответствующих национальностей.

Большинство словарей русского языка выделяют, как минимум, два значения слова *родина*: родина как *родная страна* (где человек родился и живет) и родина как *место рождения* (без обязательной «привязки» к этому месту на протяжении жизни). *Отечество* и *отчизна* интерпретируются через синоним *родина*, а *чужбина* – как ее полный антоним. При этом частичным антонимом слова *родина* с недавних пор стало выражение *эта страна* – калька, пришедшая в Россию из английского языка (*this country, one's own country*). Даже на уровне отдельных понятий (родина – эта страна) со всей отчетливостью ощущается разница стилистически нейтрального оборота *this country* в английском языке и позитивно коннотативного слова *родина* (*отчизна, отечество*) в русском. И если в русском языке слово *патриотизм* (как и слово *родина*) выражает *открытую* любовь к отечеству, то переведенное на русский язык словосочетание *любовь к этой стране* звучит либо двусмысленно, либо иронично, а внедрение заведомо положительно заряженного слова *родина* в заведомо отрицательно оценочный контекст типа «Я ненавижу родину» или «Как сладостно отчизну ненавидеть» представляет собой некое патологическое противоречие. Это наблюдение из монографии С.Г. Воркачева отнюдь не отрицает возможности использовать словосочетание *эта страна* для выражения своего отрицательного отношения к тому, что принято называть государством в целом, и тем, кто его представляет [Воркачев 2013]. Интересен, с этой точки зрения, пример из интернет-чата: «Милые мои, патриарх, президент и его хозяева, таможня, ГАИ, патрули милиции, “крутые”, ОВИР, прокуратура – это “эта страна”. А вот русская глубинка, хранящая доброту и истоки, – это моя, наша страна»¹¹.

Использование таких слов, как *родина, отечество, отчизна*, характерно, скорее, для художественной литературы, научного и журналистского дискурса, публичной политической риторики. В устном же общении со студентами автор статьи не раз замечала стремление молодых людей «уходить» от этих слов, заменяя их на *эта страна*. Слово *патриотизм* также исчезает из устной речи молодого поколения, ассоциируясь у них с пропагандой СМИ.

¹¹ Цит. по: Воркачев С.Г. Страна своя и чужая: идея патриотизма в лингвокультуре. М.: ИНФА, 2013. С. 129.

Патриотизм сквозь призму государственной символики

Отдельного рассмотрения заслуживают вопросы, которые с той или иной долей точности оценивают отношение граждан к стране через их отношение к ее основным государственным символам – *флагу, гербу и гимну*. Очевидно, что знание того, как именно создавались герб, флаг и гимн, умение правильно интерпретировать цвета флага, слова гимна или изображение на гербе приобщают человека к истории и культуре его страны, способствуя идентификации себя с ней, а значит, и развитию его патриотического сознания. Однако приходится признать, что знание символики своей страны отнюдь не доказывает зарождение определенных чувств к ней благодаря этому знанию. Именно поэтому более приоритетным по отношению к *знаниевому фактору* восприятия официальной символики было бы ее *чувственное восприятие*.

Наибольший исследовательский интерес в этой связи вызывает *гимн*, представляя собой не только официальный символ страны, но еще и ее музыкально-поэтический *образ*. Предполагается, что, будучи символом страны, гимн гораздо более, чем любое другое музыкально-поэтическое произведение, должен вызывать прилив патриотических чувств – от ощущения единения со своей страной и гордости за то, что ты в ней родился и живешь, до любви, а значит, и готовности жертвовать ради нее. Однако, по мнению профессора Чикагского университета Марты Нуссбаум, гимн далеко не всегда выступает в качестве наиболее эффективного средства культивирования такого нравственного чувства, каким является патриотизм. Анализируя Марсельезу (национальный гимн Франции) и Джанаганаману (национальный гимн Индии), Нуссбаум приходит к выводу о том, что слова, а главное, музыка этих гимнов апеллируют либо к родительским (гимн Индии), либо к романтическим (гимн Франции) чувствам, а они проецируются на нечто очень конкретное: это либо определенное историческое событие, либо запомнившаяся географическая местность [Nussbaum 2012]. Такую форму патриотического отношения Нуссбаум характеризует как *партикуляристскую* (т. е. ограниченную), не считая при этом, что она менее эффективна, чем если бы слова и музыка этих гимнов вызывали более общие, но при этом и более абстрактные чувства к Родине. В качестве такой поднадоевшей абстракции Нуссбаум приводит пример гимна США до 1931 г. «Америка – моя страна» (America My Country), которому американцы предпочитали хорошо известные всем штатам патриотические песни «Америка прекрасна» (America the

Beautiful) Сэмюэла Уорда и «Эта земля – твоя земля» (This Land Is Your Land) Вуди Гатри¹².

И тем не менее, по мнению Нуссбаум, гимн в его торжественно официальном исполнении необходим, ибо именно он вызывает сильные эмоции, направленные на борьбу за общее благо и предполагающие наивысшую степень своего выражения – самопожертвование [Nussbaum 2012]. Но чтобы иметь достаточную мотивационную силу для такой борьбы, абстрактного объекта для патриотического чувства недостаточно: необходимо нечто более конкретное, локальное. Именно поэтому наиболее благодатное воздействие на патриотические чувства людей оказывает *сочетание* торжественной музыки и не менее торжественной лексики гимна, с одной стороны, с почти разговорной (диалогового жанра) *патриотической песней* – с другой. Так, российский гимн с его поистине «высоким стоянием в слове» (держава – священная, союз – вековой, страна – любимая, отечество – хранимое Богом) приобретает бóльшую эмоциональную воздейственность, если наряду с ним звучат такие патриотические песни, как «Журавли» или «С чего начинается Родина?».

Заключение

В.А. Сухомлинский сказал однажды:

Патриотизм – чувство самое стыдливое и деликатное. Побереги святые слова, не кричи о любви к Родине на всех перекрестках. Лучше молча трудись во имя ее блага и могущества [Сухомлинский 1989, с. 200].

Данное предостережение, сопровождаемое призывом, отнюдь не предполагает отказа от разговора на тему о патриотизме. Наоборот, именно эта тема актуальна сегодня более, чем когда-либо, нуждаясь в ее еще более глубоком понимании и интерпретирован-

¹² Слова и музыка песни «Эта земля – твоя земля» по стилю представляют собой фольклор, а сама песня написана как критика правительства Америки и, в частности, ее гимна. Гатри признавался, что написал свою песню, потому что устал от часто транслируемого неофициального гимна Америки «Боже, благослови Америку» (God Bless America) в исполнении Кейт Смит. Названию и содержанию «Боже, благослови Америку» Гатри противопоставил «Эта страна – твоя страна» и иронично называл свое произведение «Бог благословил Америку для меня».

нии, но с обязательным претворением «молчаливых» мыслей и чувств в патриотические поступки. Хочется верить, что этот завет великого российского Учителя и Педагога будет выполнен теми, кто не равнодушен к судьбе своей страны.

Литература

- Абрамов 2018 – *Абрамов М.А.* Патриотизм в системе современного социального сознания: феноменологический и социоструктурный аспекты: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Краснодар, 2018. 48 с.
- Барциц 2018 – *Барциц И.Н.* Конституционный патриотизм: четыре европейские реинкарнации и российская версия. М.: Дело, 2018. 92 с.
- Воркачев 2013 – *Воркачев С.Г.* Страна своя и чужая: идея патриотизма в лингвокультуре: Монография. М.: ИНФА, 2013. 151 с.
- Красовский 2022 – *Красовский А.* Патриотизм образца 2022 года: шаг к сплочению или напуская видимость? URL: <http://dailystorm.ru> (дата обращения 10 апреля 2023).
- Кром 2020 – *Кром М.М.* Патриотизм, или Дым отечества. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2020. 160 с.
- Павлов 2018 – *Павлов А.В.* Патриотизм: социально-философский подход // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 83–93.
- Сухомлинский 1989 – *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1989. 287 с.
- Хаззагеров 2006 – *Хаззагеров Г.Г.* Не надо есть чижики // Российская газета. 2006. 20 окт. № 4202. URL: <http://rg.ru>. 2006/10/20.ritorika (дата обращения 16 апреля 2023).
- MacIntyre 1984 – *MacIntyre A.* Is patriotism a virtue? The Lindley Lecture. University of Kansas, 1984. March 26. URL: <http://mirror.explodie.org> (дата обращения 16 апреля 2023).
- Nussbaum 2012 – *Nussbaum M.* Teaching Patriotism: Love and Critical Freedom. Chicago: University of Chicago Law Review, 2012. URL: <http://www.law.uchicago.edu> (дата обращения 16 апреля 2023).

References

- Abramov, M.A. (2018), *Patriotism in the system of modern social consciousness: phenomenological and socio-cultural aspects*, Abstract of D.Sc. dissertation, Krasnodar, Russia.
- Bartsits, I.N. (2018), *Konstitucionnyj patriotizm: chetyre evropeiskie reinkarnatsii i rossiiskaya versiya* [Constitutional patriotism: four European reincarnations and Russian version], Delo, Moscow, Russia.

- Khazagerov, G.G. (2006), "Don't eat a tipcat", *Rossiiskaya gazeta*, № 4202, October, available at: <https://rg.ru/2006/10/20 ritorika> (Accessed 16 April 2023).
- Krasovskii, A. (2022), *Patriotizm obraztsa 2022 goda: shag k splocheniyu ili napusknaya vidimost'?* [Patriotism of 2022 pattern: a step to unity or false appearance?], available at: <http://dailystorm.ru> (Accessed 10 April 2023).
- Krom, M.M. (2020), *Patriotizm, ili dym otechestva* [Patriotism or the smoke of the fatherland], Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta, Saint Petersburg, Russia.
- MacIntyre, A. (1984), *Is patriotism a virtue? The Lindley Lecture*, University of Kansas, available at: <http://mirror.explodie.org> (Accessed 16 April 2023).
- Nussbaum, M. (2012), *Teaching Patriotism: Love and Critical Freedom*, University of Chicago Law Review, available at: <http://www.law.uchicago.edu> (Accessed 16 April 2023).
- Pavlov, A.V. (2018), "Patriotism: socio-philosophical approach", *Znanie. ponimanie. umenie*, no. 2, pp. 83–93.
- Suhomlinsky, V.A., (1989), *Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka* [How to educate a real person], Pedagogika, Moscow, Russia.
- Vorkachev, S.G. (2013), *Strana svoya i chuzhaya: ideya patriotizma v lingvokul'ture* [A country: one's own and foreign: the idea of patriotism in the culture of language], INFRA-M, Moscow, Russia.

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. (Education), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; heidel@rambler.ru

Научный журнал
Вестник РГГУ
Серия «Психология. Педагогика. Образование»
№ 3
2023

Дизайн обложки
Е.В. Амосова

Корректор
А.А. Леонтьева

Компьютерная верстка
Н.В. Москвина

Учредитель и издатель
Российский государственный гуманитарный университет
125047, Москва, Миусская пл., 6

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС77-73401 от 03 августа 2018 г.
Периодичность 4 раза в год

Подписано в печать 19.09.2023
Выход в свет 25.09.2023
Формат 60×90^{1/16}
Уч.-изд. л. 10,0. Усл. печ. л. 10,0
Тираж 1050 экз. Свободная цена
Заказ № 1807

Отпечатано в типографии Издательского центра
Российского государственного гуманитарного университета
125047, Москва, Миусская пл., 6
www.rsuh.ru