РОССИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Том 5

Часть 2

Сборник материалов X Конвента РАМИ

8–9 декабря 2016 г.
МГИМО–Университет

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»

Российская ассоциация международных исследований (РАМИ)

«25 ЛЕТ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ РОССИИ»

Сборник материалов X Конвента РАМИ

(Москва, 8–9 декабря 2016 г.)

В пяти томах

Том 5
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В двух частях

Часть 2

Под общей редакцией А. В. Мальгина

Москва
Издательство «МГИМО–Университет»
2017

УДК 327(470+571)
ББК 66.4(2Рос)
Д22

РАМИ не несет ответственности за содержание статей.
Мнение авторов не обязательно совпадает с точкой зрения
Исполнительной дирекции и Руководящего совета РАМИ

Со всеми материалами X Конвента можно ознакомиться
на сайте Ассоциации www.risa.ru

Научные редакторы:
Е. В. Воевода, Л. П. Костикова, Е. В. Пономаренко
И. А. Мазаева, К. Г. Чикнаверова

Д22 **«25 лет внешней политике России»** : сб. материалов X Конвента РАМИ (Москва, 8–9 декабря 2016 г.). В 5 т. Т. 5 : Социально-гуманитарные аспекты международных отношений. В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. А. В. Мальгина ; [науч. ред.: Е. В. Воевода и др.] ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, Рос. ассоциация междунар. исследований (РАМИ). — Москва : МГИМО–Университет, 2017. — 436, [5] с.

ISBN 978-5-9228-1745-5 (т. 5, ч. 2)
ISBN 978-5-9228-1743-1

Издание представляет собой сборник статей, подготовленных модераторами и участниками секций X Конвента Российской ассоциации международных исследований (РАМИ), а также участниками пленарного заседания. Публикация отражает спектр проблем, которые обсуждались в ходе Конвента.

УДК 327(470+571)
ББК 66.4(2Рос)

ISBN 978-5-9228-1745-5 (т. 5, ч. 2)
ISBN 978-5-9228-1743-1

© МГИМО МИД России, 2017

Оглавление

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

Обучение метафоре как прием реализации когнитивного компонента модели предметно-языкового интегрированного обучения
Т. В. Андрюхина 9

Профессиональная языковая подготовка международного менеджера: метакогнитивные аспекты
М. А. Богатырёва 30

Антропоцентрический фактор как базовая составляющая предвыборной риторики (на материале англоязычной прозвищной номинации)
О. Д. Вишнякова 46

Социокультурный аспект в преподавании вторых и третьих иностранных языков специалистам-международникам
М. В. Воронцова, А. М. Журавлева 63

Лингвокультурологические аспекты в обучении специалистов международного профиля
О. В. Десятова 75

Интерпретация и трансформация в переводе (на основе англо-русских и португальско-русских примеров)
Н. В. Иванов 90

Поликультурное образовательное пространство: творчество педагога
В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова 104

Английский язык в контексте международной коммуникации: тенденции и перспективы развития
А. В. Киселева 116

Исследовательский аспект как приоритетное направление подготовки современного преподавателя иностранных языков
Н. С. Киселева 130

Языковая подготовка студентов-международников в контексте концепции плюролингвизма
О. М. Кочкина 143

О роли слова в современной гибридной войне
С. Н. Курбакова 154

Отображение национально-культурной картины мира фразеологически репрезентируемыми концептами
В. В. Малахова *167*

Теоретические и прикладные основы формирования коммуникативных компетенций
Н. Е. Медведева *181*

Подготовка современных специалистов-международников: лингвокультурное образование в формировании профессионального мировоззрения
О. В. Наумова *190*

Прагматический потенциал английских глаголов коммуникации с позиций функционализма (на материале делового дискурса)
Г. А. Паршутина *204*

Прагматика делового английского языка в аспекте подготовки специалистов международного профиля
А. В. Радюк *219*

Поэтапное формирование коммуникативной компетенции студентов политологов-международников средствами интерактивных технологий
Н. Л. Рябенко *232*

Профессиональной коммуникации
С. В. Сомова *243*

Психологические особенности профессионального становления студентов в вузе
Г. А. Стадник *256*

Ораторское мастерство Дональда Трампа: экспертные оценки и мнения на youtube.com
А. А. Харьковская *261*

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ МЕЖДУНАРОДНИКА: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Профессиональная компетентность взаимодействия в международных организациях в требованиях ФГОС к подготовке магистрантов по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение»
А. О. Блохина *275*

Ориентиры в обучении международников профессиональному общению
М. Д. Лаптева *295*

Содержание, формирование и оценка компетенций социального взаимодействия и личностных качеств студента-международника
И. А. Мазаева *316*

Четвертая промышленная революция и стратегия России в сфере образования
А. В. Макаренко *337*

Reading for Translation: the Connecting Link in the Translation Process
Svetlana Pavlikova *350*

Формирование компетенций социального взаимодействия средствами интерактивных технолий обучении иностранному языку в вузе
Н. Л. Рябенко *360*

Поэтапное обучение процессуальной стороне переводческой деятельности как способ повышения качества перевода студента-международника
А. А. Юшина *371*

ОТДЕЛЬНЫЕ ДОКЛАДЫ

Гуманитарное сотрудничество между Азербайджаном и Россией как фактор стратегического партнерства
Н. И. Мустафаева *391*

Преемственность власти: национальные особенности воспитания молодых лидеров в Российской Федерации и КНР
И. А. Баскаков, О. В. Хлопкова, П. И. Маслов *404*

Постгуманизм и международные отношения: ценностные альтернативы
И. В. Катерный *419*

Психолого-педагогические и лингвистические аспекты подготовки специалистов международного профиля

Модераторы

Е. В. Пономаренко, Е. В. Воевода, Л. П. Костикова

ОБУЧЕНИЕ МЕТАФОРЕ КАК ПРИЕМ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОДЕЛИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Т. В. АНДРЮХИНА

Аннотация. *В статье рассматривается использование метафоры как методического приема эффективной реализации когнитивного компонента предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на вузовском этапе образования. В попытке определить специфику предметно-языкового интегрированного обучения и в результате сопоставления его основных черт с принципами английского для специальных целей (L2 ESP), был сделан вывод о центральной роли когнитивного компонента двухфокусного обучения языку и предмету. Несмотря на широкое распространение этого аутентичного методического подхода, некоторые критики отмечают его излишнюю теоретичность. В данной статье предлагаются некоторые основанные на метафоре обучающие приемы, которые могут способствовать введению метода интегрированного обучения в образовательную практику. В опоре на работы ученых-когнитивистов показана роль метафоры в предметной области науки как орудия познания, инструмента научного поиска, зарождения, формулирования и придания целостности научной теории. Одновременно когнитивные механизмы концептуальной метафоры отражаются в языке как средства лексической и грамматической концептуализации, импликации, оценки и воздействия, конструирования дискурса. Метод теоретического анализа научных источников подтверждает значимость когнитивных механизмов метафоры для лингводидактики. Обучение концептуальной метафоре для формирования метафорической компетенции обучающихся является одним из путей совершенствования их когнитивно-коммуникативных умений в предметных областях. Для обоснования этого тезиса в исследовании использовался ситуативный анализ учебной деятельности студентов в процессе выполнения ими заданий, предлагаемых в учебниках английско-*

го языка для менеджеров, использующихся в Московском государственном институте международных отношений МИД России (МГИМО) и ставящих своей целью параллельное обучение предмету и английскому языку. Также применялся метод включенного наблюдения за учебной деятельностью студентов МГИМО и изучение продуктов этой деятельности в контексте использования названных учебных материалов. Результатом исследования стал вывод о значительной эффективности предложенных в учебниках приемов формирования когнитивно-коммуникативных умений в управленческо-экономической предметной области. Их общими чертами является аутентичность, ориентация на нужды обучающихся, аналитическое, креативное решение проблемных задач, приближенность к реальным профессиональным ситуациям. В рамках общего анализа заданий на развитие предметных и коммуникативных компетенций была выделена группа заданий, формирующих, в том числе, метафорическую компетенцию. Для повышения эффективности использования обучающего и развивающего потенциала концептуальной метафоры как приема формирования когнитивно-коммуникативных умений обучающихся разработаны параметры целостной системы заданий, определяемые требованием овладения метафорическими механизмами, использующимися как в предметной области экономики, так и в экономическом языке. По итогам анализа метафорической компетенций студентов была выявлена ее разноуровневость. Среди причин которой — разница в исходных уровнях коммуникативной и предметной компетенций, универсальный или культурно-специфический характер метафор, а также интерференция родного языка. Изученные теоретические и практические аспекты концептуальной метафоры как приема обучения показывают ее важную роль в развитии познавательных способностей высшего порядка необходимых для приобретения устойчивых предметных и языковых компетенций на уровне высшего образования, а также соответствие этого приема обучения принципам предметно-языкового интегрированного обучения.

Ключевые слова: *предметно-языковое интегрированное обучение, когнитивные навыки, концептуальная метафора, учебно-методический прием.*

Введение. Современные задачи по модернизации российского образования в целом, а также в сфере подготовки специалистов-международников, в частности, формируют новую парадигму профессионального образования, характеризующуюся принятыми научным сообществом теоретическими, ценностными и методологическими подходами на современном этапе, а также опирающуюся на научную традицию.

Отличительной чертой образования в сфере международных отношений является междисциплинарность как исследований этой научной области, так и преподавания соответствующих учебных дисциплин. При этом в соответствии с собственными образовательными стандартами высшего образования Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России (МГИМО) спецификой профессиональной языковой подготовки является «переход от профессионализации к профессионализму, что достигается усложнением задач: от введения в язык специальности к изучению специальности на иностранном языке» [Кириллов, с. 118].

В условиях глобализации параметры образовательной парадигмы формируются, в том числе и под влиянием международной образовательной среды. Широкое распространение в ней в последнее время получил метод предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Эта лингводидактическая модель появилась в Европе и была поддержана Европейской комиссией для решения специфических задач, стоящих перед Европейским Советом в области подготовки квалифицированных и высокомобильных специалистов. Актуальность метода предметно-языкового интегрированного обучения состоит в том, что он позволяет одновременно изучать профессиональную дисциплину и иностранный язык, экономя на выделении отдельного времени на изучение иностранного языка и повышая тем самым эффективность профессиональной подготовки в вузе. Применение на практике этого метода позволило увидеть и целый ряд его педагогико-методических преимуществ. Среди этих «добавочных образовательных результатов» [Coyle, 2008, p. 3] отмечается повышение мотивации студентов и преподавателей, межкультурная гибкость обучения, разнообразие навыков, а также возможность варьирования модели предметно-языкового интегрированного обучения и ее адаптации к учебному плану образовательного учреждения

Перенимая опыт европейского педагогического сообщества в применении интегрированного предметно-языкового обучения, отечественное образование также постепенно осваивает этот подход. Наряду с теоретическими работами, рассматривающими саму суть нового метода, ряд исследователей обобщают и имеющийся практический опыт осуществления междисциплинарного подхода к обучению английскому языку, а также интеграции предметных и языковых компетенций [Зинкевич, 2013, 174].

Однако, в отличие от разнообразных организационных моделей инкорпорирования метода CLIL в традиционные образовательные

программы, практические пути реализации этой модели в российском высшем образовании не получили достаточного освещения. В данном исследовании описаны и проанализированы конкретные учебно-методические приемы обучения концептуальной метафоре как один из приемов реализации принципов предметно-языкового интегрированного обучения при подготовке менеджеров в МГИМО.

Теоретические основания исследования. Модель интегрированного обучения не возникла на пустом месте. Она опирается на методы погружения, межкультурного и двуязычного обучения, а также английский для специальных целей (ESP). Обращает на себя внимание соотношение методов интегрированного предметно-языкового обучения и ESP. Рассмотрим основные характеристики обоих методических подходов, чтобы разобраться, в чем их сходство и различие.

Еще в 90-е годы был сформулирован основной принцип ESP, состоящий в удовлетворении профессиональных нужд обучающихся. Критерий профессиональной релевантности составил основу для определения результатов обучения, формируемых англоязычных коммуникативных навыков и языкового материала в той или иной профессиональной сфере, особенно экономике и бизнесе. По Т. Хатчинсону и А. Уотерсу (1987) ориентация на нужды обучающихся предполагала:

— выработку навыков коммуникативной деятельности типичных для ситуаций профессионального общения,
— опору на характерные для этого профессионального жанра речи лексические, грамматические, синтаксические и дискурсивные единицы,
— внимание к стилевым (регистровым) чертам текстов в определенной коммуникативной сфере и т.п.

С развитием этого методического подхода в сферу задач ESP попали также навыки, являющиеся дополнительными, периферийными по отношению к ситуациям профессионального общения, однако значимыми для достижения успеха коммуникации. Это

— навыки межличностного общения,
— знание социокультурного контекста коммуникации,
— этики деловых отношений и т.п.

Между тем, метод интегрированного предметно-языкового обучения определяется как средство изучения предмета через английский язык. Таким образом, в фокусе внимания находятся две цели: обучение контенту и языку. Иностранный язык (чаще английский) является средством изучения предмета. В процессе интегрированного обучения предлагается учитывать так называемые 4 «С»: content (со-

держание предметной области и ожидаемые результаты обучения), communication (общение, то есть лингвистический репертуар необходимый для обучения и освоения предметной области), cognition (развитие мыслительных способностей нижнего и высшего порядка), culture (межкультурные и культурологические навыки). Такой комплексный подход заставляет «учиться пользоваться языком подобающим образом в процессе его использования для эффективной учебы» [Coyle, 2008, p. 9].

Хотя вопрос о соотношении методов интегрированного предметно-языкового обучения и английского для специальных целей еще не получил полного теоретического освещения, можно констатировать наличие противоположных мнений. Например, в редакторском предисловии к коллективной монографии, охватывающей широкий круг вопросов преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, CLIL называется «новым подходом в обучении английскому для специальных целей», что указывает на ведущую роль последнего [The magic of Innovation, 2015, p. XVI]. Однако авторы соответствующего раздела этой монографии в результате сравнительного анализа двух методических направлений не делают такого вывода, указывая на целый ряд как сходных, так и различных черт [Zinkevich, Ivanova, 2015, p. 217–219].

Большей частью педагогического сообщества признается самостоятельность обоих подходов к обучению. При этом на убедительном исследовательском материале демонстрируется, что, несмотря на направленность обоих методов на обучение английскому языку в профессиональном контексте и на приобретение профессиональных компетенций, а также, несмотря на многочисленные пересечения в использовании методических приемов, содержание обучения различается. «Синтез обоих — предметной и языковой — областей» является отличительной чертой метода предметно-языкового интегрированного обучения [CLIL, 2010, p. 4], поэтому модель CLIL ориентирована в равной степени как на предметные, так и языковые компетенции, на содержание, а ESP лишь на языковые компетенции необходимые в профессиональной ситуации, т.е. языковую форму.

Несмотря на неоспоримое сходство факторов, учитывающихся педагогами в рамках этих двух методов, представляется, что в отличие от более утилитарной и прагматической ориентированности ESP, при интегрированном предметно-языковом обучении, особенно на этапе вузовского образования доминирующим становится развитие познавательных способностей обучающихся. В комплексе с коммуникативным, содержательным и культурологическим компонентами, развитие ког-

нитивных способностей обусловливает наибольшую эффективность междисциплинарного взаимодействия в освоении как предметных, так и коммуникативных компетенций.

Предположение настоящего исследования об особой важности развития познавательных способностей обучающихся на этапе высшего образования поддерживается теорией Дж. Камминса, который выделяет «два концептуально отличных компонента конструкта, называемого «языковой компетенцией» [Cummins, 2008, с. 71]. Один аспект — это "BICS" (basic interpersonal communicative skills) — базовые коммуникативные навыки повседневного межличностного общения. Другой — "CALP" (cognitive/academic language proficiency) — когнитивная/академическая языковая компетенция, которая необходима в процессе обучения. При этом модель CLIL «требует от обучающихся когнитивных усилий» и «обеспечивает богоприятную среду для развития мыслительных навыков» обоих типов [Marsh, 2002, p. 28].

Принцип интеграции в модели CLIL, на наш взгляд, отражает не только двухфокусность обучения, но также глубокую связь между мышлением и порождением речи, установленную в концепции Л. С. Выготского. Как известно, изучая формирование интеллекта и речи человека, Л. С. Выготский доказал зависимость развития мышления от речи и от социально-культурного опыта обучающегося. В контексте интегрированного обучения речь идет о взаимосвязи развития языка и мышления в широком социокультурном контексте процесса академической деятельности.

Важность когнитивного компонента обучения доказывается в настоящее время когнитивистами, чей взгляд на процесс обучения с позиций теории познания и когнитивной лингвистики ведет к повышению эффективности обучении иностранным языкам. В исследовании Е. Г. Беляевской и Н. А. Левковской показано, как знание концептуальных структур, лежащих в основе семантики дискурса и языковых единиц, могут помочь минимизировать негативное влияние родного языка обучающегося на усвоение им иностранного языка» [Beliaevskaya, Levkovskaya, 2015, p. 257].

Однако среди недостатков предметно-языкового интегрированного обучения называется излишняя теоретичность этого метода. Сами авторы указывают на необходимость разработки того, «почему и как», какими средствами ввести эту модель в такую разнообразную педагогическую практику [CLIL, 2010, p. ix].

Исследование: основная часть. Исходя из необходимости разработки методико-педагогических приемов реализации целей модели

CLIL, данное исследование выдвигает тезис об особой значимости познавательного компонента этого метода и предлагает рассмотреть роль концептуальной метафоры и формирования метафорической компетенции, как востребованной в познавательной активности студентов.

Идея о том, что метафора не ограничивается сферой языка, а что сами процессы мышления человека в значительной степени метафоричны, доказывается в теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. На настоящий момент широкое распространение получили исследования когнитивного потенциала метафоры в получении научного знания. По признанию ученых метафора является орудием познания, инструментом научного поиска, зарождения, формулирования и придания целостности научной теории. Исходя из когнитивной теории, исследователи, например, экономического языка указывают на важнейшую роль метафоры (и метонимии) как в концептуализации абстрактных понятий экономики (the *invisible hand* of the free market), изменений экономических реалий (blue collar, white collar, pink collar workers; career *ladder*, career *path*, career *lattice*), создании смыслового каркаса текста, так и в порождении дискурса в этой области знаний, когда метафора выполняет роль порождающей модели. Когнитивный механизм метафоры состоит в способности:

— мыслительно воспринимать явления реальной действительности как двуплановые,
— понимать и создавать метафорические языковые значения в слове и тексте,
— воспринимать и порождать смыслы, тексты, дискурс в определенной области знаний.

Основоположники модели CLIL указывают на ее способность к конвергенции. В ней оказываются взаимосвязанными как разные предметы (язык и предмет), разные предметные и коммуникативные компетенции, более надежные результаты обучения, так и адекватные им новые «релевантные методы обучения» [CLIL, 2010, p. 5]. Действительно, обучение реальному языку в реальной, аутентичной коммуникативной ситуации, на аутентичных материалах, в процессе выполнения приближенных к реальным коммуникативных заданий с использованием адекватных методов обучения является философией современной методики преподавания английского языка. Представляется, что концептуальная метафора является естественным одновременно познавательным и языковым механизмом и поэтому может и должна стать адекватным учебно-методическим приемом, применение которого обеспечивает развитие познавательных способностей обучающихся и благодаря

которому решаются цели обучения предмету и языку. Способность метафоры соединять посредством интеллектуальных, когнитивных действий языковую и предметную области обусловливает «целесообразность выделения метафорической компетенции в составе профессионально значимых компетенций для осуществления иноязычной коммуникации в экономической сфере» необходимость формирования метафорической компетенции обучающихся [Андрюхина, 2012, 7]. Данное исследование рассматривает различные учебно-методические приемы развития предметно-языковых компетенций с целью выявить те из них, которые привлекают концептуальную метафору и через ее посредство способствуют более углубленному познанию понятийной области экономики, управления и бизнеса, а также развивают коммуникативные умений студентов в этой области. Также нами предлагаются параметры создания комплекса заданий, целенаправленно формирующих метафорическую компетенцию в предметной управленческо-экономической области.

Методология исследования. Участниками исследования стали бакалавры МГИМО МИД России, получающие образование по соответствующей программе обучения менеджменту. В качестве материалов исследования помимо теоретических работ по теме данной работы были использованы учебники английского языка МГИМО для менеджеров, по-разному реализующие принцип предметно-языковой интеграции [Андрюхина, Кузнецова, 2011; Английский для менеджеров, 2012].

Для достижения целей данного исследования применялся комплекс качественных методов, среди которых

— метод теоретического анализа научных источников,
— ситуативный анализ,
— метод наблюдения, в том числе включенного,
— изучение продуктов деятельности обучающихся.

Обзор научных публикаций по теме исследования осуществлялся по линии определения аспектов концептуальной метафоры, которые стали объектом изучения российских и зарубежных ученых и педагогов-практиков. Проводился сравнительный анализ публикаций с целью оценить теоретическую и практическую ценность этих исследований, а также установить имеющиеся лакуны, что позволило более целенаправленно вести анализ познавательного и языкового потенциала метафоры в экономико-управленческой предметной области.

Суть примененного нами кейсового или ситуативного метода состояла в анализе методических приемов в учебниках английского языка для менеджеров, развивающих языковые и предметные компетенции

[Андрюхина, Кузнецова, 2011; Английский, 2012], а также учебной деятельности студентов, изучающих деловое администрирование и менеджмент в МГИМО. Важной чертой данных учебно-методических материалов является аутентичность, то есть использование оригинальных профессиональных текстов и заданий в реальном профессиональном контексте, которые в том числе учитывают и отражают образный стиль когнитивно-коммуникативный деятельности в научной сфере. Двуплановость концептуальной метафоры уподобляет ее анализ рассмотрению проблемной ситуации, создает условия для альтернативного понимания и толкования, мозгового штурма и группового обсуждения. Целью анализа указанных учебников и учебной деятельности в процессе их использования было рассмотреть задания с точки зрения развития познавательной компетенции обучающихся в языковой и предметной области, а так же определить типы заданий, привлекающих метафору, и показать их значительный обучающий потенциал.

Метод включенного наблюдения состоял в изучении и контроле образовательной активности студентов в целом и их работы на уроке в частности, в установлении отношений взаимодействия между студентами при выполнении проблемных заданий, между студентом и преподавателем в процессе оказания помощи студенту для достижения цели конкретного учебного задания и всего урока. Изучение продуктов деятельности обучающихся включал анализ и оценку устных ответов и письменных индивидуальных и групповых работ. Методы наблюдения и изучения продуктов деятельности обучающихся использовались применительно к названным учебникам и явились составными частями ситуативного анализа работы студентов над учебным материалом.

Процедура исследования. Исследование проводилось в течение двух семестров согласно программе обучения. Это позволило проследить влияние заданий в рассмотренных учебных материалах на формирование предметно-языковой, в том числе метафорической, компетенции студентов и углубленное понимание предметной области экономики и управления. Оценивалось выполнение устных и письменных, индивидуальных и групповых, поурочных и контрольных, выполняемых под руководством преподавателя или автономно заданий. Также анализировались результаты письменных и устных зачетных и экзаменационных испытаний, что позволило судить об уровне сформированности как когнитивно-коммуникативных, так и предметных компетенций студентов. Особое внимание уделялось выполнению заданий, связанных узнаванием, пониманием, анализом, интерпретацией и переводом метафоры. Оценка выполнения заданий и уровня компетенции осу-

ществлялась с привлечением фонда оценочных средств и критериев оценки, предусмотренных соответствующей программой.

Результаты исследования. Целью данного исследования является показатьв теоретической и практической плоскости важность обучения концептуальной метафоре и формирования метафорической компетенции студентов-международников как средства эффективного развития их когнитивно-коммуникативных способностей на примере различных аутентичных заданий, используемых в рамках интегрированного предметно-языкового обучения.

Результаты теоретического исследования. Анализ теоретическоих источников выявил большое число работ как зарубежных, так и отечественных ученых, посвященных когнитивным аспектам метафоры, ее способности концептуализировать реалии окружающего мира, областей научного знания, а также моделировать содержание разных типов дискурса, в том числе академического и научного.

Когнитивные подходы к исследованию метафоры также нашли отражение в работах по методике обучения английскому как иностранному языку. Анализ публикаций выявил чрезвычайно большое число работ, изучающих роль метафоры в экономическом тексте[1]. Метафорическую компетенцию считают ключевой в достижении разных аспектов коммуникативной компетенции, в том числе, «грамматической, дискурсивной, прагматической (illocutionary), социолингвистической и коммуникативных стратегий» [Littlemore, Low, 2006, 268]. При этом помимо теоретического обоснования роли концептуальной метафоры в обучении английскому как иностранному языку значительное количество работ содержат практические рекомендации и примеры заданий на формирование метафорической компетенции в профессиональном дискурсе, в частности, экономическом, где она «способствует развитию познавательной и коммуникативной компетенции обучающихся иностранному языку» [Sacristan, 2004, 129].

Функционирование метафор в экономическом дискурсе в рамках когнитивно-дискурсивного подхода изучалось и российскими учеными. Они подчеркивают образность науки, требующую от человека неординарного мышления и развитых когнитивных способностей для понимания присущих разным научным областям метафорических моделей и схем, а также принципов моделирования всего дискурса. Отмеча-

[1] См., например, статьи Чартарис-Блэка (Charteris-Black, J. 2000, 2004), М. Уайта (White, M. 2003), А. Мусолфа (Musolff, A. 2006, 2009), Х. Херрера-Солер и М. Уайта (Herrera-Soler, H., White, M. (Eds.), 2012), а также многочисленные публикации в испанском научном журнале Иберика (IBÉRICA).

ется жанровая вариативность метафоры в экономическом дискурсе, а также межкультурные различия в ее использовании. Большинство этих работ носят сугубо теоретический характер и не показывают, как когнитивно-дискурсивные подходы к изучению метафоры могут быть применены в методике преподавания иностранных языков.

Результаты ситуативного анализа. Анализ учебной деятельности с использованием учебников МГИМО и системы заданий в них выявил эффективные типы заданий на развитие интегрированных предметно-языковых умений соответствующих рубрикам: READING AND SPEAKING, LISTENING AND SPEAKING, CROSS CULTURAL LANGUAGE FOCUS, FUNCTIONAL ENGLISH, RENDERING, SUMMARY, ROLE-PLAY, PRESENTATION SKILLS, BUSINESS SKILLS, WRITING. Эти приемы работы показали, что они эффективны не только в развитии предметно-коммуникативных умений в целом, но и способствуют обучению разным аспектам метафоры как неотъемлемой характеристике понятийной области экономики, а также экономического языка. Вместе с тем была выделена группа заданий, формирующих метафорическую компетенцию. В их числе:

— понимание метафорических моделей терминообразования:

Illustrate metaphorical analogy in scientific cognition by analyzing the following terms: network marketing, economic bubble, toxic assets, bear/ bull market, etc. Give your own examples.

— различение прямого и переносного значения лексических единиц в контексте:

In contrast to a more frequent "men's club" the text mentions "a wives' club". Is the word "club" used literally or metaphorically?

— инференция:

Infer from the context the metaphorical meaning of the word, e.g. Lycra (Goodbye Lycra, hello lunch.).

Suggest what the articles under the following headlines may deal with, e.g. Gray tsunami; Worries about a population explosion; Hot Money: Investing in climate change.

— анализ метафорической модели текста:

Explain how the metaphor glass ceiling structures the text «Cracks in the glass ceiling».

Read the text and match one of the following headings to the appropriate part of the text about expatriate employees (• A Rare breed).

— выявление скрытой авторской оценки и воздействующего эффекта текста:

How is the writer's opinion expressed: implicitly or explicitly? What linguistic means are used to signal the writer's opinion?

Целый ряд заданий направлен на осуществление медиативной деятельности на родном и иностранном языке с использованием метафоры:

— парафраз:

Paraphrase the following: there will be a door and it will be acceptable for you to shut it; the juggling part-time mother.

— комментирование:

Comment on the quotes: «Arguably, women are now the most powerful engine of global growth».

Comment on the metaphorical meaning of the word combination: Frankenstein food, glass ceiling.

— перевод:

Translate the sentences suggesting appropriate Russian versions for the metaphorical expressions.

— аннотирование и реферирование содержания текста, содержащего смысловую двуплановость:

Give a summary of the article «Riding a Wave».

Однако ситуативный анализ показал, что авторы проанализированных учебных пособий не ставили своей целью обучение метафоре и что в них отсутствует стройная система заданий, целенаправленно формирующих метафорическую компетенцию, подобная, например, предложенной в ряде научно-методических публикаций [Sacristan, 2004, 123–126; Андрюхина, 2012, 12–15].

Результаты включенного наблюдения за учебной деятельностью студентов и изучения продуктов деятельности обучающихся. Результаты включенного наблюдения и изучения продуктов деятельности студентов подтвердили нашу гипотезу о важности формирования метафорической компетенции у студентов управленческо-экономического профиля. Анализ выполнения заданий рассмотренных учебников во временной перспективе показал, что узнавание и понимание метафоры в терминообразовании, смысловой и структурной организации текста, выражении факта или оценки обеспечивает более глубокое понимание как собственно профессионального контента, так и использующегося для его выражения языка профессионального дискурса. По результатам обучения студенты также продемонстрировали понимание механизмов логического вывода или инференции на уровне значения слова в контексте.

Тем не менее, обнаружилась неоднородность в уровне метафорической компетентности студентов. В частности, они успешнее распознавали метафору, выводили из контекста ее значение или понимали

ее текстообразующую роль, чем выводили метафорические следствия в рамках всего текста. Большинство студентов также демонстрировали слабую способность к продуцированию собственных метафор и использованию метафорических стратегий в построении своих письменных и устных высказываний в профессиональных ситуациях. Этот вывод совпадает с обобщенными в статье Х. Хоанга многочисленными фактами неправильной сочетаемости и «высокой степени буквализма» в использования метафор в коммуникации на иностранном (английском) языке [Hoang, 2014].

Анализ результатов. Наше исследование показало распространенность теории концептуальной метафоры в современной когнитивистике и лингвистике, что указывает на плодотворность идей теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Обилие теоретических работ, указывающих на метафоричность научной понятийной области и научного мышления, может объясняться тем, что процесс познания и научный язык (научный стиль/ регистр, текст, дискурс) были уже изучены лингвистами и психолингвистами на предшествующих этапах развития этих наук и были позднее осмыслены с позиций когнитивной лингвистики и когнитивной психологии. Кроме того в современном мире экономика оказалась той наукой, которая превратилась в часть нашей обыденной жизни. Большинство людей стали субъектами экономической деятельности, поэтому суждения об экономическом положении, экономической политике, перспективах экономического развития стали уделом не только ученых, но и частью повседневного дискурса, что объясняет обилие примеров экономической концептуальной метафоры и внимание к ним лингвистов.

Результаты теоретического анализа, указывающие на проникновение когнитивных теорий в педагогику и методику преподавания, совпадают с мнением До Койла о необходимости «побуждать инновации» в преподавании. «Объединение разных умений и типов научного знания, чтобы изменить существующую образовательную практику, может привести к появлению альтернативных подходов», требующих выхода за рамки традиционного академического мышления [CLIL, 2010, p. 4]. По-видимому, поэтому применение когнитивных методов в педагогике и методике, в частности обучение концептуальной метафоре, становится одним из актуальных и по-настоящему аутентичных приемов интегрированного обучения английскому языку и предмету.

Следует отметить, что в отличие от российских публикаций по рассматриваемой теме зарубежная научная литература помимо развития теории обучения концептуальной метафоре и формирования метафо-

рической компетенции содержит также конкретные методические рекомендации и описание учебно-методических приемов по обучению метафоре, то есть имеет прикладной характер. В большинстве своем сугубо теоретическая направленность российской методической литературы, посвященной обучению метафоре, может объясняться объективными причинами. С одной стороны, «созерцательностью» российского научного мышления, особым когнитивным стилем отечественной научной традиции, а с другой, тем фактом, что научные теории и тенденции, получившие распространение в международном научном сообществе, объективно приходят в Россию несколько позже и еще ждут своих исследователей в нашей стране.

Как показал анализ системы заданий, представленных в проанализированных нами учебниках и косвенно или напрямую привлекающих анализ концептуальной метафоры для развития когнитивно-коммуникативных умений студентов, она не является полной. Для повышения эффективности использования концептуальной метафоры как приема формирования когнитивно-коммуникативных умений обучающихся в рамках модели CLIL нами предлагаются интегрированные параметры целостной системы заданий, определяемые требованием достижения результатов обучения как в предметной, так и языковой области. С языковой точки зрения приемы работы с концептуальной метафорой в предметной области должны обучать метафоре на разных уровнях языковой системы и в разных видах языковой деятельности, например,

— на уровне слова:

Build mappings from the concrete to the abstract domain in the following metaphorical word combinations, e.g. glass ceiling, Frankenstein food.

Make a list of ECONOMY IS A SICK PERSON metaphors.

— на уровне текста:

Find and discuss the extensions of the «glass ceiling» metaphor in the body of the article.

What are the metaphoric entailments of the «concrete ceiling» metaphor?

— в медиативной деятельности:

Render the following metaphorical phrases in Russian.

Translate the passage into Russian trying to maintain the original ECONOMY IS A MECHANISM model.

— на понимание межкультурных различий в концептуализации экономических реалий:

Make a list of ECONOMY IS A SICK PERSON metaphors in the English and Russian languages. Make their contrastive analysis.

С точки зрения контента такая система заданий одновременно должна фокусироваться и на понимании концептуальных основ отдельных разделов предметных областей экономики и менеджмента. Например,

— пространственные метафоры (*vertical, flat company)* характерны для теории организационных структур,
— «сказочные» метафоры (*white, yellow, black knight)*, а также «брачная» метафора (*the marriage* between our companies, *a shotgun wedding* sale, this merger is *a marriage* of equals*)* концептуализируют процессы слияния и поглощения компаний,
— медицинские метафоры, связанные с описанием больного человека и средствами его лечения, характеризуют экономику во время кризиса (*urgent treatment* designed to stem the decline, economic *vitality is weakening*, exhausted all the *remedies* for the *ailing economy*, a banking crisis shows you need *a triage of the patients),*
— тренды финансовых рынков описывается в метафорических зооморфных терминах (the forces of *bulls and bears* work on the Western markets), а сами финансы осмысливаются как жидкость (*pour* funds in*, an overflow* of cash*, the ebb and flow* of share prices*, floating* interest rate) и т.п.

Представляется, что такой двухфокусный подход к созданию системы заданий на развитие метафорической компетенции будет содействовать изучению как языка, так и соответствующего раздела экономики.

Что касается наблюдения за академической активностью студентов на уроке и изучения продуктов их деятельности, то большая или меньшая успешность выполнения заданий, связанных с привлечением анализа концептуальной метафоры, неоднородность в овладении метафорической компетенцией и, как следствие возможно более низкая степень понимания профессионального контента могут объясняться рядом причин. Во-первых, уровень метафорической компетенции значительно зависит от уровня общей языковой и предметной компетенций, которые могут устранить или создать дополнительные помехи в когнитивной обработке образной информации и языковых средств выражения. Во-вторых, результаты понимания и овладения механизмами концептуальной метафоры зависят от природы самого метафорического концепта или модели. Как известно, они могут быть универсальными или культурно-специфическими. Научные метафоры в силу интернациональности науки носят в целом универсальный характер. Общепринятость англоязычных экономических и управленческих терминов также является сопутствующим

результатом процессов глобализации как в экономической, так и в языковой сферах. Однако универсальные метафорические модели могут получать в разных культурах разное языковое воплощение. Например, выражения, основанные на метафоре ЭКОНОМИКА ЭТО СПОРТ, в английском языке могут в качестве сферы-источника привлекать популярный в США бейсбол, специфика правил которого не известна широкой публике в России. Например: When the U. S. government bailed out banks in 2009, taxpayer money was used *to backstop* further potential losses by those financial institutions (предотвратить потери, оказать поддержку финансовым учреждениям). Такие метафоры и построенные на них тексты, конечно, представляют трудность для российских студентов.

В-третьих, объективным препятствием в овладении иностранным языком и предметом, изучаемом на иностранном языке, является интерференция родного языка. Данный вывод соотносится с результатами исследования Е. Г. Беляевской и Н. А Левковской [Beliaevskaya, Levkovskaya, 2015, p. 258] о «концептуальной природе интерференции родного языка при обучении иностранному языку». Частым источником ошибок русскоговорящих студентов является, например, использование английских пространственных предлогов и наречий, так как пространственные представления и соответствующие концепты в наших национальных понятийных системах отличаются друг от друга. Так, русскому «*на* рабочем месте» соответствует «*in* the workplace» (a campaign against ageism (sexism) *in the workplace*).

В целом самый высокий уровень метафорической компетенции в проведенном исследовании наблюдался у студентов, обладающих хорошими предметными и языковыми знаниями и коммуникативными умениями в ситуациях культурологического совпадения в русском и английском языках, когда родной язык не «интерферирует», то есть не навязывает выбор несвойственного английскому языку варианта. Сравните: *дать зеленый свет* и *to give green light* (Главы европейских стран *дали зеленый свет* на продление действующих экономических санкций и Refugees in New Jersey*: The green light)*.

Несмотря на то, что наше исследование носило предварительный характер, а анализ, в частности уровней метафорической компетенции обучающихся, нуждается в более тщательном изучении с привлечением количественных методов, представляется, что оно отражает роль метафоры в научном познании и коммуникативной деятельности в предметной области науки, а также ее потенциал как эффективного приема обучения.

Заключение. В результате проведенного исследования в целом был подтвержден его исходный тезис о важности и центральности когнитивного компонента в методической модели интегрированного обучения предмету и языку на уровне вузовского образования, где профессиональная подготовка студента-международника опирается на его познавательные способности и зависит от их дальнейшего развития. Была показана роль концептуальной метафоры в процессе познания, концептуализации научных явления и конструировании научного дискурса. Ситуативный анализ учебно-методического обеспечения бакалаврских курсов английского языка для менеджеров, наблюдение за учебной деятельностью студентов МГИМО и ее продуктами продемонстрировали необходимость использования новых аутентичных приемов обучения, среди которых обучение концептуальной метафоре. Данное исследование намечает пути создания двухфокусной системы заданий на обучение метафоре для совершенствования когнитивно-коммуникативных умений студентов в предметной области экономики и менеджмента, соответствующей духу модели предметно-языкового интегрированного обучения.

Литература

1. Английский для менеджеров: профессиональные коммуникативные компетенции = English for Managers: Professional Communicative Competencies: учеб.-метод. комплекс: книга для студента. Уровень С1 / И. Ю. Панкова, Е. В. Гайдукова, Т. В. Андрюхина, С. Н. Леденева. МГИМО (У) МИД России, каф. Англ. Яз. №4. М. : МГИМО–Университет, 2012. 284 с.
2. Андрюхина Т. В. Английский для менеджеров: актуальные проблемы, новые компетенции = English for managers: topical issues, new competences : учеб.-метод. комплекс : уровень В2. Кн. 1. Книга для студента. В 2 ч. Ч. 1 / Т. В. Андрюхина, Н. В. Кузнецова; МГИМО (У) МИД России, Каф. англ. яз. № 4. Москва: МГИМО–Университет, 2011. 134 с.
3. Андрюхина Т. В. К определению понятия метафорической компетенции // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму. Материалы второго международного научно-методического межвузовского семинара 18 ноября 2011 г. Сборник статей под ред. Е. В. Воевода. М.: МГИМО–Университет, 2012. С. 7–16.
4. Зинкевич Н. А. Пути интеграции предметных и языковых компетенций магистрантов-менеджеров / Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников. Материалы научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений (Москва, 4–5 октября 2013г.). Т.1/ отв. ред. Д. А. Крячков. — Моск. гос. ин-т междурар. отношений (ун-т) МИД России. М.: МГИМО–Университет, 2013. С. 174–180.

5. Кириллов В. Б. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников / В. Б. Кириллов, Е.В Воевода // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 116–122.
6. Beliaevskaya E. G. The Method of Cognitive Modeling in Teaching English as a Second Language / E. G. Beliaevskaya, N. A. Levkovskaya // The magic of innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages / Edited by D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. 257–274.
7. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. CUP. 2010. 173 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://www.amazon.com/CLIL-Content-Language-Integrated-Learning/dp/0521130212 (дата обращения: 15.01.2017).
8. Coyle D. Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. University of Nottingham. 2001. P. 1–18. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf (дата обращения: 15.01.2017).
9. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction/ B. Street, N. Hornberger, (Eds.). Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition. 2008. Vol. 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC. P. 71–83.
10. Hoang H. Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field // TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language. 2014. Vol. 18, №2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/ (дата обращения: 10.01.2017).
11. Kryachkov D. A. Introduction / D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova // The magic of Innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages / Edited by D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2015. P. XI–XVIII.
12. Littlemore J. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability / J. Littlemore, G. Low // Applied Linguistics. Oxford University Press, Great Clarendon. 2006. Vol. 27, № 2. P. 268–294.
13. Marsh D. CLIL/EMILE: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential. Prepared under Public Services Contract 2001. — 3406 /001–001. University of Jyväskylä, Finland. 2002. 205 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (дата обращения: 15.01.2017).
14. Sacristan M. V. Metaphor and ESP: metaphor as a useful device for teaching L2 Business English learners // IBÉRICA. 2004. Vol. 10. P. 115–131.
15. Zinkevich N. A., Ivanova B. L. Introducing CLIL at Russian Universities Through Interdisciplinary Approaches // The magic of innovation. New techniques

and technologies in teaching foreign languages / Edited by D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2015. P. 215–237.

METAPHOR AS A TECHNIQUE OF IMPLEMENTING THE COGNITIVE COMPONENT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Tatiana Andryukhina

Abstract. *The article examines the use of metaphor as a tool of effective realization of the cognitive component of content and language integrated learning (CLIL) at tertiary level of education. In an attempt to determine the specific character of this model and as a result of comparing its features with those of L2 ESP, a conclusion is drawn about the pivotal role of the cognitive component of dual-focus content and language learning. In spite of its wide recognition, this authentic pedagogical method is criticized for its excessively theoretical nature. This article aims to suggest some metaphor-based techniques to promote CLIL introduction in the teaching practice. Based on the works of cognitive scientists, this paper shows the role of metaphor in the domain of science as a tool of cognition, research endeavor, creation, formulation and giving coherence to scientific theories. At the same time the cognitive mechanism of metaphor surfaces in language in its linguistic means of lexical and grammatical conceptualization, implication, assessment and modelling discourse. The method of theoretical analysis of Russian and international research literature on the topic supports the argument developed in this paper about the salience of conceptual metaphor for content and language pedagogies. Learning to process conceptual metaphor builds metaphorical competence, which is essential for improving learners' cognitive high-order and communicative skills in subject arears. To underpin this thesis, the exploratory descriptive case study method was used, based on the analysis of teaching techniques and a system of learning tasks in the dual-focused English for Managers course books studied at Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. In addition the methods of participant observation as well as learning task product analysis were used to assess the students' progress. The paper draws a conclusion about the effectiveness of the course books' methodological approach to developing subject-related cognitive and communicative skills. The teaching techniques in question share common features of authenticity, learner-centredness, analytical and creative problem solving in real life professional situations. In the framework of general analysis of the course books' methodological approach, some tasks were distin-*

guished as developing metaphorical competence. To ensure the effectiveness of conceptual metaphor as a technique of improving subject and language high-order cognitive skills, duel-focused parameters of a cohesive system of tasks were suggested to facilitate metaphor processing and production in both the subject domain and language. Participant observation as well as learning task product analysis revealed differences in students' individual levels of metaphorical competence and their causes, among which is variation in general linguistic and subject proficiency, universal or culture specific type of metaphor as well as native tongue interference. The theoretical and practical aspects of conceptual metaphor as a learning technique show its important role in developing high-order cognitive skills that are essential for the development of solid subject and communicative competences at the tertiary level and are in line with CLIL principles.

Key words: *CLIL, cognitive skills, conceptual metaphor, teaching technique.*

References

1. Pankova I.Y., Gaydukova, E.V., Andryukhina, T.V., Ledeneva, S.N. (2012). *English for Managers: Professional Communicative Competencies. Student's Book. Level C1*. Moscow: MGIMO-University.
2. Andryukhina, T.V., Kuznetsova, N.V. (2011). *English for Managers: Topical Issues, New Competences. Student's Book. Level B2.* Moscow: MGIMO-University.
3. Andryukhina, T.V. (2012). To the definition of the notion of metaphorical competence. *Teaching Foreign Languages: From Professionalization to Professionalism,* 7–16.
4. Zinkevich, N. A. (2013). The ways of integration of subject and language-specific competences of management masters. *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages,* 174–180.
5. Kirillov, V.B., Voevoda, E.V. (2016). Professional language training of international relations students. *Higher Education in Russia, 4 (200)*, 116–122.
6. Beliaevskaya, E.G., Levkovskaya, N.A. (2015). The method of cognitive modeling in teaching English as a second language. In D.A. Kryachkov, E.B. Yastrebova, O.A. Kravtsova (Eds.) *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages* (pp. 257–274). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
7. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D., (Eds.). (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. CUP. Retrieved from https://www.amazon.com/CLIL-Content-Language-Integrated-Learning/dp/0521130212
8. Coyle, D. (2001). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers.* University of Nottingham. Retrieved from http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf

9. Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, N. Hornberger, (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, *(2nd ed.), Vol. 2: Literacy*. (pp. 71–83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
10. Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: the state of the field. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*, *18(2).* Retrieved from http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/
11. Kryachkov, D. A., Yastrebova, E. B. (2015). Introduction. In D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova (Eds) *The Magic of Innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
12. Littlemore, J, Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics, 27(2),* 268–294.
13. Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential.* Finland: University of Jyväskylä. Retrieved from https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf
14. Sacristan, M. V. (2004). Metaphor and ESP: metaphor as a useful device for teaching L2 Business English learners. *IBÉRICA, 10,* 115–131.
15. Zinkevich, N. A., Ivanova, B. L. (2015). Introducing CLIL at Russian universities through interdisciplinary approaches. In D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova (Eds.) *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages* (pp. 215–237). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Информация об авторе
Андрюхина Т. В.
к.филол.н., доцент,
Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО),
Россия
Tatiana Andryukhina
Assoc. Prof., PhD (philology)
Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
Russia

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА МЕЖДУНАРОДНОГО МЕНЕДЖЕРА: МЕТАКОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

М. А. БОГАТЫРЁВА

Аннотация. *В условиях экономической нестабильности, когда ответственность за ликвидацию последствий кризисных ситуаций несёт международный менеджмент, безальтернативной методологией формирования адаптивно важных качеств выпускников российских вузов становятся метакогнитивные стратегии. Они являются уникальными личностными технологиями, которые обретаются человеком в процессе персонификации знаний, благодаря осознанной необходимости в самосовершенствовании, анализе и коррекции уровня самопознания и своих достижений.*

В 70-х годах прошлого века наукой установлено, что к этим индивидуальным способам деятельности менеджеры прибегают в условиях неопределённости и затруднений при решении бизнес-задач. Выход субъекта учения за рамки текущего познавательного процесса на метауровень обеспечивается за счёт формирования метакогнитивного сознания, которое предопределяет рефлексивное отношение личности к организации мышления, готовность к взаимодействию с «Я-концепцией», сравнению результатов когнитивного процесса с внутренними и внешними стандартами.

Выявлено, что основными операционными средствами деятельности по организации других деятельностей выступает метадеятельность, которая осуществляется под руководством фасилитатора-языковеда и направлена на стимуляцию лингвокреативных интересов участников межкультурной коммуникации, регуляцию их достижений. Полученные данные подводят к пониманию того, что в основу становления навыков метастратегического поведения должны быть положены три фигуры коммуникации — текст, ситуация, дискурс.

Если на текстовом уровне личность использует лингвокогнитивные стратегии для концептуализации картин мира, то метакогнитивные

стратегии актуализируются для интериоризации этих концептов на ситуативном уровне; на дискурсивном уровне происходит перенос репертуара накопленных стратегий в социальные формы сотрудничества.

Переосмысление надпредметного компонента профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности побуждает автора сформулировать новые требования к педагогической фасилитации организации процесса языковой профессиональной подготовки, где доминантой становится создание разнообразных контекстов ситуации как инструмента интенсивного накопления и осмысления опыта существования в профессии.

Ключевые слова: *профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, метакогнитивные стратегии, метакогнитивное сознание, метадеятельность, разнообразные контексты.*

Введение. В условиях экономической нестабильности, когда ответственность за ликвидацию последствий кризисных ситуаций несёт международный менеджмент, от выпускника вуза требуется чувствительность к социальным переменам; устойчивость к стрессам и межличностным конфликтам в полиязыковом социуме; готовность мыслить конструктивно и нешаблонно в условиях дефицита иноязычной информации, объединять разнородные данные, вырабатывать стратегии оперативного решений бизнес-задач. Воспитание адаптивно значимых компетенций связано с интенсификацией профессиональной языковой подготовки выпускников вузов и активного включения в этот процесс метакогниции (метапознания), связанной с рефлексивным выходом индивида во внешнюю позицию для анализа как прежней, так и будущей, проектируемой деятельности.

При определении состава метакогниции необходимо, прежде всего, принимать во внимание психофизическую природу познания. Чилийский учёный У. Матурана[2] описал два этапа осуществления любого действия: формирование (становление) и исполнение (применение). «Ядром» ориентировочной основы действия выступает *обобщённое знание* о суще-ственных характеристиках объекта действия. В ходе исполнения происходит *подгонка и корректировка* регуляционной основы. Как известно, когнитивный (интеллектуальный) процесс протекает следующим образом: обучающийся воспринимает и анализирует представленный ему материал, и полученные данные переходят из оперативной в кратковременную память, потом в долговременную и используются в общении.

---

[2] Матурана У. Биология познания (В кн.: Язык и интеллект. Сб. / Пер. с англ. и нем. / Сост. и вступ. ст. В. В. Петрова. М.: Издательская группа «Прогресс». 1996. 416 с.

Выработка вариантов решения бизнес-задач сочетается с индивидуальным умением постоянно сопоставлять их с речевыми действиями, ибо, как известно, то, что не находит своего языкового выражения, ускользает от нашего внимания. Неоценимый вклад в развитие психолингвистического направления исследований внесли философские идеи А. А. Леонтьева[3] касающиеся процедуры интеллектуального акта человека: планирование — выполнение задачи — контроль результатов, где речь выступает на всех трёх фазах. В свою очередь, Дж. Флейвелл (Flavell, J. H.)[4] замечает, что за этой когнитивной структурой стоят способы регуляции познавательной деятельности — метакогнитивные стратегии.

Руководствуясь этими плодотворными идеями, Р. Клюве (R. Kluwe, 1982)[5] выделяет две группы метакогнитивных действий:

1. декларативное знание («сохранённые данные в долговременной памяти») относительно функционирования мышления;
2. процедурные знания («сохранённые процессы») — умение контролировать и регулировать направление процесса мышления. При этом автор отмечает, что процедурным знаниям *адекватны метакогнитивные стратегии*.

Методисты вкладывают в понятие декларативных и процедурных знаний осведомлённость о фактах (значении языковой единицы) и знания о процедурах выполнения действий (как образовать форму и употребить её в контексте). Так, по мысли А. Н. Шамова [Шамов, 2012, с. 11–12], «языковой материал, объединившись в категории, вписывается в определённые схемы, затем на основе тех же признаков усвоенный материал вызывается из памяти», как полагает Р. Клюве, для совершения метакогнитивных действий. И если у субъекта изначально сформировано адекватное представление о некоем лингвистическом явлении, то речевые умения оперирования языковыми конструкциями формируются быстрее. В коммуникативной методике обучения ИЯ когнитивному подходу посвящены работы Н. В. Барышникова, П. В. Сысоева, Т. С. Табаченко, А. Н. Шамова, А. В. Щепиловой. Данный подход в различных его вариантах нацелен на повышение самостоятельности субъекта языковой профессиональной подготовки в выборе собственных стратегий усвоения знаний.

---

[3] Леонтьев А. А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностр. языки в школе: Золотые страницы. 2013. № 8. С. 73–78.

[4] Fllavell J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring. American Psychologist. 1979, Vol. 34, No. 10, pp. 906–911. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.scribd.com/doc/45848755/Flavell-1979-Metacognition-and-Cognitive-Monitoring

[5] Цит. по: Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 325 с.

В понимании психолингвиста С. Крашена[6] эти два вида знания предстают как несвязанные между собой «выученное» знание (learnt knowledge, pedagogical rules) и «освоенное» знание (acquired knowledge, internalized rules). Соглашаясь с тем, что метаязыковые правила используются в качестве регулятора оперирования приобретёнными знаниями, А. В. Щепилова[7], тем не менее, доказывает их неразрывную связь. Способы концептуализации действительности отвечают за оперативную обработку, категоризацию и запоминание информации, относятся автором к *лингвокогнитивным стратегиям,* рассматриваются во взаимосвязи с речевыми умениями оперирования языковыми конструкциями и, следовательно, со способами выполнения действий с языковым материалом. Иными словами, процедурные знания подразумевают интериоризацию систематизированных метазнаний. Ярким доказательством справедливости заявленной точки зрения выступает современный учебник по иностранному языку (ИЯ), где за презентацией грамматических правил с необходимостью следует комплекс речевых упражнений, направленных на их осознание и закрепление, которые имеют выход в коммуникативные ситуации межкультурного общения.

Вышеизложенное позволяет заключить, что в состав метакогниции входят *метазнания и метапроцессы*. Метазнания включают понимание того, где, как и когда применять предметно-языковые знания, структурированные с помощью лингвокогнитивных стратегий. Метапроцессы подразумевают процедуру регуляции речевых действий с использованием арсенала метакогнитивных стратегий, нацеленных на планирование — выполнение когнитивной задачи (КЗ) — контроль результатов.

Будучи востребованными специалистом в ситуациях социальной напряжённости, кросс культурных и лингвокогнитивных помех, эти технологии обретаются человеком в учении, в процессе персонификации знаний, благодаря осознанной необходимости в самосовершенствовании, анализе и коррекции уровня самопознания и своего внутреннего состояния.

Теоретические основания исследования. Метаспособность, имеющая в своём распоряжении стратегии лингвосамообразования (термин И. А. Бобыкиной), необходима студентам для активизации профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (ПИК). В методической науке ПИК рассматривается как «комплексный личный ресурс» [Меркулова, 2008, с. 122], в котором знания, умения и навыки, равно как

[6] Цит. по: Залевская А. А. Два типа языкового знания в методе С. Крашена [Электронный ресурс]. URL : http://filolingvia.com/publ/280–1–0–1573

[7] Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второ¬му иностранному: учеб. пособие. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245 с.

и квалификационные характеристики, неотделимы от надпредметных, личностных характеристик будущего менеджера. В указанном исследовании представлена классификация профессионально личностных качеств будущих специалистов: 1) *мотивационно-ценностные* компетенции (направленность на инновации, творчество, профессиональный рост); 2) *операциональные* / технологические компетенции (когнитивные, методологические, организаторские и коммуникативные способности); 3) *рефлексивные* компетенции (способность к анализу / синтезу, планированию, самоорганизации и работе в команде, внутренняя мобильность). Эти надпредметные свойства профессиональной языковой личности получают разное толкование — в зависимости от её потребностей и установок, складывающихся социальных условий, в которых она функционирует, от направления конкретной специальности.

С предложенной выше классификацией созвучна структура *конфликтной компетентности*, направленной на преодоление смыслового барьера, который оказывает деструктивное воздействие на ход протекания межличностного общения. В её составе В. В. Кашапов и М. В. Башкин (2010) выделяют три компонента: *когнитивный* (представлен информационным и креативным элементами); *мотивационный* (характеризуется доминированием в поведении личности мотивации стремления к успеху); *регулятивный* (содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы). При наличии креативных способностей речевое поведение специалиста будет отличать особое отношение к противоречиям, связанное с готовностью «принимать любые необычные сведения без каких-либо субъективных защитных искажений, <…> включать механизмы эмоционально-волевой регуляции и когнитивные, интеллектуальные ресурсы, входящие в метакогнитивный опыт» [Метакогнитивные, 2012, с. 168].

Другая версия надпредметной метаспособности была разработана П. В. Сысоевым [Сысоев, 2015, с. 22–23] применительно к учению. Эта учебно-познавательная компетенция включает: 1) «*номенклатуру знаний об ИЯ* и способах овладения лингвокультурой страны изучаемого языка, равно как и 2) *универсальные учебные действия* (УУД), и служит формированию у субъекта целостной картины мира, представления о единстве методов его познания и овладения этими методами на достаточном для дальнейшего самообразования уровне». К УУД автор относит планирование деятельности, выбор индивидуальной траектории, методов и средств достижения учебной цели, осуществление рефлексивной самооценки промежуточных и итоговых результатов и др.

Нисколько не умаляя достоинств разработанной модели, мы считаем, что в её деятельностном компоненте (УУД) не совсем полно отражён

метакогнитивный характер формирования речевых умений. Речь идёт о постоянной потребности в самосовершенствовании личности путём самоанализа, нацеленного на рационализацию способов рефлексивного существования в профессии, и контроля собственного эмоционального состояния в условиях экономических кризисов, стресса и помех.

Ю. Н. Кулюткин и И. В. Муштавинская подчёркивают значимость формирования метаспособности с помощью рефлексии — как наиболее эффективного средства достижения метапредметных результатов[8]. Суть лежащих в основе процедурных знаний метапроцессов как таковых заключается в их нацеленности на процессуальную организацию метадеятельности. Лишь в ходе метадеятельности достигается соотнесение прошлого опыта с принципиально новым знанием благодаря тому, что происходит усвоение не только самого содержания, но и метапредметного содержания (А. В. Хуторской) с помощью рефлексии — высокого уровня абстракции, обобщающей способности и выразительности, которые, по мнению В. А. Бажанова, используют более мощные системы аргументации[9]. В терминах А. В. Карпова, процессы метадеятельности выступают «основными операционными средствами деятельности по организации других деятельностей, общения и межличностных взаимодействий в целом» [Карпов, 2014, с. 204].

Переосмысление надпредметного компонента ПИК повышает планку требований к организации процесса профессиональной языковой подготовки специалистов, ибо именно здесь закладываются основы обеспечения эффективной предпринимательской деятельности в области внешнеэкономического сотрудничества.

В основу становления методологии творческого накопления способов когнитивной деятельности, по нашему мнению, должны быть положены три фигуры коммуникации — текст, ситуация, дискурс, о которых пишут филологи Ю. Е. Прохоров[10] и Н. Ф. Алефиренко[11]. Эти формы социокультурных технологий и одновременно способы обучения языку важны не только в учении, для осуществления взаимодействия навыков речевого и стратегического поведения при работе с разноуровневым учебным материалом, но также должны постоянно варьироваться

---

8 Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 48с.

9 Бажанов В. А. Рефлексия в современном науковедении // Рефлексивные процессы и управление. 2002. № 2. с. 73–89.

10 Прохоров Ю. Е. См. Список литературы.

11 Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012. 288 с.

в структурах создаваемого корпоративного коммуникативного пространства, оказывая влияние на ход событийности, альтернативную тактику переговорного процесса, решение производственных задач в сфере международного бизнеса.

Лингвокогнитивные стратегии, на наш взгляд, коррелируют *с текстовым уровнем* и востребованы менеджментом любого иерархического уровня всякий раз, когда возникает необходимость в фильтрации и структурировании иноязычной информации. Что касается метакогнитивных стратегий, они объективируют абстрактную конструкцию, представленную в научном тексте, *на ситуативном уровне*, и включают следующее:

— анализ КЗ и контекста ситуации, необходимого для распредмечивания текста (экстралингвистические знания о мире, цели, установки и интенции коммуникантов);
— соотнесение образованных ранее концептов с новыми условиями ситуации и профессиональным тезаурусом, реконструкцию языкового образа ситуации и апробацию новых речевых моделей;
— само- и взаимооценку полученного речетворческого продукта в результате метадеятельности, коррекцию речевого поведения.

На основе взаимосвязи речи и мышления, в результате регулярного сопоставления лингвистических кодов у изучающих ИЯ формируется «метакогнитивное сознание» (термин А. В. Щепиловой). Способствуя погружению обучающихся в контекст проблемной ситуации, метакогнитивное сознание связано со способностью личности к рефлексивному взаимодействию с «Я-концепцией», с активизацией своего внутреннего потенциала в ходе дискурсивной деятельности

Описание дискурса как «частицы непрерывно движущегося потока человеческого опыта, создающего своеобразное поле взаимодействия, где его участники воспроизводят содержание, рождающееся этим взаимодействием» [Прохоров, 2009, с. 35], даёт основание полагать, что на *дискурсивном уровне* имеет место процесс самоидентификации личности, связанный с формированием профессионально-личностных смыслов и ценностей. Здесь задействованы не только метакогнитивные стратегии, но и компенсаторные и социальные стратегии — обращение за помощью на ИЯ, средства поддержки собеседника, которые неизменно остаются в фокусе внимания дискурсантов, содействуя переносу репертуара накопленных стратегий в социальные формы сотрудничества.

Результаты исследования. Вышеизложенное позволяет достичь понимания сути искомой метакомпетенции применительно к «лингвосамообразованию» (термин И. А. Бобыкиной) как внутренней способ-

ности субъекта познания к структурированию всех элементов опыта, релевантных конкретной области теоретических знаний, разрешению противоречий на уровне личностных смыслов, путём метакогнитивного управления процессами освоения ЗУНов в различных видах деятельности — когнитивной, предметно-практической, метапредметной, ценностно-мотивационной. Производя оценку своих образовательных достижений с учётом «зоны ближайшего развития», личность прибегает к приёмам стимулирования и мобилизации собственного интеллекта и, следовательно, управлению процессами речемыслительного творчества.

Рис. 1. Метакомпетенция как методология самоуправления внутренними, метакогнитивными процессами освоения профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности

Лингво- и метакогнитивные стратегии используются им для регуляции речевых действий в ходе метадеятельности на текстовом, ситуативном и дискурсивном уровнях. Полученные данные могут быть выстроены в следующей логической последовательности (см. рис. 1).

Из схемы явствует, что, обретая искомую надпредметную способность, будущий менеджер развивает в себе онтологическую способность создавать планы, мыслить системно и целостно, понимать тенденции, видеть взаимосвязи, находить корни проблемы и разрабатывать оперативные способы её решения, регулировать процесс мышления в прогнозируемом им направлении развития содержания профессионального знания, апробировать новые модели речевого и стратегического поведения.

Анализ результатов. Чтобы язык перестал быть самоцелью, а превратился в средство построения гипотез и установления истин, необходимо не жёстко закреплять культурные смыслы и схемы, а создавать

условия для их обогащения. Благодаря контролю внутреннему, идущему от личности, субъекту подвластно саморегуляция — расширение границ познания и в то же время ограничение потоков информации. В целом, интенсификация лингвообразовательного процесса требует применения интерактивных методов, направленных на получение совместного речевого продукта усилиями рабочей группы — как за счёт индивидуальной отчётности и ответственности каждого члена группы за собственную деятельность, так и за совместную деятельность по достижению метапредметных результатов**.** Приоритетным становится целенаправленное воздействие педагога-фасилитатора на мотивационно-побудительную и волевую (аффективную) сферы её субъектов, опосредованные их ролевым и дискурсивным взаимодействием.

Исходя из ориентации системы лингвообразования на «выращивание» адаптивно значимой метакомпетенции будущего специалиста, представляется необходимым выделить набор требований к педагогической фасилитации процесса профессиональной языковой подготовки в целом.

1. Требование профессионально-когнитивной целесообразности учебного материала. Данное требование предполагает активизацию тезауруса профессиональной языковой личности в ходе формирования «интерязыка» (L. Selinker), включающего индивидуальный коммуникативно-адекватный набор языковых единиц, обусловленный спецификой дискурсивно-стратегического компонента ПИК её обладателя. Поэтому важно, чтобы «отобранный речевой материал служил раскрытию связей между языковой семантикой, культурой и онтологическими свойствами познаваемого объекта, формировал рефлексивное отношение к анализу изучаемых явлений» [Богатырёва, 2015, с. 77].

Как известно, в нелингвистическом вузе предметы речи обусловлены сферами иноязычного общения (академической, социально-бытовой, научной, профессионально-деловой), тогда как кросс культурные ситуации предопределяют ролевой репертуар их участников. Соответственно, указанное требование ориентирует преподавателя на отбор типов дискурса, соответствующих сферам, темам и ситуациям, в рамках которых будет происходить профессиональное взаимодействие. Приобщение к иному мировоззрению и преодоление культурологической дистанции между представителями разных национальностей требует постоянного сопоставления с конвенциональными деловыми нормами в культуре носителей языка. Речь может идти, например, о выявлении национальных различий в организации трудовой деятельности, соблюдении или нарушении сроков деловых обязательств и др.

В результате установления связей между языковыми и научными концептосферами различных культур происходит концептуализация и постепенная интериоризация иноязычной действительности в сознании субъекта. Этому также способствует переход на метапредметную структуру учебных планов применительно к изучению ИЯ, что подразумевает введение дополнительных учебных метапредметов, таких как: «Кросс культурный тренинг», «Научный иностранный язык», «Проведение презентаций», «Тимбилдинг» и др. В основу «метапредмета» как учебной дисциплины нового типа положен мыследеятельностный тип интеграции междисциплинарного учебного материала, выдвинутый Ю. В. Громыко. Важно, чтобы общая совокупность метапредметов охватывала весь комплекс лингвообразовательной сферы и обеспечивала условия для гармоничного совершенствования личности.

2. Требование развития информационно-познавательной автономности личности включает в себя развитие системы ценностных отношений относительно своей индивидуальной сущности, в том числе, взаимодействие с образовательным пространством Интернета. Как известно, механизмы национально-культурной номинации специалиста формировать чрезвычайно сложно, если не привлекать к учебному процессу носителей иных социокультурных кодов. Но всё же это представляется возможным за счёт дидактических свойств компьютера, способствующих установлению отношений с экстралингвистической средой за счёт использования аудио- и видеоматериала, компьютерного и программного обеспечения, скайпа. Как вариант, знакомство с дискурсом может основываться на показе видеофильма, создающего социокультурный фон общения. Тогда как компьютерный дискурс является полем интенсивного речетворчества по любому интересующему объекту, в ходе его протекания происходит демонстрация образцов речевого и метастратегического поведения носителей языка, влияющих на выбор дискурсантами наиболее уместного социально закреплённого стереотипа общения.

Заметим, что, в отличие от концептуальной картины мира, сетевая картина мира базируется на информации. Чтобы информация стала знанием, необходимо активизировать несколько сенсорных каналов обучающегося, что мотивируется диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. Принцип динамической наглядности (наглядности речевых поступков) наиболее полно обеспечивается путём специально организованного предъявления результатов проделанной работы в виде стенда, брошюры, электронной презентации, видеофильма, театрального представления — в зависимости от поставленной цели.

3. Требование мотивации обучения и ориентации на лидерство. Критичность рефлексии, по мнению Г. И. Давыдовой[12], не позволяет субъекту двигаться в замкнутом пространстве сознания — она постоянно ставит перед ним вопрос о путях преобразования реальности, управления другой деятельностью и важна как условие осуществления убеждающего взаимодействия в управленческой сфере бизнеса. С этих позиций, студентов необходимо побуждать к участию в индивидуально-групповых эмоционально-окрашенных формах обучения, прививающих опыт освоения спорности.

Так, в рамках занятий по курсу "Teambuilding", включающего кросс культурный тренинг, способом воспитания лидерских качеств, инициативности и ответственности выступают игровые формы профессионально личностного развития: диалог, кейсы, обсуждение проектов, деловые игры, где личность творит свой мир, проигрывая в нём свои роли и модели реальности.

Данные технологии, направленные на формирование корпоративной культуры управленцев и менеджеров, подразумевают проблематизацию цели в рамках средств её реализации. Расширяя привычные границы видения учебного процесса, игровые технологии создают предметно-значимую среду интеркультурного образования. Способствуя актуализации внутренних ресурсов в ситуациях неопределённости, они формируют особое отношение к противоречиям и достижение каждым обучающимся пика психической активности, способное вывести регуляцию ПИК на метауровень. И, в конечном счёте, служат преодолению «кризиса профессиональной идентичности» (Е. А. Маралова).

4. Требование организации метакоммуникации. Известно, что генезису всякого знания, в том числе, научно-теоретического, предшествуют определённое психическое состояние человека и опыт пребывания в нём. Механизмы самопознания раскрываются в ходе метадеятельности, которая и запускает творческие когнитивные процессы. Процесс профессиональной языковой подготовки протекает успешнее тогда, когда его субъектам не навязываются ментальные структуры, а мозг создаёт свои собственные схемы, рождающиеся из потребности в общении и самовыражении. Соответственно, метапознание оказывается вплетённым в совместную деятельность, характерной чертой которой является метакоммуникация — обсуждение форм восприятия иного языкового образа мира, новых значений и формирование у субъекта

[12] Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: автореферат диссертации … докт. пед. наук: 13.00.08. М., 2009.

целостной картины мира, с помощью воображаемых и реальных встреч с носителями иной лингвокультуры.

Реализация сложного жизненного замысла определяет выбор будущим специалистом комплекса жизненных, коммуникативных и операционных стратегий, их соотнесение между собой. Чем больше запас таких решений, тем выше стрессоустойчивость и инициативность будущего менеджера, настойчивость и уверенность, внутренняя мобильность и жизнестойкость, степень развитости у него критического мышления, способность выдвигать новые идеи и усматривать новые возможности в профессии.

Поэтому педагогу следует обращать внимание на то, как студент мыслит, какие рассогласования обнаруживает в процессе регуляции своей деятельности, как оценивает эффективность ведения и противостояния ассертивной коммуникации (передача сообщения в позитивной, прямой, уверенной манере). Иными словами, в плане метакогнитивной нагрузки в преподавании иностранного языка речь идёт о постоянном мониторинге за ходом формирования метакогнитивных стратегий. Здесь оправданными являются такие методические приёмы, как: а) экспликация стратегии, б) выяснение условий, в которых она является эффективной, в) тренировка способов и вариантов реализации данной стратегии в различных познавательных и проблемных ситуациях (J. C. Campione, A. L. Brown, 1979)[13].

5. Требование проектирования контекстов ситуаций, отражающих реальные условия лингвокогнитивного диссонанса. По сути, все те взаимодействия, которые определяют индивидуальные системы отсчёта участников общения, образуют собой социально значимый контекст, создающий индукцию поля смыслового напряжения, вызывающего состояние внутренней коллизии и потребность к расширению стратегиального репертуара. Как известно, доминантой дискурсивной деятельности, немыслимой без метакогнитивных процессов, выступает учёт культурно-прагматического смысла тех профессиональных контекстов ситуаций, где реализуется языковой знак. Именно так происходит «осознание внутренней мотивации и поддержание границ «Я», собственного ментального пространства, регуляция ритма контакта со средой, сохраняющих целостность и единство субъекта и усиливающих его адаптационный потенциал» [Карпов, Скитяева, 2005, с. 50].

По определению В. В. Серикова, ситуация — это «особый педагогический механизм, который адекватен природе личностного развития инди-

[13] Цит. по: Карпов А. В., Скитяева И. М. Там же.

вида, ставит его в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности и требующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление и переосмысление сложившейся ситуации» [Сериков, 1998, с. 69]. Представляется, что автономизации навыков речевого и метастратегического поведения субъектами метадеятельности способствует совместное проживание широкого спектра проблемных ситуаций в разнообразных контекстах, которые структурируют метадеятельность и, создавая иллюзию погружения в сферу будущей профессии, предлагают её субъектам исходный потенциал самоорганизации личности. К ним относятся предметно-экономические, социокультурные и психологические контексты, приобщающие будущего международного менеджера к сфере реальных жизненных проблем (А. А. Вербицкий, Г. И. Давыдова, А. О. Карпов Ю. Е. Прохоров, В. В. Сафонова и др.).

Вхождение студентов в экстремальные адаптивно значимые ситуации разного рода сопровождается самостоятельным выбором наиболее целесообразного и успешного способа преодоления внешних/внутренних преград, проигрыванием вероятностных решений и готовностью прилагать опосредованные этим способом компетенции к исполнению конкретных социальных ролей, предписанных избранной профессией.

Таким образом, ситуации межкультурного общения моделируются для осмысления приёмов рационализации деятельности и претворения личностных ценностей в категорию трудового опыта — путём постепенного перехода от квази-профессиональной к реальной производственной деятельности. Ориентированная на развитие способности личности управлять происходящими изменениями и своим внутренним состоянием, ситуация призвана отражать действительные условия когнитивного диссонанса. Побуждая к рефлексивной трансформации сложившихся стереотипов речевого поведения и расширению стратегиального репертуара, этот дидактический ресурс снабжает будущих менеджеров инструментами интенсивного накопления ПИК, опыта существования в профессии в целом.

Заключение. Суммируя вышеизложенное, подчеркнём, что, являясь надпредметной составной частью ПИК, метакомпетенция включает в себя метазнания и метапроцессы: системные знания о процедурах формирования речевых умений и стратегии внутреннего управления языковыми достижениями и своим эмоциональным состоянием; готовность оценивать свои и чужие успехи не только на выходе, но и в процессе иноязычной метадеятельности. Стратегии метакогнитивной регуляции опосредуют становление ПИК через внутреннее осмысление разнообразных контекстов ситуаций межкультурного общения, гибкую

переключаемость на новые модели речевого поведения. Метакомпетенция выпускника вуза не может рассматриваться вне обращения к его интуитивно-творческому мышлению, его диалогичной и рефлексивно-смысловой сущности. Обновление элементов подачи учебного материала технологическими решениями призвано во многом диверсифицировать подходы методистов-практиков к организации языковой подготовки специалистов, которая должна вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями и закономерностями социального онтогенеза. Тем самым выпускник обретает способность улавливать сложные отношения в транснациональной компании, блокировать деструктивные межличностные взаимодействия, усматривать и преодолевать различные помехи и выходить из критических ситуаций с наименьшими потерями.

Сформированность метакомпетенции делает выпускника вуза неуязвимым в условиях неопределённости и сродни профессиональному самосознанию международного менеджера нового типа, ибо открывает ему путь к рождению идей, «озарениям» и открытиям, инновационной преобразовательской деятельности в наукоёмких отраслях производства технологий, товаров и услуг.

Литература

1. Богатырёва М. А. Стратегии формирования профессиональной языковой личности в неязыковом вузе : монография. М.: Изд-во «Перо», 2015. 126 с.
2. Карпов А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности : учебное пособие. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2014. 164 с.
3. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 325 с.
4. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: автореф. дис.… докт. пед. наук. Самара, 2008.
5. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / В. И. Панов [и др.]; под науч. ред. М. М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 428 с.
6. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учебное пособие. М.: Флинта : Наука, 2009. 224 с.
7. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование — поиск новой па-радигмы : монография. М. : Изд-во ВГПУ, 1998. 180 с. [Электронный ресурс]. URL : http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf.
8. Сысоев П. В. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку// Иностранные языки в школе. 2015. № 10. С. 15–24.

9. Шамов А. Н. Учебная деятельность на уроках иностранного языка и её специфика// Иностранные языки в школе. 2012. №9. С. 9–14.

PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF INTERNATIONAL MANAGERS: METACOGNITIVE ASPECTS

Marina Bogatyreova

Abstract. *In conditions of economic instability, when the responsibility for eliminating the consequences of crisis situations rests with international management, there is no alternative methodology for shaping adaptive important qualities of graduates from Russian universities, but metacognitive strategies. These are unique self-regulated technologies, which are acquired in the process of knowledge personification, due to the need for self-improvement, analysis and correction of the individuals' level of cognition and their inner state.*

In the 70s of the last century, these personal methods of management activities were reported to be used under conditions of uncertainty and difficulties of problem-solving process in business. Moving beyond the scope of this cognitive process to the meta-level is ensured by the formation of metacognitive consciousness which predetermines the individuals' reflexive attitude to the organization of thought, willingness to cooperate with the "I-concept" and compare the results of the cognitive process with internal and external standards.

It is revealed that the major operating tool to organize other people's activities is metacognitive activity, which is guided by a facilitator-linguist and is aimed at stimulating creative interests of cross-cultural communicators, regulating their achievements. The data obtained supply us with the realization that the basis for shaping self-regulated skills of metacognitive behavior should be based on the three figures of communication — text, situation discourse.

At the text level the person applies language and cognitive strategies to conceptualize the pictures of the world; at the situational level metacognitive strategies appear to be effective for the internalization of these concepts; the discursive level provides a shift of the whole repertoire of strategies to social forms of cooperation.

Thus, a serious rethink on the extra-subject component of professional foreign language communicative competence encourages the author to formulate new demands on the pedagogical facilitation of the process of language training, where dominant is the creation of a variety of contexts as a tool for intensive accumulation and acquisition of the experience of existing in the profession.

Keywords: *professional foreign language communicative competence, metacognitive strategies, metacognitive thinking, metacognitive activities, various contexts.*

References

1. Bogatyreova, M. A. (2015). Strategii formirovaniya professional'noj yazykovoj lichnosti v neyazykovom vuze [Strategies of developing professional language personality in a non-linguistic high school: monograph]. Moskva: Pero.
2. Karpov, A. V. (2014) Psihologiya prinyatiya reshenij v professional'noj deyatel'nosti [The psychology of decision-making in professional activities: manual]. Yaroslavl: YaGU.
3. Karpov, A. V., Skityaeva, I. M. (2005). Psihologiya metakognitivnyh processov lichnosti [The psychology of metacognitive processes of the individual]. Moskva: Institut psihologii RAN.
4. Merkulova, L. P. (2008). Formirovanie professional'noj mobil'nosti spetsialistov tekhnicheskogo profilya sredstvami inostrannogo yazyka [Formation of professional mobility of technical specialists by means of a foreign language: Abstract of dissertation]. Samara.
5. Metakognitivnye osnovy konfliktnoj kompetentnosti [Meta-cognitive foundations of conflict competence] (2012). Ed. M. M. Kashapov / V. I. Panov, and others. Yaroslavl: YaGU.
6. Prokhorov, Yu. Ye. (2009). Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs [Reality. Text. Discourse: manual]. Moskva: Flinta : Nauka.
7. Serikov, V. V. (1998). Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie — poisk novoj paradigmy [Personality-oriented education — search for a new paradigm: monograph]. Volgograd: VGPU. Retrieved 3 January, 2017 from http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf.
8. Sysoev, P. V. (2015). Formirovanie uchebno-poznavatel'noj kompetentsii v tselyakh obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of educational-cognitive competence in foreign language teaching]. Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school], 10, 15–24.
9. Shamov, A. N. (2012) Uchebnaya deyatel'nost' na urokakh inostrannogo yazyka i eyo spetsifika [Educational activity at a foreign language class and its special features]. Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school], 9, 9–14.

Информация об авторе

Богатырёва М. А.
к. пед. н., доцент
Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ)
Российская Федерация
Marina Bogatyreova
Assoc. Prof., PhD (pedagogy)
National Research Nuclear University (MEPhI), Russia

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ФАКТОР КАК БАЗОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕДВЫБОРНОЙ РИТОРИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗВИЩНОЙ НОМИНАЦИИ)

О. Д. ВИШНЯКОВА

Аннотация. *В основе современной парадигмы научного знания лежит антропоцентрический подход к изучению человеческого мышления и языка. Данный подход находит реализацию в проявлении особого внимания исследователей к человеческой личности как важнейшему элементу бытия, являющемуся источником порождения, усвоения, переработки информации, в первую очередь — на вербальном уровне, с учетом тех внутренних состояний, которые обусловливают человеческое поведение.*

Политическая риторика как часть политического дискурса, имеющего своей целью убеждение, побуждение к действию, характеризуется целым рядом различных риторических стратегий, позволяющих достичь желаемых результатов. Политическая риторика теснейшим образом связана с фактором оценочности, обусловливающей формирование мнений и оценок целевой аудитории. В ходе предвыборной кампании полемичность высказываний, специфическая, отчасти «театральная» агрессивность в оценках своих соперников, попытка вызвать негативное отношение к ним у адресата являются типичными характеристиками многих предвыборных выступлений.

Одним из подобных риторических приемов на вербальном уровне может быть названо использование прозвищной номинации, обусловленной выражением субъективной оценки личных или деловых качеств политического лидера с целью вызвать определенное отношение к его личности и общественной деятельности. Актуальность проблем, связанных с возможностями моделирования оценочной шкалы общества посредством создания соответствующих языковых единиц и способствующих их регулярному воспроизведению как лингвистических, так и социокультурных контекстов, с учетом процессов символизации, об-

условлена и тем фактом, что для американского социума, в весьма недавнем прошлом пережившего предвыборную кампанию, создание прозвищ в области политического дискурса является не теряющей свою значимость традицией, объединяющей различные социокультурные тенденции. Многие прозвища и гипокористики известных политиков прочно закрепились за их носителями, характеризуя личные и деловые качества, биографические данные, особенности внешности и др., причем авторство многих антропонимических единиц неизвестно. В то же время некоторые американские политики получили известность как авторы прозвищ, используемых в различных риторических целях, особенно — в период предвыборной борьбы.

Лингвокреативный аспект политической риторики представлен в статье посредством анализа материала, включающего прозвищные наименования, созданные кандидатом в президенты США Дональдом Трампом в отношении своего основного политического соперника Хиллари Клинтон. Прозвищные наименования созданы в соответствии с различными языковыми моделями, с учетом возможности их регулярного воспроизведения и процесса символизации. В статье анализируются лингвокреативные приемы создания антропонимических прозвищ и рассматриваются контексты употребления данных языковых единиц как смыслообразующая дискурсивная среда.

В политическом дискурсе антропонимическое прозвище реализуется в целях выражения оценочных характеристик политической личности, а также служит индикатором настроений и идеологических представлений в обществе, являясь как инструментом социально-политического влияния, так и общественным откликом на осуществляемое воздействие.

Ключевые слова: *прозвищное наименовние, политическая риторика, лингвокреативность, символизация*

Введение. Антропоцентризм, лежащий в основе современной парадигмы научного знания, находит свою реализацию в проявлении особого внимания к человеческой личности как важнейшему элементу бытия, являющемуся источником порождения, усвоения, переработки информации, в первую очередь на вербальном уровне, с учетом тех внутренних состояний, которые обусловливают человеческое поведение. Как известно, исследование антропоцентрической составляющей анализа естественного языка затрагивает вопросы, связанные с ментальными, эмоциональными, перцептивными, прагматическими, этнокультурными, семиотическими аспектами представления человеческой личности в лингвистическом репрезентативном поле. Антропоцентрическая па-

радигма отражает исследовательский интерес ученых к субъекту познания, т.е. к человеку, выступающему в роли «меры всех вещей» [Воркачев, 2001, с. 64], к человеческой личности, включающей такие компоненты, как «Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-речемыслительное» [Маслова, 2001, с. 7]. В процессе коммуникации, осуществляемой посредством естественного языка, человек приходит к пониманию сути явлений, окружающих людей, самого себя, общества и, что исключительно актуально, языка как динамически трансформирующегося носителя смыслов. А. А. Потебня, подчеркивая общественный характер языка, отмечал тот факт, что «в действительности язык развивается только в обществе, и при этом не только потому, что человек есть всегда часть целого, к которому принадлежит, именно своего племени, народа, человечества, не только вследствие необходимости взаимного понимания как условия возможности общественных предприятий, но и потому, что человек понимает самого себя, только испытавши на других понятность своих слов» [Потебня, 1989, с. 87].

Теоретические основания исследования. Одним из важнейших аспектов антропоцентрического подхода к анализу естественного человеческого языка и лежащих в основе его реализации и самоорганизации сложных когнитивных структур является исследование миросоздающей функции языка, ее лингвокреативного потенциала. По мнению Е. С. Кубряковой, данная функция «служит для установления достаточно устойчивой коррелятивной связи между тем, что познано, увидено и осмыслено человеком в мире «как он есть», и тем, что им поименовано, обозначено и включено в описание» [Кубрякова, 2009, с. 19–20). А. А. Потебня писал: «Язык есть полнейшее творчество, какое только возможно человеку, и только поэтому имеет для него значение» (Потебня, 1989. с. 198). Понимание лингвокреативности как свойства мышления особым образом отражать окружающую действительность личности обусловлено представлением о владении человеком определенными вербальными навыками по реализации имеющихся языковых ресурсов — знаков естественного языка и возможных операций с ними на основе различных модификаций и преобразований, в том числе на уровне переосмысления. Вместе с тем, творческая деятельность такого рода как специфическая интеллектуальная деятельность способна порождать новые языковые элементы и соответствующие категории, проявляясь в создании новых уникальных ментальных образований.

Исследователи отмечают существование определенных «зон лингвокреативности», стимулируемых различными трансформационными процессами, происходящими в окружающем нас мире, что спо-

собствует появлению новых способов восприятия вещей и событий, возникновению новых ментальных состояний у индивида или общества, что в свою очередь способствует появлению новых номинаций, реализуемых на уровне языка и речи[14]. Лингвокреативные процессы в номинативной практике вызывают исключительно живой интерес у исследователей, предлагающих различные схемы представления данного явления, важнейшей составляющей которого является языковая личность, как создающая, так и принимающая, перерабатывающая данную языковую и культурную информацию. Значимыми в данном случае элементами рассматриваемого процесса в ходе коммуникации могут считаться стадии распознавания и интерпретации индивидуальной инновации адресанта, придающего характер первичной регулярности повторного использования нового имени, затем — стабилизирующего данную ситуацию и взаимные ожидания коммуникантов регулярного употребления созданной номинации, подвергаемой осознанию и приводящей к возникновению общего знания, и далее — возможной узуализации в рамках формирования новой языковой нормы[15].

Исследование: основная часть. Одним из наиболее ярких примеров проявления лингвокреативности может считаться процесс создания антропонимического прозвища, содержащего оценочную характеристику личности его носителя (объекта), как правило, присваиваемую индивиду окружающим социумом, в том числе для достижения тех или других коммуникативно-прагматических целей. По мнению И. П. Сусова, широко разделяемому и другими лингвистами, «в настоящее время в лингвистике наблюдается оживление интереса к проблемам речевой коммуникации. В центре внимания находится речевое общение в конкретных социальных и межличностных условиях, с конкретными мотивами и целями» [Сусов, 1984, с. 3].

Методология исследования. В англоязычном политическом дискурсе использование прозвищных наименований для решения определенных коммуникативно-прагматических задач распространено достаточ-

---

[14] Ирисханова О. К. О понятии креативности и его роли в метаязыке лингвистических описаний // Когнитивные исследования языка. Вып. V. Исследование познавательных процессов в языке: сб. науч. тр. Главный редактор серии Е. С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н. Н. Болдырев. М.: Ин-т языкознания РАН — Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. С. 158–171.

[15] Никитина О. А. Лингвокреативность языковой личности и дискурсивные маркеры лексических инноваций. Режим доступа: URL: http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokreativnost-yazykovoy-lichnosti-i-diskursivnye-markery-leksicheskih-innovatsiy (дата обращения: 12.01.2017)

но широко и, соответственно, прозвище политика может рассматриваться в терминах политической риторики. Вместе с тем, следует иметь в виду, что политический дискурс и использующая различные приемы, характерные для межличностной коммуникации (таких, как, например, употребление сниженной лексики, прозвищных наименований, стилистически окрашенных окказионализмов, неологизмов, нетрадиционных контекстов употребления языковых единиц), политическая риторика характеризуются особой спецификой, подчиненной фактору статусности, институциональности. Иными словами, осуществление коммуникативного процесса в институциональном (политическом) дискурсе обусловлено тем фактом, что общение происходит не только между индивидами, личностями, но и в первую очередь между представителями тех или других социально-политических институтов (политических течений, партий, организаций, между политическим кандидатом и избирателем и т. п.). В отличие от личностно-ориентированного типа коммуникации, институциональное общение характеризуется определенными языковыми особенностями, своей системой профессионально-ориентированных знаков, функционирующих на уровне определенного подъязыка. В. З. Демьянков отмечает, что политический дискурс как глубокое многостороннее явление, изучение которого входит в область целого ряда дисциплин, может рассматриваться с различных позиций: 1) политологической — в рамках политологической интерпретации, лежащей в основе выводов политологического характера, 2) филологической — как текст в собственном смысле слова, с учетом известных и разделяемых интерпретатором политических и идеологических концепций, 3) социопсихолингвистической — с точки зрения эффективности достижения политических — явных или имплицитных — целей адресанта, 4) индивидуально-герменевтической — с целью выявления личностных смыслов адресант и адресата в тех или других обстоятельствах. Ученый обращает внимание на тот факт, что политический язык обладает своими особенностями: этот язык «отличается от обычного тем, что в нем — „политическая лексика“ терминологична, а обычные, не чисто „политические“ языковые знаки употребляются не всегда так же, как в обычном языке» (Демьянков, 2003, с. 117–118).

По мнению специалистов, роль политической риторики в формировании политических взглядов социума трудно переоценить: «Для политического контекста принципиально важно не только то, что говорится, но и то, каким образом и для чего это говорится. Как сформулировано политическое послание, какие выбраны аргументы, какому стилю убеждения отдано предпочтение: все это не вторичные элементы

по отношению к онтологической составляющей политики, а значимая часть политической реальности» (Мусихин, 2016, с. 66). Политическая риторика, находясь в составе политического дискурса, имеющего своей целью убеждение и побуждение к действию, обладающего целым рядом различных коммуникативных стратегий, позволяющих достичь желаемых результатов, теснейшим образом связана с манипулированием общественным мнением, достигаемым на уровне оценочности. В ходе предвыборной кампании полемичность высказываний, специфическая, своего рода «театральная», показная, в значительной мере основанная на интерпретации, сопровождаемой появлением новых смыслов, обусловленных созданием новых фрейм-структур (в том числе под настойчивым влиянием языковой составляющей), агрессивность в характеристиках и оценках соперников, попытка вызвать негативное отношение к ним у аудитории в целом ряде случаев могут рассматриваться как типичные черты предвыборных выступлений. Контекстуальная основа конкретной ситуации выходит в данном случае на передний план, выступая не только в качестве определяющего фактора становления языковых значений, но и в роли особого способа интерпретации, опирающегося на комплекс сиюминутно возникающих ассоциаций у адресата. Следует также добавить в этой связи, что в данном случае одной из важнейших целей адресанта является придание этому ассоциативному ряду характера устойчивости, возможности повторяемости и в других условиях контекста.

Процедура исследования. Рассмотрение соответствующих контекстов с точки зрения повторяемости ряда приемов и создания устойчивых представлений у электората, позволяет констатировать, что в своих предвыборных речах Дональд Трамп неоднократно упоминает, например, о возможности нечестных выборов[16], Хиллари Клинтон и ее сторонники не устают использовать тезис о «потемкинских деревнях», выстроенных Трампом[17], представляя различные модификации созданных образов и возводя их в ранг символов, соотносимых с имиджем того или другого политика. Как отмечалось выше, одним из широко распространенных риторических приемов, реализуемых в предвыборной кампании

[16] В предвыборной риторике Трампа и Клинтон звучат русские фамилии. Республиканский кандидат ждет подвоха на избирательных участках. Режим доступа: URL: http://www.mk.ru/politics/2016/10/19/v-predvybornoy-ritorike-trampa-i-klinton-zvuchat-russkie-familii.html (дата обращения 12.01.2017)

[17] Violence, Blood and Betrayal inside the Trump Potemkin Village. URL: http://talkingpointsmemo.com/edblog/violence-blood-and-betrayal-inside-the-trump-potemkin-village (дата обращения 15.01.2017)

Трампа явилось использование потенциала прозвищной номинации — лингвокреативного процесса, обусловленного выражением субъективной оценки личностных или деловых качеств человека (в данном случае главного политического соперника Трампа — Хиллари Клинтон) с целью вызвать негативное отношение аудитории к данному объекту. Иначе говоря, с социокогнитивной точки зрения речь идет о возможности моделирования оценочной шкалы социума (электората) путем регулярного воспроизведения соответствующих языковых единиц, получивших конкретную смысловую интерпретацию, а также целевом применении определенной когнитивной модели, реализация которой приобретает характер регулярности и отвечает ожиданиям представителей социума. Так, использование лингвокреативного потенциала по созданию прозвищных наименований в рассматриваемом случае обладает повторяемостью и имеет упорядоченный характер, — что неоднократно отмечается и в средствах массовой информации, например: «In April, Trump rolled out «Crooked Hillary,» a name that has gotten significant exposure on social media and during the Republican National Convention last month. In May, it was "Heartless Hillary" — the brash New York businessman fired off that one during a speech at the National Rifle Association»[18].

Для американского общества создание прозвищ в области политического дискурса является своего рода традицией, объединяющей различные социокультурные тенденции — от личных контактов индивидов, называющих друг друга по именам, с использованием сокращений, маркирующих «демократический стиль» поведения, позволяющего максимально приблизить к себе публику, до эмоционального давления на противника, включая агрессивные и оскорбительные выпады на уровне создания неприемлемых с точки зрения этики наименований. Так, в предвыборной риторике Дональда Трампа значительное место принадлежит тем прозвищам, которые, по его собственному утверждению, были придуманы им самим, без помощи кого-либо из членов предвыборной команды, и вызвавшим ответную реакцию у его политических противников в виде не получивших столь широкого распространения, как созданные им номинации, негативно окрашенные наименования «Loosin' Donald», «Drumpf»[19] и другие.

---

[18] Trump seems to have a new nickname for Hillary Clinton. URL: http://www.businessinsider.com/donald-trump-new-nickname-unstable-hillary-clinton-2016–8 (дата обращения 15.01.2017)

[19] Donald Trump nicknames for his opponents: When Trump Attacks with a Nickname. URL: http://edition.cnn.com/videos/politics/2017/01/13/bye-bye-michelle-moos-pkg-erin.cnn/video/playlists/wacky-world-of-jeanne-moos/ (дата обращения 15.01.2017)

Кандидат в президенты США обращается к самым различным способам изобретения прозвищ, используя целый ряд регулярно воспроизводимых лингвистических моделей для реализации своей лингвокреативности. Так, привлекая метод паронимической аттракции, Трамп использует созвучное с девичьей фамилией Клинтон (Rodham) прилагательное «rotten». Longman Dictionary of English Language and Culture содержит такие определения этого прилагательного, как «dacayed, gone, bad; rotten eggs/fruit… nasty, unpleasant, or unsatisfactory: What rotten weather! Paul's a rotten driver»[20]. Негативная окраска данного значения может быть проиллюстрирована на уровне фразеологии: «one rotten apple spoils the barrel», а также известной шекспировской цитаты: «Something is rotten in the state of Denmark». Отметим также тот факт, что данное прилагательное употреблялось в составе устойчивой единицы, до 1832 года репрезентировавшей негативно окрашенное понятие, связанное с социально-политическими процессами — «rotten borough» — «(in Britain before 1832) any of a number of places (BOROUGH) which elected a Member of Parliament although they had very few voters»[21]. В своих высказываниях Трамп, используя в рассуждениях очевидную псевдологику, направленную на субъективную интерпретацию реального положения дел, осуществляет попытку убедить аудиторию в уместности и обоснованности реализации придуманного им прозвища, о чем свидетельствует следующий пример: «If stand in Republican presidential nominee Donald Trump's way, it's only a matter of time until you earn a stinging, easily repeated nickname from him. Yesterday, Trump coined a new, derisive moniker for his Democratic rival: Hillary «Rotten» Clinton.

Addressing backers Monday in an overly warm ballroom in Roanoke, Virginia, the Republican presidential nominee lashed out at Clinton as low-energy and needing naps. He argued that she dropped her maiden name, Rodham, because it sounds like «rotten».

«Why did she get rid of it? Hillary Rotten Clinton, Rotten Clinton. Hillary Rotten Clinton, right?» Trump told the crowd. «Maybe that's why, it's too close».

Trump has in the past repeatedly referred to Clinton as «Crooked Hillary»[22].

---

[20] Longman Dictionary of English Language and Culture. Pearson Education Limited. 2005.

[21] Там же.

[22] Ouch! Trump's new Clinton nickname. URL: https://thehornnews.com/ouch-trumps-new-clinton-nickname/(дата обращения 15.01.2017)

Как видно из приведенного контекста, ранее Трампом использовались и другие прозвища, номинирующие Клинтон и ее сторонников (например, «Crooked Hillary», где негативно окрашенное прилагательное «crooked» репрезентирует значения «not straight, twisted, bent; dishonest: a crooked politician»[23].

Другим ставшим широко известным фактом присвоения Трампом прозвища своему политическому сопернику является сравнение Клинтон с Ангелой Меркель (America's Angela Merkel) в выступлении в штате Огайо по проблемам миграции, преобразования ее имени по аналогии с немецкими и даже фашистскими прецедентными именами, связывая их с понятиями агрессии, преступления и страха (Killary, Hildebeest, Hitlery, Defender of child rapist, Leader of the party of Death, Devil, Monster, Heartless Hillary)[24]: «Hillary wants to disarm vulnerable Americans in high-crime neighborhoods, Trump told the crowd of roughly 7,000 people attending the NRA-ILA Leadership Forum in Louisville, Kentucky. Trump said Clinton wants people to be defenseless. «And by the way, you have men and you have women sitting in an apartment, and outside is tremendous crime, tremendous crime of all [kinds], and they need to be protected, Trump added…. And that's why we're going to call her Heartless Hillary»[25]; «At times during the Saturday rally, Trump described Clinton as a „monster" and suggested that she might be brainwashed»[26].

В основе данной ситуации лежит четко поставленная задача по созданию соответствующего квазисимвола, опирающегося на предшествующие символические представления социума. Отметим в этой связи тот факт, что исследователи указывают на высокую степень ассоциативности процесса символизации в политической сфере, а также на ситуативный характер и основообразующую роль символического суждения в политической риторике: «Политическая символизация сопровождается разговором не о том, что невозможно выразить, а об ассоциациях (число которых не предопределено, а потому несогласуемо), вызывае-

---

[23] Longman Dictionary of English Language and Culture. Pearson Education Limited. 2005.

[24] What are some unflattering nicknames for Hillary Clinton? URL: https://www.quora.com/What-are-some-unflattering-nicknames-for-Hillary-Clinton

[25] Donald Trump tests a new nickname for Clinton. URL: http://www.breitbart.com/2016-presidential-race/2016/05/21/donald-trump-tests-new-nickname-for-clinton-heartless-hillary/ (дата обращения: 15.01.2017)

[26] Trump seems to have a new nickname for Hillary Clinton. URL: http://www.businessinsider.com/donald-trump-new-nickname-unstable-hillary-clinton-2016–8 (дата обращения: 15.01.2017)

мых изначальной идеей или явлением как источником символизации. Имеет место недостаточность конкретного смысла, адекватного логике. Можно сказать, что в процессе символизации означаемое выходит за рамки означающего, только в толкованиях участников коммуникации. Несказуемость или интуитивность символа в современных терминах можно концептуализировать как *множественность смыслов коммуникации, конвенциональность которых заранее не обеспечена*. Это и есть *суть процесса политической символизации*. Когда (и если) мы воспринимаем символ, проявляется его косвенный смысл (смыслы), и именно это производит символический эффект, который не предзадан и непредсказуем… Первоочередное значение имеет контекст коммуникации (косвенное толкование), а не значимость логических доводов как таковых» (Мусихин, 2016, с. 67–68).

По-видмому, лингвокреативная деятельность Дональда Трампа в области сравнения своего соперника с Ангелой Меркель, имя которой стало символичным в связи с углублением миграционного кризиса в Европе, может рассматриваться в качестве одного из наиболее ярких эпизодов по созданию прозвищных наименований для Хиллари Клинтон: «In his big foreign policy speech Monday, Donald Trump coined a new nickname for his Democratic opponent: America's Angela Merkel. In short, Hillary Clinton wants to be America's Angela Merkel», he said at the event in Youngstown, Ohio. «And you know what a disaster this massive immigration has been to Germany and the people of Germany. Crime has risen to levels that no one thought they would ever, ever see. It is a catastrophe»[27].

В этой связи следует подчеркнуть тот факт, что используемая Трампом возможность обращения к социокультурному опыту аудитории, попытка вызвать определенные ассоциации не была в достаточной мере эффективной в связи с тем, что американский избиратель не может быть охарактеризован как владеющий достаточной информацией о деятельности и роли Ангелы Меркель в процессе углубления миграционного кризиса в Европе, на который указывает американский кандидат в президенты в своей речи: «For Americans there's certainly admiration but also a little bit of puzzlement about what Angela Merkel has undertaken with letting refugees come in with no upper limit into Germany»[28].

[27] Donald Trump's new nickname for Hillary Clinton puzzles Germans URL: http://www.cbsnews.com/news/donald-trumps-new-nickname-for-hillary-clinton-puzzles-germans/ (дата обращения: 13.01.2017

[28] Donald Trump's new nickname for Hillary Clinton puzzles Germans URL: http://www.cbsnews.com/news/donald-trumps-new-nickname-for-hillary-clinton-puzzles-germans/ (дата обращения: 15.01.2017)

Вместе с тем, значительная часть электората, фактически не владеющая какой-либо информацией из этой области, все-таки, по-видимому, реагирует на предупреждение будущего президента, представленное в том числе и посредством реализации антропонимического прозвища («America's Angela Merkel»): люди, находящиеся в информационной зоне неизвестности (grey-zone of lack of information) предпочитают не голосовать за кандидата, имя которого связано с возможными преступлениями и страхом. Как отмечают источники СМИ, Дональд Трамп приводит в своей речи сообщение о событиях в Кельне, умышленно приумножая статистику: «In his speech, Trump specifically referred to that incident. «In Cologne, Germany, on New Year's Eve, we have seen the reports of sexual violence and assault, far greater than anybody knows», Trump said Monday. He'd previously claimed that there were «hundreds and hundreds of rapes» during that night, which is an exaggeration of the actual reported numbers»[29]. Иными словами, в данном случае существенную роль сыграла имплицитная составляющая риторики Трампа, которая может быть рассмотрена как особая часть данного лингвокреативного процесса. Как известно, процесс смыслопорождения в человеческом сознании, а соответственно, и усвоения новых смыслов обусловлен логическими, семиотическими, семантическими, эмоциональными особенностями психики и мышления индивида. В результате лингвокреативной деятельности людей, осуществляемой на самых разных уровнях языка в соответствии с определенными моделями смыслопорождения и языковой репрезентации, наиболее жизнеспособными оказываются те реализации, которые, по словам Е. В. Пономаренко, «мыслятся как потенциально возможные в плане их системной организации и как «пригодные» для восприятия, т.е. для достаточно адекватной интерпретации реципиентом» [Пономаренко, 2013, с. 85].

Обращаясь к анализу материала, отметим тот факт, что Хиллари Клинтон, в свою очередь, подтверждает свою симпатию к Меркель и ее политическому курсу: «When asked who her favorite world leader is and whom she would emulate as president, Clinton singled out Merkel for her so-called «bravery in the face of the refugee crisis»: «Look, I like a lot of the world leaders… One of my favorites is Angela Merkel because I think she's been an extraordinary, strong leader during difficult times in Europe, which has obvious implications for the rest of the world and, most particularly, our

[29] Trump seems to have a new nickname for Hillary Clinton. URL: http://www.businessinsider.com/donald-trump-new-nickname-unstable-hillary-clinton-2016–8 (дата обращения: 15.01.2017)

country…. Her bravery in the face of the refugee crisis is something that I am impressed by». Clinton also praised what she called Merkel's «steadiness» concerning the Euro crisis and said she hopes to «have the opportunity to work with her [Merkel] in the future»[30].

Очевидно, что определенная часть электората разделяет опасения Трампа относительно миграционной политики Клинтон в случае ее победы на выборах и, соответственно, поддерживает кандидата, выражающего данные взгляды: «Hillary Clinton wants to be America's Angela Merkel», said Donald Trump at a rally in Youngstown, Ohio, this week. «We have enough problems in our country. We don't need more».

If Trump's new moniker for his opponent, replacing «Crooked Hillary», raised eyebrows, it might have been in confusion. Americans show low recognition of Merkel, and a third have no opinion of her at all,

Turns out, Trump has solid strategic reasons to do so: He's signaling to the far right, which despises Merkel for sullying German purity by letting in refugees. «There is no question that the people who call him their «glorious leader мир» know exactly what he's talking about», Heidi Beirich, director of the Southern Poverty Law Ce according to a report by the Pew Research Center.nter's Intelligence Project, told Think Progress. «That is the audience that is concerned about this issue. Merkel is hated by Trump's white supremacist supporters, and she and Clinton are seen in the same light»[31].

Некоторые источники указывают на личные мотивы неприятия Трампом Ангелы Меркель и неодобрения ее политики: «Trump also has personal reasons for his attack on Merkel: Sour grapes.

Last year, after not receiving the title of Time magazine's Person of the Year, Trump took to Twitter to vent his disappointment: I told you @TIME Magazine would never pick me as person of the year despite being the big favorite. They picked person who is ruining Germany»[32].

В то же время, наряду с позиционированием своего мнения о миграционной политике в целом и миграционной политике Ангелы Меркель, в частности, основной задачей и важнейшей составляющей предвы-

---

[30] Hillary: Angela Merkel One ofMy Favorite World Leaders. URL: http://www.truthrevolt.org/news/hillary-angela-merkel-one-my-favorite-world-leaders (дата обращения: 14.01.2017)

[31] Donald Trump's Strange New Attack On Hillary Clinton Echoes White Supremacists. URL: https://thinkprogress.org/donald-trumps-new-attack-on-hillary-echoes-white-supremacist-websites-70579c9d7e50#.604t7t5dd (дата обращения: 15.01.2017)

[32] Donald Trump's New Nickname for Hillary Clinton Is a Dog Whistle For White Supremacists. URL: http://forward.com/news/national/348089/donald-trumps-new-nickname-for-hillary-clinton-is-a-dog-whistle-for-white-s/ (дата обращения: 15.01.2017)

борной риторики Дональда Трампа является развенчание образа его конкурента Хиллари Клинтон, достигаемое в том числе и посредством создания целого комплекса негативных оценочных прозвищ. В данном контексте имя Ангелы Меркель оказывается, в соответствии с лингвистической интерпретацией кандидата в президенты, исключительно подходящим. Вопрос об этических границах в случае использования имени и в некотором смысле имиджа Ангелы Меркель оказывается достаточно сложным. В ряде своих выступлений Трамп очень осторожно, а иногда и с большим уважением отзывается о деятельности Меркель, за исключением вопроса о беженцах. Следует отметить тот факт, что после победы на выборах Трамп пафосно заявляет, что Меркель — самый глубоко уважаемый им политический лидер, хотя и продолжает не соглашаться с ее политикой по некоторым вопросам: «After months of bashing the German chancellor on the campaign trail, Donald Trump declared that Angela Merkel was his favorite world leader.

In an interview with a local reporter in New Hampshire, the Republican presidential nominee proclaimed: «I think Merkel is a really great world leader». Though, he added, «I was very disappointed that, when she, this move with the whole thing on immigration, I think it's a big problem and really, you know, to look at what she's done in the last year and a half. I was always a Merkel person. I thought really fantastic. But I think she made a very tragic mistake a year and a half ago»[33]. Отметим в этой связи, что в данном случае Трамп в своих формулировках повторяет свою недавнюю соперницу на выборах Хиллари Клинтон: «Speaking to reporters on Thursday, Hillary Clinton declared that German Chancellor Angela Merkel is one of her favorite world leaders, confirming the comparison rival Donald Trump often draws between the two women»[34].

Результаты исследования. Таким образом, в арсенале лингвокреативных возможностей языковой личности в определенных экстралингвистических условиях имеется целый ряд самых различных приемов и способов достижения желаемого эффекта. Риторические аспекты политического дискурса связаны с процессом создания новых наименований, в частности — антропонимических прозвищ, что позволяет адресанту решить целый ряд важных задач по привлечению внимания

[33] Trump calls Angela Merkel his favorite world leader after months of bashing her. URL:https://www.theguardian.com/us-news/2016/sep/29/trump-angela-merkel-favorite-world-leader-hillary-clinton (дата обращения: 15.01.2017)

[34] Hillary: Angela Merkel One ofMy Favorite World Leaders. URL: http://www.truthrevolt.org/news/hillary-angela-merkel-one-my-favorite-world-leaders (дата обращения: 14.01.2017)

адресата посредством введения новых единиц оценочного характера, семантически связанных с теми или другими реалиями окружающей действительности, вызывающими интерес и пробуждающими специфические ассоциации, что позволяет осуществлять как эксплицитное, так и имплицитное воздействие на целевую аудиторию.

Анализ результатов. Рассмотренные языковые реализации, репрезентируемые в определенных условиях контекста, способствуют установлению контакта адресанта с аудиторией и, что наиболее важно, осуществить функции убеждения и побуждения к конкретному действию. В ряде случаев антропонимическое прозвище выполняет роль символа, в основе которого может лежать и другой, появившийся ранее, символ, олицетворяющий те или иные смысловые и оценочные феномены. Символизация в подобных случаях может рассматриваться как феномен, имеющий временный, ситуативный характер, обусловленный процессом интерпретации в данном ситуативном контексте. Имя оказывается носителем смыслов, которые необходимо донести до адресата в целях решения определенных коммуникативных, а в дальнейшем — тех или иных экстралингвистических задач.

Заключение. Как известно, целый ряд прозвищ известных политиков прочно закрепились за своими носителями, характеризуя их личные и деловые качества. В области политического дискурса антропонимическое прозвище может выполнять функцию положительной или отрицательной оценки, в фокусе которой находится политический деятель с подлежащими аксиологическому осмыслению присущими ему характеристиками, а также служить индикатором настроений и идеологических представлений в обществе, являясь как инструментом социально-политического воздействия, так и результатом отклика аудитории на положение дел в обществе.

Литература

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
2. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Отв. ред. М. Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, 2003. С.116–133.
3. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка; вместо введения //Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке: коллект. моногр. М.-Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. С. 11–24.

4. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр Академия, 2001. 208 с.
5. Мусихин Г. И. Политическая риторика как квазисимволизация?// Социологическое обозрение. 2016. Т. 15. № 2. С. 66–86.
6. Пономаренко Е. В. О функциональной самоорганизации речевых средств в английском деловом дискурсе // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. 2013. № 5 (106). С. 84–88.
7. Потебня А. А. Слово и миф. М.: Изд-во «Правда», 1989. 624 с.
8. Сусов И. П. Коммуникативно-прагматическая лингвистика и её единицы // Прагматика и семантика синтаксических единиц: Сб. научных трудов, отв. ред. И. П. Сусов. Калинин: КГУ, 1984. С. 3–12.

ANTHROPOCENTRIC FACTOR AS THE BASIC COMPONENT OF PRE-ELECTION RHETORIC (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH SOBRIQUET NOMINATION)

Olga Vishnyakova

Abstract. *Anthropocentrism underlying the modern paradigm of scientific knowledge, finds its realization in special attention to the human personality manifestation. A human being can be regarded as the source of generation, assimilation and processing of information on the verbal level, taking into account the internal states and conditions, which cause human behavior.*

Political rhetoric as part of the political discourse, which aims at persuasion and motivation to action, is characterized by a number of various rhetorical strategies to achieve the effect desired. The political rhetoric is largely determined by the notion of evaluation responsible for the electorate opinions and values creation. For example, during the election campaign the typical characteristics of pre-election speeches are polemical statements, specific, partially "theatrical" aggressiveness of speakers in terms of their rivals assessments and attempts to cause negative attitudes towards them.

One of the rhetorical devices on the verbal level is the use of sobriquet nomination due to the expression of the subjective assessment of personal or professional qualities of this or that political personality to cause a certain attitude to him/her. Otherwise stated, in terms of socio-cognitive point of view a certain kind of evaluation scale modeling can be taken into account due to the process of particular linguistic units' creation and functioning within certain linguistic and socio-cultural contexts.

For the American society, where the pre-lection campaign has taken place recently, the process of creating nicknames in political discourse is a kind of

tradition that unites various socio-cultural trends. A great number of nicknames of famous politicians have been firmly attached to their personalities, representing their personal and professional qualities, biographical data, and other features of the exterior. Nevertheless, there is no data dealing with the authorship of the anthroponymic units in question.

Linguistic creative aspect of political rhetoric is represented in the article via the analysis in the sphere of sobriquet nominations created by presidential candidate Donald Trump in relation to his political rival Hillary Clinton. The nominations have been created according to various linguistic models taking into consideration regularity of occurance as well as their symbolic character.

In the field of political discourse an anthroponymic nickname not only serves as a positive or negative means of evaluation, which tends to become the background for people's opinions forming, but also serves as an indicator of intentions and ideological attitudes in the society, both as an instrument of social and political influence as well as public response to the carried exposure means of expression.

Keywords: *sobriquet nomination, political rhetoric, linguistic creativity, symbolization*

References

1. Vorkachev, S. G. (2001). Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii [Linguistic Culturology, Linguistic Personality, Concept: Formation of Anthropocentric Paradigm in Linguistics]. *Filologicheskie nauki* [*Philological Sciences*], 1, 64–72.
2. Dem'yankov, V. Z. (2003). Interpretaciya politicheskogo diskursa v SMI [Interpretation of Political Discourse in the Media]. *YAzyk SMI kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya*: [*Language of the Media as the object of interdisciplinary investigation*]. Otv. red. M. N. Volodina. Moskva: Izd-vo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. V. Lomonosova, 116–133.
3. Kubryakova, E. S. (2009). V poiskah sushchnosti yazyka; vmesto vvedeniya [In Search of Language Essence: Instead of an Introduction]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [*Cognitive investigations of language*]. Vyp. IV. Konceptualizaciya mira v yazyke [Coneptualization of the world in language]: kollekt. monogr. Moskva — Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina, 11–24.
4. Maslova, V. A. (2001). Lingvokul'turologiya [Linguistic Culturology]. Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 2001. 208 p.
5. Musihin, G. I. (2016). Politicheskaya ritorika kak kvazisimvolizaciya? [Political Rhetoric as Quasisymbolization] // *Sociologicheskoe obozrenie* [*Russian Sociological Review*], 15, 2, 66–86.

6. Ponomarenko, E. V. (2013). O funkcional'noj samoorganizacii rechevyh sredstv v anglijskom delovom diskurse [On Functional Self-Arrangement of Speech Means in the English Business Discourse]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta Gumanitarnaya seriya* [*Reporter of Samara State University. Humanitarian series*], 5 (106). 84–88.
7. Potebnya, A. A. (1989). Slovo i mif [Word and Myth]. Moskva: Izd-vo «Pravda». 624 p.
8. Susov, I. P. (1984). Kommunikativno-pragmaticheskaya lingvistika i eyo edinicy [Communicative Pragmatic Linguistics and its Units]. *Pragmatika i semantika sintaksicheskih edinic* [*Pragmatics and Semantics of Syntactic Units*]: Sb. nauchnyh trudov, otv. red. I. P. Susov. Kalinin: KGU, 3–12.

Информация об авторе
Вишнякова Ольга Дмитриевна
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
E-mail: ol-vish@mail.ru
Olga Vishnyakova
Dr. Habil. (Philology), Professor
professor of the Department of Foreign Language Teaching
Lomonosov Moscow State University, Russia

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ВТОРЫХ И ТРЕТЬИХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СПЕЦИАЛИСТАМ-МЕЖДУНАРОДНИКАМ

М. В. ВОРОНЦОВА, А. М. ЖУРАВЛЕВА

Аннотация: *В настоящей статье описывается роль социокультурного аспекта в преподавании вторых и третьих иностранных языков в высших учебных заведениях. Изучение таких языков представляют особую трудность для студентов в силу сокращенного числа учебных часов и времени для самостоятельной работы, что мешает долгосрочному запоминанию языка и развитию языковых компетенций. Методики преподавания первых иностранных языков уже значительно разработаны под цели и задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов. Авторы считают, что преподавание вторых/третьих языков требует особых методик, разработанных специально под цели и условия подобных курсов и в некоторой степени отличных от методик преподавания первых иностранных языков. В работе над статьей авторы обратились к опыту поддержания мультилингвизма в Европе, а именно к образовательным стандартам и практикам Европейского союза и истории развития и поддержания мультилингвизма в нескольких многоязычных кантонах Швейцарии. Было установлено, что в этих случаях значительная роль отводилась использованию языка в естественных ситуациях, а также историческому и культурному аспекту использования языка в общественной жизни, традициях и т.п. Авторы предлагают, что включение в методику преподавания вторых/третьих иностранных языков социокультурного компонента повысит мотивированность и заинтересованность студентов, и даст им возможность использовать язык в естественных ситуациях, что поспособствует долгосрочному запоминанию языка и дальнейшему развитию языковых компетенций.*

Ключевые слова: *мультилингвизм; преподавание языков; иностранные языки; социокультурный аспект; языковые компетенции; специалисты-международники*

Введение. В современном стандарте подготовки специалистов-международников владение иностранными языками является не только необходимым умением, но и во многом компетенцией, определяющей уровень профессиональной подготовки. Методики преподавания первого иностранного уже в значительной мере разработаны под определенные цели и задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Преподавание вторых и третьих языков представляется задачей, более сложной с методической точки зрения, так как малое количество учебных часов значительно сокращает возможности его преподавания, хотя потребность во владении двумя, и то и тремя иностранными языками в современной международной жизни достаточно велика. Практически преподавание вторых и третьих иностранных языков требует разработки новых методик, отличных от методик преподавания первых языков. Изучение иностранного языка при небольшом количестве учебных часов и, соответственно, небольшом количестве часов самостоятельной работы, требует точной формулировки целей и задач, разработки адекватных стратегий, соответствующей типологии упражнений и средств контроля. Простое сокращение содержания курса второго иностранного и применение тех же методик, что и при обучении первому языку, не может быть успешным, так как не учитывает психологические и лингвистические особенности усвоения иностранного языка. Преподавание только грамматики и сведение к минимуму лексических единиц дает возможность приобретения навыка перевода текста со словарем, который, как показывает практика, быстро утрачивается, так как знания не переходят в долгосрочную память, а умения и навыки не имеют достаточной степени сформированности. Сокращение грамматического объема и лексической нагруженности курса до уровня А1 в европейском стандарте (что адекватно по количеству учебных часов, которые отводятся на изучение второго и третьего иностранного языка) не позволяет добиться формирования компетенций, необходимых будущим международникам. Следовательно, разработка новых стратегий преподавания, определение необходимых и значимых составляющих курса является приоритетной задачей при разработке методик преподавания второго и третьего иностранных языков. Авторы статьи предполагают, что активное включение социокультурного компонента в методику преподавания вторых языков сильно повышает мотивированность и заинтересованность студентов, позволяет им использовать язык в естественной среде, что, в свою очередь, повышает устойчивость приобретенных навыков и создает модель для дальнейшего развития необходимых компетенций. Основой для такого выво-

да послужило изучение естественного мультилингвизма в двуязычных кантонах Швейцарии и применении схожих принципов для плюрилингвизма — попеременного владения двумя и более выученными иностранными языками [Education, 2014; Language, 2012].

Теоретические основания исследования. В исследовании сделана попытка построить методику преподавания вторых и третьих иностранных языков студентам-международникам на основе активного использования социокультурного компонента. Основой для такого подхода являются исследования естественного мультилингвизма в двуязычных кантонах Швейцарии, где особое внимание уделяется не преподаванию языка национального меньшинства, а сохранению культурного наследия на этом языке. Связь с культурой народа-носителя языка является главным условием для сохранения языка и его функционирования в условиях двуязычия, где он является языком меньшинства. Своеобразная психологическая подготовка к усвоению языка через культуру его носителя является, по мнению авторов, обязательным компонентом успешности овладения иностранным языком. Повышение мотивации и интереса, в свою очередь, способствуют переходу соответствующих языковых структур в долгосрочную память [Букин, 2015; Выготский, Лурия, 2008, с.498–499; Льери, 2012]. Социокультурный компонент формирует не только языковую компетенцию, но и коммуникативную в широком смысле этого слова.

Исследование: основная часть. Языковая подготовка международников включает несколько компонентов. Основным звеном является изучение английского как языка международного общения. Этот компонент языковой подготовки международников в настоящее время достаточно хорошо разработан. Поэтому укажем лишь на необходимые составляющие этой подготовки — развитие всех четырех коммуникативных навыков на уровне не ниже B2 европейского стандарта, автоматизация частотных для международных текстов грамматических структур, активное владение общим и политическим словарем не менее 3 тысяч лексических единиц, умение делать несложный устный последовательный перевод по своей специальности и при наличии достаточного времени сложный политический перевод письменно. При достижении такого уровня подготовки международник в состоянии справиться с конкретными несложными задачами в своей профессиональной деятельности.

Следующим этапом подготовки можно считать дальнейшее изучение английского языка на профессиональном уровне с учетом разницы английского и американского вариантов, политического слэнга,

фразеологизмов, поговорок, крылатых выражений и т.п. На этом этапе важно развить понимание английского и американского юмора, иронии, сформировать умение применять структуры (грамматические и лексико-грамматические), характерные для соответствующей социальной среды (например, политический эстеблишмент), что сделает применение английского языка рафинированным и адекватным любой коммуникативной ситуации [Воронцова, 2014].

Наряду с углубленным изучением английского языка важным компонентом языковой подготовки международников является изучение второго и третьего иностранных языков, что является еще более трудной задачей в виду малого количества учебных часов и соответственного малого количества часов для самостоятельной работы. Требование мультилингвизма не является чем-то особенным, характерным только для подготовки специалистов-международников. В 1988 году комиссия по образованию Евросоюза заявила о необходимости формирования нового стандарта в подходах к изучению иностранных языков. Таким стандартом является владение двумя и более иностранными языками как условие получения среднего образования в европейских школах и колледжах. Мультилингвизм был определен как «желательное жизненно важное умение». Цели изучения второго иностранного языка можно определить следующим образом — устная и письменная коммуникация примерно на уровне B1 европейского стандарта, чтение и понимание текстов по специальности, что предполагает большой пассивный запас слов, употребляющихся в специальных текстах, развитие навыка поиска информации по специальности и ее представления в виде несложных презентаций или эссе [Воронцова, 2015].

Изучение вторых и третьих иностранных языков наталкивается на целый ряд трудностей, делающих их преподавание и изучение достаточно неблагодарной задачей. Основная трудность, о чем уже неоднократно упоминалось выше, — это малое количество учебных часов, что создает одновременно проблему нерегулярности занятий и большой нагрузки на домашние задания, которые студенты не всегда в состоянии выполнить самостоятельно. Другим фактором, создающим значительные проблемы, является отсутствие должной мотивации, так как студенты неуверенны в возможности овладения иностранным языком на необходимом уровне за небольшой промежуток времени и при недостаточной интенсивности. Отсутствие должной мотивации является существенным фактором недостаточности внимания и соответственно устойчивости памяти обучающихся. Важным критерием успешности преподавания вторых иностранных языков является наличие специаль-

ной методики преподавания второго иностранного, где грамматические темы разделены на важные, подлежащие автоматизации, и менее важные, которые важны для понимания услышанного и прочитанного. Лексические единицы должны быть сразу вплетены в контексты, характерные для международников. Особое внимание необходимо уделять ритмике и интонации предложений, что создает особый колорит языка и необходимо для адекватного понимания речи на иностранном языке со слуха. Основной проблемой при изучении второго и третьего иностранных языков является забывание изученного при отсутствии практики его регулярного употребления. Для преодоления «забывания» необходимо найти такой психологический компонент, который позволит быстро восстанавливать язык при необходимости несмотря на перерыв в его употреблении. Поиски такого психологического компонента привели авторов к выводу о важности социокультурного компонента при изучении вторых и третьих иностранных языков. Погружение в другую культуру позволит вызвать из памяти языковые компоненты, ей адекватные, т.е. «вспомнить» язык.

Методология. В преподавании вторых иностранных языков можно выделить несколько подходов, пытающихся сделать преподавание успешным. Это теоретико-системный подход, при котором грамматическая система преподается в виде правил или таблиц, при наличии сходства как аналог приводятся структуры английского или родного языка. Грамматические структуры не автоматизируются и грамматика предстает в виде языковой системы, а не единиц речи. Часто обращается внимание на схожесть лексики английского и изучаемого языка, что сильно помогает при понимании текстов (репродуктивные навыки), но, скорее, мешает при активном использовании лексики в устной общении и на письме. Слова рекомендуется запоминать списком, а не в контекстах, что сильно понижает уровень их запоминания. Такой подход позволяет развить навыки понимания текстов, но не говорения и активного письма. В данном случае, как показывает практика, язык быстро забывается, так как активные навыки не могут быть развиты в данном методическом подходе.

Другим подходом в преподавании вторых языков являются эксперименты с мультилингвизмом, проводившиеся в сравнительно недалеком прошлом в странах Евросоюза. Использовалась чисто коммуникативная методика. В одном классе одновременно присутствовали преподаватели, говорившие на разных европейских языках. Произносились фразы, имеющие одинаковое значение на разных языках. Исходя из коммуникативной ситуации, обучающиеся отвечали на вопросы или

задавали вопросы сами на том языке, на котором к ним обращались. Вырабатывалась своеобразная реакция на соответствующий язык. Ответная реакция должна была быть практически автоматической. Этот эксперимент был признан успешным. Очевидно, что на начальном этапе формирования коммуникативных навыков одновременное изучение двух языков может быть продуктивным. Но, по-видимому, такой подход применим только на уровне А1. Различие грамматического построения предложения в разных языках и необходимость вычленения словосочетаний, характерных для конкретного языка, делают проблематичным данный подход на более высоких уровнях преподавания.

Если в первом подходе к преподаванию в основе лежит представление о грамматической системе языке, то во втором подходе основой является речь. Однако наряду с языком как системой и речью как конкретной коммуникацией важную роль для осуществления взаимопонимания играет социокультурная составляющая коммуникации. Авторы исследования предполагают, что именно отсутствие социокультурной составляющей (а ее чаще всего убирают из курсов, объясняя это нехваткой времени) не позволяет закрепить в памяти студентов вторые и третьи иностранные языки. Не действуют ли в памяти одного человека те же закономерности, которые действуют в памяти народа, живущего на чужой территории в меньшинстве? И в этом смысле искусственный мультилингвизм (плюрилингвизм) может функционировать как естественный мультилингвизм на территориях, где сохраняется язык меньшинства при наличии государственного двуязычия.

Материалы исследования. Материалами для исследования современных подходов к преподаванию вторых иностранных языков послужили имеющиеся учебные пособия и программы в вузах международного профиля. При описании экспериментов по развитию мультилингвизма в Евросоюзе авторы опирались на доклады и сообщения, сделанные на конференциях по методике в европейских странах. Для описания феномена естественного мультилингвизма авторы изучили этот феномен в двуязычных кантонах Швейцарии и определили, какие факторы способствуют сохранению языков меньшинств.

Процедура исследования. Выделение культурного (в широком смысле слова) фактора как основного при сохранении в памяти народа его родного языка в иноязычном окружении явилось результатом исследования соотношения языка и культуры в двуязычных кантонах Швейцарии.

В качестве примера поддержания естественного мультилингвизма можно привести Швейцарию, в особенности ее многоязычные кантоны, как, например, Фрибур, Вале, Граубюнден. Широко известно, что

в Швейцарии на федеральном уровне есть четыре официальных языка: немецкий, французский, итальянский и ретороманский. Однако исторические языковые границы в стране весьма четко разделяют страну на одноязычные регионы. Каждый кантон имеет право устанавливать собственные официальные языки; большинство из 26 кантонов являются все же одноязычными. Двуязычными являются Фрибур, Вале, и Берн (немецкий и французский языки), а в кантоне Граубюнден установлено три официальных языка (немецкий, итальянский и ретороманский). Таким образом, при изучении швейцарского мультилингвизма именно эти кантоны представляют особый интерес.

Итак, в данных кантонах естественно сложился мультилингвизм, однако нельзя сказать, что сосуществования языковых групп всегда проходило мирно. Наиболее подробно языковые конфликты и процесс установления языкового равноправия описаны в классическом труде Г. Вайленманна [Weilenmann, 1925], и в более современных исследованиях Д. Рихтера [Richter, 2010] и Ф. Грина [Grin, 2010]. Для настоящего исследования особую важность представляют механизмы поддержания мультилингвизма в данных кантонах, что мы можем проследить и в разрешении конфликтов.

Возьмем, к примеру, кантоны Фрибур и Вале. В обоих кантонах преобладает франкоязычное большинство, и в XX веке немецкоязычная часть населения усилила борьбу за языковое равноправие, которого де-факто не существовало, хотя и было оформлено де-юре. Однако общество в Фрибуре и Вале было разделено не только по языковому признаку, но и по конфессиональному, а также политически и экономически. Поэтому важным шагом в борьбе за языковое равноправие была выработка собственной идентичности и консолидация сил немецкоязычного населения. Значительную роль в этом сыграли общественные организации [Журавлева, 2016].

Можно сказать, что деятельность данных организаций была направлена именно на поддержку национальной культуры и традиций данной части населения. Например, основанное в 1889 г. «Общество немецких католиков»[35] («Deutsche katholische Männerverein») помогло своей деятельностью выделить и развить идентичность немецкоязычных фрибурцев относительно франкоязычного населения, с которыми первые ощущали большую близость в силу географического расположения преимущественно католического кантона Фрибура среди протестантских соседних кантонов. В деятельность «Общества» входила

[35] Здесь и далее — перевод наш.

организация религиозных занятий для детей, возвращение немецкого языка в религиозную жизнь Фрибура.

Также можно выделить в качестве примера «Немецкое историческое общество кантона Фрайбург» («Deutschen Geschichtsforschenden Vereins des Kantons Freiburg»), основанное в 1893 г. в противовес франкоязычного аналога. Задавшись целью распространить немецкий язык в образовании (и на школьном, и на университетском уровнях) и сохранить немецкие топонимы, «Историческое общество» объединило немецкоязычных фрибурцев не по религиозному принципу, а в силу общих традиций и истории.

В истории кантона Вале стоит отметить общество «Роттенбунд» («Rottenbund»). Оно было основано в 1948 г. также для поддержания и развития немецкого языка в кантоне, для улучшения отношений с франкоязычными жителями Вале. Также приоритетом было развитие связей географически изолированного немецкоязычного Вале с остальной немецкоязычной Швейцарией, в том числе посредством установления радиовещания.

Наконец необходимо сказать несколько слов об организациях в кантоне Граубюнден: «В защиту итальянского Граубюндена» («Pro Grigioni italiano») и «Романская лига» («Lia Rumantscha»). Основанные в 1918 г. и 1919 г. соответственно, данные организации вели деятельность не только на кантональном, но и на федеральном уровне, в силу того, что итальянский и ретороманский языки являются наименее распространенными в Швейцарии. Так, одной из основных задач обеих организаций было поддержание связей между географически изолированными италоязычными и ретороманскими общинами.

При изучении мультилингвизма в Швейцарии можно сделать вывод, что поддержание культурного и языкового многообразия является приоритетной целью внутренней политики государства. В связи с этим также и выделяются актуальные проблемы языковой политики страны. Например, сейчас остро стоит вопрос языков других языков мигрантов, а также место английского языка в швейцарской системе образования. Видимое предпочтение некоторыми немецкоязычными кантонами (например, Цюрихом, Базелем сельским) английского языка как первого иностранного вместо одного из национальных языков в школьном образовании, следующее из этого незначительное присутствие итальянского вне Тичино и Граубюндена, а также неиспользование системы образования для развития взаимопонимания между языковыми группами — эти вопросы являются предметом дискуссий среди политиков и ученых [Guerra, 2008; Papaux, 2003; Renschler, 2006].

Из данного обзора деятельности швейцарских общественных организаций в языковой политике мы видим, что для поддержания и развития языков одной из важнейших частей является социокультурная составляющая. Встает вопрос, насколько такой опыт естественного мультилингвизма возможно воспроизвести в преподавании вторых иностранных языков в учебных заведениях. Иными словами, возможно ли путем изучения традиций, истории страны изучаемого языка, форм вежливости и т.п. предотвратить забывание языка и компенсировать малое количество часов, обычно отводимое на изучение второго иностранного?

Результаты исследования. Авторы исследования пришли к выводу, что наличие социокультурной составляющей в естественном мультилингвизме является мощным фактором сохранения языка у конкретных носителей, живущих в окружении другого языка. Возможно ли применение принципов естественного мультилингвизма в попытках построить искусственный мультилингвизм, позволит ли наличие социокультурного компонента удерживать в памяти языковые структуры и лексические единицы вторых и третьих языков? Авторы предполагают, что наличие определенного социокультурного содержания в курсах вторых и третьих языков позволит сделать применение языка более успешным, а сохранение его в памяти — более устойчивым. Но не менее важно выделить то социокультурное содержание, которое необходимо в достаточно кратком курсе. Основное социокультурное содержание можно разбить на три составляющие. Первое — это когнитивное знание о стране изучаемого языка, т.е. те фоновые знания, которые имеет практически на неосознанном уровне носитель культуры данного языка со средним образованием (немного географии, немного истории, основные страны и центры, детские сказки, главное из литературы и культуры, политическая система, крупные компании и банки). Не менее важным является психологический (эмоциональный) компонент. Это мимика, жесты, тембр голоса, степень «нормальной» громкости при разговоре, психологические реакции в вербальной и невербальной формах, воспринимаемые носителями одной культуры как естественные. Третий компонент — это поведение людей в определенных ситуациях, характерное для них как носителей определенной культуры. Иными словами, это образцы поведения, отражающие особенности национального менталитета.

Литература

1. Букин Д. Развитие памяти по методикам спецслужб. М.: Альпина Паблишер, 2015. 456 с.

2. Воронцова М. В. Мультикультурная компетенция как основа мультилингвизма // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М., 2015. С. 9–19.
3. Воронцова М. В. Три составляющие мультикультурной компетенции // Коммуникация в современном поликультурном мире: диалог культур. Ежегодный сборник научных трудов. Вып. 2. М., 2014. С.459–466.
4. Выготский Л. С. Лурия А. Р. Культурное развитие специальных функций: память / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия // Психология памяти. М., 2008. С.498–499.
5. Журавлева А. Общественные организации в языковой политике трех швейцарских кантонов // Политика и общество. 2016. № 2. С.143–149.
6. Льери А. Где находится память? Искусство запоминать. М.: Ломоносов», 2012. 224 с.
7. Education and Languages, Language Policy. 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp (дата обращения: 11.01.17).
8. Grin F. L'aménagement linguistique en Suisse // Télescope. 2010. Vol. 3, №16. P. 55–74.
9. Guerra S. C. Themen, Thesen und Argumente zur Position des Italienischen in der Viersprachigen Schweiz // Studies in Communication Sciences. 2008. Vol. 1, № 8. P. 67–91.
10. Language competences for employability, mobility and growth. 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN (дата обращения: 11.01.17).
11. Papaux A. Droit scolaire et territorialité des langues: bilan critique de la jurisprudence récente du tribunal fédéral // Revista de Llengua i Dret. 2003. №40. P. 149–184.
12. Renschler R. Die Schweiz als europäisches Sprachlabor — eine Utopie? // Neue Wege. 2006. Vol. 2, № 100. P. 404–409.
13. Richter D. Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat: Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachfriedens. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 2010. 1315 p.
14. Weilenmann, H. Die vielsprachige Schweiz. Basel, Leipzig: Im Rhein-Verlag. 1925. 301 p.

THE SOCIO-CULTURAL ASPECT IN TEACHING A SECOND AND THIRD FOREIGN LANGUAGE TO INTERNATIONAL RELATIONS EXPERTS

Marina Vorontsova, Anastasia Zhuravleva

Abstract: *The present article deals with the role of the socio-cultural aspect in teaching second and third foreign languages at a tertiary level. The learning of these languages is especially difficult for students due to the small number of classroom hours in the curriculum and less time for independent work, which*

hinders long-term remembrance of the language and the development of language competencies. The methodologies of teaching a first foreign language are sufficiently developed to suit the aims connected with the students' future professional lives. The authors believe that the teaching of second/third foreign languages requires special methodologies, created specifically for the aims and conditions of such curriculums and being in some ways different from the methodologies of teaching first foreign languages. In working on this article the authors turned to the experience of promoting multilingualism in Europe, specifically in the EU education legislation and the history of several multilingual cantons in Switzerland. It was found that in these cases a major role was given to natural language use situations, as well as the historical and cultural aspect of language use in traditions, public life etc. The authors believe that the inclusion of the socio-cultural aspect in teaching second/third foreign languages would raise students' motivation and interest, and help them use the language in natural situations, which would aid in their retaining the language in the long term and further developing in their language competencies.

Keywords: *multilingualism; language teaching; foreign languages; socio-cultural aspect; language competencies; international relations experts*

References

1. Bukin, D. (2015). Razvitie pamjati po metodikam specsluzhb [Memory Development According to Methods of the Intelligence Agencies]. Moksva: Al'pina Pablisher.
2. Education and Languages, Language Policy. (2014). Retrieved 29 November, 2016 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp
3. Grin, F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope,* 16(3), 55–74.
4. Guerra, S. C. (2008). Themen, Thesen und Argumente zur Position des Italienischen in der Viersprachigen Schweiz. *Studies in Communication Sciences,* 8(1), 67–91.
5. Language competences for employability, mobility and growth. (2012). Retrieved 27 November, 2016 from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN
6. L'eri, A. (2012). Gde nahoditsja pamjat'? Iskusstvo zapominat' [Where is Memory Located? The Art of Memorizing]. Moskva: Lomonosov.
7. Papaux, A. (2003). Droit scolaire et territorialité des langues: bilan critique de la jurisprudence récente du tribunal federal. *Revista de Llengua i Dret,* 40, 149–184.
8. Renschler, R. (2006). Die Schweiz als europäisches Sprachlabor — eine Utopie? *Neue Wege,* 100(2), 404–409.
9. Richter, D. (2010). Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat: Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachfriedens. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.

10. Voroncova, M.V. (2014). Tri sostavljajushhie mul'tikul'turnoj kompetencii [The Three Components of Multicultural Competency]. *Kommunikacija v sovremennom polikul'turnom mire: dialog kul'tur. Ezhegodnyj sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 2. [Communication in the Modern Politico-cultural World: A dialogue of cultures. Annual collection of research papers. 2 ed.]*, 459–466.
11. Voroncova, M.V. (2015). Mul'tikul'turnaja kompetencija kak osnova mul'tilingvizma [Multicultural Competency as a Basis of Multilingualism]. *Mirovoe kul'turno-jazykovoe i politicheskoe prostranstvo: innovacii v kommunikacii [Global Linguistic, Cultural and Political Space: Innovations in Communication]*, 9–19.
12. Vygotskij, L. S., & Lurija, A. R. (2008). Kul'turnoe razvitie special'nyh funkcij: pamjat' [Cultural Development of Special Functions: Memory]. *Psihologija pamjati [Psychology of Memory]*, 498–499.
13. Weilenmann, H. (1925). Die vielsprachige Schweiz. Basel, Leipzig: Im Rhein-Verlag.
14. Zhuravleva, A. (2016). Obshhestvennye organizacii v jazykovoj politike treh shvejcarskih kantonov [Non-government Organizations in the Language Policy of Three Swiss Cantons]. *Politika i obshhestvo [Politics and Society]*, 2, 143–149.

Информация об авторах

Воронцова Марина Владимировна, к.ф.н., доцент,
заведующий кафедрой западно-европейских языков,
Институт стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия,
E-mail: mworonzowa@mail.ru

Журавлева Анастасия Михайловна, старший преподаватель
кафедра западно-европейских языков,
Институт стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия
E-mail: amzhuravleva@gmail.com

Vorontsova Marina, PhD (Philology), Assoc. Prof.,
head of the Department of Western Languages Philology,
Institute of Asian and African studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
E-mail: mworonzowa@mail.ru

Zhuravleva Anastasia, Senior teacher,
Department of Western Languages Philology,
Institute of Asian and African studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
E-mail: amzhuravleva@gmail.com

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

О. В. ДЕСЯТОВА

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению вопроса формирования компетенции иноязычной межкультурной коммуникации в обучении специалистов международного профиля. Иностранный язык служит вербальной основой межнационального коммуникационного процесса. Конечный результат взаимодействия коммуникантов, которые являются носителями разных культур и языков, зависит не только от знания языка общения. Положительный или неблагоприятный результат процесса межкультурной коммуникации в значительной степени зависит от знания и учёта особенностей культуры той страны, с представителем которой осуществляется коммуникация.*

Язык и культура находятся в тесной взаимосвязи: язык вербализует национальную культуру и является хранителем этой национальной культуры. За любым словом стоит предмет или явление реального мира, поэтому многое в представлении о мире каждого человека обусловлено его языком. Задачей в изучении иностранных языков становится изучение языков в неразрывном единстве с культурой стран и народов, которые говорят на этих языках.

Специфика курса деловой коммуникации заключается в том, что он предполагает изучение базовых основ ведения международного бизнеса, опирается на международные документы, регламентирующие правила ведения коммерческой деятельности. Это обусловливает широкое использование клише и устойчивых оборотов, характерных для данной сферы деятельности, используемых в родном языке и в иностранном языке. Изучение деловых терминов и словосочетаний снижает вероятность того, что они могут быть неадекватно использованы в процессе коммуникации. Практика использования интерактивных методов обучения, в том числе кейс-стади, позволяет формировать компетенцию межкультурной коммуникации у студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: *деловая коммуникация, иноязычная межкультурная коммуникация, кейс-стади, интерактивные методы обучения, иностранный язык, язык и культура.*

Введение. В современном мире английский язык занимает прочные позиции инструмента международного общения. Вследствие активизации международных связей в различных областях политической, экономической, культурной, деловой и других областях деятельности, расширения сфер распространения и употребления английского языка возрастает потребность в специалистах различного профиля. Актуальным остаётся вопрос подготовки современного специалиста-международника, способного профессионально справляться с решением различного рода задач и правильно ориентироваться в иноязычном межкультурном пространстве.

В связи с расширением межнациональных контактов знание иностранного языка приобретает чрезвычайную значимость для обеспечения межкультурной коммуникации при установлении личных контактов, проведении переговоров, участии в международных конференциях и семинарах, ведении телефонных разговоров и деловой переписки и т.д. Широкий диапазон деловых отношений является наиболее востребованной сферой международной коммуникации, в результате развития которой формируется бизнес-культура как явление общественной жизни. Этой бизнес-культуре присущи свои принципы, законы, система ценностей, а также средства, обеспечивающие её должное функционирование и развитие [Киселева, 2013, с. 34; Паршутина, 2014, с. 129].

Вербальной основой, обеспечивающей межнациональный коммуникационный процесс выступает иностранный язык. Как отмечают специалисты, подавляющая часть всех межкультурных контактов происходит с использованием английского языка как посредника в осуществлении межкультурных коммуникационных процессов. Поэтому изучению языка, в частности языка профессии, уделяется особое внимание, поскольку конечный результат взаимодействия коммуникантов — представителей разных культур — во многом зависит от уровня владения тем языком, на котором происходит процесс коммуникации.

Однако знание языка представителя другой культуры необходимо, но не вполне достаточно для адекватного взаимопонимания между коммуникантами. Уровень владения иностранным языком может качественно улучшиться у коммуниканта, если у него формируются компетенции иноязычной межкультурной коммуникации, которые он способен умело применять при общении с носителями иных культур

с учетом специфики иноязычного менталитета и психологии [Леденева, 2004; Раицкая, 2013]. Цель данной статьи заключается в том, чтобы показать некоторые межкультурные и лингвистические нюансы, которые необходимо учитывать при обучении переводу специалистов международного профиля.

Теоретические основания исследования. Теоретическую и методологическую базу исследования составляют фундаментальные положения в сфере лингвистики и межкультурной коммуникации. В процессе проведения исследования использовались общенаучные методы: анализ и синтез, сравнительно-исторический метод и обобщение.

В процессе исследования автор использовал научные труды отечественных и зарубежных специалистов в области лингвистики, культурологии, межкультурной коммуникации, социологии: В. М. Алпатова, Е. М. Верещагина, В. А. Звегинцева, В. Г. Костомарова, Е. Н. Малюги, Е. В. Пономаренко, А. П. Садохина, С. Г. Тер-Минасовой, А. А. Харьковской; Р. Бенедикт, Г. Хофстеде, У. Самнера Э. Холла, Д. Трагера. Были использования доклады научно-практических конференций, в том числе и международных, монографические работы, статьи в периодических научных изданиях.

Исследование: основная часть. В середине XX века учёные сводили проблемы межнациональной коммуникации в основном к вопросам изучения иностранного языка как инструмента общения между представителями разных народов и гораздо меньше внимания уделяли разнообразным особенностям и различиям процесса коммуникации в культурах других стран и народов. В отечественной науке именно специалисты в области лингвистики, преподаватели иностранных языков дали серьезный стимул изучению проблематики межкультурной коммуникации, так как с профессиональной точки зрения они глубоко понимают ту роль, которую играет язык в формировании личности, в выражении самобытности культуры, в посредничестве в межкультурном коммуникационном процессе. Одновременно с этим такая инициатива лингвистов обусловила и некоторый лингвистический уклон в анализе межкультурной коммуникации, которая рассматривалась в тесной связи с изучением онтологии и с преподаванием иностранных языков [Малюга, 2011; Пономаренко, 2012 и др.].

Автор статьи разделяет точку зрения, существующую в научной литературе, посвящённой изучению межкультурной коммуникации, что фоновые знания, то есть знания реальной действительности и культуры являются необходимым условием для успешной межкультурной коммуникации. При этом следует отметить, что сами коммуниканты

обладают индивидуальными специфическими особенностями, которые, безусловно, отражают особенности национального характера, особенности национального мышления и поведения. При преподавании иностранного зыка необходимо научить студентов понимать мир изучаемого языка, донести до их понимания, что в основе любого речевого общения лежит культурный код, обоюдное знание реалий, предмета коммуникации участниками общения.

Язык — это неотъемлемая часть культуры, и язык и культура находятся в тесной взаимосвязи, взаимопроникновении и взаимодействии. В этом взаимодействии именно язык передаёт словами, вербализует национальную культуру. Одновременно язык является хранителем национальной культуры и передаёт её из поколения в поколения. Язык отражает историю, условия и образ жизни, климат, географию, верования, традиции и т.п., то есть за любым словом стоит предмет или явление реального мира.

Язык является не только средством выражения уже познанной действительности, но и средством познания ещё неизвестного. Многое в представлении о мире каждого человека обусловлено его языком. Следовательно, различие языков заключает в себе и различие в мировидении.

Например, слово «спутник» (sputnik) связано с историей освоения космоса и первым в истории развития человечества запуском искусственного спутника Земли, осуществлённым учёными Советского Союза в 1957 г. После этого события в американском английском языке появилось идиоматическое выражение «Sputnik moment», которое можно правильно перевести, зная международную обстановку на тот момент, которая характеризовалась острым соперничеством между США и СССР, частности, в области научных достижений в сфере космоса. Поэтому первенство советской системы в выходе в космическое пространство определяет весьма специфическую коннотацию при переводе американской идиомы «Sputnik moment». Её можно описательно передать как момент, когда осознаётся опасность или угроза и предпринимаются усиленные меры, чтобы занять лидирующие позиции.

На разных уровнях межнационального взаимодействия участники коммуникации часто общаются на неродном для них языке. При этом они привносят в язык общения нюансы и отличительные особенности той культуры, носителями которой они являются. Поэтому для эффективного общения между коммуникантами не достаточно лишь знания иностранного языка, на котором осуществляется процесс общения, независимо от того, насколько глубоки эти знания. Любое слово языка

другой культуры отражает эту другую культуру и другой мир. Таким образом, задачей в изучении иностранных языков как средства межкультурной коммуникации становится не просто изучение иностранного языка как инструмента общения, его грамматических явлений и лексических терминов, но изучение иностранного языка в неразрывном единстве с культурой стран и народов, которые говорят на этом языке.

Заучивая иностранное слово, студент пытается совместить его со своим пониманием картины мира, которая задана ему родным языком. Как раз этот процесс и порождает главную трудность для студентов при изучении иностранного языка. Родной язык создаёт у человека определённое специфическое видение мира, характерное для данной культуры. Рассмотрим, к примеру, слово «колени»: в русском языке употребляется одно слово, которое может пониматься по-разному в зависимости от контекста: русскоязычный ребёнок «сядет на папины *колени*», и молодой человек «встанет на *колени* перед своей любимой девушкой», в то время, как англоговорящий ребёнок will sit on his father's *laps*, а молодой человек will get down on his *knees* before his beloved girl.

Таким образом, название предмета или явления на одном иностранном языке не может быть передано на другой иностранный язык с помощью просто механического перехода с одного кода на другой. Складывающаяся картина мира по-разному передаётся в разных культурах в зависимости от сложившихся в разных народах представлений о тех или иных явлениях или предметах. Люди в большей или меньшей степени переносят своё собственное понимание мира на иностранный язык и своё собственное представление о языке. Следовательно, различие языков заключает в себе и различие в мировидении.

Изучение иностранной литературы, в том числе художественной, политической, экономической, естественным образом приводит к изучению другой культуры, и в процессе познания иной культуры обучающийся входит в конфликт с ней. Обучающийся начинает сопоставлять разные культуры, оценивать чужой мир через призму своей культуры и начинает глубже осознавать свою собственную культуру, своё мировоззрение и миропонимание. Осознание норм поведения и мышления собственной культуры появляется только тогда, когда происходит коммуникация с представителями других культур, которые в своём поведении руководствуются своими культурными нормами, свойственными для данного этноса. Межкультурная коммуникация, изучение иностранных языков и иностранной литературы, посещение других стран способствуют расширению границ культурного горизонта.

Оценки мышления и поведения представителей других культур могут вызывать конфликты в коммуникации до тех пор, пока эти оценки проводятся в рамках одной культуры. Чтобы понять поведение коммуниканта, необходимо знать традиции и особенности данной культуры и насколько его поведение является традиционным для собственной культуры. Известный американский культуроантрополог Рут Бенедикт утверждала, что обычаи, правила, традиции не могут быть адекватно поняты или оценены вне рамок своей культуры [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 49]. Поэтому, зная традиции и обычаи другой культуры, с чьим представителем необходимо налаживать и осуществлять межкультурную коммуникацию, можно прогнозировать и ожидать определённые эмоциональные реакции, мышление, поведение и оценки.

Учитывая возможные нюансы, возникающие в процессе общения коммуникантов, надо стремиться принимать во внимание всю специфику данной культуры и корректировать свою речь, аккуратно подбирая релевантные для конкретного события лексические единицы и обороты, корректировать манеру поведения по отношению к партнёру по коммуникации. А незнание культуры коммуниканта может привести к неверному выводу, и коммуникация будет иметь отрицательный результат.

Например, в Японии и в Китае собеседник, не согласный с высказыванием говорящего, будет молчать, поскольку в его культуре невежливо открыто возражать своему партнёру, в то время как в большинстве европейских стран молчание расценивается как согласие с высказыванием. Для стран с высококонтекстной культурой, где многое предопределено неязыковым контекстом (иерархией, статусом, внешним видом), характерно широкое использование кодированного языка, когда вещи не называются своими именами, используется много намёков, фигуральных выражений, и без знания этой скрытой информации сообщение может быть неверно интерпретировано. Например, смысл слова «да» в таких культурах может варьироваться от подлинного «да» до мягкого «нет». У японцев, в зависимости от обстоятельств, сопровождающих сделку, «да» может означать «да», «нет», «может быть», так как в японской культуре не принято отвечать отказом в деловых взаимоотношениях из опасения, что это может нанести обиду партнёру и подорвать их отношения.

Типичной ошибкой при общении с представителями другой культуры может быть неверная интерпретация действий, которые понятны в своей системе представлений. Например, арабский жест приглашения воспринимается русскими как прощальный жест, так как подобное

движение правой руки в русской культуре означает прощание [Богучарский, 2009, с. 23]. В странах высококонтекстной культуры огромную роль играет невербальное общение, умение «сказать глазами», держать паузу, не быть многословным. Особое значение в этих культурах придаётся взаимному общению до начала деловой части. Например, на Ближнем Востоке сначала принято провести какое-то время за чашкой кофе в беседе на отвлечённые темы, и если, не зная этого кода поведения, представитель другой культуры откажется от этого ритуала и предложит сразу приступить с делу, то вряд ли он сможет рассчитывать на положительный исход переговоров, так как его поведение будет расцениваться как неуважение к собеседнику и, соответственно, межкультурная коммуникация будет иметь отрицательный результат. Но и в низкоконтекстных культурах, где высок уровень индивидуализма и низки иерархические различия, где большая часть информации содержится в словах, а не в контексте коммуникации, общение также в значительной степени зависит от культурных особенностей.

В качестве другого примера можно рассмотреть различие в стиле и формате написания деловых писем. Если сравнить форматы текста делового письма, принятые в странах Юго-Восточной Азии и в Европе, то можно заметить большую разницу как в плане, так и в стиле изложения основных вопросов. Преподавая деловую коммуникацию в вузах нашей страны, мы берём за основу план, стиль и манеру расположения письма, принятые в странах Западной Европы. В европейской и североамериканской традициях основное содержание письма начинается с формулировки предложений, запросов, требований, которые в дальнейшем аргументируются. А в странах Азии текст письма начинается с перечисления причин, различных обстоятельств и факторов, и лишь в заключительной части формулируются предложения или требования, что воспринимается европейцами и американцами как невнятное и, соответственно, неприемлемое составление письма.

В ситуациях межкультурной коммуникации в целях достижения положительного результата общения собеседники меняют модели своего коммуникативного поведения и приспосабливаются друг к другу. Например, коммуниканты могут говорить медленнее, отчётливее, стараясь использовать более упрощённую лексику без употребления идиоматических выражений и жаргонной лексики.

В преподавании иностранных языков особое значение имеет осознание проблем межкультурной коммуникации, которое нужно донести до обучающихся. В вузах, которые готовят специалистов-международников разного профиля, иностранный язык не является специ-

альностью будущего выпускника. Поскольку такие вузы имеют первоочередной задачей профессиональную подготовку специалистов со знанием иностранных языков, то основной целью в обучении языку становится цель обучения языку специальности, которую можно достичь путём формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Результаты исследования. Для формирования системного ряда профессионально значимых компетенций в Московском государственном институте международных отношений (Университете) МИД РФ языковая подготовка проходит по программе, ориентированной на формирование навыков последовательного перевода. В силу специфики языковой подготовки специалистов-международников программа не предполагает обучение студентов профессиональному переводу. Однако будущим специалистам, возможно, придётся сталкиваться с такой ситуацией, когда в целях соблюдения конфиденциальности при проведении деловых переговоров они будут вынуждены отказаться от привлечения посторонних лиц, оказывающих переводческие услуги. В таком случае понимание особенностей межкультурной коммуникации и учёт этих особенностей в процессе непосредственного общения с носителем иной культуры, навыки последовательного перевода, приобретенные специалистами во время обучения в вузе в рамках языковой профессиональной подготовки, находят своё практическое применение и имеют огромное значение для достижения положительных результатов межкультурной коммуникации.

К сожалению, количество учебных часов в рамках программы подготовки специалиста-международника ограничено, и это не позволяет выделить в качестве отдельных аспектов изучения такие курсы, как курс лингвострановедения, курс межкультурной коммуникации и другие курсы, необходимые для подготовки профессиональных переводчиков. Программа имеет целью сформировать навыки межкультурной деловой коммуникации у будущих специалистов-международников и научить обучающихся добиваться положительных результатов в процессе межнационального делового общения.

При обучении курсу деловой коммуникаци перед студентами ставится задача правдивой передачи информации с родного языка на иностранный язык и с иностранного языка на родной язык. Не допускается искажение информации, в том числе прецизионной информации, цифровых данных, профессиональной терминологии.

Следует отметить, что специфика курса деловой коммуникации заключается в том, что он предполагает изучение базовых основ ведения

международного бизнеса, сложившихся в современном мире. Данный курс опирается на международные документы, регламентирующие правила ведения коммерческой деятельности, внешней торговли; на реальные договоры между компаниями, адаптированные к учебному процессу; на документацию коммерческого содержания; на переписку между деловыми контрагентами.

В качестве примера можно привести такой документ, как Инкотермс (Incoterms), представляющий собой международно признанный документ, содержащий торговые термины, широко используемые во внешней торговле [Инкотермс 2010, 2010]. Эти международные правила по толкованию торговых терминов впервые были приняты Международной Торговой Палатой в 1936 г., они периодически пересматриваются и обновляются (последняя редакция проведена в 2010 г.), и в течение многих десятилетий ими руководствуется всё экономическое сообщество мира. То есть, обсуждая, например, какие условия поставки товара будут применяться во исполнение контракта, оперируя аббревиатурой из этих Правил, контрагенты понимают, как будет поставляться товар, до какого пункта, кто несёт риски потери товара при транспортировке, кто отвечает за страхование товара и т.д. Неспециалисту в области коммерции будет трудно осуществлять полноценную коммуникацию с деловым партнёром, если он не знает этих терминов и не видит разницы между условиями поставки CIF и CIP, DAT и DAP и т.д.

Такая наполняемость курса предполагает изучение деловых терминов на родном языке и их аналогов на иностранном языке, предопределяет широкое использование клише, устойчивых оборотов и словосочетаний, употребляемых в данной конкретной сфере деятельности.

Например, значение и соответственно использование существительных demand и requirement зависит от контекста. Они могут иметь одни и те же значения: «требование», «спрос», но уместность их употребления определяется ситуацией. Выражения meet the demands и meet the requirements переводятся синонимично: «удовлетворять требованиям». Когда эти словарные дефениции вводятся в активный вокабуляр обучающихся, им предлагается заучивать не только их значения, но и их употребление в словосочетании, а также какое конкретно значение будут иметь эти выражение при осуществлении процесса деловой коммуникаци. Так, слово demand предпочтительнее употреблять в выражении meet the demand в значении «удовлетворять спрос», а для передачи фразы «удовлетворять требованиям» предпочтительно использовать слово requirement — meet the requirements.

Учитывая тот факт, что каждое слово любого языка имеет свою лексико-фразеологическую сочетаемость, фактор усвоения деловых терминов и словосочетаний, в которых они употребляются, снижает вероятность того, что эти выражения могут быть нерелевантно использованы в процессе коммуникации. Например, для перевода словосочетания «пользоваться большим спросом» предлагаются возможные варианты: to be in high / heavy / great / good / strong / brisk demand. Таким образом, сразу очерчивается круг прилагательных, с которыми сочетается существительное demand, и среди них нет слова big («большой»), которое было бы естественным для представителей иных культур.

Поскольку сетка учебных часов, отведённых на изучение иностранного языка в МГИМО (Университете), не позволяет выделять время на изучение особенностей межкультурной коммуникации, эта проблема находит своё решение при использовании кейсов и ролевых игр. Так, перед обучающимися ставится задача выхода на рынки разных стран, заключения договоров на поставку каких-либо товаров и др. Для решения поставленных задач студентам рекомендуется изучить не только рыночную конъюнктуру, сложившуюся на данный момент, но и фоновую информацию: географическое положение страны, экономику в целом, основной язык коммуникации, сложившиеся культурные традиции и особенности и прочее.

Например, в одной из конкретных ситуаций, предложенных для изучения студентами МГИМО–Университета, надо выйти на индонезийский рынок с продажей оборудования для лесной и деревообрабатывающей промышленности [Десятова, 2011, с. 7]. Изучая ситуацию, студенты знакомятся с историей данного государства, развитием экономики, в частности, лесной и деревообрабатывающей отраслей промышленности, а также с трудностями, с которыми столкнулись эти отрасли. Обучающиеся узнают, что это островное государство располагается на 13 000 островах, на которых проживает более трехсот этнических групп, каждая из которых говорит на своём языке, и почти 90 % населения исповедует ислам. Понимая, что данная культура принадлежит к высококонтекстной культуре, для которой первостепенное значение имеет статусность, связи, внешний вид, студенты должны сделать коррекцию своей манеры ведения переговоров и поведения. Разбирая данную конкретную ситуацию, преподаватель при непобходимости может акцентировать внимание обучающихся на особенностях межкультурной коммуникации, которые следует учитывать в процессе межкультурного общения.

Развитию коммуникативной компетенции у обучающихся способствует также участие студентов в международных конференциях, круглых столах и семинарах, дискуссии на иностранном языке с привлечением иностранных специалистов, работа в научных студенческих обществах. Студенты на старших курсах могут закреплять полученные коммуникативные навыки, работая в качестве переводчиков, так как именно такой вид деятельности заключается в общении, способности понять и адекватно передать информацию. Принимая участие в вышеперечисленных видах деятельности, студенты приобретают навыки непосредственного общения с представителями различных культур и преодоления не только языковых барьеров, но и барьеров, носящих неязывокой характер, которые отражают социокультурную специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления.

Заключение. Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Язык и культура находятся в тесной взаимосвязи, взаимопроникновении и взаимодействии. Язык отражает особенности культур, традиций и менталитета коммуникантов, он вербализует национальную культуру и хранит её. Язык является средством общения и, следовательно, является важным фактором для межкультурных коммуникаций.

Для того, чтобы правильно понять смысл сказанного, часто бывает недостаточно простого перевода с одного языка на другой, так как за каждым иностранным словом стоит определённое представление о мире, обусловленное национальным сознанием. Фоновое знание, то есть знание реалий и культуры, которыми обладают коммуниканты, является необходимым условием для успешной межкультурной коммуникации. Сравнение и сопоставление языков для достижения цели наиболее адекватного перевода с одного языка на другой требует дальнейшего развития. При этом сравнение языков практически сводится к сопоставлению мировидения, картин мира, которые создаются с помощью языков.

2. Являясь средством коммуникации, язык может создавать и определенные барьеры для общения вследствие того, что различие языков заключает в себе и различие в мировидении представителей разных культур, различие их менталитета. Сами носители национальных культур и национальных языков обладают специфическими особенностями, поэтому каждый коммуникант привносит в процесс коммуникации свою собственную систему смыслов, которые присущи ему как личности, а также как представителю иной культуры. Большое значение имеют и невербальные способы коммуникации.

Коммуникантам следует строить своё общение с носителями других культур и языков, исходя из знания специфики этих культур. Цель такого подхода к формированию коммуникативной компетенции заключается в том, чтобы предотвратить возможные конфликты, неверное понимание и возможные недоразумения. Понимание особенностей культур и языка участников общения и корректирование своей манеры осуществления процесса коммуникации, стремление к взаимной адаптации коммуникантов играет значительную роль в межкультурной коммуникации и значительно увеличивает вероятность того, что она будет иметь положительный результат. Иностранные языки как средство коммуникации между представителями разных культур и народов следует изучать неразрывно от изучения социокультурного контекста.

3. Специфика курса деловой коммуникации в преподавании языка професси заключается в том, что он предполагает изучение базовых основ ведения международного бизнеса, сложившихся в современном мире. Процесс деловой межкультурной коммуникации значительно облегчается, благодаря одинаковому для всех участников общения предметному содержанию деятельности. Перед преподавателями иностранных языков неязыковых вузов стоит задача максимального развития коммуникативной компетенции у обучающихся в рамках ограниченного количества учебных часов, отведённых на изучение иностранных языков.

Использование интерактивных методов обучения, использование метода кейс-стади, ролевых игр может способствовать успешному решению поставленной задачи. Эти методы помогают также решить задачу изучения особенностей деловой межкультурной коммуникации. Имитируя процесс переговоров при решении конкретной ситуации (кейса), обучающиеся на практике начинают осознавать, что представители иной культуры сами обладают специфическими особенностями, которые отражают специфику национальной культуры и национального языка. Особенно ярко это проявляется в интернациональных группах, где есть студенты из разных стран.

Развитию коммуникативной компетенции у обучающихся способствует также участие студентов в международных конференциях, круглых столах и семинарах, дискуссии на иностранном языке с привлечением иностранных специалистов, работа в научных студенческих обществах. Студенты на старших курсах могут закреплять полученные коммуникативные навыки, работая в качестве переводчиков, так как именно такой вид деятельности заключается в общении, способности понять и адекватно передать информацию.

4. При изучении иностранного языка необходимо учитывать лексико-фразеологические ограничения, регулирующие пользование языком. Следует давать к усвоению новой лексики слова в наиболее устойчивых сочетаниях, которые свойственны данному языку, поскольку у каждого слова есть своя лексико-фразеологическая сочетаемость. Такая сочетаемость не является универсальной, она носит национальную особенность, так как любая лексико-фразеологическая сочетаемость присуща только данному конкретному слову в данном конкретном языке.

Литература

1. Богучарский Е. М. Мусульманский этикет. Москва: Изд-во Рипол классик, 2009. 227 с.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин: Учебник; под ред. А. П. Садохина. М.: Изд-во ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
3. Десятова О. В. Деловой английский с использованием кейсов (конкретных ситуаций). В 2 ч. Ч.1 / О. В. Десятова и др.; под ред. О. В. Десятовой. М.: МГИМО–Университет, 2011. 151 с.
4. Инкотермс 2010 (2010). [Электронный ресурс]. URL: http://incoterms.iccwbo.ru/pravila-incoterms-inkoterms (дата обращения: 15.11.2016).
5. Киселева А. В. К вопросу о современном речеупотреблении в английском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 11–2. С. 34–36.
6. Леденева С. Н. Методы психолингвистической оценки эффективности речевого воздействия: Автореферат диссертации … кандидата филологических наук: 10.02.19. М., 2004. 28 с.
7. Малюга Е. Н. Основные характеристики профессионального языка // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. 2011. № 1/2 (82). С. 133–138.
8. Паршутина Г. А. Глаголы коммуникации как компоненты метаязыкового комментирования (на материале английского делового дискурса) // Язык и коммуникация в современном поликультурном социуме: сборник научных трудов / Отв. ред. Л. К. Раицкая, Н. М. Мекеко, Т. В. Попова. М.: Трансарт, 2014. С. 128–134.
9. Пономаренко Е. В. О прагматической эффективности речи и задачах лингводидактики делового общения // Вопросы прикладной лингвистики. 2012. № 7. С. 59–68.
10. Раицкая Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде: Автореферат диссертации … доктора педагогических наук: 13.00.01. М., РУДН, 2013. 55 с.

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECTS IN TEACHING INTERNATIONAL EXPERTS

Olga Desyatova

Abstract. *The article is devoted to considering an issue of developing foreign language cross-cultural communication skills in teaching international experts. A foreign language is a verbal framework of cross-national communication process. The final result of interaction between the communicators, who represent different cultures and languages, does not only depend on the knowledge of the language of communication. Positive or unfavourable result of cross-cultural communication process depends to a great extent on the knowledge of cultural characteristics of the countries, which are represented by the communicators, and taking into account such differences in personal interaction.*

Specific character of the business communication course implies studying foundations of doing international business, the course is based on international documents regulating commercial activity rules. This stipulates a wide usage of cliché, set phrases and word combinations relevant to a certain field of activity and used in the native and foreign languages. Studying business terms and word combinations reduces the likelihood of their irrelevant usage in communication process. Practice of interactive training methods including case-study contributes to development of cross-cultural communications skills of the students of higher education institutes which do not specialize on professional foreign language studies.

Keywords: *business communication, foreign language cross-cultural communication, case-study, interactive training methods, foreign language, language and culture.*

References

1. Bogucharskij, E. M. (2009). Musul'manskij ehtiket [Moslem etiquette]. Moskva: Ripol klassik.
2. Grushevickaya, T. G., Popkov, V. D., & Sadohin, A. P. (2003). Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii [Basics of intercultural communication]. Moskva: YUNITI-DANA.
3. Desyatova, O.V. (2011). Delovoj anglijskij s ispol'zovaniem kejsov (konkretnyh situacij). V 2 ch. CH.1 [Using case study in Business English] / O.V. Desyatova i dr.; pod red. O.V. Desyatovoj. Moskva: MGIMO-Universitet.
4. Incoterms 2010. (2010). Retrieved 15 November, 2016 from http://incoterms.iccwbo.ru/pravila-incoterms-inkoterms.
5. Kiselyova, A.,V. (2013). K voprosu o sovremennom recheupotreblenii v anglijskom yazyke [Revisiting modern use of English speech]. *Aktual'nye problemy*

gumanitarnyh i estestvennyh nauk [Topical issues of humanitarian and natural sciences], 11–2, 34–36.
6. Ledeneva, S., N. (2004). Metody psiholingvisticheskoj ocenki effektivnosti rechevogo vozdejstvija [Methods of psycholinguistic assessment of verbal impact efficiency]: Avtoreferat dissertacii … kand. filol. nauk [Author's abstract. Cand. Diss.]: 10.02.19. Moskva, *Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences*.
7. Malyuga, E. N. (2011). Osnovnye kharakteristiki professional'nogo yazyka [Basic characteristics of professional language]. *Vestnik SamGU, Gumanitarnaya seriya [Herald of Samara state university*, *Humanities series]*, 1/2 (82), 133–138.
8. Parshutina, G. A. (2014). Glagoly kommunikacii kak komponenty metayazykovogo kommentirovaniya (na materiale anglijskogo delovogo diskursa [Verbs of communication as components of metalinguistic commentary (Business English discourse studies)]. *Yazyk i kommunikaciya v sovremennom politkul'turnom sociume [Language and communication in modern polycultural society]*, 128–134.
9. Ponomarenko, E. V. (2012). O pragmaticheskoj ehffektivnosti rechi i zadachah lingvodidaktiki delovogo obshcheniya [On pragmatic efficiency of speech and business communication lingodidactic tasks]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 7, 59–68.
10. Raitskaya, L. K. (2013). Didakticheskaja koncepcija samostojatel'noj uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v internet-srede [Didactic theory of students' independent learning and cognitive activities in the Internet media]: Avtoreferat dis. … doktora pedagogicheskih nauk [Author's abstract. Doct. Diss.]: 13.00.01. Moskva, RUDN.

Информация об авторе
Десятова Ольга Викторовна
кандидат экономических наук, доцент,
Доцент кафедры английского языка № 4
МГИМО МИД России, Москва, Россия
E-mail: ovides7@mail.ru
Desyatova Olga
PhD in Economics, Associate Professor
Associate Professor of English language Department N 4
MGIMO University, Moscow, Russia
E-mail: ovides7@mail.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ (НА ОСНОВЕ АНГЛО-РУССКИХ И ПОРТУГАЛЬСКО-РУССКИХ ПРИМЕРОВ)

Н. В. ИВАНОВ

Аннотация. *В статье перевод рассматривается с точки зрения двух аспектов своей природы — явлений интерпретации и трансформации. Связь этих двух явлений в переводе постулируется как органичная: интерпретация в переводе предполагает трансформацию языковой формы текста, трансформация опирается на интерпретацию как на свой внутренний смысловой ресурс. Одно раскрывается как другое — в плане выражения или в плане внутреннего смыслового анализа. Показывая особенности интерпретации в переводе, автор противопоставляет ее обычной интерпретации. Последняя — важнейшая смысловая основа понимания в условиях коммуникации, диалога. Феномен интерпретации основывается на оппозиции смысла и референции в знаке. В обычных условиях смысл интерпретирует референцию (имплицитная основа понимания в диалоге). В переводе референция (предметная основа понимания) интерпретирует смысл.*

Внутренняя гармония смысла и референции может нарушаться: в диалоге — в силу переосмысления содержания знака собеседником, в переводе — в силу межъязыковых расхождений. Переводчик восстанавливает гармонию смысла и референции путем трансформаций. Трансформация означает изменение языковой формы текста, т.е. семантики и грамматики языковых обозначений, включая само изменение предметного адреса языкового обозначения, то есть его референции. Референция как интерпретационный ресурс перевода может служить критерием классификации переводческих трансформаций. На этой основе автор классифицирует приемы перевода, включая переводческие трансформации, иллюстрируя это рядом примеров из области англо-русского и португальско-русского перевода. Выделяются полностью кореферентные эквиваленты (непереименовывающие или переименовывающие), частично кореферентные эквиваленты и некореферентные эквиваленты (именующие разные объекты).

Статья может быть интересна специалистам в области теории и практики перевода.

Ключевые слова: *интерпретация, трансформация, перевод, референция, смысл, языковая форма текста*

Введение. Трансформация и интерпретация — два столпа, на которых держится современное переводоведение. Впрочем, должной меры взаимопонимания и сотрудничества между теми, кто больше ориентируется на трансформационный аспект перевода, и теми, кто ставит во главу угла интерпретацию, до сих пор нет. Интерпретация в первую очередь обращена к экстралингвистическим факторам перевода, трансформация связывает нас с областью структурного анализа. Проблемой интерпретационного подхода является выбор единицы анализа, т.е. относительно четкое определение структурных границ эквивалентности. Проблемой для трансформационного подхода является определение устойчивой совокупности факторов адекватности, которые мотивируют межъязыковое преобразование и служат критерием содержательного тождества в переводе.

Цель настоящей статьи — показать, что у двух подходов совпадений гораздо больше, чем противоречий. Два фактора перевода связаны органично: переводчик интерпретирует, трансформируя, и трансформирует, интерпретируя. Интерпретация — функция всякой трансформации, а трансформация — вербальная основа интерпретации в переводе. Другими словами, трансформация, по сути своей, и есть интерпретационный прием перевода. Трансформация — единственный выразительный ресурс, через который реализует себя интерпретация в переводе.

Теоретические основания исследования. Объяснить интерпретацию в переводе непросто. Она отличается от обычной интерпретации. Обычную интерпретацию рассматривают как имплицитный феномен. Она скрыта от глаз, от внешнего наблюдения. Вместе с тем, она — важный фактор понимания в диалоге. Именно на нее направлена функция регуляции в диалоге. Конечной целью коммуникативного воздействия на собеседника является интерпретационный эффект, т.е. предполагаемое осмысление или переосмысление собеседником представленного в высказывании содержания, что станет основой его последующей ответной реакции в диалоге [Десятова, 2016; Леденева, 2004]. Между репликами общающихся в диалоге лежит интерпретация. Интерпретация играет упреждающую роль в диалоге [Князева, 2014, с. 612]. Кто управляет интерпретацией, управляет развитием диалога. Конечно, в реальном социальном опыте общения интерпретация может принимать и эксплицитные формы: пересказ, изложение, реферат, любое

обобщение или оценка чужой мысли в форме отзыва, рецензии, критики, похвалы и пр. Но подлинная и первичная интерпретация всегда скрыта от глаз: о ней мы судим по внешним признакам в знаке, который предъявляет собеседнику другой участник диалога.

Для лингвиста значим семиотический подход к интерпретации, т.е. то проявление интерпретации, которое мы видим в знаке. Интерпретация трактуется как часть, аспект речевого семиозиса. Отношение интерпретации и знака является необходимым: она — важнейшее условие употребления знака. С одной стороны, интерпретация есть функция знака (т.е. высшая инстанция понимания знака в речевом узусе); с другой стороны, знак есть функция интерпретации (необходимая и высшая форма вербализации смысла в речевом узусе).

В семиозисе важна не собственная (материальная), а содержательная реальность знака — высшее свидетельство его и нашего присутствия в этом мире. Собственная реальность знака — это условность, ее можно игнорировать. Интерпретация, показатель смыслового коммуникативного предназначения знака, — это лишь один аспект его содержательной реальности. Другим аспектом содержательной реальности знака является референция (идентифицирующая функция знака). Референция — показатель истинностной реальности знака и подлинный предмет его смысловой интерпретации. Сам знак — функциональный проводник от одного аспекта семиозиса к другому: от референции к смыслу и от смысла к референции. С этих позиций интерпретацию можно рассматривать как внутренний и взаимный процесс-феномен в речевом знаке: от референции к смыслу и от смысла к референции. Каждый из моментов семиозиса представляет другого и является показателем подлинной реальности другого. Таким образом, исходный постулат нашего понимания анализируемой проблемы состоит в следующем: основу интерпретации в знаке составляет функциональная оппозиция смысла и референции. Референция и смысл — аспекты семиозиса и взаимные интерпретанты друг друга.

Исследование: основная часть. Идеальная схема интерпретации строится на презумпции однозначного отношения смысла и значения (в его референциально-идентифицирующей функции) в речевом знаке. В самом деле, знак стремится к внутреннему равновесию на вершине своей актуализации в процессе речевого семиозиса. Знак в своей номинативной функции (как имя объекта) становится уникальным носителем собственного смысла, а смысл получает форму своей вербальной реализации на основе предметной семантики знака. Взаимная феноменологическая инаковость моментов (смысла и референции) в речевом знаке

становится абсолютной, достигая апогея: каждый из моментов существует не просто как таковой, но — как другой, каждый из них интерпретируется в терминах другого и лишь тогда вполне осознается как реальность.

Интерпретация — необходимый атрибут речевого знака, т.е. знака в его коммуникативно-деятельностной трактовке в процессе семиозиса. Интерпретация реализуется как переходность от одного момента к другому. Все это роднит ее с переводом. И философы, и переводоведы часто приравнивают интерпретацию и перевод друг другу, называя перевод сердцем интерпретации (Р. Палмер), а интерпретацию — сердцем перевода (Э. Н. Мишкуров) [Мишкуров, 2015, с. 74]. Впрочем, формула Р. Палмера и формула Э. Н. Мишкурова лишь внешне равны друг другу. В реальности интерпретация — более широкий по своей природе феномен. «Универсум интерпретации шире универсума перевода…» [Эко, 2006, с. 280]. «Интерпретировать» — не значит переводить» [Эко, 2006, с. 270]. Это значит, что перевод можно определять как интерпретацию, а интерпретацию определять как перевод нельзя.

Внутренняя гармония речевого семиозиса, интерпретационное равновесие между смыслом и референцией, может нарушиться, когда один из моментов не отвечает функции другого, т.е. становится неадекватным другому. Принципиальным образом равновесие может нарушаться либо от референции к смыслу, либо от смысла к референции. Первый тип нарушения возникает в диалоге, когда второй участник диалога «перехватывает», переиначивает смысловую функцию (смысловую направленность) знака. За этим стоит неадекватное осмысление (переосмысление) содержания высказывания собеседником или неправильное понимание им смысловой функции какого-нибудь именования. Другими словами, собеседник приписывает иной смысл сказанному (в целом или отдельным названным референтам) — не тот, к которому направляет свою речь говорящий. Иногда это может даже принимать иррациональные формы: напр., *Ты пойдешь в кино*? — *Не смей мне тыкать*! *Вы прекрасно выглядите*! — *Я не нуждаюсь в Ваших комплиментах*! В данных мини-диалогах в ответной реплике мы видим неадекватную реакцию собеседника на обращенные к нему слова говорящего. Смысловая функция интерпретации зависит от адресата (хотя говорящий всегда выстраивает свое высказывание так, чтобы предугадать возможную реакцию собеседника).

Две смысловых стратегии — от говорящего и от адресата — вступают в противоречие, между ними возникает диссонанс, конфликт. При этом обе они суть функции одного и того же референта и каждая из них по-своему истинна (поскольку каждый из общающихся видит одну и ту же ситуа-

цию по-своему и поворачивает ее в свою сторону, к своему смыслу). В логике такой диссонанс именуется отношением контрарности (отношением частичного отрицания, или частичной несовместимости: две сущности отрицают, но не исключают друг друга; контрарные высказывания могут быть вместе ложными, но не могут вместе быть истинными).

Обратное нарушение интерпретационного равновесия от смысла к референции мы обычно видим в переводе, в переходе от ИЯ к ПЯ. Смысл здесь оказывается заданной величиной, которая должна получить вербальную реализацию через тот или иной предметный носитель в аспекте ПЯ. Основная проблема переводчика: как, через какие денотаты (предметные идентификаторы) представить смысл? При переходе от ИЯ к ПЯ переводчик часто вынужден менять языковой носитель смысла — семантику и грамматику предметных обозначений. Собственно, этот феномен и принято именовать переводческой трансформацией. Трансформацию рассматривают как своеобразный структурный или лингвокультурный конфликт между ИЯ и ПЯ. На наш взгляд, конфликт — это обратная сторона трансформации. Саму трансформацию лучше трактовать как некое условное *разрешение* межъязыкового конфликта, поскольку все внутренние различительные признаки любой трансформации направлены на достижение смыслового тождества. Трансформация не выявляет, а нейтрализует выразительные расхождения между языками. Исследователь перевода В. А. Иовенко, избегая термина «трансформация», использует для обозначения этого явления термин «семантический диссонанс», видя его главную причину в особенностях языкового национально-культурного мировидения [Иовенко, 2013, с. 54–55].

«Семантический диссонанс» означает семантические расхождения между эквивалентами (высказываниями) ИТ и ПТ в условиях применения переводческой трансформации. Возникает ситуация, когда разные семантики ИЯ и ПЯ выражают одну и ту же мысль, т.е. совпадают по смыслу.

Пример 1 (англ.): *Nearly everything about Bethlehem these days…* (1) *suggests the urgency of the looming* (2) *millenial deadline.*

Перевод: *Почти все в Вифлееме в эти дни…* (1) *напоминает о приближающемся* (2) *начале нового тысячелетия*.

Соотносительные элементы ПТ и ИТ отмечены цифрами. Элемент *suggests* (букв.: *подсказывает, наводит на мысль*) переводится через ближайшее по своим семантическим характеристикам значение: *напоминает*. Можно подобрать и другие синонимы: *говорит о*, *указывает на*. Здесь возможна достаточно широкая вариативность в подборе эквивалентов. Принципиального семантического конфликта между языками здесь не возникает. Сложность представляет элемент *mille-*

nial deadline. Прямой перевод с попыткой буквально сохранить ту же семантику вряд ли возможен и скорее напоминал бы семантическую адаптацию: *тысячелетний рубеж**, *срок тысячелетия**. *Deadline* — слово со сложной семантикой, не имеющее буквального аналога в русском языке. *Deadline* означает истечение какого-то срока, процесса. Впрочем, окончание одного процесса одновременно предполагает начало другого. *Millenial deadline* можно представить и как *конец одного тысячелетия*, и как *начало нового тысячелетия*: одно логически вытекает из другого. Переводчик выбирает второй, более «оптимистичный» вариант перевода.

Нельзя не видеть, что за «семантическим диссонансом» стоит скрытый «смысловой диссонанс» (который преодолевается посредством трансформации).

Пример 2 (англ.): *Secretary General Butros Ghali called it a "scandal" that countries have not moved more quickly to offer troops and equipment for a UN peacekeeping force in Rwanda…*

Перевод: *Генеральный секретарь ООН Бутрос Гали назвал «скандалом» то, что страны-члены ООН не проявили должной готовности/оперативности в предоставлении войск и оборудования для миротворческой миссии ООН в Руанде…*

Буквальный перевод звучит совершенно неудовлетворительно по смыслу, ср.: … *страны не стали двигаться/действовать быстрее, чтобы…** Буквальный эквивалент здесь «менее точен», более удален по смыслу, чем трансформация. Речь идет о том, насколько быстро кто-то отвечает на просьбу, призыв. Ключ к переводу лежит в семантике слова *quickly*, которую в аспекте ПЯ лучше субстантивировать. *Действовать быстро* значит *действовать оперативно*, *с готовностью*. При поиске эквивалента семантическая цепочка здесь выстраивается следующим образом: *quickly — быстрота — оперативность — готовность*.

Пример 3 (порт.): (1) *A ausência de cortes na produção petrolífera entre os países da OPEP, … /é um/ dos indicadores apontados pela Agência Internacional de Energia para uma possível situação de sobreprodução em 2017.*

Перевод: (1) *Нежелание стран ОПЕК сокращать добычу нефти…, — /это один/ из факторов, на которые указывает Международное энергетическое агентство как на причину возможного перепроизводства нефти в 2017 году*.

Элемент (1) *ausência* буквально означает *отсутствие*. Переводчик берет на себя смелость интерпретировать его как (1) *нежелание*. Буквальный перевод (*отсутствие сокращений**…) звучит неудачно с точки зрения сочетаемостной нормы русского языка.

Мы видим, что подбираемый в переводе путем трансформации эквивалент «стоúт ближе» к смыслу, выражает этот смысл более прямо, с большей очевидностью. Этим он «выигрывает» конкуренцию у оригинального семантического носителя смысла. Его задача — обнажить смысл. «Всякий перевод, всерьез относящийся к своей задаче, яснее и примитивнее оригинала» [Гадамер, 1988, с. 449].

Результаты исследования. Калейдоскоп семантических изменений (к которому добавляется всевозможная грамматическая чехарда) при переходе от ИЯ к ПЯ с трудом поддается систематизации и рациональному объяснению. Мы больше констатируем семантические или структурные изменения, находя им не положительное, а отрицательное объяснение. *Отрицательное объяснение* значит объяснение производимой трансформации с точки зрения возможных структурных, нормативных или лингвокультурных запретов в аспекте ПЯ. Это — эмпирический путь поиска переводного эквивалента. Переводчик, исходя из собственного чувства языка, видит невозможность той или иной выразительной или сематической аналогии между ИЯ и ПЯ. Общим оправданием применяемой трансформации будет констатация виртуального запрета: «на ПЯ (напр., по-русски) так не говорят». Запретительная сторона — своеобразная «изнанка» перевода, которую всегда «держит в уме» переводчик, — характеризует границу потенциального нарушения стилистической, сочетаемостной или структурной нормы языка перевода. Отрицательное объяснение трансформации во многом иррационально (переводчик как будто «натыкается» на «красные флажки», за которые нельзя переступать в переводе: он еще не знает, что нужно делать, но уже видит, чего нельзя делать в переводе).

Положительное объяснение перевода может быть названо рациональным. Оно носит не запретительный, а разрешительный характер, допускает вариативность переводческого выбора, потенциальную множественность переводческих решений. Положительное объяснение значит объяснение трансформации с точки зрения *логической выводимости* соответствующего семантического или выразительного выбора в системе координат детерминирующих факторов перевода. В основе логической выводимости лежит отношение субконтрарности: отношение частичной совместимости, когда две противоречащих друг другу сущности с необходимостью предполагают друг друга; они могут быть вместе истинными, но не могут быть вместе ложными: ярким примером такого отношения является антонимический перевод, который возможен Примере 2: *Сохранение объемов нефтедобычи на прежнем уровне странами ОПЕК… — /это один/ из факторов, на которые указывает*

Международное энергетическое агентство как на причину возможного перепроизводства нефти в 2017 году. Логическая выводимость здесь очевидна: если кто-то не идет на сокращение добычи, то он, как минимум, сохраняет прежние объемы добычи.

Положительное объяснение межъязыковых трансформаций обращает нас к внешним детерминирующим факторам перевода и, прежде всего, к референции. Важна не языковая семантика как таковая, а то, что этой семантикой обозначается и идентифицируется как объект, как реальность. Если «*отсутствует сокращение**» (см. Пример 3), то, видимо, отсутствует и «*желание сокращать добычу нефти*»: на этом основании мы заменяем семантику «*отсутствие*» на семантику «*нежелание*». Точно так же «*отсутствие сокращений**» в антонимическом варианте перевода заменяется на «*сохранение объемов добычи*». Если «*завершается одно тысячелетие*» (см. Пример 1), то вслед за этим «*начинается новое тысячелетие*», из чего мы делаем вывод, что люди скорее ждут не конца старого тысячелетия, а начала нового. В элементе *quickly* важна оценка характера действия: *оперативность*, *готовность* (см. Пример 2).

В переводе мы всегда подыскиваем другое обозначение, чтобы выразить смысл. Смысл в знаке ищет опоры на внешнюю, предметную семантику, потому что иначе у него нет возможности проявить себя. Собственно, на этом основании и возникает та характерная для перевода ситуация, о которой говорилось выше, когда «референция интерпретирует смысл». Не семантика знака как таковая, а референция (т.е. семантика в ее референциальной функции — объективная феноменологическая сторона знака в речевом узусе) является интерпретирующим фактором в переводе.

При этом, конечно, следует признать, что отрицательное объяснение трансформации нельзя игнорировать. Отрицательная сторона эквивалентности предшествует ее положительной стороне: мы сначала понимаем «как нельзя» переводить и лишь потом ищем «как можно» перевести. Отрицательная сторона эквивалентности, сознание того, насколько совпадают или не совпадают языки, — это точка отсчета для принятия переводчиком принципиального решения на применение переводческой трансформации.

Таким образом, исходя из сказанного выше, мы делаем тот вывод, что семантический анализ перевода следует доводить до его высшей точки, каковой является функция референции. Референция — важнейший интерпретационный ресурс перевода. Референция — это та реальность, которая единственно противостоит смыслу, оправдывая его существование.

Референция как фактор речевого знака может стать альтернативным критерием анализа и классификации переводческих трансформаций. Основным показателем здесь будет либо сохранение, либо изменение первичной референции при переходе от ИЯ к ПЯ. Данный критерий мы можем назвать интерпретационным, имея в виду смысловую репрезентативность той или иной референции в переводе. Критерий кореферентности / некореферентности эквивалентов в переводе в чем-то напоминает аналогичный критерий, используемый при анализе тематической когезии между высказываниями в структуре СФЕ. А. В. Кулешова говорит об интерпретационной функции темы. Тема высказывания интерпретирует тот элемент предыдущего контекста, на который она опирается по смыслу [Кулешова, 2016, с. 86]. Показателем интерпретации, ее смыслового масштаба как раз служит референция. А. В. Кулешова выделяет следующие виды тематической когезии по степени референциальных различий между контекстуально соотносимыми по смыслу элементами: 1) тематическая опора без смены референции; 2) тематическая опора с частичным сохранением/изменением референции; 3) тематическая опора без сохранения референции (полная смена референции) [Кулешова, 2016, с. 103]. При анализе переводных эквивалентов также можно использовать критерий референциальных расхождений. Степень референциальных расхождений между элементом ИТ и его эквивалентом в ПТ будет показателем масштаба осуществляемой переводчиком интерпретации и, соответственно, глубины применяемой им трансформации.

Рассмотрим случаи перевода без смены референта.

Пример 4: (англ.): (1) *European Union countries have unconditionally lifted diplomatic sanctions they imposed on Austria…. In a joint statement released by France…* (2) *the 14 countries said: "The measures implemented* (3) *by the 14 have been effective* (IHT 20.04.2000)

Перевод: (1) *Страны Европейского союза без каких-либо условий сняли дипломатические санкции, принятые ими в отношении Австрии…. В совместном заявлении, подготовленном Францией, …* (2) *страны ЕС заявили: «Меры, принятые* (3) *странами ЕС, были эффективными…*».

Соотносительные элементы ИТ и ПТ обозначены цифрами. Ни в одном из эквивалентов (1), (2) и (3) не происходит смены референта. Однако в эквивалентах (2) и (3) происходит частичное переименование референта. В русском не принято осуществлять метонимическую замену, подменяя название организации указанием на количество ее членов (ср.: *четырнадцать заявили**).

Пример 5 (порт.): (1) *O Planalto aposta no poder de atração do* (2) *pacote para ajudar a retirar a economia da recessão…*

Перевод: (1*) Правительство делает ставку на то, что* (2) *новый пакет /экономических мер/ окажется привлекательным и /его принятие/ поможет вывести страну из рецессии…*

В этом примере мы видим случаи переименовывающей кореферентности соотносимых эквивалентов. *Planalto* по-португальски означает *плоскогорье*. Однако в Бразилии каждый знает, что так называется то место, где находится резиденция президента страны (он же является главой правительства). Поэтому замена элемента *Planalto* на *правительство* в переводе представляется оправданной.

Частичное сохранение/изменение референции обычно происходит там, где требуется замена более емкого по смыслу обозначения ИТ более эксплицитным эквивалентом (т.е. более детальным обозначением) в ПТ. Так, в Примере 2 таким детализатором является элемент ООН: *Secretary General Butros Ghali = генеральный секретарь ООН Бутрос Гали*; *countries = страны-члены ООН*.

Пример 6 (англ.): *Oil Nations are going to prolong* (1) *output cuts.*

Перевод: *Нефтедобывающие страны намерены продлить* (1) */срок действия/ ограничений на добычу /нефти/.*

В этом примере мы видим прием компенсации: переводчик восполняет то, что не обозначено в ИТ, но что требуется обозначить в русском тексте, чтобы было вполне понятно, о чем идет речь (т.е. чтобы возникла полная идентификация реальности). По-русски, конечно, плохо звучит *продлить ограничения**. Лучше сказать: *продлить срок действия ограничений*. Перевод элемента *output cuts* тоже требует компенсации: *ограничения на добычу нефти*.

Пример 7: (порт.): *Sinto tristeza. Por vezes,* (1) *o futebol é cruel demais* (2) *com os resultados e até com as pessoas*.

Перевод: *Мне грустно.* (1) *В футболе /мы/ иногда слишком жестоко оцениваем* (2) *результаты /команд/ и даже* (3) */игру/ отдельных игроков*.

Дословный перевод звучит крайне неудачно и непонятно: *Мне грустно. Иногда футбол слишком жесток к результатам и даже к людям**. Требуется домысливание, достройка ситуации. Компенсирующие элементы, которые указаны в косых скобках (*/мы/, /команд/, /игру/*), позволяют избежать потенциальной референциальной недостаточности ИТ, которая могла бы возникнуть в случае буквального перевода. Компенсирующие элементы-обозначения не «придуманы» переводчиком. Они — органичная часть описываемой ситуации и подлежат восстановлению путем дедукции.

Референция не сохраняется, когда при подборе эквивалента переводчик именует совершенно другой объект, т.е. меняет предметный адрес языкового обозначения.

Пример 8 (англ.): *Mr. Leopold's* (1) *principal and extraordinary contribution to our world was to articulate the idea of* (2) *a land ethic. The human relation to* (3) *land,* (4) *he wrote,* (5) *is still strictly economic,* (6) *entailing* (7) *privileges but not* (8) *obligations*.

Перевод: (1) *Основной и исключительной научной заслугой Альдо Леопольда следует считать впервые сформулированную им мысль об* (2) *этических принципах отношения человека к природе. Отношение человека к* (3) *природе, писал* (4) *американский эколог,* (5) *все еще определяется узким экономическим интересом,* (6) *в основе которого лежит* (7) *принцип потребления, а не* (8) *принцип ответственности*.

В этом примере мы видим большое количество трансформаций первого, второго и третьего типов. Напомним, в первом типе сохраняется референция, во втором она видоизменяется (расширяется или сужается), в третьем — подбираемый эквивалент референциально отличается от соотносительного с ним элемента оригинала, т.е. не кореферентен ему. Первому типу в Примере 8 соответствуют эквиваленты (1) и (4). Второму типу соответствуют эквивалент (5) (*strictly economic* заменяется на *экономический интерес*). К третьему, наиболее сложному, можно отнести эквиваленты (2), (3), (6). (7), (8). *Entailing* (*повлечь за собой, подразумевать*) переводится как *лежать в основе*: то, что что-то влечет за собой, лежит в основе своего следствия. *Privileges* (*привилегии, преимущества*) переводится как *принцип потребления*. Данное значение выводится из того понимания, что человек, обладающий привилегиями что-то выигрывает для себя, пользуется чем-то или *потребляет что-то* сверх меры. *Obligations* (*обязательства*) переводится как *принцип ответственности*. Эта связь вытекает из того, что всякое *обязательство* предполагает определенную *ответственность*. Элемент *to our world* выпадает из текста по стилю: по-русски плохо звучит *вклад в наш мир**. Представим буквальный перевод последней фразы Примера 8, чтобы понять смысловую основу «семантического конфликта» двух языков: насколько страдает смысл, если в переводе руководствоваться лишь голыми семантическим соответствиями: *Отношение людей к земле, писал он, все еще является узко экономическим, предполагая привилегии, а не обязательства**.

Заключение. Внутренняя гармония смысла и референции может нарушаться: в диалоге — в силу переосмысления содержания знака собеседником, в переводе — в силу межъязыковых расхождений. Переводчик восстанавливает гармонию смысла и референции путем

трансформаций. Трансформация означает изменение языковой формы текста, т.е. семантики и грамматики языковых обозначений, включая само изменение предметного адреса языкового обозначения, т.е. его референции. Референция как интерпретационный ресурс перевода может служить критерием классификации переводческих трансформаций. На этой основе автор классифицирует приемы перевода, включая переводческие трансформации, иллюстрируя это рядом примеров из области англо-русского и португальско-русского перевода. Выделяются: полностью кореферентные эквиваленты (непереименовывающие или переименовывающие), частично кореферентные эквиваленты и некореферентные эквиваленты (именующие разные объекты).

Положительная интерпретация через референцию применима не только для объяснения правильных отвечающих смыслу эквивалентов, но и для объяснения неприемлемости неправильных эквивалентов, не отвечающих смысловой функции высказывания.

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
2. Десятова О. В. Особенности иноязычной профессиональной подготовки экономистов-международников // Вопросы прикладной лингвистики. 2016. Выпуск 2(22). М. Изд-во РУДН. С. 30–41.
3. Иовенко В. А. Национально-культурное мировидение в переводческом измерении : монография. В. А. Иовенко. М.: МГИМО-университет, 2013. 219 с.
4. Князева Е. Г. Речевая единица и коммуникативная антиципация // Язык как системная реальность в социокультурном и коммуникативном измерениях: Материалы VIII Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации (Москва, 27 июня 2014 г.). М.: Международные отношения, 2014. С. 609–613.
5. Кулешова А. В. Смысловая функция контраста в динамике контекстного перехода между высказываниями в структуре СФЕ. Дисс… канд. филол. наук : 10.02.19 — Теория языка. М., 2016. 176 с.
6. Леденева С. Н. Методы психолингвистической оценки эффективности речевого воздействия: Автореферат диссертации … канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2004. 28 с.
7. Мишкуров Э. Н. О «герменевтическом повороте» в современной теории и методологии перевода (часть I) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2013. № 1. С. 69–91.
8. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. СПб: Symposium, 2006. 574 с.

INTERPRETATION AND TRANSFORMATION IN TRANSLATION (BASED ON THE ENGLISH-RUSSIAN AND PORTUGUESE-RUSSIAN TRANSLATIONS)

Nikolai V. Ivanov

Abstract. *The article covers the subject of translation taking into consideration two aspects of its nature which are the interpretation and the transformation. The interconnection between the two aspects is deeply inherent: the interpretation in translation implies transformation, i.e. changes in the lingual feature of the text, and the transformation bears interpretation as its inner conceptual entity. One exposes itself as the other in terms of sense analysis or outer expression. The article opposes the interpretation in translation to a common interpretation seen as a basis for understanding between two interlocutors. The phenomenon of interpretation arises from the opposition between the two functional aspects of the meaning in a sign: the sense and the reference. Commonly, in a dialogue (as an implicit basis for understanding), reference is interpreted by the sense. In translation, on the contrary, reference takes the role of an interpreter toward the sense.*

The inner harmony between the sense and the reference in a sign may be disturbed, which happens: due to a reconsideration of the sense of the sign content made by the addressee in a dialogue or due to interlingual differences in translation. The translator recovers the harmony by means of transformation. Transformation implies changes in the lingual feature of the text, i.e. changes in semantics and grammar of designations in it, including a possible change of reference itself. The reference, as an interpretative resource in translation, may serve as a criterion for a transformation typology. The author proposes a classification of translational devices using reference as a criterion, distinguishing fully coreferential equivalents (redesignational and non-redesignational), partially coreferential eauivalents and non-coreferential equivalents (i.e. those designating different objects).

The article may be of interest to specialists in practical translation and translation studies.

Keywords: *interpretation, transformation, translation, reference, sense, lingual feature of text*

References

1. Gadamer, H.-G. (1998). Istina i metod: osnovy filosofskoy germenevtiki [Truth and method: basics of philosophical hermeneutics]. Moskva: Progress.
2. Desyatova, O. V. (2016). Osobennosti inoyazychnoj professional'noj podgotovki ehkonomistov-mezhdunarodnikov [Picularities of professional foreign language training of international economists]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of allied linguistics],* 2 (22), 30–41.

3. Iovenko, V. A. (2013). Natsionalno-kulturnoe mirovidenie v perevodcheskom izmerenii: monografiya [National and cultural worldview in translation measurement: monograph]. Moskva: MGIMO-universitet.
4. Knyazeva, E. G. (2014). Rechevaya edinitsa i kommunikativnaya antitsipatsiya [Speech unit and communicative anticipation]. *Yazyk kak sistemnaya realnost' v sotsiokulturnom i kommunikativnom izmereniyah. Materialy VIII Mejdunarodnoy nauchnoy konferentsii po aktualnym problemam yazyka I kommunikatsii (Moskva, 27 ijunja 2014) [Language as system reality in sociocultural and communicative measurement: 8th international scientific conference on topical issues of language and communication (Moscow, 27 June 2014)]*. Moskva: Mezhdunarodnye otnoshenija.
5. Kuleshova, A. V. (2016). Smislovaya funktsyia kontrasta v dinamike kontekstnogo perehoda mejdu viskazyvaniyami v structure SFE [Semantic function of contrast in dynamics of context passage between utterances in superphrasal unities]. Diss. na soiskaniye … kand. filol. nauk : 10.02.19 [Author's abstract. Cand. Diss. Philology]. Moskva.
6. Ledeneva, S. N. (2004). Metody psiholingvisticheskoj ocenki effektivnosti rechevogo vozdejstvija [Methods of psycholinguistic assessment of verbal impact efficiency]: Avtoreferat dissertacii … kand. filol. nauk [Author's abstract. Cand. Diss. Philology]: 10.02.19. Moskva.
7. Mishkurov, E. N. (2013). O "germenevticheskom povorote" v sovremennoy teorii i metodologii perevoda (tchast' I) [On hermeneutic turn in modern theory and methodology of translation (part I)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda [Reporter of Moscow State University. Theory of translation series],* 1, 69–91.
8. Eco, U. (2006). Skazat' pochti to je samoye. Opyty o perevode [Saying almost the same thing. Experiments on translation]. Saint-Petersburg: Symposium.

Информация об авторе
Иванов Николай Викторович
доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой романских языков,
МГИМО МИД России, Москва, Россия;
E-mail: e-nickma@mail.ru.
Nikolai V. Ivanov
Doct. Habil. (Philology), Professor,
Head of the Roman Languages Department,
MGIMO University, Moscow, Russia;
E-mail: e-nickma@mail.ru.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА

В. И. КАЗАРЕНКОВ, Т. Б. КАЗАРЕНКОВА

Аннотация. *В статье раскрываются проблема творчества педагога в поликультурном образовательном пространстве. Определена значимость творчества человека в современном обществе. Подчеркнута роль образования, в частности, высшего образования в развитии творчества у молодежи, а, также, значимость творчества педагога высшей школы, для развития активной творческой личности студента. Определена роль высшего образования в обеспечении устойчивого развития российского социума путем формирования у молодежи ценностей национальной культуры в поликультурной образовательной среде. Выявлены возможности использования модели творчества Н. А. Бердяева для характеристики системы творчества педагога. Даны характеристики каждого элемента творчества педагога и показана практическая значимость реализации таковых в учебно-воспитательном процессе высшей школы. Проанализированы связи между элементами, выделены особенности функционирования и развития таковых в творчестве педагога в поликультурном образовательном пространстве. Выделены и проанализированы направления реализации преподавателем основных знаний и умений в творческой педагогической деятельности (мировоззренческие, социокультурные, психологические, педагогические и методические, физиологические и психотерапевтические). Подчеркнуто, что профессионально-педагогическое творчество невозможно без постоянного развития психоаналитических способностей преподавателя, которые позволяют создавать необходимый интеллектуальный, моральный и эмоциональный комфорт для самореализации личности и осознания ею своей жизненной задачи, смысла жизни. Выявлены ориентиры использования резервов творчества педагога в повышении эффективности обучения, воспитания и развития студентов в современной высшей школе.*

Ключевые слова: *творчество педагога, высшая школа, поликультурное пространство.*

Введение

Развитие современного общества требует постоянного обновления и модернизации всех его социальных институтов, в том числе, образования. В современном образовании становятся значимыми интеграционные процессы, обеспечивающие единство и различия развития человека в различных цивилизационных образовательных пространствах. Они непосредственно связаны с реализацией творческих потенциалов личности, потребности ее в самосовершенствовании с учетом специфики поликультурного образовательного пространства. Мировое сообщество решило немало проблем, связанных с перспективами своего развития, но сделав стремительный рывок по пути переустройства планеты, оно оказалось перед проблемой существования земной цивилизации. Человечество встало перед выбором: продолжать следовать по избранному пути, обеспечивающему уход человека от себя и окружающего природного мира, или, критически оценив свои действия, найти новый путь, ведущий к единству человека с природой, к культуре мира. Образование и наука становятся ведущими сферами человеческой жизнедеятельности, обеспечивающими сохранение земной цивилизации.

Теоретические основания исследования

Стратегия развития отечественной высшей школы ориентирована не только на подготовку специалистов в традиционных сферах деятельности, но и на формирование контуров цивилизации, способной разрабатывать и реализовывать эту стратегию [7]. Высшая школа обеспечивает развитие личности в поликультурной образовательной среде. Именно образование, обеспечивающее трансляцию ценностей человеческой культуры, объективно интегрирует все формы жизнедеятельности человека, создает условия для оптимального взаимодействия человека с природно-социальным миром. Образование представляет собой мощный фактор культуры, обеспечивающий целостную многомерную самореализацию человека [8]. Субъективный опыт человека, его способность к изменению окружающего природно-социального мира путем воздействия на этот мир, приводит к саморазвитию человека. Оно стимулирует раскрытие задатков человека, способствует обнаружению его талантов.

В современном обществе существуют реальные возможности для развития социально-педагогических систем, транслирующих национально-культурные ценности.

Основная задача высшего образования состоит в том, чтобы обеспечить оптимальное устойчивое развитие и функционирование российского социума путем формирования у молодежи ценностей нацио-

нальной культуры в поликультурной образовательной среде. Структурные компоненты высшего образования взаимосвязаны между собой и образуют сложную многоуровневую, социально-интегрированную нелинейную систему современного высшего образования, ориентированную на развитие творческого потенциала личности.

Высшая школа должна соответствовать современным требованиям, обеспечивать развитие личности и человечества в поликультурном образовательном пространстве. Устойчивое человеческое развитие не может быть обеспечено без культуры мира, однако, такую культуру нельзя реализовать в условиях нестабильности, когда особые или краткосрочные интересы начинают преобладать в масштабах всего общества. Высшая школа способна проводить упреждающую политику в этом отношении, используя все имеющиеся в их распоряжении возможности в деле обеспечения развития национальных и мировых ценностей.

Исследование: основная часть

Творчество педагога высшей школы является интегративным фактором развития личности молодого человека в поликультурном образовательном пространстве.

Творчество человека представляет сложную, непрерывно развивающуюся систему, системообразующими элементами которой являются «элемент свободы, благодаря которой только и возможно творчество нового и небывшего, элемент дара и связанного с ним назначения и элемент сотворенного уже мира, в котором и совершается творческий акт и в котором он берет себе материалы» [1].

Педагогическое творчество представляет собой системное образование. Оно включает вышеназванные элементы, характеризующие личностно-профессиональную деятельность преподавателя. Творчество педагога как система функционирует и развивается вследствие интенсивного совершенствования каждого элемента и связей между ними [3].

Эффективное управление педагогической системой может осуществлять лишь педагог, ориентирующийся на актуализацию личностных резервов, обладающий высоким уровнем профессиональной компетенции.

Элемент «свобода» в педагогической деятельности представляет собой личностную и профессиональную независимость педагога. Он должен быть свободен в своем поведении и своих действиях как в индивидуальном, так и в коллективном педагогическом творчестве (с коллегами, со студентами). Профессиональное творчество педаго-

га возможно при свободе выбора им стиля взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, свободе выбора форм, методов и средств организации педагогического процесса в высшей школе.

Элемент «дар» проявляется в возможности развития и творческого использования педагогом собственных природных задатков в профессиональной деятельности, способности педагогизации личностных качеств. Личностные качестве педагога являются основой для формирования и развития основных профессиональных умений — конструкторских, перцептивных, экспрессивных, коммуникативных, организаторских, суггестивных, познавательных, саморегуляции психических состояний и др.

Творчество выражается в осознании педагогом собственной уникальности и способности адаптации своих личностных свойств и качеств к профессиональной деятельности, развитии через эти свойства и качества педагогических умений, в способности из набора индивидуальных образований личности сконструировать систему профессиональной деятельности, для создания которой педагог осуществляет подбор оптимальных для своей личности форм и способов учебно-воспитательной работы [2].

Элемент «сотворенного уже мира» представляет собой, имеющийся у педагога в наличии исходный материал. Педагог должен учитывать деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса, их интересы, потребности, особенности их индивидуального и коллективного поведения.

Опора на имеющийся в распоряжении педагога материал позволяет ему совершенствовать различные структуры учебно-воспитательной работы, разрабатывать новые технологии и методики организации аудиторных и внеаудиторных занятий студентов, в том числе интегративных нормативно-самодеятельных занятий и учебных курсов (например, «Искусство человеческого взаимодействия», «Социология здорового общества» и т.п.).

Все вышеуказанные элементы педагогического творчества взаимосвязаны и взаимозависимы.

Множество степеней свободы в профессиональной деятельности может обнаружить и воспользоваться в полной педагогически оправданной мере только человек, обладающий независимостью суждений и поведения, ответственный за свои действия, носитель гуманистического мировоззрения, наделенный природным творческим даром и нацеленный на его укрепление и развитие на личностно-професси-

ональном уровне. Личностные качества преподавателя определяют степень и полноту свободы как элемента педагогического творчества.

В свою очередь свобода профессиональной деятельности позволяет педагогу конструировать многочисленные педагогические модели, принимать альтернативные решения, через которые раскрываются индивидуальность и неповторимость его личности.

Свобода как элемент творчества педагога взаимосвязана с элементом «сотворенный уже мир», так как именно объективная реальность существующего позволяет осуществлять свободное педагогическое творчество, учитывающее различные теоретические постулаты и практические условия. Имеющаяся же реальность стимулирует педагога к поиску новых резервов в учебно-воспитательной работе, фактически программирует новый творческий акт преподавателя (в чем и проявляется непрерывность и дискретность процесса педагогического творчества).

Элемент «дар» и элемент «сотворенный уже мир» взаимосвязаны, во-первых, посредством способности педагога реализовать свои творческие потенции в имеющихся условиях; во-вторых, посредством оказания преобразующего влияния педагога на педагогический процесс и его участников.

Результаты исследования. Анализ результатов исследования

Анализ возможностей и способов реализации в практической и научной деятельности каждого элемента системы творчества педагога и связей между ними позволяет проектировать и прогнозировать инновационные процессы в образовании и воспитании молодежи, создает реальные предпосылки для рассмотрения педагогического творчества как науки и искусства в единстве и целостности.

Творчество может возникнуть только при условии профессионально-личностной мотивации. Эта мотивация рождается и поддерживается захватившей педагога идеей. Своя личностно-опосредственная творческая идея рождается на основе опыта коллег и собственного социального бытия [5].

Вместе с тем, творчество педагога опирается на принципы общечеловеческой философии — философии гуманизма. Педагог-исследователь и педагог-практик не могут не учитывать определенные, складывавшиеся веками культурно-исторические и этические постулаты и традиции воспитания и образования подрастающих поколений славянских народов. С другой стороны, эти традиции, опосредуясь в современном обществе и его институтах, не могут не влиять на конкретно-исторический и воспитательно-образовательный процесс.

Свобода как системообразующий элемент творчества человека не может рассматриваться в абсолютном значении данного понятия. Любое человеческое творчество как свободный акт имеет определенные этические основания (как в процессе зарождения идеи, так и в процессе реализации продукта творчества). Творчество педагога может осуществляться, опираясь на этические принципы гуманизма, среди которых выделим следующие: автономности этики; моральности всех людей; подчиненности поведения людей транскультурным, моральным правилам при относительной свободе человека; единство между целями и средствам деятельности; ситуативного этического поведения человека; универсальности этики гуманизма и др.

Каждый из перечисленных принципов не ограничивает педагогическое творчество, но ориентирует учителя на выделение в качестве приоритетного вектора — преобразующей деятельности гуманистического направления. Творчество педагога не тормозится, а наоборот, получает ускорение при опоре на этические принципы гуманизма. Именно они позволяют педагогу осознанно и целенаправленно проектировать и прогнозировать развитие творческого процесса, направленного на развитие личности в поликультурном образовательном пространстве. Каждый из этических принципов гуманизма развертывает творческую деятельность педагога во всех человеческих измерениях.

Автономность этики предполагает, что этические суждения не могут быть выведены из теологических, онтологических или идеологических допущений. При определенных социальных условиях и уровне образования у каждого человека наблюдается определенное развитие морального сознания и морального чувства. В человеческом опыте можно обнаружить ряд «общих моральных правил», направляющих поведение людей. Эти правила являются транскультурными и включают в себя «моральную мудрость и наследие целых эпох». Средства не должны приноситься на алтарь идеальных целей. Нельзя поступаться принципами морали по соображениям стратегической необходимости [6].

Эти и другие положения, характеризующие этические принципы гуманизма, составляют основу педагогического творчества, ориентируют педагога на свободный выбор форм и методов их реализации в учебно-воспитательном процессе. Гуманистическая направленность творчества педагога выражается в сотрудничестве со студентами, в развитии интеллектуальных и нравственных потенций последних, создании условий для творческой жизнедеятельности молодежи.

Каждый педагог может и должен осознать глобальное социально-педагогическое значение этических принципов гуманизма и найти оп-

тимальные пути и средства их реализации в собственном творческом процессе. Интегрально-гуманистический идеал определяет смысл и назначение педагогической деятельности, а ее ценности в этой связи отражают признание гуманистических принципов, гармонию общественных и личных интересов, осознание творческого труда как высшего смысла жизни. Стратегию современного педагогического образования составляют субъективное развитие и саморазвитие личности преподавателя, способного не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле [9].

На основе вышеизложенного мы определили основные блоки знаний и умений, которые необходимо освоить педагогу-профессионалу в системе вузовского и послевузовского образования, а также посредством самообразования. К ним можно отнести: мировоззренческие; социокультурные, психологические, педагогические, частнометодические, физиологические, психотерапевтические, управленческие, которые целесообразно рассматривать в контексте развития национальной культуры в контексте ее интеграции с лучшими образцами иных культур и мировой культуры в целом. Овладение педагогом знаниями и умениями данных блоков создает реальные условия для освоения им еще одного блока профессионально значимых знаний и умений — знаний человека о себе как природно-социальном существе и умений управлять собой.

Любовь к людям, взаимодействие с ними, вышеперечисленные знания и умения, интерес к профессиональной деятельности, потребность в самореализации как личности и профессионала характеризуют готовность педагога к учебно-воспитательной работе, к творчеству в организации системы аудиторно-внеаудиторных занятий и управлении таковой.

Можно выделить автономные направления реализации педагогом указанных знаний и умений в творческой управленческой деятельности.

Мировоззренческие знания и умения позволяют преподавателю определить приоритетные ориентиры (стратегию) в развитии личности с опорой на специфику исторических традиций своего народа и других народов, их потребность в интеграции. Социокультурные — обеспечивают выбор содержания организационных форм и методов совместной жизнедеятельности участников педагогической системы, их личностное, деловое и гражданское сотрудничество и сотворчество в которых

проявляются культурно-исторические особенности национального единства. Психологические, педагогические и методические — позволяют осуществлять целенаправленное воспитание, обучение и развитие студентов, обеспечить им условия для саморазвития в направлении сохранения славянского единства, взаимодоверия и взаимной поддержки. Физиологические и психотерапевтические позволяют педагогу научно обоснованно организовать самопознание и самореализацию индивидуальных способностей, осуществлять саморегуляцию собственного поведения, выбирать формы и методы гуманистического взаимодействия с участниками педагогического процесса и оказывать при этом воздействие на них с целью корректировки их поведения и деятельности, обеспечивая психоэмоциональную устойчивость личности, имея традиции людей «сильных духом».

Нормативно-эвристическими показателями творческой деятельности характерными для педагогического труда являются: а) осознание себя как творца в педагогическом процессе, которое проявляется в различных планах, в частности, в оценке собственной профессиональной пригодности к педагогической деятельности, своего личного места в развитии личности в поликультурном образовательном пространстве; б) осознание сущности, значения и задач собственной педагогической деятельности, ее целей; умение соотносить текущие педагогические задачи с перспективными (планирование «завтрашней радости», «верности вековым традициям своего народа и уважение традиций других народов» и т.п.); в) понимание студента как личности в педагогическом процессе, необходимости глубокого индивидуального подхода к человеку как объекту и субъекту воспитания, и имеющему национальные особенности; г) осознание педагогом собственной творческой индивидуальности. Только в этом осознании можно добиться единства педагогического приема и личностных качеств педагога, только в случае их творческого единства педагогическое воздействие будет «взрастать из личности педагога», и только тогда осуществится естественное педагогическое взаимодействие. Познать себя, свою индивидуальность в педагогической деятельности, — значит, сделать освоенную теорию и опыт достоянием собственной личности. Подчас педагог не может эффективно распорядиться своими возможностями, так как действительно не знает их. Копирование же образцов является частью «ученичества», но не самостоятельного творчества [5].

Осознание всех вышеперечисленных моментов является условием превращения профессиональной деятельности педагога в творчество.

Творчество педагога — сложная, интегральная, непрерывно развивающаяся система. Развитие этой системы осуществляется в направлении, заданном как социальными процессами, так и личностными смыслами педагога. Педагогическое творчество не исчерпывается выходом за пределы нормативной профессиональной деятельности педагога. Оно предполагает свободную ориентацию педагога в сложных, постоянно изменяющихся социально-политических и экономических ситуациях, компетентность в решении социально-педагогических и социокультурных вопросов, активное самосовершенствование личности.

Педагогическая деятельность по своей природе и сути гуманна. Вместе с тем, ее гуманистическая направленность нередко деформируется как со стороны общества, так и со стороны отдельных педагогов. В процессе педагогического проектирования и целеполагания, отбора содержания, выбора средств, методов и форм организации учебно-воспитательной работы нередко прослеживаются тенденции к исключению субъектности студентов, к разрушению содружества, взаимоуважения и доверия участников совместной деятельности и т.п.

Творчество педагога должно быть ориентировано на актуализацию гуманистических потенциалов учебно-воспитательной работы, обеспечивающей развитие личности студента в поликультурном пространстве. Творческая деятельность педагога должна быть направлена на создание в учебно-воспитательном процессе условий для саморазвития каждого студента как уникальной, неповторимой личности, имеющей развитое национальное самосознание, но уважающей культурные ценности иных цивилизационных групп мирового сообщества [4].

Создание условий для саморазвития личности студента в поликультурном образовательном пространстве ориентирует педагога на расширение и углубление субъектно-субъектного взаимодействия между участниками педагогического процесса; обеспечение свободного развития студента; формирование у него национальной и общечеловеческой культуры; воспитание духовности и нравственности; формирование опыта социальной и профессиональной адаптации; развитие его индивидуальных особенностей и способностей; воспитание творческого стиля жизнедеятельности.

Заключение

Творчество педагога невозможно без самопознания, самосовершенствования, самореализации. Организация учебно-воспитательной работы как целостной системы жизнедеятельности студентов предполагает гибкое и мобильное самообновление личности педагога, выражающееся в оптимальном использовании своих личностных качеств

в педагогической деятельности, непрерывный профессиональный рост. Личностная и профессиональная самореализация педагога осуществляется посредством вариативного взаимодействия со всеми участниками совместной деятельности (на основе сотрудничества и взаимодоверия). В сотрудничестве проявляются не только личностные и деловые качества педагога, но выявляются стратегические ориентиры его творческой деятельности. В результате аналитической работы осуществляются проектирование и создание конкретных моделей образовательно-воспитательных систем, обеспечивающих саморазвитие личности. Но образовательно-воспитательная система высшей школы может считаться педагогически полноценной только в том случае, если обеспечивает саморазвитие личности студента и каждого участника совместной творческой жизнедеятельности. Профессиональное творчество невозможно без постоянного развития психоаналитических способностей педагога, которые позволяют создавать необходимый интеллектуальный, моральный и эмоциональный комфорт для самореализации личности и осознания ею своей жизненной задачи, смысла жизни. Обретение педагогом свободы профессионального творчества предполагает обнаружение им и степени ответственности в выборе путей и способов реализации такового, выделение приоритетных ориентиров творческой деятельности.

Динамично обновляющийся социальный мир ориентирует науку на поиск новых концептуальных основ развития личности в поликультурном образовательном пространстве на основе формирования у студенческой молодежи знаний и опыта межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Бердяев Н. А. О назначении человека. — М.: Политиздат, 1993.
2. Казаренков В. И. Миссия педагога высшей школы как ученого, наставника, человека //Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». — М.: Изд-во РУДН, 2008. — №3. — С.87–91.
3. Казаренков В. И. Творчество педагога как система //Системная психология и социология. — М.: Изд-во МГПУ, 2011. — №3. — С.109–114.
4. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». — М.: Изд-во РУДН, 2010. — №1. — С.69–73.
5. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990.
6. Курц П. Гуманизм и атеизм: о сходствах и различиях // Вопросы философии. — 1990. — № 10. — С. 166–174.

7. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Пути разума. — М., 2000.
8. Никандров Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. — 1998. — №4. — С.3–8.
9. Сластенин В. А., Подымова Л. М. Педагогика: Инновационная деятельность — М., 1997.

MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE: CREATIVITY OF THE TEACHER

Viacheslav Kazarenkov, Tatiana Kazarenkova

Abstract. *The article discloses the problem of creative activity of the teacher in a multicultural educational environment. It determines the significance of a person's creativity in modern society. It emphasizes the role of education, particularly higher education in the development of creativity in young people, and also the importance of higher school teacher's creativity, for the development of an active creative personality of the student. The article determines the role of higher education in the sustainable development of the Russian society by forming in young people the values of national culture in a multicultural educational environment. The possibilities of using the model of creativity by N. A. Berdyaev to characterize the creativity of the teacher are revealed. The characteristics of each element of the creativity of the teacher are given and the practical importance of the implementation of those in the educational process of higher education is shown. The relationships between the elements are analyzed, the features of their functioning and development in the work of the teacher in a multicultural educational environment are highlighted. The trends of realizing the basic knowledge and abilities in the creative pedagogical activities (philosophical, socio-cultural, psychological, pedagogical and methodological, physiological and psychotherapeutic) by the teacher are outlined and analyzed. It is emphasized that professional-pedagogical creativity is impossible without the constant development of psychoanalytic abilities of the teacher, which makes it possible to create the necessary intellectual, moral and emotional comfort for personality self-realization and the awareness of the life's challenges, the meaning of life. The reference points of using the teacher's reserves of creativity in increasing the efficiency of learning, education and development of the students at the modern higher education are revealed.*

Keywords: *creativity of the teacher, higher school, multicultural space.*

References

1. Berdjaev N. A. O naznachenii cheloveka. — M.: Politizdat, 1993.
2. Kazarenkov V. I. Missija pedagoga vysshej shkoly kak uchenogo, nastavnika, cheloveka //Vestnik RUDN. Serija «Psihologija i pedagogika». — M.: Izd-vo RUDN, 2008. — №3. — S.87–91.

3. Kazarenkov V. I. Tvorchestvo pedagoga kak sistema //Sistemnaja psihologija i sociologija. — M.: Izd-vo MGPU, 2011. — №3. — S.109–114.
4. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Razvitie u studentov potrebnosti v mezhkul'turnom vzaimodejstvii // Vestnik RUDN. Serija «Psihologija i pedagogika». — M.: Izd-vo RUDN, 2010. — №1. — S.69–73.
5. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. Pedagogicheskoe tvorchestvo. — M.: Pedagogika, 1990.
6. Kurc P. Gumanizm i ateizm: o shodstvah i razlichijah // Voprosy filosofii. — 1990. — № 10. — S. 166–174.
7. Moiseev N. N. Sud'ba civilizacii. Puti razuma. — M., 2000.
8. Nikandrov N. D. Duhovnye cennosti i vospitanie cheloveka // Pedagogika. — 1998. — №4. — S.3–8.
9. Slastenin V. A., Podymova L. M. Pedagogika: Innovacionnaja dejatel'nost' — M., 1997.

Информация об авторах
Казаренков В. И.
доктор педагогических наук, профессор
Российский университет дружбы народов, Россия
Казаренкова Т. Б.
кандидат социологических наук, доцент
Российский университет дружбы народов, Россия
Viacheslav Kazarenkov
Prof., Dr. (ped.)
Peoples' Friendship University of Russia, Russia
Tatiana Kazarenkova
Assoc. Prof., PhD (soc.)
Peoples' Friendship University of Russia, Russia

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А. В. КИСЕЛЕВА

Аннотация. *В статье рассматриваются трансформации международной коммуникации, иллюстрируются связанные с ними тенденции эволюции английского языка, подчеркивается паллиативность прогнозов использования английского языка в качестве lingua franca в связи с количественным преобладанием носителей других языков.*

Необходимость проанализировать характер, содержание и масштабы модификаций английского языка, объясняется превалирующей позицией данного языка в мировых средствах массовой информации, международных организациях, бизнесе, экономике, образовании, спорте, индустрии развлечений. Данные такого анализа следует использовать в учебном процессе при подготовке специалистов в любой профессии, связанной с межнациональным взаимодействием представителей разных стран.

Автор приходит к выводу, что на современном этапе своего развития английский язык претерпевает количественные и качественные системные изменения, затрагивающие все его подсистемы и регистры. Это выражается в нарушении прескриптивных установок и в размывании границ нормативного речеупотребления. Формирование глобального информационно-коммуникативного пространства как суперсистемы обусловливает такие тенденции в английском языке, как унификация, упрощение, стандартизация, «национализация» и «денационализация», либерализация, его дальнейшая американизация.

Ключевые слова: *международная коммуникация, английский язык, эволюция, экстралингвистические факторы, система языка*

Введение. На современном этапе мировое сообщество может быть охарактеризовано как система, объединяющая все государства и народы Земли, интегрирующиеся в виду целей мирового масштаба для совместной защиты мира, свободы, решения планетарных проблем современности и борьбы с поднимающим голову терроризмом.

Общеизвестно, что любое взаимодействие, являясь универсальной категориальной формой поступательного движения, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы, отражает процессы воздействия компонентов системы друг на друга, их взаимную обусловленность. Данное положение актуально и для акторов международной коммуникации, инструментом которой выступает английский язык, в последние полвека приобретающий статус глобального, ведущего средства передачи информации во всем ее многообразии.

Качественные и количественные трансформационные преобразования, характерные для информативно-коммуникационного пространства на современном этапе, распространяются и на английский язык как неотъемлемую его составляющую, предопределяют противоречивые тенденции, наблюдающиеся в современном английском речеупотреблении, делают его предметом отдельных научных осмыслений исследований различных направлений. Необходимость проанализировать характер, содержание и масштабы модификаций самого строя английского языка, влекущие за собой нарушения прескриптивных установок и нормативного использования, объясняется превалирующей позицией данного языка в мировых средствах массовой информации, международных организациях, бизнесе, экономике, образовании, спорте, индустрии развлечений. Анализ фактологического материала может быть использован при составлении методических рекомендаций, различного рода грамматических упражнений, при чтении и составлении курсов по стилистике и практической грамматике, усовершенствовании преподавания современного английского языка, а также полезен при пересмотре критериев оценки правильности/ ошибочности речи обучающихся английскому языку.

Теоретические основания исследования. В последние десятилетия мировое сообщество вступило в фазу динамичного развития, что сопровождается расширением представлений человека о мире, изменением понятийно-категориального аппарата гуманитарных наук. Возрастающие потоки информации существенно увеличивают роль коммуникации в жизни социума. Проблемы международной коммуникации входят в перечень актуальных проблем современности, находятся в центре научных интересов как отечественных, так и зарубежных исследователей, среди них фундаментальные труды Г. М. Вишневской, С. Г. Тер-Минасовой, Н. Б. Мечковской, В. И. Карасика, И. И. Халеевой, Е. М. Верещагина, А Вежбицкой, Д. Кристала, Г. Кресса, Р. Ходжа, Б. Качру, Ч. Огдена, М. Уэста и других лингвистов.

Влияние международной коммуникации на английский язык. Процессы глобализационного характера усиливают взаимопроникновение цивилизаций, превращая, таким образом, страны всего мира в высоко взаимозависимое образование, функциональные системы которого беспрепятственно проникают через национальные границы, затрагивая все сферы общественной жизни, а именно: экономическую, политическую, социальную, культурную, — тем самым значительно расширяя количество участников мирового дискурса по сравнению с предшествующими периодами истории человечества, с одной стороны, и предопределяя развитие оного в силу проектирования исторических событий из национального контекстного ряда в организацию мирового контекстного ряда, с другой стороны, что, в свою очередь, оказывает влияние на формы международной коммуникации и виды международного взаимодействия. Ю.В. Клюев [Клюев, 2016, с. 3–4] отмечает, что современное информационное общество претерпевает давление со стороны электронной революции, существует в системе демократических, личных, гражданских и социальных свобод и определяет его состояние как «вулканизирующее, с трудом справляющееся с атакующими его потоками сообщений», что также доказывает то, что события как национального, так и мирового масштаба становятся предметом широкой огласки и публичного обсуждения, приобретают общественный резонанс. Анализируя феномен коммуникации в современном мире, Е.П. Савруцкая [Савруцкая, 2004, с. 75–85], рассматривает содержание и направленность коммуникативных процессов, характеризует современное мировое сообщество как «современное социальное пространство», подчеркивая тот факт, что «воздействие общественных изменений и новые информационные технологии связаны не столько с расширяющимися возможностями накопления и переработки информации,. сколько с новыми формами коммуникации», и выделяет следующие моменты:

— структурно-функциональные изменения коммуникативного пространства современной цивилизации как системы;
— разрушение в результате глобального наступления новых информационных технологий (телевидение, Интернет и пр.) традиционных, исторически сложившихся механизмов трансляции социального опыта и мучительный поиск новых коммуникативных форм адаптации человека к современным цивилизационным условиям его бытия; изменение ценностных ориентаций и мотивации в поведении человека в контексте современных экономических, политических и социокультурных процессов.

На сегодняшний день некоторые исследователи выделяют наряду с другими качественными составляющими присущую коммуникативным пространствам любого уровня функциональную зависимость, при которой усложнение форм коммуникационного процесса ведет к межсистемной интеграции, благоприятствует глобализации данных образований, позволяет говорить о постепенном формировании вселенского информационно-коммуникативного пространства как суперсистемы, облегчающей активное формирование и выработку определенных образов и картины мира для всего человечества, выводящих человеческие отношения на новый уровень [Малюга, 2013; Худорожников, 2012].

Следует также отметить, что глобальное информационно-коммуникативное пространство функционирует в рамках системы международных отношений. Джеф Вершуен в своей работе «Прагматика и мониторинг международной коммуникации» [Вершуен, 2000] определяет международные отношения как краткое выражение различных аспектов отношений между национальными этническими, культурными или по-другому идентифицируемыми группами и сообществами, как на межгосударственном, так и на внутригосударственном уровнях, сопряженными с процессами формирования нации и создания коллективной идентичности. Сюда входят такие сферы, как проблемы мира и безопасности, контроль за вооружениями и расходы на вооружение, экономическое развитие и его отношение к проблемам безопасности, окружающая среда, международная реакция на чрезвычайные ситуации, этнические и общинные конфликты, права человека и демократия, роль средств массовой информации и такого феномена в области средств коммуникации, каковым является интернет, который по природе своей обладает способностью распространять формы дискурса гораздо быстрее, чем это было возможно ранее. Интернет не заменяет уже существующие типы средств массовой информации, но взаимодействует с ними различными неожиданными способами. Сам факт кумулятивного развития средств массовой информации связан с их растущей интернационализацией, так как в международных отношениях гораздо большее количество событий приобретает значение для людей в беспрецедентном масштабе, и наделяет общественное мнение потенциально большим, чем раньше, содержанием.

Другое изменение в характере международных отношений в последние годы связано с процессами демократизации, когда распространенные или доминирующие мнения, идеи и устремления оказывают влияние на политический ход событий, что, в свою очередь, обусловливает количество и качество международной коммуникации.

Известно, что чем более широкой и обычной является предполагаемая аудитория, тем более стереотипным и доминирующим должен быть предполагаемый мир знаний, то есть чем больше аудитория, которую стремятся охватить определенные СМИ, тем меньшее количество нюансов будет в их сообщении и тем проще будет это сообщение. Об этом свидетельствует непрерывное изменение дихотомии «письменная/устная речь», векторное движение которой за последние десятилетия сместилось к речи устной, что нашло свое отражение в научной литературе.

В XX веке повсеместное воздействие Интернета на современное речеупотребление, связанные с этим преобразования в формах взаимодействия индивидуумов в ходе их познавательно-трудовой деятельности, оказывающие огромное влияние на способы орфографического и грамматического оформления высказываний, подвижки в понимании функционального назначения пунктуационных знаков, превращение языка в интрумент товаропродвижения, навязывания услуг, политических идей (намеренное упрощение грамматики и стилистики речи СМИ с целью привлечения внимания и отклика неискушенного обывателя) — все это вылилось в распространение просторечной, жаргонной лексики и фразеологии не только в художественных, но и в публицистических текстах, радио- и телеэфире. Эту тенденцию еще в 80-е годы XX века отмечал Р. Кверк [Quirk, 1982], затрагивая вопросы употребления нормативного литературного языка дикторами радио и телевидения, а в настоящее время она признается повсеместно.

Характерной особенностью современной среды прямого воздействия выступает повышение культурного многообразия ее субъектов, мультинациональные деловые коммуникации становятся все более значимой сферой в среде прямого воздействия и развиваются в направлении глобальной деловой культуры, а это означает, что аудитории деловых кругов, потребителей широкой общественности многих стран постепенно приобретают все больше сходства, следствием чего выступает тенденция к унификации рынков товаров, труда и капитала. В области международной коммуникации основная смыслопорождающая роль языка заключается в способе, которым язык функционирует как носитель не подвергающихся сомнениям идей и компонентов идеологий. В этом контексте особое место, без сомнения, принадлежит английскому языку, главному средству передачи информации для большинства основных субъектов международной коммуникации.

Выступая единым языковым базисом международной коммуникации, английский язык является условием согласования множества разнообразных политических позиций, где средства массовой ин-

формации, международная общественность, интеллектуальные силы представлены в качестве ведущих участников мирового политического процесса. Обладая значительным потенциалом в качестве механизма информационно-коммуникативного управления общественными процессами в условиях глобализации, международная коммуникация оказывает непосредственное влияние на состояние английского языка, иными словами динамическая корреляция, эмерджентность языка и общества приводит к тому, что современный английский язык претерпевает следующие изменения:

— распространение английского языка в качестве инструмента международного общения и вытекающая из этого потребность в его освоении для миллионов людей разных национальностей выливается в симплификацию произношения, стандартизацию многих региональных форм и снисходительное отношение к ним в рамках современного английского речеупотребления, значительный рост его вариативности;
— активное преобразование лексики: растет количество заимствований, слова и словосочетания со сложной внутренней структурой получают сжатую внешнюю форму, аббревиация порождает новые корневые элементы — неоморфемы, наиболее продуктивными способами словообразования считаются конверсия, переосмысление и словосложение;
— трансформации и в самом персистентном сегменте языка — грамматическом строе: синтаксические конструкции видоизменяются, пересматриваются способы грамматического оформления высказываний, следствием чего выступают изменения в функционировании пунктуационных знаков, а это в свою очередь способствует размыванию установленных нормой границ между различными грамматическим явлениями [Киселева, 2003];
— значительное воздействие на эволюционные процессы языка оказывает также процесс, инверсионный стандартизации, а именно — популяризация локальных вариантов языка как источников и хранителей региональной и национальной культуры во всем ее многообразии.

Примеры изменений в грамматике, словарном составе и стилистике. Важно отметить, что последствия эволюционного движения системы английского языка проявляются не только на уровне полноценно значимых компонентов системы, но и в служебных элементах, стоящих на стыке различных уровней. В ряду подобных явлений можно отметить, например, употребление апострофа. Этот, казалось

бы, изученный и мелкий языковой знак на самом деле выступает в английском языке в качестве универсального компонента, способного выполнять функции реализации различных грамматических явлений. Употребление или неупотребление апострофа в предложных словосочетаниях с предлогом of, притяжательных конструкциях с ‘s, нестойких сложных словах и других средствах языка позволяет изучить во всей последовательности одно из направлений системных изменений в языке.

Мониторинг случаев употребления/ не употребления артиклей позволяет говорить, в частности о тенденции к их опущению, если при этом не нарушается смысл предложения. Например: She is in _tenth grade; I like _ cheesecake; …I don’t know if this is for me, but I like the south _ work is great; …he is especially lucky in the three young actors who play _ main character Frank as he grows, — по всем правилам в отмеченных местах должен быть артикль [Шедловская, 2003]. Данная тенденция настолько сильна, что ей иногда не мешает также наличие существительного ограничительного определения [Вейхман, 2009]. Например: A man shot in the chest and stomach would vomit _water he drank.

Описывая возможные варианты генеза английского языка, А. Окрент выделяет следующие моменты [Okrent, 2016]:

— происходит замена конструкций типа «they started to write» на «they started writing», в то же время фиксируется более частотное употребление конструкции с «intend» (намереваться) и «cease» (прекращать) с инфинитивом;
— все большее распространение приобретают формы прогрессива. Количество случаев употребления так называемых «продолженных» времен (Continuous Tenses) возрастает в английском языке на протяжении нескольких столетий. За последние десятилетия эти формы стали брать на себя и другие функции. В британском варианте английского языка они все чаще употребляются в пассивном залоге («It is being held» вместо «It is held»), с модальными глаголами типа should, would, might («I should be going» вместо «I should go»). Все чаще начинают употреблять в форме прогрессива и глагол «be» («I’m being serious» вместо «I’m serious»);
— зафиксировано снижение употребления в разговорной речи таких модальных глаголов, как «shall» и «ought». Замечено расширение функций выражений типа «going to», «have to», «need to», «want to»: передача модальности посредством вышеперечисленных глаголов, первоначально зафиксированная в устной речи, в последние десятилетия стала практикой и в речи письменной;

— все чаще для глагол «to get» берет на себя функцию образования пассивного залога. Распространенная практика употребления пассива с глаголом «to get» при передаче негативной информации позволяет предложить дальнейшее расширение коннотации данного глагола в пассивном значении для передачи положительных событий в силу стремительного за последние полвека роста его популярности, так как уже сейчас можно встретить «they got promoted», «the manager got paid».

Т. А. Расторгуева также отмечает изменения, наблюдающиеся в сложной парадигме глагольных времен [Расторгуева, 1989], подчеркивая:

— все более широкое употребление расширенных форм типа «I am eating» за счет простых форм типа «I eat» из-за желания придать описываемому глаголом действию больше живости и реалистичности, что отличается от других современных тенденций в языке, в целом стремящихся к большей экономичности и краткости языкового выражения;
— распространение употребления расширенных форм глагола «to go» (идти) для передачи ближайшего будущего «we are going to write» вместо «we will write». Глагол «to go», прежде означавший «to walk», ныне настолько лишился своего вещественного значения, что может использоваться в качестве вспомогательного глагола при самом себе, как в выражении «we are going to go a long way».

Г. А. Вейхман пишет, что вопреки имеющимся в грамматиках ограничениям, форма Present Perfect Continuous Passive уже зарегистрирована в употреблении: «It's been being built for the past three years»; в Британском Английском возникают новые формы Continuous, которым пока трудно подобрать наименование: «Our plant's going to be having been without water for three days», «it's been occurring to me for some time» [Вейхман, 2009].

В разговорном стиле получило распространение отсутствие согласования существительного во множественном числе с глаголом («Here's your keys», «There's some children at the door», «Where's records I lent you?»). Вопреки правилу, запрещающему употреблять существительные «money», «knowledge», можно встретить случаи употребления оных во множественном числе «moneys paid out…», «her techniques of encouraging wholesome motivation for mastery of critical skills, habits, knowledges,…are rather… eccentric».

Фиксируется смещение смысловых значений единиц языка, искажение установленных грамматикой предписаний оформления целого, состоящего из слов, словосочетаний, предложений; изменяется ре-

пертуар речевых технологий, а также оценка релевантности использования тех или иных компонентов информационных моделей стилей в определенных ситуациях общения. Язык все время адаптируется к новым тенденциям, вырабатывает новые синтаксические структуры, расширяет спектр применения старых синтаксических структур. Склонность к дальнейшему снятию ограничений, отмене или ослаблению существующих правил и предписаний, норм литературно-письменного языка является следствием изменений параметров внеязыковой социальной действительности, в частности — вовлечение в языковое преобразование широких масс населения, что находит свое отражение не только в устной, но и письменной формах бытового, событийного и институционального дискурса.

Низкий рейтинг «Лондонского произношения» объясняется популяризацией альтернативных произношений, свойственных широким слоям народа и находящихся за пределами классических норм. В современном английском обществе «британский акцент» больше не является идентификационным показателем классовой принадлежности его носителя. Мониторинг существующих в Великобритании орфоэпических вариаций выделяет преобладание «мультикультурной лондонской вариации» (Multicultural London English — MLE) в силу воздействия значительного числа афро-азиатских объединений, проживающих в Лондоне, на все сферы жизнедеятельности и позволяет предположить исчезновение «общепринятого британского произношения» (Received Pronunciation — RP) уже через полвека.

Ожидается, что речевая коммуникация претерпит следующие подвижки: «f»,«d»,«v» заменят фрикативный «th», и такие слова, как «thon»,«this» превратятся в «ton» и «tis»; сочетание звуков [ju] будет заменено на [u:], и такие слова, как «duty»,«tutor»,«suit» станут «dooty», «tooter»,«soot». Подобная адаптация приведет к однотипному произношению разных по значению слов, например: «taw»,«tau»,«tool»; усечению консонантного кластера (несколько идущих подряд согласных без гласных между ними), например: слово «next» после потери конечной «t» станет «nex».

Прогнозируется стремительное лексическое обновление языка за счет повсеместного использования интернет акронимов типа «DOE» (Depends On Experience), «YNK» (You Never Know) или «Emojis», пополнившим Оксфордский словарь в 2015 году, смс сокращений типа «LTNS» («long time no see»), «RUOK» («are you ok?»), а также словотворчества интеллектуальных систем. Продолжится процесс американизации английского языка.

Согласно результатам анализа современного английского речеупотребления, Гарвардские ученые прогнозируют изменение способа

образования форм прошедшего времени и причастия II у как минимум 15 глаголов. Наиболее чувствительным в этом плане можно назвать молодежный ярус языка или «продвинутый английский», динамично абсорбирующий и соединяющий мультикультурные и языковые составляющие.

В молодежном английском существует склонность к субстантивации фразовых глаголов, например intake — потребление, shootout — перестрелка; отдается предпочтение односложным словам «maxcap» вместо «maximum capacity», «radsta» вместо «radio station», «lab» вместо «laboratory».

Предположения относительно будущего английского языка. Многие лингвисты разделяют тревоги по поводу вероятных негативных последствий вышеупомянутых течений, а именно пауперизации словарного запаса и всеобщее снижение грамотности населения. Важно отметить глобальный характер подобных результатов. Примером могут служить реформа правописания 2007 года в Германии, длящаяся во Франции дискуссия об упразднении аксанов (знаков над гласными) в силу высокой частотности их ошибочного употребления среди учащихся.

Происходящее с большой скоростью повсеместное проникновение Интернета, оказывающее воздействие на характер коммуникационных процессов и способы передачи информации: появление «устно-письменной» разновидности речи, безусловно, оценивается как эволюционное явление современности. Факты многочисленных структурных преобразований всех языковых уровней современного английского речеупотребления делают актуальным предположение о перерождении английского языка в иную систему в будущем [Cristal, 1995].

Следует отметить, что пока, вопреки усиливающемуся вследствие всемирной интерференции, интеграции и унификации разностилевому давлению, «пресса мнений для интеллектуальной части общества» [Грабельников, 2001] соблюдает языковые грамматические нормы.

Станут ли нормой бесчисленные примеры изменений звукового, деривационного, парадигматического, синтагматического и дейктического характера, покажет время. Сегодня число предположений по поводу дальнейшего развития английского языка и его перспектив в качестве международного велико.

Согласно одной гипотезе, статус английского языка в современном мировом сообществе, его воздействие на все сферы человеческой жизни наряду с относительной для изучения простотой самого строя языка ускоряет утверждение английского языка как «lingua franca». Просле-

живается тенденция к пополнению международной лексики, что может вылиться в появление общекультурного универсального языка.

В противовес вышеприведенной позиции в соответствии с некоторыми статистическими данными есть основания считать, что английский язык вскоре может утратить свою ведущую позицию в международном общении [Graddol, 2000]. Об этом пишет и К. П. Рублевская [Рублевская, 2013], отмечая тот факт, что на международном английском по всей планете говорит меньше людей (примерно 1 миллиард человек), чем на «немеждународном» китайском.

Заключение. Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что на современном этапе своего развития английский язык претерпевает количественные и качественные системные изменения, затрагивающие все его подсистемы и регистры, что выражается в нарушении прескриптивных установок и в размывании границ нормативного речеупотребления. Формирование глобального информационно-коммуникативного пространства как суперсистемы обусловливает такие тенденции в английском языке, как унификация, упрощение, стандартизация, «национализация» и «денационализация», либерализация, его дальнейшая американизация. Сложности в прогнозировании будущего английского языка вызваны спецификой эволюции данного языка, которая заключается в том, что он вышел из-под контроля его носителей. Его будущее будут определять не только его естественные носители (native speakers), но и люди, говорящие на других национальных языках.

Литература

1. Вейхман Г. А. Новое в английской грамматике: учебное пособие для лингвистических университетов, институтов и факультетов иностранного языка. М.: Астрель, 2009. 128 с.
2. Вершуен Д. Прагматика и мониторинг международной коммуникации // Критика и Семиотика. Университет Антверпена. 2000. № 1–2. С. 81–100.
3. Грабельников А. А. Работа журналиста в прессе: учебное пособие. М.: РИП-холдинг, 2001. 274 с.
4. Киселева А. В. Апостроф: грамматика и стиль. Дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 — Германские языки. М., 2003. 182 с.
5. Клюев Ю. В. Политический дискурс в массовой коммуникации: анализ публичного политического взаимодейств». М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. 263 с.
6. Малюга Е. Н. Развитие теории межкультурной деловой коммуникации в современном языкознании // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 11. С. 35–40.

7. Расторгуева Т. А. Очерки по исторической грамматике английского языка: учеб.пособие для студ. ин-тов и фак. иностр.яз. М.: Высшая школа, 1989. 160 с.
8. Рублевская К. П. Английский язык — язык международного общения // Научные труды молодых ученых, аспирантов и студентов. Межвузовский сборник. СибАДИ. Омск, 2013. С. 239–244.
9. Савруцкая Е. П. Феномен коммуникации в современном мире // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. С.75–85.
10. Худорожников И. В. К вопросу о формировании информационно-коммуникативного пространства // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2012/03/760 (дата обращения 11.11.2016)
11. Шедловская А. Нулевой артикль в английском языке // Материалы четвертой научной конференции преподавателей и студентов «Наука. Университет 2003», Новосибирск, 20–21 марта 2003 г. Новосибирск, 2003. С. 72–76.
12. Graddol D. The Future of English: a guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. The British Council (UK), 2000 [Electronic resource]. URL: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-the-future-of-english.pdf (accessed: 07 November 2016)
13. Cristal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press, 1995.
14. Okrent A. 4 Changes to English So Subtle We Hardly Notice They're Hapenning [Electronic resource]. URL: http://theweek.com/articles/462818/4-changes-english-subtle-hardly-notice-theyre-happening (accessed: 07 November 2016).
15. Quirk R. Style and Communication in the English Language. London, 1982.

ENGLISH IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COMMUNICATION: TRENDS AND PROSPECTS

A.V. Kiseleva

Abstract. *The article focuses on transformations in the international communication and exemplifies the tendencies prevailing in evolution of English. The author points out that forecasts on the use of English as lingua franca are problematic due to outnumbering of other languages speakers.*

The necessity to analyse the character, content and amount of modifications taking place in the English language is grounded on its leading position in the global mass media, international organizations, business, economy, education, sport and entertainment. The results of such analysis should be used in studies in the course of teaching specialists in any profession connected with international interaction of representatives of different countries.

The author concludes that at the present stage of its development the English language is undergoing systemic quantitative and qualitative changes that affect all its subsystems and registers. This is reflected in the breach of prescriptive postulates and dilution of normative speech use. The elaboration of the global information and communication space as a supersystem accounts for such trends in English as unification, simplification, standardization, nationalization and denationalisation, liberalization, and its further americanization.

Keywords*: international communication, English, evolution, extralinguistic factors, system of language*

References

1. Vejhman, G. A. (2009). Novoe v anglijskoj grammatike [Novelties in the English grammar]. Moskva: Astrel'.
2. Vershuen, D. (2000). Pragmatika i monitoring mezhdunarodnoj kommunikacii [Pragmatics and monitoring of international communication]. *Criticism and Semiotics. University of Antwerp,* 1–2, 81–100.
3. Grabelnikov, A. A. (2001). Rabota zhurnalista v presse: uchebnoe posobie [Work of the journalist in the press: coursebook]. M.:RIP-holding.
4. Kiselyova, A. V. (2003). Apostrof: grammatika i stil'. Dis….kan. filol. nauk: 10.02.04 Germanskie jazyki. [Apostrophe: grammar and style. Candidate thesis: 10.02.04 German languages]. Moskva.
5. Klyuev, Yu. V. (2016). Politicheskij diskurs v massovoj kommunikacii: analiz publichnogo politicheskogo vzaimodejstvija [A political discourse in mass communication: analysis of public political interaction]. Moskva-Berlin: Direkt-media.
6. Malyuga E. N. (2013). Razvitie teorii mezhkul'turnoy delovoy kommunicatsii [Intercultural business communication theory development in modern linguistics]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Reporter of Buryat state university]*, 11, 35–40.
7. Rastorguyeva, T. A. (1989). Ocherki po istoricheskoj grammatike anglijskogo jazyka: ucheb.posobie [Essays on the historical grammar of English: coursebook]. Moskva: Vysshaya shkola.
8. Rublyovskaya, K. P. (2013). Anglijskij jazyk — jazyk mezhdunarodnogo obshhenija [English as the international communication language]. *Nauchnye trudy molodyh uchenyh, aspirantov i studentov. mezhvuzovskij sbornik [Scientific works of young scientists, graduate students and students]*. Omsk: SibADI, 239–244.
9. Savrutskaya, E. P. (2004). Fenomen kommunikacii v sovremennom mire [Communication phenomenon in the modern world]. *Sbornik nauchnyh trudov «Aktual'nye problemy teorii kommunikacii [Topical Issues of the Theory of Communication]. St.Petersburg: St.Petersburg Publishing house,* 75–85.

10. Hudorozhnikov, I. V. (2012). K voprosu o formirovanii informacionno-kommunikativnogo prostranstva [On the issue of information and communicative space formation]. *Jelektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. Gumanitarnye nauchnye issledovanija [Online scientific and practical journal. Humanitarian scientific research]*, 3. Retrieved 25 December, 2016 from http://human.snauka.ru/2012/03/760.
11. Shedlovskaya, A. (2003). Nulevoj artikl' v anglijskom jazyke [The zero article in English]. *Materialy chetvertoj nauchnoj konferencii prepodavatelej i studentov «Nauka. Universitet 2003» [Materials of the fourth scientific conference of teachers and students "Science. University 2003"], Novosibirsk, on March 20–21, 2003. Novosibirsk*, 72–76.
12. Graddol, D. (2000). The Future of English: a guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. The British Council (UK). [Electronic resource]. Retrieved 27 November, 2016 from http://human.snauka.ru/2012/03/760
13. Cristal, D. (1995). The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press.
14. Okrent, A. (2013). 4 Changes to English So Subtle We Hardly Notice They're Hapenning [Electronic resource]. Retrieved 27 November, 2016 from http://theweek.com/articles/462818/4-changes-english-subtle-hardly-notice-theyre-happening
15. Quirk, R. (1982). Style and Communication in the English Language. London.

Информация об авторе
Киселева Анна Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры английского языка № 4 МГИМО МИД России
E-mail: anna65_65@mail.ru
Kiselyova Anna Valeryevna
PhD in Philology, Associate professor,
Assistant Professor of English Language Department № 4,
MGIMO University, Moscow, Russia
E-mail: anna65_65@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ АСПЕКТ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н. С. КИСЕЛЕВА

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению процесса подготовки учителя иностранного языка на базе британских вузов на основе исследовательской деятельности. Динамичное развитие и модернизация современного российского общества предъявляют повышенные требования к профессиональной мобильности учителя, что детерминирует вектор преобразований в организации его профессиональной и личностной подготовки с целью воспитания конкурентоспособных специалистов в межкультурном пространстве. Значительное внимание уделяется изучению иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Подготовка учителя посредством исследовательской деятельности и исследовательского образования является приоритетным направлением в обучении учителей в британских вузах, чей многолетний опыт представляется особенно ценным для России в настоящее время. Трансформации в системе высшего образования вызвали к жизни новую исследовательскую парадигму, заключающуюся в переакцентировании позиции учителя — функционального исполнителя — на педагога новой ценностной формации — учителя-исследователя, обладающего значительным творческим потенциалом, способного к рефлексивному мышлению, постоянному самообразованию и совершенствованию своей профессиональной деятельности. В содержании технологий профессиональной подготовки британского учителя-исследователя (Интернет-ориентированные технологии, модульное обучение, исследовательское обучение с включением метода «кейсов», обучение в сотрудничестве, кооперативное обучение) заложена идея учебной автономии, заключающейся в умении брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты этой деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности действий, выбор используемых методов и приемов и оценка полученного результата.*

Ключевые слова: *исследовательская деятельность; исследовательское образование; ценностное образование; учебная автономия; учитель-исследователь.*

Введение. В период перехода европейских стран к инновационной парадигме развития особое значение приобретает интеграция и интернационализация систем образования разных стран в мировое образовательное пространство. Несомненно, в данных условиях огромное внимание уделяются качественному изучению иностранного языка как неотъемлемого средства общения среди студентов, преподавателей, ученых и специалистов различных государств. По мысли немецкого философа Х. Г. Гадамера, «изучение иностранного языка есть расширение сферы всего того, что мы вообще можем изучить». Однако, на сегодняшний день проблема преподавания иностранных языков в России является особо острой в связи с тем, что несмотря на огромное количество ресурсов для их изучения, уровень владения английским языком (наиболее распространённым из изучаемых) находится на довольно низком уровне.

Теоретические основания. В настоящее время развитие коммуникативной методики является эффективным средством овладения не только знаний о языке, но и культуре страны изучаемого языка. Кроме того, хотелось бы отметить, что для России, страны, долгое время находящейся за «железным занавесом», непросто преодолеть не только языковой барьер, но и, что особенно актуально, культурный. Именно лингвосоциокультурный подход к изучению иностранных языков является наиболее актуальным сегодня. Он объединяет языковые структуры (грамматику, лексику) с внеязыковыми факторами. Его приверженцы убеждены, что язык теряет жизнь, когда целью изучения языка является лишь овладение безжизненными лексико-грамматическими формами.

Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, «язык — главное средство общения, но не единственное. Успех коммуникации зависит от многих факторов (в том числе невербальных), но главное — от знания культуры партнеров по общению, без которого нельзя преодолеть культурный барьер, неотделимый от языкового» [1]. Без знания культурной картины мира и аксиологических приоритетов определенной страны невозможно успешно осуществлять межкультурную коммуникацию, так как язык и речь — это зеркало мыслей народа на нем говорящего. К сожалению, в России при обучении иностранным языкам не уделяется достаточное вниманию этому аспекту, что влечет за собой проблемы в применении иностранного языка в действии.

При использовании коммуникативной методики реализуется способ общения, при котором осуществляется упорядоченная, систематизирующая и взаимосоотнесенная модель обучения иностранному языку

как средству обучения в условиях, моделируемых на учебных занятиях речевой деятельности как части экстралингвистической деятельности. При создании ситуаций общения и решении кейсов процесс изучения иностранного языка становится особо эффективным, поскольку формирует у учащихся стиль поведения в обществе, учит общественным нормам и правилам, а также развивает интерес к культурным традициям и обычаям других народов. Мы познаем мир посредством мышления в определенном культурном поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия. Более того, на таких занятиях не только реализуется *модель реального общения*, но и создаются условия для осуществления учеником исследовательской деятельности и учебной автономии, ценность которой состоит в обретении личностного смысла получаемого знания, позволяющего субъекту самостоятельно осуществлять новые проекты и осознать значимость его как субъекта диалога культур, а также развивать свой творческий потенциал.

Однако нельзя упускать из вида тот факт, что, как констатирует британский ученый Дж. Бауман, «учителя должны сами быть участниками научных исследований и разработок в образовании, начиная с первых курсов обучения, в период повышения квалификации, на протяжении своего профессионального развития. Нам нужны исследования учителей, проводимые в их повседневной работе, которые способствуют решению вопросов о целях и задачах обучения, воспитания и личностного развития учащегося на протяжении жизни» [Bauman, 1996, с. 30]. Таким образом, для моделирования исследовательских ситуаций на занятиях по иностранному языку важно, чтобы сами педагоги владели технологией исследовательской деятельности.

В сложившихся условиях для России ценным представляется опыт университетов Великобритании, представляющих качественное образования для своих выпускников, основывающееся на трех базовых компонентах: активном использовании инновационных образовательных технологий, интенсификации учебной автономии и значительной доли самостоятельной, исследовательской работы студентов и замечательной оснащенности вузов.

В своих исследованиях британские педагоги отмечают решающую роль аксиологического аспекта в становлении личности педагога, готового к непрерывному педагогическому образованию и личностно-профессиональному самоосуществлению [Киселева, 2012, с. 12]. В британской литературе понятию «ценности» давалось много различных определений. Генезис понятия «ценности» в британских источниках отражен в работах различных ученых. Так, Г. Райл говорил о ценностях как о «намерени-

ях человека, координирующих наше поведение и манеру выполнения определенных действий» [Ryle, 1949, с.105]. М. Коул определяет ценности как «обдуманно принятые без настояния убеждения, позиции, которыми гордится личность, готова их отстаивать и постоянно действовать в соответствии с ними» [Cole, 2004, с. 2]. Другие британские ученые В. Д. Опфер и Д. Пэддер указывают, что «ценность — это эмоциональная приверженность и отношение к оцениваемому объекту» [Opfer/Padder, 2013, с. 223]. А А. Дж. Стреммел представляет данное понятие как «предметы, деятельность или опыт, которые гармонично обеспечивают благосостояние личности» [Stremmel, 2007, с. 8]. Однако, для нас наиболее близким к рассмотрению педагогических ценностей является определение, данное Дж. М. Хэлстедом и М. Тейлором: ценности — это принципы и фундаментальные положения, которые определяют основные нормы поведения и являются точками отсчета при принятии решений [Values, 1996, с. 76].

По мнению Дж. Кернс и других, развитие профессиональных ценностей — это непрерывный, длящийся всю жизнь процесс, на который сильное влияние оказывает личный опыт человека, а также определенный социальный и политический контекст и климат [Cairns, 2000, с. 12]. Примечательно, что Великобритания, будучи развитой европейской державой, и вместе с тем, одной из передовых стран в деле сохранения своих социальных традиций и консервативности, стремится к поддержанию высокого уровня нравственности среди своих граждан путем передачи ценностей от поколения к поколению, и, в целом, культуры. Сохраняется необходимость в обеспечении социальной сплоченности британцев, меняющейся на глазах. В условиях исторически обусловленного изменения общественных ценностных ориентиров, главным аксиологическими принципами для современного британского учителя являются принцип трансляции и принцип устойчивости собственной ценностной ориентации, так как это — его моральный долг перед обществом, самим собой и детьми.

За последние годы мнения ученых и работников образования по поводу статуса научно-педагогического исследования разделились. Первая группа утверждает, что результаты исследования должны быть наглядным примером сложившейся в образовательном пространстве страны ситуации для информирования властей и ожидания от них позитивных преобразований. Другие же (Дж. Эллиот, М. Когран-Смит, С. Литл, О. Макнамара) утверждают, что ценным в исследовании является сам процесс исследования. Это, по словам, Л. Стенхауса, авантюра гипотетического знания, в основе которого лежит спекулятивный тип построения знания, то есть выведение его без обращения к опыту, что неотъемлемо для педагогической науки [Stenhouse, 1985, с. 292].

Поскольку в центре образовательного процесса находятся взаимоотношения «учитель — ученик», и британское общество пришло к пониманию того, что педагоги и весь школьный персонал передают учащимся свои ценности, поэтому важно, чтобы они совпадали с ценностями школы и общества. Современный учитель призван отдавать себе отчет в том, что от его ценностной ориентации, от его аксиологических установок зависят правильная оценка детьми действительности, их понимание социальных ценностей и, собственно, их видение мира. *Принцип трансляции*, как раз и предполагает передачу учителем своим моральных установок, своих ценностных ориентиров, своего видения мира детям. И от этого, насколько правильны с точки зрения социальных норм и нравственных устоев эти установки и ориентиры учителя, зависит во многом ценностная ориентация будущих членов этого общества — детей.

Исследование: основная часть. Анализ зарубежных источников по проблеме педагогического образования показывает, что ученые начали активно использовать специальную терминологию: *ценностное образование* (value-based education, value-added education) для обозначения профессиональной деятельности учителя, направленной на формирование у учащихся ценностей, и *ценностное педагогическое образование* (value-based teacher education) для обозначения подготовки будущих специалистов к своей профессиональной деятельности на основе ценностного подхода. Так, в 2004 году Агентство по подготовке педагогических кадров (TTA) издало важный документ для совершенствования педагогического образования на ценностной основе «Профессиональные стандарты для квалифицированного учителя», содержащий конкретные рекомендации и требования к получению статуса «квалифицированный учитель».

Методология. Интересна позиция американского профессора Р. Гайгера, занимающегося проблемами высшего образования в мире, идеи которого находят отклик в британском образовательном сообществе. Ученый представляет целенаправленную исследовательскую деятельность как ценностный ориентир профессиональной карьеры учителя, которая реализуется по следующим направлениям: непрерывное интеллектуальное развитие учителя в процессе ознакомления с новым, ранее не анализируемым материалом; восприятие себя в качестве двух образов: учителя, обучающего и взращивающего молодое поколение, и учителя-исследователя, доносящего до науки знания во благо будущего поколения; возможности профессиональной самореализации и защиты докторских диссертаций [Geiger, 1985, с. 58]. Рассмотренные

критерии, в рамках которых осуществляется исследование профессиональной деятельности педагога, являются ценностными ориентирами для учителей, позволяющими им творчески подходить к реализации своего личностного и профессионального потенциала, а также формировать свои аксиологические приоритеты в области образования.

Трансформации в системе высшего образования вызвали к жизни новую исследовательскую парадигму, заключающуюся в переакцентировании позиции учителя — функционального исполнителя — на педагога новой ценностной формации — учителя-исследователя (teacher-researcher), обладающего значительным творческим потенциалом, способного к рефлексивному мышлению, постоянному самообразованию и совершенствованию своей профессиональной деятельности.

Нельзя далее рассматривать проблему исследовательской деятельности учителя иностранного языка и ее развитие в системе высшего педагогического образования без обозначения сущности исследовательской парадигмы[36], выразителем которой и является исследовательская деятельность. Исследовательская парадигма в педагогике — это совокупность теоретических и методологических установок на современном этапе развития педагогической мысли, которыми руководствуются теоретики и педагогики-практики в качестве модели при решении педагогических проблем.

Говоря об исследовательской деятельности учителя, следует подчеркнуть, что любое исследование в сфере образования, а также в сфере иностранного языка и иноязычной культуры не существует обособленно от самого целостного педагогического процесса. Вопросы, решение которых педагог ставит в центр своего изучения, возникают вследствие обнаруженных на практике противоречий. Поэтому уместно ввести понятие «преподавание-исследование» в деятельности британского педагога,. Так, британский профессор Д. Фриман, рассматривая само *преподавание* как особую форму *исследования,* то есть исследования, проводимого учителями на протяжении их жизни, отмечает, что оно в корне отличаются от поисковой работы специалистов других областей, так как первые постоянно включены в непрерывный анализ происходящих явлений и процессов на уроке, в педагогическом коллективе и в образовательном пространстве, в целом [Freema, 1998, с. 92]. Поисковая деятельность учителей рассматривается как часть их повседневной работы в школе. О. Александр, С. Аргент и Д. Спенсер соотносят понятие

[36] Понятие «парадигма» (от др.-греч. пример, образец) было введено американским историком и философом Т.С. Куном (1922–1996) в 60-х гг. XX в.

«исследование» в педагогической деятельности с понятием «автономная деятельность», которая направлена не только на формирование умения обнаружить новое в науке, проверить экспериментально и критически оценить результат, но и провести саморефлексию, осознать себя субъектом деятельности [Alexander/Argent, 1996, с. 272].

С. Борг, профессор университета г. Лидс (Англия), вслед за М. Кохран-Смитом и С. Л. Литлом [Cochran-Smith/Lytle, 1999, с. 17], определяет исследовательскую деятельность учителя (teacher research engagement) как систематический, целенаправленный и рефлексивный процесс поиска нового знания, представляющего ценность для саморазвития учителя в сфере своей профессиональной деятельности и модернизации системы образования в целом [Borg, 2010, с. 392].

На наш взгляд, исследовательская деятельность педагога — это сложный, динамичный, непрерывный процесс, включающий в себя познавательную активность педагога и его творческий потенциал, способность к рефлексивному мышлению и его ценностное отношение к науке, готовность к профессиональному самообразованию — все те качества, нацеленные на поиск новых технологий в обучении, генерацию практико-ориентированных знаний и формирование ценностных ориентаций учащихся. С позиций результата исследовательская деятельность — это создание нового подхода, идеи, модели, проекта, которые качественно меняют содержание, формы и методы работы учителя вследствие его саморефлексии.

В данном ключе примечателен подход к подготовке учителей, выделенный профессором С. Боргом, который указывает на то, что все обучение в университете должно строиться на исследовательской деятельности (research education) [Borg, 2006, с. 23]. Данный подход является особо эффективным в подготовке учителей, поскольку он помогает им осознать ценность самого исследования и ориентирует их на особые области поисковой деятельности, такие как: изучение практического опыта коллег; наблюдение и анализ инновационных процессов в образовании; описание собственного опыта на уроке. Итак, исследовательское обучение не только превращает собственные исследования учителей в ценный источник новой информации, но и заставляет их коллег критически размышлять над результатами этих исследований.

Исследовательская деятельность учителя, составляющая базис его профессии, совместима не только с формированием специальных (исследовательских) умений в системе высшего педагогического образования, но и с психологической природой этих умений: развитием восприятия учителя, его аналитических способностей, процессов понимания и оцен-

ки полученной информации. Новизна этого подхода заключалась в том, что предлагалась цепочка этапов перехода от уровня новичка к уровню эксперта. Свое профессиональное развитие по линии «новичок — продвинутый молодой учитель — специалист — знаток — эксперт» стало возможным отследить введением во время аттестации отчетности, что позволяет учителям, в особенности начинающим, фиксировать развитие своих профессиональных умений и навыков (Record of Professional Development). Продуктивность подобной практики обеспечивают также творческие дискуссии между администрацией учебного заведения и учителем, в ходе которых Местные органы образования (Local Education Authorities — LEA) предоставляют возможности стажирующимся учителям развивать свои способности на пяти уровнях. Внедрение такой парадигмы через местные органы управления согласуется с общебританской образовательной системой в лице Департамента образования и науки, проводящего инновационную политику в области непрерывной педагогической подготовки учителей.

Британский исследователь Л. Райс в своих работах отмечает следующие черты исследовательской деятельности учителей иностранного языка:

— формирование критического рефлексивного отношения к связям между культурой, политикой и образованием, которые должны быть, безусловно, учтены при планировании и реализации педагогом своей исследовательской деятельности;
— выработка умения размышлять над собственными действиями на уроке с точки зрения своего включения в исследовательскую работу;
— выявление образцов профессионального опыта, опираясь на которые в своих профессиональных поисках, учитель-исследователь достигнет желаемых результатов [Rice, 2005, с. 54].

За последние годы мнения ученых и работников образования по поводу статуса научно-педагогического исследования разделились. Первая группа утверждает, что результаты исследования должны быть наглядным примером сложившейся в образовательном пространстве страны ситуации для информирования властей и ожидания от них позитивных преобразований. Другие же (Дж. Эллиот, М. Когран-Смит, С. Литл, О. Макнамара) утверждают, что ценным в исследовании является сам процесс исследования. Несомненно, такие споры правомерны в силу двоякой роли всей педагогической профессии, одной стороной обращенной к науке, а другой, к искусству. От учителей-исследователей требуются и обширные фундаментальные знания, скрупулезные исследования, совместная работа с коллегами, а также интуиция, воображе-

ние, импровизация, молниеносные, уникальные решения в непредсказуемой, непредвиденной ситуации на уроке. Поэтому, мы считаем, что учителя — это самые настоящие ученики, добывающие свои знания в непрерывном процессе учении, который они сами моделируют в профессиональной деятельности. В таких условиях приоритетной становится исследовательская деятельность, которая определяет одновременно ценности и науки, и искусства. Британские учителя смогли доказать ценность исследовательской деятельности, вызвав к жизни много проектов и ассоциаций, финансируемых Министерством образования и профессиональной подготовки Великобритании для поддержки талантливых, творческих педагогов. Гранты в размере до £2500 помогают педагогам сфокусироваться на своем исследовании в рамках учебного плана. Среди таковых Грант на авторское исследование передового педагогического опыта (Best Practice Research Scholarships), являющийся частью Национальной стратегической программы непрерывного педагогического образования (Continuing Development Strategy (CPD)).

В содержании технологий профессиональной подготовки британского учителя-исследователя (Интернет-ориентированные технологии, модульное обучение, исследовательское обучение с включением метода «кейсов», обучение в сотрудничестве, кооперативное обучение) заложена идея учебной автономии, заключающейся в умении брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты этой деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности действий, выбор используемых методов и приемов и оценка полученного результата. Ценность учебной автономии состоит в обретении личностного смысла получаемого знания, позволяющего субъекту самостоятельно осуществлять новые проекты. Широкое использование данных технологий, которые могут быть приемлемы и в российской системе образования, предоставляет педагогам полный спектр возможностей для проведения своих исследований, помогает им осознать значимость самого исследования и ориентирует их на особые области поисковой деятельности, такие, как: изучение практического опыта коллег; наблюдение и анализ инновационных процессов в образовании; описание собственного опыта на уроке; изучение ценностного потенциала содержания образования, ценностных ориентаций учащихся; активное участие в научно-исследовательских проектах.

Используемые технологии профессиональной подготовки учителя-исследователя направлены на улучшение качества педагогической деятельности, обеспечение слияния двух областей знаний — теории и практики, то есть построение личностно-профессионального и прак-

тико-ориентированного знания, а также формирование исследовательских умений.

Характеризуя процесс формирования исследовательских умений как циклический (cyclic enquiry), британские ученые М. Элден и Р. Ф. Чисхолм, раскрывают последовательность его этапов: выявление и определение проблемы; разработка стратегии дальнейших действий; выбор способов решения проблемы или улучшения ситуации; осуществление этих операций; оценка достигнутых результатов. Подобная технологическая цепочка, сориентированная на повышение качества самообразования учителя, включает в себя развитие его критического мышления, ведущего к поиску новых проблем и новых технологий их решения, оценку работы и определение дальнейшего образовательного маршрута. В итоге, учитель-исследователь приобретает умения определять цели обучения, контролировать образовательный процесс, осуществлять мониторинг прогресса учащихся, предвидеть проблемы в обучении, исследовать ситуации их возникновения в деятельности и намечать альтернативные пути совершенствования образовательного процесса в школе.

Огромный интерес для российской системы образования представляет созданная в Великобритании и поддерживаемая государственным бюджетом обширная сеть различного рода ассоциаций и центров, стимулирующих и обеспечивающих проведение учителями своих исследований, такие как Center for Excellence in Learning and Teaching, The National Association for Learning Development in Higher Education и другие.

Результаты исследования. Исследовательская деятельность оказывает положительное влияние на личность учителя иностранных языков с точки зрения его познавательных потребностей и профессионального роста. В своих работах профессор Д. Хартас подчеркивает ценность непрерывного инновационного опыта, заключающуюся в обретении уверенности в себе как в профессионале, компетентным для того, чтобы справиться с любой задачей и проблемой: по мысли педагога, то, чего добивается личность, чаще зависит не только от его способностей и таланта, но от силы уверенности в себе. По его словам, учителя-исследователи отличаются тем, что они — независимые участники педагогического процесса, сами управляющие своей профессиональной деятельностью и самостановлением [Hartas, 2010, с. 299]. Следовательно, поисковая деятельность педагога включает в себя его способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии и принятию решений, к непрерывному самообразованию и повышению квалификации.

Анализ исследования. Реализация педагогического единства «преподавание-исследование» позволяет английским учителям не искать теоретических ответов у «экспертов со стороны», а самим исследовать свою работу. Через постоянные диалоги с людьми и научными текстами исследование деятельности как таковой приводит к профессиональному развитию, в процессе которого учитель выявляет направления развития его профессионального знания. Учитель-исследователь начинает расценивать свой педагогический опыт не только как источник знаний, на который можно положиться в принятии профессиональных решений, но и как возможность выявлять универсальность учебных ситуаций, что, в конечном счете, приводит его к осознанию общих принципов и теорий, лежащих в основе педагогической деятельности.

Ценностная зрелость самого педагога определяет эффективность сотрудничества с учащимися в освоении необходимых им ценностей, желание или нежелание следовать примеру педагога, целеустремленно работать над собой. Управление усилиями и возможностями воспитанников остается в руках умелого, хорошо подготовленного в аксиологическом отношении наставника. И это должно стать в современном педагогическом процессе не случайным, а систематическим и целенаправленным делом.

Исследование педагогом собственных действий — это точка опоры для мышления человека, это естественный способ взаимодействия с идеями и информацией, развитие критического мышления, не принимающего догм, развивающегося путем наложения новой информации на личный жизненный опыт.

Заключение. Вышеизложенное позволяет констатировать, что обращение британских ученых к исследованию педагогической деятельности направлено на всестороннее совершенствование подготовки будущих учителей иностранного языка во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых и предметных составляющих. Исследовательская парадигма представляется нам ценностным базисом профессиональной подготовки учителя, так как стимулирует развитие личности как активного, самостоятельного и творческого деятеля в современном постоянно меняющемся мире, ориентирована на формирование системных знаний о мире, развитие навыков планирования и организации собственной деятельности, способствует развитию жизненно необходимых для успеха качеств: умения критически мыслить, осуществлять самостоятельный и осознанный выбор; способность решать проблемы; умения проявлять инициативу и творчество; желания учиться и приобретать новый опыт на протяжении всей жизни. И это

должно стать в современном педагогическом процессе не случайным, а систематическим и целенаправленным делом, и, безусловно, может представлять интерес для учителей иностранного языка в России.

Литература

1. Киселева, Н. С. К вопросу о профессионально-педагогической подготовке современного британского учителя-исследователя // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2013. — №1 (Серия 12). — с. 11–16.
2. Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2014. — № 2. — С. 31–41.
3. Alexander, O., Argent, S., Spencer, J. EAP Essentials. A teacher's guide to principles and practice. — Reading: Garnet Publishing Ltd., 2008. — 379 p.
4. Bauman, J. Conflict or compatibility in classroom inquiry? One teacher's struggle to balance teaching and research // Educational Researcher. — 1996. — Vol. 25 (4). — pp. 29–35. — P.29.
5. Borg, S. Language teacher research engagement. — L.: Language Teaching, 2010. — 395 p.
6. Borg, S. Conditions for Teacher Research // English language Forum. — №4. — 2006. — pp.22–27.
7. Cairns, J., Gardner, R., Lawton, D. Values and the Curriculum. — London: Woburn Press, 2000. — 200 p.
8. Cochran–Smith, M., Lytle, S. L. The teacher research movement: A decade later // Educational Researcher. — 1999. — № 28 (7). — pp. 15–25.
9. Cole, M. Professional Values and Practice. Meeting the Standards. — London: David Fulton Publishers Ltd., 2005. — 184 p.
10. Freeman, D. Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding. — Boston, 1998. — 258 p.
11. Geiger, R. The home of scientists: A perspective on university research. — Stockholm: Amqvist and Wicksell International, 1985. — pp. 55–77.
12. Hartas, D. Educational research and Inquiry. Qualitative and Quantitative approaches. — London: Continuum, 2010. — 458 p.
13. Henkel, M. Academic identities and police change in Higher Education. — L.: Jessica Hyland, T., Merrill, B. The changing face of further education. — L.: Routledge — Falmer, 2003. — 465. — С. 253.
14. Opfer, V. D. and Pedder, D. Teacher change and changing teachers via professional development // Teachers Learning: professional development and education — Cambridge: Cambridge University Press, 2013. — pp. 93–118.
15. Rice, L. Promoting positive values // Professional Values and Practice / Ed. by M. Cole. — L.: David Fulton, 2005. — pp.54–74. — P. 54.

16. Ryle, G. The Concept of Mind. — L.: Hutchinson, 1949. — 334.
17. Stenhouse, L. An Introduction to curriculum research and development. — London: Heinemann, 1975. — 431 p.
18. Stremmel, A. J. The Value of Teacher Research: Nurturing Professional and Personal Growth through Enquiry. — London: the National Association for the Education of Young Children, 2007. — 167 p.
19. Values in Education and Education in values / Ed. by J. M. Halstead and M. J. Taylor. — L.–Wash: Falmer Press, 1996. — 181 p.

RESEARCH PARADIGM AS A LEADING TREND IN FOREIGN LANGUAGES TEACHER TRAINING

Natalia S. Kiselyova

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the process of foreign language teacher training at British universities thorough research education. The progress of the present-day Russian society involves increasing demands for teachers' professional mobility. This factor, in its turn, determines changes in their professional training and personal development aimed at fostering competent and competitive professionals in the cross-cultural space. The author considers the process of learning foreign languages as a means of cross-cultural communication. It is pointed out that teacher training via research education predominates at British universities whose long-established traditions are of great value for Russian educational system. The gradual development of modern educational system has resulted in the introduction of a new research paradigm, the core of which lies in the concept of teacher-researcher who is regarded as a reflexive practitioner. The idea of learner autonomy thorough Internet-based technology, module education, case study, cooperative learning is also under consideration.*

Key words: *teacher research; research education; value education; learner autonomy; teacher-researcher.*

Информация об авторе
Киселева Н. С.
кпн, доцент кафедры иностранных языков
ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный университет»,
Россия
Natalia S. Kiselyova
PhD, Associate professor of the Chair of Foreign Languages
State University of Humanities and Social Studies, Russia
E-mail: Lautre88@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ПЛЮРОЛИНГВИЗМА

О. М. КОЧКИНА

Аннотация. *Благодаря непрекращающемуся процессу глобализации международное общение постоянно ширится, несмотря на возникающие политические барьеры. Поликультурная и полилингвальная среда характерна для самых различных областей современной жизни, от международных корпораций и международных организаций до семей, состоящих из представителей разных национальностей. Очевидно, что в условиях свободного выбора профессии, места жительства и круга общения владение несколькими иностранными языками — необходимое условие успешной коммуникации. При этом процесс освоения нескольких иностранных языков должен подчиняться иным принципам, отличающимся от традиционных методов обучения, поскольку теперь владение другим языком означает не только знание грамматических и синтаксических структур и достаточный лексический запас, но и сформировавшиеся способности к межкультурной коммуникации. Они позволяют обучающимся осознавать все многообразие лингвистических и культурных традиций, а также адаптироваться к любым возникающим жизненным ситуациям. Кроме того, в современных условиях постоянно меняющегося мира особое значение имеет способность обучающихся вырабатывать свою собственную стратегию обучения, применимую на протяжении всего активного периода жизни человека.*

Эти новые вызовы заставляют преподавателей иностранных языков искать совершенно иные подходы к обучению, развивать в первую очередь коммуникативные способности обучающихся, стимулировать их исследовательские навыки и умение оперировать большим объемом информации. Кроме того, представляется перспективным направлением более тесное сотрудничество преподавателей различных языков, позволяющее им разрабатывать новые методические подходы, не зависящие от специфики определенного языка и поддерживающие роль языка как средства получения знаний в различных областях науки и общества.

В связи с растущей глобализацией роль языка как посредника в освоении других наук постоянно повышается, и статус предмета «иностранный язык» меняется с отдельного предмета гуманитарной направленности на прикладной. Это дает возможность интегрировать процесс изучения языка в содержательную работу по специальным дисциплинам и дает более четкое осознание цели обучения. Роль преподавателя меняется, вместо носителя и распространителя знаний он становится координатором, помогающим изучающим язык получать знания самостоятельно, использовать их для освоения других областей и для совершенствования своих умений и навыков в процессе общения.

Ключевые слова: *глобализация, плюрилингвизм, межкультурная коммуникация, языковая подготовка, постоянное обучение.*

Введение. Несмотря на продолжающийся процесс глобализации всех сфер жизни как в Европе, так и по всему миру, и усиливающиеся миграционные процессы, политика мультикультурализма потерпела поражение. Европейские нации открыто заявляют о ценности своей культуры, своего языка. Все чаще высказываются опасения, что формирование глобальной культуры наносит огромный вред входящим в нее национальным культурам, которым приходится защищать свои традиции от поглощения и последующего уничтожения. Как отмечает Л. П. Костикова, «в настоящий момент мировая макрокультура должна рассматриваться как сосуществование и подчас непростое, небезконфликтное взаимодействие множества составляющих ее микрокультур. И лишь через понимание сущности такого взаимодействия, включающего в себя как мирное взаимопроникновение культурных ценностей и ориентиров, так и ожесточенное сопротивление культурной интеграции на уровне языка, традиций, устоев, культурных императивов (иначе говоря, через овладение межкультурной грамотностью) можно глубоко познать как компоненты, слагающие макрокультуру, так и ее саму» [Костикова, 2008, с. 5].

Провозглашенный объединенной Европой принцип равенства всех культур на деле приводил к обезличиванию отдельных этнокультур и возможной потере национальной идентичности. Этому способствовал и лежащий в основе мультикультурализма принцип мультилингвизма, по сути являющийся монолингвизмом. В реальности стал преобладать один язык международного общения, т.е. английский язык [Воевода, 2015, с.239–240]. Все эти факторы способствовали появлению новой концепции межкультурного общения — плюролингвизма, который согласно определению, данному Советом Европы, понимается как состояние отдельного человека или общности, при котором используется одновременно несколько языков в зависимости от типа коммуникации. Важность для

европейского сообщества новой концепции подкрепляется подписанием в 2009г. в Берлине Европейской хартии плюролингвизма. В связи с этим цель и содержание языковой подготовки должно тоже измениться: на первый план выходит формирование плюролингвальной компетенции и связанные с этим новые требования и к изучающим иностранные языки, и к обучающим им [Воевода, 2015, с. 241]. Помимо умения объясниться на иностранном языке на общие темы новые компетенции включают в себя и двусторонний перевод, и общение онлайн и, главное, исполнение посреднических функций в мультикультурной среде, когда участники коммуникации говорят на разных языках и представляет разные культуры.

Основная часть. Происходящие сегодня изменения в мировой политике, экономике и культуре предъявляют все новые требования к содержанию образования, особенно высшего образования и, соответственно, обучению и воспитанию новых специалистов, которые планируют применять полученные знания в международных компаниях. В условиях изменившегося многополярного мира становится актуальным умение осуществлять коммуникацию не только на английском языке, традиционно являющимся языком межнационального общения, но и на других языках, что дает молодым специалистам как конкурентное преимущество, так и более широкие возможности при выборе места работы [Францева, 2010, с. 80–81]. К тому же в настоящее время во многих крупных компаниях сложились интернациональные коллективы, и успешное сотрудничество между отдельными членами означает не только способность объясниться на разных языках, но и понимание особенностей различных национальных культур. Языковая подготовка студентов-международников теперь неизбежно включает в себя, помимо лингвистических знаний, лингвосоциокультурную составляющую, позволяющую формировать способность к межкультурной коммуникации [Кириллов, Воевода, 2016, с. 118]. Это означает, что перед преподавателем ставится задача не только пробуждать у студентов интерес к изучению иностранных языков и языку как самостоятельному предмету, но и поощрять интерес к культуре и литературе народа, говорящего на нем, знакомить с современными событиями внутри страны. Очевидно, что в связи с этим требования к профессиональной компетентности преподавателя увеличиваются, он должен владеть информацией о политических, экономических и т.д. (в зависимости от профессиональной направленности студентов) особенностях страны изучаемого языка, при этом не теряя собственной культурной идентичности [Тимченко, 2014, с. 227].

Изменившиеся реалии современной жизни определяют неизбежность возникновения нового подхода как к изучению иностранных

языков, так и к их преподаванию. Для изучающих иностранный язык наиболее важным становится умение адаптироваться к различным жизненным ситуациям и при этом максимально использовать собственные умения и навыки, приобретенные в процессе овладения языком. В современной деловой среде постоянно возникают ситуации, когда участники коммуникации являются носителями различных языков и культур, и успешность такой коммуникации во многом будет зависеть от того, насколько правильно участники воспринимают полученную информацию и оценивают ее не только со своей точки зрения, но и с точки зрения других участников. Соответственно, для того, чтобы такое умение было сформировано, обучающийся должен научиться адаптироваться к различным жизненным ситуациям, осознавать свои собственные цели обучения и вырабатывать необходимые стратегии для их достижения. Чтобы овладеть подобными навыками, необходимо научиться проводить критический анализ полученной информации, а также использовать все имеющиеся возможности и ресурсы для получения знаний и умений. Речь в данном случае идет о сочетании профессионализма и универсализма при формировании профессионально значимых компетенций [Пичкова, 2010, с. 54–55]. В европейской системе компетенций, которая сейчас широко применяется при разработке основных принципов обучения иностранным языкам, определены три основные компетенции, определяющие квалифицированного специалиста, соответствующего современным требованиям: когнитивная (умение осваивать и перерабатывать полученную информацию), функциональная (профессиональные навыки) и этическая (овладение культурными, профессиональными и нравственными ценностями) [Пичкова, 2010, с.55–56]. Очевидно, что традиционная система образования с преобладающей ролью преподавателя и подчиненной ему деятельностью обучаемого недостаточна для формирования и развития данных компетенций. Личная активность обучающегося выходит на первый план, и самостоятельная работа как равноценная часть языковой подготовки становится значимым фактором полноценного развития личности.

Формирование лингвосоциокультурной компетенции способствует появлению и поддержанию у обучающихся стремления к постоянному самообразованию, культурному самоопределению, анализу своих взаимодействий с различными культурами [Костикова, 2009, с.5–6]. Популярное сегодня ‘life-long learning’ — обучение на протяжении всей жизни — требует от изучающих язык развивать способность вырабатывать свою собственную стратегию обучения, и здесь роль преподавателя заключается в том, чтобы побуждать своих студентов получать знания

самостоятельно, стремиться совершенствовать свои умения и навыки не для преподавателя или оценки, а для себя. Это включает в себя осознание обучающимися своих сильных и слабых сторон, собственных целей обучения, необходимых стратегий. Также немаловажно умение работать в команде, при этом уважая вклад других людей и одновременно осознавая свою роль. Для развития этих умений необходимо научиться не только воспринимать то, что говорит преподаватель, но и самостоятельно анализировать, в том числе критически, полученную информацию, и оценивать ее с точки зрения разных культур и языков. Не менее важным представляется способность использовать все имеющиеся возможности и ресурсы для получения знаний и умений, в том числе и нестандартные. Кроме того, использование аналитического подхода к изучению и развитие исследовательских навыков позволяет сделать процесс овладения иностранным языком непрерывным, он может продолжаться и в отсутствии преподавателя и служит движущей и направляющей силой учебного процесса. Такие умения, как наблюдение, вычленение главного, критический анализ, рефлексия позволяют повысить уверенность в своих знаниях и мотивацию к изучению языка, а умение взаимодействовать, осуществлять общение в коллективе и строить отношения с представителями различных социальных слоев подготавливают обучающихся к жизни в мультикультурном сообществе.

Последнее умение на первый взгляд напрямую не связано с изучением иностранного языка, но без него полноценное общение невозможно. Для достижения эффективной коммуникации не менее важно уметь строить отношения с людьми из разных социальных групп, принимать и использовать различные способы общения, быть посредниками между носителями различных языков. Овладение этим навыком подразумевает осознание и принятие другой культуры, отличной картины мира, чужого языкового сознания. Чтобы усвоить систему смыслов иностранного языка, обучающийся должен уметь абстрагироваться от собственной культуры, посмотреть на обе культуры со стороны, выявляя их сходства и различия [Цветкова, 2012, с. 50–52]. Способность оценивать ситуации с позиций двух или нескольких культур составляет большую часть профессиональной компетентности современного специалиста-международника. Таким процессом перекодирования с родного языка на иностранный невозможно овладеть сразу и полноценно, он должен проходить медленно и поэтапно, под контролем преподавателя, начиная с переноса опыта изучения лингвистических явлений в языке (фонетика, лексика, орфография, грамматика), постепенно переходя на социокультурный уровень, осваивая нормы речевого этикета [Глебова, 2012, с. 94–97].

Для того чтобы облегчить изучающим иностранные языки освоение языкового материала и дать им понимание как языковой системы в целом, так и взаимодействия различных языков, их сходства и различия, стоит уделять внимание изучению разных видов текстов, дискурсов и жанров. Это позволит обучающимся, во-первых, осознать все многообразие лингвистических и культурных традиций, а, во-вторых, научиться адаптироваться к любым возникающим ситуациям. Кроме того, накопление метакогнитивных знаний помогает определять эффективные способы освоения иностранного языка и вырабатывать собственные стратегии обучения. В результате по мере овладения иностранным языком коммуникация в различных социальных условиях проходит более эффективно, возникает более глубокое осознание межкультурных различий.

На данном этапе работы возникает важный психологический аспект, который влияет на успешность освоения иностранного языка. Это развитие индивидуальных языковых способностей, которые могут быть определяющим фактором при усвоении системы неродного языка. Они позволяют успешно анализировать его структуру, конструировать свои фразы, а главное — использовать язык для общения. Не менее важны такие факторы, из которых складывается успешная коммуникация, как мотивация, намерения говорящих, эмоциональная экспрессивность. То, как собеседники выстраивают общение, какие экстралингвистические и лингвистические приемы используют, свидетельствует о степени развитости у них определенного вида языковых способностей, а именно дискурсивных способностей, которые были определены как способности к освоению и реализации дискурсивных практик, реализующихся на двух уровнях: как ментальная репрезентация данной социальной ситуации и как ментальная репрезентация коллективного субъекта, присвоенная в процессе овладения культурно-историческим опытом [Кочкина, 2011, с.43]. Наличие таких способностей позволяет достигать большей эффективности и взаимопонимания при общении, используя вербальные средства, соответствующие ситуации [Кочкина, 2011, с.44]. Дальнейшие исследования показали, что общение человека с низким и средним уровнем развития дискурсивных способностей основано на стереотипных представлениях о различных ситуациях общения, и успешность коммуникации будет зависеть от широты репертуара таких ситуаций и правильности идентификации каждой конкретной ситуации. Поэтому на данном уровне наиболее часто возникающая проблема в общении — отсутствие целостного образа ситуации и невозможность изменения ситуации по ходу беседы. Следовательно, при обучении на среднем и продвинутом уровне целесообразно уделять больше внима-

ния упражнениям, нацеленным на развитие этого вида способностей, поскольку они во многом определяют успешность коммуникативной ситуации, позволяя показывать вербальное поведение, соответствующее ситуации. Обучающиеся с высоким уровнем развития дискурсивных способностей адекватно и быстро реагируют на возникающие изменения в ситуации общения, умеют подстроиться под настроение собеседника, используют различные средства выражения, могут изменять темп, содержание и смысл беседы сообразно ситуации и т.п. [Voronin, Kochkina, 2017].

Новые реалии глобализованного общества ставят новые задачи и перед преподавателями иностранных языков, которым приходится постоянно искать новые методические приемы и способы для достижения конечной цели обучения — успешного освоения иностранных языков. Во-первых, в связи выходом на первый план «студенто-центрированного» обучения преподаватель должен уметь обучать всех независимо от уровня владения языком, языковых способностей и общего уровня развития, и при этом максимально использовать языковые возможности своих учеников, прислушиваться к их запросам. Во-вторых, в современном бизнес-сообществе иностранный язык является одной из составляющих, хоть и важной, но не единственной, профессиональной деятельности выпускника. В процессе обучения он все чаще выступает как посредник в освоении других наук, а не как объект изучения. Это создает определенные трудности для преподавателя, поскольку он должен знать не только свою специальность — иностранный язык, но и основы специальности своих студентов, а также квалификационные требования к выпускнику. Также необходимо принимать во внимание и требования, предъявляемые крупными работодателями [Тимченко, 2014, с.226]. В такой ситуации остро встает вопрос о необходимости взаимодействия между преподавателями языковых и специальных кафедр для оптимизации процесса обучения. Процесс изучения языка будет интегрироваться в содержательную работу по специальным дисциплинам, что даст обучающимся более четкое осознание целей обучения. Подобная интеграция особенно востребована при разработке курсов на английском языке, но сотрудничество кафедр, преподающих различные языки (как правило, европейские), и кафедр специальных дисциплин может существенно расширить сферу применения подобных программ и повысить конкурентноспособность выпускников на международном рынке труда.

Помимо междисциплинарного подхода к изучению языков представляется перспективным направлением сотрудничество преподавателей различных языков (например, объединения по европейским или восточным языкам). Осознание мультилингвистического характера

современного общества позволяет преподавателям иностранных языков находить новые способы сотрудничества, разрабатывать новые методические подходы к изучению иностранных языков, не зависящие от специфики того или иного языка и поддерживающие его роль как средства для освоения других предметов. В крупных вузах, например, таком, как МГИМО, студенты изучают сразу несколько языков, что регулярно создает определенные трудности при обучении. Вместо того чтобы игнорировать такую вынужденную интерференцию, преподавателям разных иностранных языков стоит объединить усилия и переосмыслить свои задачи [Лосева, 2014, с.80]. Решение этой проблемы потребует объединения усилий не только преподавателей и методистов, но и лингвистов и психологов, так как для достижения желаемого результата необходимо будет не только понять механизм действия различных языковых кодов, формируемых в структуре сознания обучающегося, но и гармонизировать их [Лосева, 2014, с.80–81].

Заключение. Таким образом, быстро меняющийся современный мир бросает вызов молодым специалистам, желающим занять свое место на глобальном рынке труда, заставляя их стремиться получать знания из всех возможных источников и на протяжении всей активной жизни, не ограничиваясь годами учебы, при этом постоянно анализируя и систематизируя полученную информацию, оценивая ее с точки зрения других культур и языков. Для тех, кто только начинает карьеру, также важно научиться строить отношения не только между представителями этих отдельных культур, но и людьми из разных социальных слоев, осваивать различные способы общения, приемлемые в цивилизованном обществе. В свою очередь, преподаватели, готовящие специалистов-международников, должны не замыкаться в своем предмете, а осознавать и уметь донести до своих студентов сущность взаимосвязей между областями знаний, стимулировать у них желание самостоятельно расширять свои знания по предмету. И не менее важно правильно оценивать культурный опыт обучающихся (или его отсутствие) и учитывать эти обстоятельства при выстраивании правильной стратегии обучения.

Литература

1. Воевода Е. В. Языковая посредническая роль в диалоге культур // Вестник МГИМО Университета. 2015. N 3 (42). С. 239–243.
2. Глебова Т. А. Первый иностранный язык: помощь или препятствие при изучении второго иностранного языка? // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму: материалы научно-метод. межвузовск. сем., Москва, 18 нояб.2012г. М.: Изд-во МГИМО–Университет, 2012. С. 93–98.

3. Кириллов В. Б., Воевода Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников // Высшее образование в России. 2016. N 4 (200). С. 116–122.
4. Костикова Л. П. Российское образование в условиях глобализации и поликультурного социума // Известия Волгогр. Пед. Гос.Ун-та. 2008. N 6. С. 4–7.
5. Кочкина О. М. Языковые способности в дискурсивной практике. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011, С.43–44.
6. Лосева Н. В. Интерязык и межъязыковая интерференция: некоторые лингводидактические аспекты // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: материалы научн.конф., Ч.1, Москва, 15–16 нояб. 2014г. М.: Изд-во МГИМО–Университет, 2014. С. 77–82.
7. Пичкова Л. С. Концепция формирования профессионально значимых компетенций в неязыковом вузе // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму: материалы научно-метод. межвузовск. сем., Москва, 11 нояб. 2010г. М.: Изд-во МГИМО–Университет, 2010. С. 53–60.
8. Тимченко М. В. Особенности подготовки преподавателя иностранных языков для вузов международного профиля // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: материалы научн. конф., Ч.1, Москва, 15–16 нояб. 2014г. М.: Изд-во МГИМО–Университет, 2014. С. 224–228.
9. Францева И. С. Проблемы преподавания иностранного языка как языка профессии в условиях неязыкового вуза на экономических факультетах в меняющемся мировом пространстве // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму: материалы научно-метод. межвузовск. сем., Москва, 11 нояб. 2010г. М.: Изд-во МГИМО–Университет, 2010. С. 79–81.
10. Цветкова Т. К. Билингвизм и бикультурализм как основа профессиональной компетентности экономиста-международника // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму: материалы научно-метод. межвузовск. сем., Москва, 18 нояб.2012г. М.: Изд-во МГИМО–Университет, 2012. С. 48–55.
11. Voronin A. N., Kochkina O. M. Discourse Abilities in the Structure of Human Intelligence // Psychology in Russia. State of the Art. 2017. Vol. 9(4).

LANGUAGE TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS WITHIN THE CONCEPT OF PLUROLINGUALISM

Olga M. Kochkina

Abstract. *The never-ending globalization process enhances international cooperation notwithstanding existing political barriers. Poli-cultural and poli-lingual environment is an inherent feature of various spheres of modern life,*

from international corporations and organizations down to multi-national families. It is evident that when one has an opportunity to choose a profession, place of residence and living environment mastery of several foreign languages is a prerequisite of successful communication. But to achieve this it is important not only to study grammar and syntactic structures, as well as vocabulary, but also acquire the skill of intercultural communication. It requires applying non-traditional learning techniques, as learners have to adapt to any situations that might arise and absorb the diversity of cultural and linguistic traditions. Besides, the ever-changing modern world makes a person develop their own educational strategy, which can be applied throughout one's active life period.

These new challenges push foreign language teachers into seeking for innovative approaches to education aimed at developing communicative competences of the learners, stimulating their research and knowledge processing skills. Moreover, closer cooperation of teachers of different languages might turn out fruitful with a view to developing new teaching methods for all languages that promote their role as a means of obtaining knowledge in various spheres of science.

The role of language as an intermediary in mastering other sciences is forever enhancing, and the subject 'foreign language' is becoming an applied one, which allows integrating the process of studying it into work on special subjects. The teacher's role is also changing from that of a disseminator of knowledge to the coordinator, who assists foreign language learners in studying on their own, using the language for exploring other fields and mastering their communication skills.

Key words: *globalization, plurilingualism, intercultural communication, language training, life-long learning.*

References

1. Voevoda E.V. Yazykovaya posrednicheskaya rol v dialogue cultur // Vestnik MGIMO Universiteta. 2015. N 3 (42). P. 239–243 (In Russian).
2. Glebova T.A. Pervyi Inostrannyi yazyk: pomosh ili prepyatstvie pri izychenii vtorogo inostrannogo yazyka? // Obuchenie inostrannym yazykam: ot professionalizatsii k professionalism: materialy nauchno-metod. mezhvuzovsk. sem., Moskva, 18 Nov. 2012. M.: Izd-vo MGIMO-Universitet, 2012. P.93–98 (In Russian).
3. Kirillov V.B., Voevoda E.V. Professionalnaya yazykovaya podgotovka studentov-mezdunarodnikov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. N 4 (200). P. 116–122 (In Russian).
4. Kostikova L.P. Rossiyskoe Obrazovanie v usloviyah globalizatzii I policulturnogo sotziuma // Izvestiya Volgogr. Ped. Gos. Un-ta. 2008. N 6. P. 4–7 (In Russian).

5. Kochkina O. M. Yazykovye sposobnosti v discursivnoy praktike. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011, P.43–44 (In Russian).
6. Loseva N.V. Interyazyk I mezyazykovaya interferentzya: nekotorye lingvodidakticheskye aspekty // Aktualnye voprosy podgotovky spezialistov mezdunarodnogo profilya: smena paradigm: materialy nauchn.konf., P.1, Moskva, 15–16 Nov. 2014. M.: Izd-vo MGIMO-Universitet, 2014, P.77–82 (In Russian).
7. Pichkova L. S. Kontzeptziya formirovaniya professionalno znachimyh kompetentsiy v neyazykovom vuze // Obuchenie inostrannym yazykam: ot professionalizatsii k professionalism: materialy nauchno-metod. mezhvuzovsk. sem., Moskva, 11 Nov.2010. M.: Izd-vo MGIMO-Universitet, 2010, P.53–60 (In Russian).
8. Timchenko M. V. Osobennosti podgotovki prepodavatelya inostrannyh yazykov dlya vuzov mezdunarodnogo profilya // Aktualnye voprosy podgotovky spezialistov mezdunarodnogo profilya: smena paradigm: materialy nauchn. konf., P.1, Moskva, 15–16 Nov. 2014. M.: Izd-vo MGIMO-Universitet, 2014, P.224–228 (In Russian).
9. Franzeva I. S. Problemy prepodavaniya inostrannogo yazyka kak yazyka professii v usloviyah neyazykovogo vuza na ekonomicheskih fakultetah v menyayushemsya mirovom prostranstve // Obuchenie inostrannym yazykam: ot professionalizatsii k professionalism: materialy nauchno-metod. mezhvuzovsk. sem., Moskva, 11 Nov.2010. M.: Izd-vo MGIMO-Universitet, 2010, P.79–81 (In Russian).
10. Tzvetkova T. K. Bilingvism i biculturalism kak osnova professionalnoy kompetentnosti ekonomista-mezdunarodnika // Obuchenie inostrannym yazykam: ot professionalizatsii k professionalism: materialy nauchno-metod. mezhvuzovsk. sem., Moskva, 18 Nov.2012. M.: Izd-vo MGIMO-Universitet, 2012. P.48–55 (In Russian).
11. Voronin A. N., Kochkina O. M. Discourse Abilities in the Structure of Human Intelligence // Psychology in Russia. State of the Art. 2017. Vol. 9(4).

Информация об авторе
Кочкина Ольга Михайловна
канд.психол.н., заместитель начальника Управления языковой подготовки и Болонского процесса, доцент кафедры англ.яз.№2 МГИМО, Россия
E-mail: olkochkina@yandex.ru
Olga M. Kochkina
Deputy Head of Directorate of Language training and the Bologna process, associate professor at English chair N2, MGIMO, Russia

О РОЛИ СЛОВА В СОВРЕМЕННОЙ ГИБРИДНОЙ ВОЙНЕ

С. Н. КУРБАКОВА

Аннотация: *современные социальные процессы как в национальном, так и международном масштабах выявляют острую потребность их осмысления не только в философском плане (куда движется человечество? каковы перспективы развития международного сообщества? каковы пути построения поликультурного общества? и т.д.), но и во всем спектре науки о языке и речи. Особую актуальность приобретают исследования механизмов, путей и способов воздействия словом на сознание людей. Вполне естественно, что требуется интеграция ряда научных дисциплин для анализа технологий влияния и убеждения, манипулирования сознанием как индивидуальным, так и массовым. Острота конфликтов в современном социуме позволяет говорить о том, что СЛОВО становится оружием в смысле овладения умами больших масс людей, воздействия на идеологического, экономического и политического противника, а также и ведения информационной войны. В данном контексте лингвистический анализ способов воздействия на человеческое сознание на всех уровнях языковой системы (слова, предложения, текста), исследование способов репрезентации доминирования в языке и коммуникации, изучение приемов формирования общественного мнения, трансляции и поддержания политических мифов имеют не только теоретическое, но и прикладное значение. Данная статья анализирует две проблемы языковой политики и социолингвистики: о структурных изменениях в национальных языках в условиях экспансии английского и о вербальных средствах формирования образа России в англоязычных СМИ. В современных условиях глобализации остро встаёт вопрос о сохранении самобытности национальных языков. Процесс внедрения англицизмов в национальные языки приводит к явным структурным изменениям в национальных языках, что не может не оказать пагубное влияние на всю систему национального языка и национальные традиции вербального взаимодействия внутри национального коллектива. Подмена языковых единиц родного языка иностранными ведет к ослаблению иммунитета национального языкового сознания в целом и забвению национальных*

культурных традиций, поскольку язык, на котором говорит этническое сообщество, является главнейшей частью его культуры. Английский язык самым активным способом используется для формирования образа России в информационном пространстве. Современные СМИ манипулируют сознанием масс для того, чтобы интерпретировать событие в нужном свете и побудить адресата к определенным речепсихическим действиям.

Ключевые слова: *национальный язык, англицизм, речевое воздействие.*

Введение. Актуальные проблемы современного общества как в границах одного государства, так и в глобальном масштабе, нуждаются в глубоком всестороннем осмыслении для того, чтобы найти ответы на жизненно важные вопросы, в частности: *Каковы пути дальнейшего развития многонационального человечества? Каковы основы и принципы международного сотрудничества? Как построить благополучное поликультурное сообщество, в котором с уважением относятся к культурным традициям и учитывают национальные интересы? Какова роль речевой коммуникации в обеспечении диалога между странами и народами или, наоборот, в разжигании вражды и конфликтов между представителями разных культур и религий?* Очевидно, что в поиске ответов следует интегрировать достижения человеческой мысли, в том числе и науку о языке и речи. Характера конфликтов в современном социуме позволяет говорить о том, что СЛОВО становится оружием для оказания целенаправленного воздействия на индивидуальное и массовое сознание, создание картины миры согласно определенной идеологической установке, подготовке аудитории к определенным речепсихическим действиям.

В данном контексте лингвистический анализ текстов, создаваемых СМИ для сообщения и анализа актуальных событий и личностей, приобретают не только теоретическое (развитие системно-деятельностного подхода к изучению употребления языковых средств в речевой коммуникации), но и прикладное значение.

В данной статье поднимаются две проблемы языковой политики и социолингвистики: о структурных изменениях в национальных языках в условиях экспансии английского и о вербальных средствах формирования образа России в англоязычных СМИ.

Теоретические основания исследования. Речевая коммуникация используется современными СМИ для манипулирования сознанием масс. Прибегая к определенным вербальным средствам и речевым тактикам, в частности, авторы печатных изданий целенаправленно

пытаются создать нужное представление о событии и вызвать запланированную реакцию у аудитории. При этом важным моментом становится анализ того, кому выгодна такая подача информации в тексте, кто выступает заказчиком, каковы мотивы такой вербализации. Естественно предположить, что заказчиками могут выступать как частные лица, так и целые государства в лице политической и финансовой элиты. Хотелось бы заметить, что в этом мы видим практическую реализацию сложившегося еще во второй половине прошлого столетия в отечественной психолингвистике понимания речевого общения как процесса регулирования адресантом внутреннего и внешнего поведения адресата [Сорокин, Тарасов, Шахнарович, 2009]. Идея адресованности текста была убедительно доказана в отечественных психолингвистических исследованиях [Выготский, 1999; Леонтьев, 1967; Леонтьев, 2003; Зимняя 2001; Князева, 1999; Сидоров, 2008 и др.]. В своих исследованиях мы показали, что «опираясь на такие важнейшие координаты действительности, как лицо, время и место, деятель пользуется языком, чтобы своим речевым действием управлять деятельностью партнера» [Курбакова, 2009, с. 258]. Исходя из базового тезиса психолингвистики о том, что речевое общение направлено не просто на коммуникацию, а на достижение поставленной неречевой цели, мы полагаем, что текст как продукт речевой деятельности следует рассматривать с точки зрения реализации цели по управлению деятельностью как отдельного реципиента текста, так и а в целом аудитории, которая воспринимает текст. Следовательно, при создании текста автор учитывает условия коммуникации, и прежде всего особенности аудитории, т.е. систему ценностей, культурные традиции, религиозные взгляды и т.д. При этом автор обязан прогнозировать обратную реакцию реципиента и корректировать свое речевые действия. В этом смысле стоит признать, что речевая коммуникация носит *интерактивный характер*. Эффективное управление аудиторией во многом зависит от реализации этих принципиальных моментов.

Исследование: основная часть. В ходе исследования речевое воздействие изучалось на примере текстов, продуцируемых в СМИ для оказания целенаправленного регулятивного воздействия на аудиторию. Текст представляет собой речевое действие субъекта по манипулированию сознанием объекта воздействия с целью как изменения его представлений о мире, о системе ценностей, эмоционального состояния, так и побуждения к совершению практических действий.

Методология. В процессе речевого воздействия условно выделяют два основных этапа: первый — организация общения; второй — побу-

ждение объекта воздействия к посткоммуникативной деятельности [Курбакова, 2013, с. 10]. Согласно А.Н. Леонтьеву, «отражение мира в сознании нужно мыслить в движении, в процессе возникновения и разрешения противоречий» [Леонтьев, 2003, с. 354], а различение между внешним миром, к которому относится внешняя, телесная деятельность, и внутренним миром явлений и процессов сознания должно проходить между «предметной реальностью и ее идеализированными, превращенными формами, с одной стороны, и деятельностью субъекта, включающей в себя внешние, так и внутренние процессы, с другой» [Леонтьев, 1975, с. 99–100]. В теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым и представителями его школы, образа мира выступает ключевой категорией: под этой категорией поднимается отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и поддающееся сознательной рефлексии. Современные когнитивные исследования подтверждают эту мысль, сформулированную полвека назад: «…зрительный образ чашки есть только лишь предварительная форма действий, некий призыв к движениям руки, который… определяет ее функции и возможности для действия, которые она в себе включает» [Риццолатти, Синигалья, 2012, с. 56]. Таким образом, становится понятно прикладное значение этой глубокой идеи — прогностическая направленность образа мира: образ мира предполагает будущие действия, систему ожиданий и прогнозов, которая сформировалась в сознании адресата под целенаправленным речевым воздействием.

Процедура исследования. Умышленное введение в заблуждение читателей, телезрителей, радиослушателей средствами СМИ сегодня распространенное явление. В современных англоязычных СМИ создается в подавляющем большинстве случаев отрицательный образ России, а основными языковыми средствами в заголовках информационных изданий служат оценочная лексика, метафоры и языковая игра.

Международный имидж России как экономически и социально отсталой страны по большей части был сформирован в результате мощнейшей пропаганды, информационной войны США против СССР, а затем и России. Ряд Исследователи отмечают, что образ коммунистической «*империи зла*» в зарубежных СМИ и общественном мнении был даже не так негативен, как образ современной России. Объяснить это можно лишь эскалацией Западом информационной войны после того, как Россия продемонстрировала самостоятельность и уверенность на международной арене, заявив о защите своих национальных интересов. Слово вновь стало оружием: западные СМИ пытаются использовать

вербальные средства для целенаправленного подрыва национального суверенитета России, ее изоляции в мире, разжигания внутренних конфликтов. Умение бороться словом с «черной» риторикой и искусной демагогией о якобы свободе и демократии стало важнейшим качеством тех, чьим оружием является СЛОВО.

Действительно, российский имидж за рубежом нуждается в серьезной корректировке. В последнее десятилетие активно формируется образ России как «страны — агрессора»: «*агрессивное диктаторское государство, традиционно угрожающее соседям*». *К этому прибавилась еще идея о «нищей стране, которая находится на гране экономического и социального кризиса, управляемая некомпетентными чиновниками, обуреваемая планами «возрождения империи»*. Образ страны — агрессора создаётся в основном при помощи таких вербальных средств, как:

1) *war (война), annexation (аннексия), invasion (вторжение), attack (нападение), occupation (оккупация), pro-Russian rebels and separatists (повстанцыи сепаратисты, пользующиеся поддержкой России)* для сообщения о действиях России на международной арене;

2) *fear (страх) и worry (обеспокоенность)* используются для прогнозирования реакции западного читателя в отношении России;

3) *to threaten (угрожать), to warn (предупреждать), to fight (воевать, бороться) для описания шагов, предпринятых Россией.*

Так, например, журнал «*The Economist*» от 19 марта 2016 года посвятил России две яркие в смысле подбора метафор и картинок для формирования у читателя негативного отношения к действиям России в Сирии. Заголовок *«A Hollow Superpower» (пер. «Полая/ пустая внутри сверхдержава»)* редакторской статьи вынесен на обложку. Подзаголовок сразу дает указание читателю к определенным действиям: *«Don't be fooled by Syria. Vladimir Putin's foreign policy is born of weakness and made for television» («Не дайте себя одурачить действиями в Сирии. Внешняя политика Владимира Путина рождена слабостью и предназначена для телевидения»).*

Стоит заметить, что в англоязычных СМИ создается образ России как некоей «вотчины» В. В. Путина. Анализ заголовков статей позволил сделать вывод, что СМИ создают имидж В. В. Путина как «политика, не поддерживающего демократические свободы, стремящегося к авторитарной власти». Выверенные, четкие политические решения нашего Президента преподносятся как «стремление к единоличной власти, имперское желание возродить СССР, подавив инакомыслие». Конечно, тема образа В. В. Путина является самостоятельной, требует детального

анализа и проработки. В данной работе мы лишь рассматриваем образ В. В. Путина в связке с образом всей страны в целом. Зависимость судьбы страны и значимость влияния президента на всю страну, ее будущее показывается в первую очередь при помощи притяжательного падежа: *Confronting Putin's Russia*. Образ находящейся под давлением президента страны складывается при помощи слов: *empire (империя), propaganda (пропаганда)*. Так, в указанной выше статье действия России в борьбе с террористами на территории Сирии представлены как «показная победа Путина, демонстрация силы». Причем не приводится реальная оценка авторитетных политиков, а делается лишь ссылка на «картинки в телевизоре»:

«*Jubilant crowds waved Russian flags, homecoming pilots were given fresh-baked bread by women in traditional dress* (зарисовка в самом начале статьи). ***Judging by the pictures on television****, Vladimir Putin won a famous victory in Syria this week*».

Далее идет принижение результатов усилий России по борьбе с террористами ИГИЛ и запугивание читателя тем, что в результате российских авиаударов погибло много гражданских лиц Сирии. Важно также отметить с каким пренебрежением авторы статьи позволяют себе относится к действующим, легитимным главам других государств: в отношении Башара Асада они употребляют слова «режим» и предполагают его замену, как нечто ненужному:

«*He (V. Putin) has* ***shown off his forces*** *and****, heedless of civilian lives****, saved the* ***regime*** *of his ally, Bashar al-Assad (though Mr Assad himself may yet prove* ***dispensible****)*».

Негативная оценка сопровождается и прямым искажением фактов: авторы статьи делают заявление, что «В. Путин использует беженцев из Сирии в качестве оружия борьбы со своими противниками в Европейском Союзе:

«*He (V. Putin) has "****weaponized****"* ***refugees*** *by* ***scattering Syrians*** *among his* ***foes*** *in the European Union*».

Внешняя политика России представляется как пропагандистский трюк для подъема своего престижа:

«***Most important****, Mr Putin has exhausted an important* ***tool of propaganda****… Russia'a president has* ***generated stirring images of war*** *to persuade his anxious citizens that* ***their ailing country*** *is once again is a great power, first in Ukraine and recently over the skies of Aleppo*».

Цель следующего предложения — запугать западного читателя «непредсказуемой агрессивной политикой Путина», заставить население европейских государств смириться с размещением на их территории

новых элементов системы ПРО и даже готовиться к «отражению агрессии со стороны России»:

— «*The big* ***question for the West*** *is where he will* ***stage his next drama***».
— «*Mr Putin, fresh from Syrian success, could yet* ***test the West*** *one more time*».
— «*Sooner or later, the cameras will crave action*».
— «*Ukrainians are petrified once again*».
— «***Eventually,*** *deep Russian decline will limit* ***its aggression***. ***For the time being,*** *however,* ***a nuclear-armed Mr Putin*** *is bent on* ***imposing himself*** *in the old Soviet* ***sphere of influence***».

Стоит отметить те средства, которые нагнетают истерию — обстоятельства времени: «eventually / при нынешнем состоянии дел, в настоящее время», «for the time being / пока, в настоящий момент» «глубокий экономический кризис сдержит агрессию России».

Делается прямое указание на наличие ядерного оружия у России «***a nuclear-armed Mr Putin***» — «вооруженный / имеющий ядерное оружие некий господин Путин». Даже при обращении к главе государства слышны уничижительные интонации. В доказательство этому приведем еще одни пример из той же статьи:

«*Mr Obama thinks Russia should be left to its inevitable decline.* ***Like a naughty child, Mr Putin*** *is* ***rewarded by American attentiveness****, he believes*». — «*Г-н Обама полагает, что Россию стоит оставить на время без внимания, она и так неизбежно загнется от кризиса. Как* ***непослушному ребенку****, г-ну Путину и так досталось слишком много внимания со стороны США*».

В данной фразе проявляется уверенность американских политиков в своей исключительности и праве командовать свою волю, «награждая» глав суверенных государств, каким и является Россия, своим «дорогим вниманием».

В анализируемой статье можно найти примеры реализации политики *«двойных стандартов»:* для обозначения явления или процесса в выгодном свете используются слова с положительной коннотацией, а для формирования неприязни и выражения осуждения — слова с негативной коннотацией. Так, как мы видели в примере выше, политика В.В. Путина в отношении соседей России обозначается такими единицами, как «навязывание своей политики на постсоветском пространстве — '***imposing himself*** *in the old Soviet* ***sphere of influence'***, стремление возродить империю — '***restore Russian greatness after the Soviet collapse'***». При этом читателя настраивают на приветствие расширения НАТО в Европе и во все мире, называя это «защитой национальных интересов США и их союзников:

«*So **West needs to be prepared**. It is **welcome** that **America is strengthening** its forces in Europe. NATO's European members **should show similar mettle by putting troops** in the Baltic States*». — «Следовательно Западу нужно готовиться. Нужно приветствовать наращивание сил США в Европе. Европейским членам НАТО нужно продемонстрировать такое же рвение в размещении войск в государствах Балтии».

Работа с текстами в современных СМИ выявила еще одну важную проблему, которая носит не только лингвистический характер, но и политический: в современных условиях глобализации остро встаёт вопрос о сохранении самобытности национальных языков. В результате экспансии английского языка, который претендует на роль *lingua franca*, во многих европейских и славянских языках наблюдается формирование псевдоанглийской речи, которая обслуживает не только межкультурную коммуникацию, но и общение членов одного языкового коллектива, для которых английский — неродной язык. Англоязычные заимствования во многих языках уже воспринимаются не как чужие, а как свои. Они переполнили все средства массовой информации, начиная от рекламы и заканчивая телевидением, радио и прессой, ими пестрят различные вывески. Таким образом, процесс внедрения англицизмов в другие языки оказывает сильное влияние на формирование языкового сознания молодого поколения и зарождение так называемого нового конгломеративного явления — смешения национальных языков с английским языком. Это явление нельзя назвать заимствованием, поскольку оно не взаимодействует со строем какого-то ни было национального языка, а разрушает его и приводит к масштабным структурным преобразованиям. Зачастую англоязычные инновационные проникновения способствуют засорению национальных языков.

Исследование структурных изменений в национальных языках происходило на материале трех языков (немецкого, французского, русского). Результаты показали, что экспансия англицизмов в системе каждого рассмотренного языка, охватывает все сферы речевой деятельности национальных обществ: начиная от простых речевых единиц до сложных речевых образований. Например, в немецком языке используется выражение *Zukunft-Energieren: jetzt active gemanagt (gemanagt вместо geregelt)*. В приведённом примере английский глагол *to manage* сохранил фонетическую форму английского корня, но, чтобы сохранить грамматическую структуру образования прошедшего времени, был перестроен в соответствии с правилом образования причастия прошедшего времени в немецком языке. Кроме того,

активно используются такие лексические единицы, как *Bühnen**show**, Flug**ticket**, Patten**cover**, Erfolgs**story**, **Job**einsteig, **Business-to-Consumer**-Geschäft, Partner**look*** и др.

Во французском языке функционируют такие языковые выражение *le goût du **relooking**, **la Star** Ac, job principal* — приоритетное задание, *il a un bon job* — у него неплохая работёнка, он неплохо устроился*; faire **shopping**, faire **jogging***[dʒɔgiŋ], *il y a du **love** dans l'air*; *C'est vraiment une success **story*** и др.

И если внедрение английского языка в структуры немецкого и французского языков более или менее происходит плавно в силу общих генетических корней, то процесс интеграции англицизмов в русский язык, не имеющий «кровного родства» с английским языком, оказывает пагубное влияние на целостность строя русского языка и способствует утрате его выразительности. Так, особенно в молодёжной среде можно услышать такие выражения, как прекрасный ***лук*** *[luk]*от английского ***look*** (вместо стиль или внешний вид), ***опенинг*** от английского ***opening*** или ***эндинг*** *фильма* от английского ending (вместо «начало или конец фильма»), не говоря уже о выражении «*делать **шопинг***» (вместо «делать покупки»). Мы осветили эту проблему в статье «О взаимоотношениях русского и английского языков в условиях межкультурной коммуникации» [Курбакова, 2015].

Справедливо будет отметить, что в этом процессе страдает и сам английский язык. Происходит разрушение внутри его системы, поскольку содержание английских заимствований претерпевает изменения и наблюдается процесс семантической ассимиляции английской лексики, конструкций, интегрируемых в другие языки в соответствии с законами их словообразования и грамматических конструкций.

Результаты исследования. Краткий анализ статей в англоязычных СМИ дал достаточно убедительные доказательства тому, что в наше время СЛОВО вновь становится оружием в борьбе за умы людей не только в идеологическом плане, но и в культурном. Использование иностранных слов, в частности, англицизмов, вместо слов родного, национального, языка не может не привести к изменениям на всех уровнях языковой системы (в фонетике, лексике, синтаксисе, стиле), что влечет за собой изменения и в национальной культуре вербального взаимодействия. В этой связи, как нам представляется, опасность вызывают тенденции подмены системы ценностей при использовании «чужих» слов: с «чужим» словом в языковое сознание внедряется и понятие, что приводит к изменениям в концептуальной картине мира определенного народа. Известно, что язык, которым пользуется этническое сообще-

ство, является главнейшей частью его культуры и гарантом сохранения национальной идентичнеости.

Процесс внедрения англицизмов в национальные языки приводит к явным структурным изменениям в национальных языках, что не может не оказать пагубное влияние на всю систему национального языка и национальные традиции вербального взаимодействия внутри национального коллектива. Подмена языковых единиц родного языка иностранными ведет к ослаблению иммунитета национального языкового сознания в целом и забвению национальных культурных традиций, поскольку язык, на котором говорит этническое сообщество, является главнейшей частью его культуры.

Анализ результатов исследования. Какое это может иметь отношение к обучению иностранным языкам? Самое непосредственное: при подборе учебного аутентичного материала преподавателям английского языка необходимо учитывать идейную направленность текста. Представляется чрезвычайно важным научить студентов читать и критически осмысливать представленную в них информацию.

Заключение. Английский язык самым активным способом используется для формирования негативного образа России в информационном пространстве. Современные СМИ манипулируют сознанием масс для того, чтобы интерпретировать события в выгодном (для политической и военной элиты) свете и побудить адресата к определенным речепсихическим действиям. Сейчас никак нельзя упустить из виду тот факт, что Россия находится в центре международных противоречий, и чтобы обеспечить дальнейшее достойное развитие своей Родины, нам необходимо опираться на научно обоснованные теории, в том числе, лингвистические, чтобы противостоять противнику в информационной войне и сформировать положительный образ России у западной аудитории, а также сохранить красоту и богатство своего родного, русского, языка. Сохранение и развитие национального языка — неотъемлемая часть защиты национальной идентичности.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
3. Князева Е. Г. Структурный мир речевого общения (опыт лингвофилософского анализа). М.: Военный университет, 1997. 177 с.
4. Курбакова С. Н. О взаимоотношениях русского и английского языков в условиях межкультурной коммуникации // Мировое культурно-языковое и по-

литическое пространство: инновации в коммуникации. Сборник научных трудов. Под общ. ред Л. К. Раицкой, С. Н. Курбаковой, Н. М. Мекеко. Москва, 2015. С. 232–241.
5. Курбакова С. Н. Дейктическая организация речевой деятельности // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. №2. С. 258–264.
6. Курбакова С. Н. Вербальное оформление социального взаимодействия // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2013. Т.2. № 3 (116). С. 10–17.
7. Леонтьев А. А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. 392 с.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1967. 214 с.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
10. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы. М.: Смысл, 2003. 439 с.
11. Риццолатти Дж., Синигалья К. Зеркала в мозге: о механизмах совместного действия и сопереживания. М.: Языки славянских культур, 2012. 208 с.
12. Сидоров Е. В. Онтология дискурса. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 232 с.
13. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Изд.2-е. М.: Либерком, 2009. 328 с.
14. Тарасов Е. Ф. Речевое воздействие как проблема речевого общения // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М.: Наука, 1990. 232 с.
15. The Economist. March 19, 2016. URL: http://www.economist.com/ (дата обращения: 19.03.2016).

ON THE ROLE OF VERBAL MANIPULATION IN THE CONTEXT OF THE MODERN HYBRID WAR

Svetlana N. Kurbakova

Abstract: *contemporary developments in the social life both at the national and international levels have to be researched by philosophy (What is the humankind striving for? What are the prospects of the international community? What should be done to create a multiethnic and multicultural society?) as well as by a whole spectrum of philological sciences. Researches into verbal mechanisms and instruments of manipulating people are gaining their topicality. It is quite natural to integrate sciences to investigate methods of persuasion both at the individual and mass, large scale levels. Aggravation of conflicts in the modern world has testified that a WORD has become an instrument to manipulate large audience, affect the ideological, political and economic enemy as well as to wage a hybrid war. In this situation the linguistic analysis of manipulation methods by all verbal means at all levels of a language system (a word, a sentence, a*

text) and research into mechanisms of representation of dominance in speech and communication as well as instruments of creating public opinion, creating and spreading political myths have acquired both theoretical and applied value. The given article dwells on two aspects of modern lingual policy and sociolinguistics: firstly, structural changes in national languages in the conditions of the English language expansion and, secondly, verbal means of creating the image of Russia in the English-speaking mass media. Under globalization it is vital to preserve the identity of national languages. Thus, the process of penetration of Anglicisms into national languages leads to obvious structural changes in the national languages, which has a negative effect on the whole system of the national language and undermines the national traditions of verbal communication approved and used by a national community. Substituting foreign verbal means, including word and word combinations, grammar rules, word order, for the native ones leads to weakening the immunity of the national language consciousness in general. Under the unreasonable expansion of anglicisms national cultural traditions are likely to sink into oblivion, as the language spoken by an ethnic community is the basis of its culture. The English language has been widely used for creating a certain image of Russia in information environment. Modern mass media have been manipulating public opinion in order to interpret world events and developments in the intentional way and thus to achieve the desired reaction of the public.

Key words: *national language, Anglicism, verbal manipulation.*

References

1. Vygotskij, L. S. (1999). Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moskva: Labirint. Zimnyaya I. A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti. Moskva.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO «MODEHK», 2001. 432 s.
2. Knyazeva, E. G. (1997). Strukturnyj mir rechevogo obshcheniya (opyt lingvofilosofskogo analiza) [The structural world of verbal communication (first effort of linguophilosophical analysis)]. Moskva: Voennyj universitet.
3. Kurbakova, S. N. (2015). O vzaimootnosheniyah russkogo i anglijskogo yazykov v usloviyah mezhkul'turnoj kommunikacii [On interaction of Russian and English in intercultural communication]. *Mirovoe kul'turno-yazykovoe i politicheskoe prostranstvo: innovacii v kommunikacii. Sbornik nauchnyh trudov [The global cultural and verbal, and political space]*. Ed. by L. K. Raickaja, S. N. Kurbakova, N. M. Mekeko. Moskva, 232–241.
4. Kurbakova, S. N. (2009). Dejkticheskaya organizaciya rechevoj deyatel'nosti [Deictic organization of speech activity]. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta [Scientific papers of Russian state social university]*, 2, 258–264.

5. Kurbakova, S. N. (2013). Verbal'noe oformlenie social'nogo vzaimodejstviya [Wording of social interaction]. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta [Scientific papers of Russian state social university]*. Vol. 2, N 3 (116), 10–17.
6. Leont'ev, A. A. (2001). Deyatel'nyj um [Brain in action]. Moskva: Smysl.
7. Leont'ev, A. A. (1967). Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moskva: Prosveshchenie.
8. Leont'ev, A. A. (1997). Osnovy psiholingvistiki [Basics of psycholinguistics]. Moskva: Smysl.
9. Leont'ev, A. N. (2003). Stanovlenie psihologii deyatel'nosti: Rannie raboty [Establishing physiology of activitiy: early works]. Moskva: Smysl.
10. Riccolatti, Dzh., & Sinigal'ya, K. Zerkala v mozge: o mekhanizmah sovmestnogo dejstviya i soperezhivaniya. Moskva: YAzyki slavyanskih kul'tur, 2012. 208 s.
11. Sidorov, E. V. (2008). Ontologiya diskursa [Discourse ontology]. Moskva: LKI.
12. Sorokin, Yu.A., Tarasov, E. F., & Shahnarovich, A. M. Teoreticheskie i prikladnye problemy rechevogo obshcheniya.2nd edition (2009). Moskva: Liberkom.
13. Tarasov, E. F. (1990). Rechevoe vozdejstvie kak problema rechevogo obshcheniya [Verbal impact as a problem of verbal communication]. *Rechevoe vozdejstvie v sfere massovoj kommunikacii [Verbal impact in mass communication].* Moskva: Nauka.
14. The Economist. March 19, 2016. Retrieved 12 November, 2016 from http://www.economist.com/.

Информация об авторе
Курбакова Светлана Николаевна
д.филол.н., доцент,
профессор кафедры английского языка
Военный университет, Москва, Россия
E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru
Kurbakova Svetlana Nikolaevna
PhD in Philology, Ass. Professor,
professor at the English Language Department,
Military University, Moscow, Russian Federation
E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru

ОТОБРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИ РЕПРЕЗЕНТИРУЕМЫМИ КОНЦЕПТАМИ

В. В. МАЛАХОВА

Аннотация. *В статье на основе принципов и методов когнитивной лингвистики исследуется специфика фразеологически репрезентируемых концептов и особенности вербализации концептуального содержания фразеологическими средствами. Применение когнитивного подхода к изучению фразеологических концептов позволяет установить их роль и место в объективации мыслительных процессов и определить структуры знания, которые стоят за фразеологическими концептами и репрезентируются ими.*

Также автор анализирует типы фразеологических концептов: мыслительные картинки, схемы, фреймы и сценарии. Так, мыслительная картинка передает обобщенные чувственные образы, наиболее наглядные признаки объекта. Схема — это абстракция, наполняющаяся конкретным содержанием в определенной ситуации. Фрейм описывает последовательность событий. Сценарии или скрипты передают определенную динамику развития событий, действий. Автор приходит к выводу о том, что разные типы фразелогически репрезентируемых концептов вербализуют разные составляющие и характеристики предмета или явления реального мира.

Кроме того, в статье описывается лингвокультурологический аспект фразеологически репрезентируемых концептов. Автор исследует роль фразеологических концептов в отображении национально-культурной специфики языка, показывает их участие в выражении особенностей видения мира, мышления того или иного народа. Кроме того, в статье доказывается, что именно на фразеологическом уровне языка в наибольшей степени фиксируются ценностные и духовные ориентации определенного социума, система его моральных, этических и эстетических предпочтений, иллюстрирующая особенности менталитета конкретного лингвокультурного сообщества. Проведенное исследование показало, что фразеологически передаваемые концепты

занимают в семантическом пространстве языка особое место, являясь специфической формой репрезентации знаний и представлений индивида.

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, фразеологически репрезентируемый концепт, типы фразеологических концептов, национально-культурная картина мира.*

Введение. Активизация и оптимизация межличностного и межкультурного общения в условиях современного общества требует не только свободного владения иностранным языком, но знания национальных особенностей представителей различных культур, а также понимания языкового сознания коммуникантов. Одну из наиболее сложных областей изучения в этой связи представляет собой фразеологический состав любого, в том числе и английского, языка. Это обусловлено тем, что репрезентация реального мира с помощью фразеологически репрезентируемых концептов носит образный, социокультурный характер и приобретает определенные специфические черты, свойственные только данному национальному общественному сознанию.

Актуальность изучения фразеологии в терминах концепта, т.е. с позиций когнитивного подхода, обусловливается своеобразным представлением фразеологической системы языка и ее элементов, а также возможностью их классификации и категоризации. Теория концептуализации в исследовании фразеологии способствует более точному отображению восприятия людей той или иной сферы реальности и отнесению этой сферы к определенному концепту.

В отличие от лексического концепта, фразеологически репрезентируемый концепт необходимо рассматривать с учетом широкого социокультурного контекста. Специфические черты, характерные для того или иного народа, накладывают определенный национально-культурный отпечаток при отражении действительности с помощью фразеологических концептов. При этом отображаются особенности видения мира, понятийного мышления, образа жизни, а также национальные ценности.

Теоретические основания исследования. Теоретической базой данного исследования послужили положения и принципы, разработанные в рамках когнитивной лингвистики относительно понятия концепта.

Являясь единицей концептосферы, концепт имеет разноплановое выражение в языке. Концепты могут быть репрезентированы несколькими способами: лексически, грамматически и фразеологически. Фразеологическая репрезентация представляет собой вербализацию определенной части концептуального содержания посредством фразеоло-

гических единиц. Часть концептуальной системы, которая передается фразеологически, предстает в виде фразеологически репрезентируемых концептов, которые в совокупности формируют концептуальное пространство фразеологии. Учитывая, что концепт существует как единица структурированного знания и как структура знания, выраженная в языковых формах, возможно определить фразеологически репрезентируемые концепты, с одной стороны, как определенные единицы концептуального уровня, передаваемые с помощью значений фразеологических сочетаний, а с другой стороны, как концепты, лежащие в основе фразеологических единиц, т.е. получившие объективацию в языке.

Особенностью фразеологически репрезентируемого концепта является то, что он обозначает не только какой-либо объект реальной действительности, но и внеязыковую ситуацию в целом, представляя собой единицу постоянного контекста. Тем самым фразеологический концепт по структуре соотносим со свернутым текстом, который содержит как конкретную информацию и факты, так и оценку, эмотивность и стилистическую маркированность. Поскольку фразеологически репрезентируемый концепт представляет собой единицу вторичной номинации и за ним закреплены устойчивые концептуальные конструкты, он понимается не буквально, а в переносном, метафорическом, смысле.

Как было отмечено ранее, когнитивные структуры в сознании человека передаются разными типами концептов. Разные типы фразеологических концептов по-разному репрезентирует концептуальное содержание, вербализуя и выделяя определенные составляющие, характеристики, оттенки объекта в конкретной ситуации. Среди основных типов фразеологически репрезентируемых концептов мы выделяем мыслительные картинки, схемы, фреймы, сценарии или скрипты.

Мыслительная картинка, или представление, отражает совокупность наиболее наглядных, чувственно воспринимаемых внешних признаков предмета или явления, а также присущие им характеристики, линейные, объемные параметры, особенности конфигурации. Иными словами, мыслительная картинка представляет собой концепт, содержащий наиболее общие, существенные признаки предмета/явления, его объективные, логически конструируемые характеристики. В качестве примера можно привести следующие фразеологические концепты:

(1) 'You'd have been surprised at the fuss they made over here when Ted died. I knew they thought a lot of him, but I never knew he was such **a big bug** as all that. The papers were full of him, and they have pictures of him and Ferne Court; he always said he meant to live in that house some day' [Maugham, 2000, p. 244].

(2) 'What did you think when you read the book?' I asked.

'Well, it did give me a turn to see that he did know pretty well what had happened that night. What beat me was his writing it at all. You'd have thought it was the last thing he'd put in a book. You're **queer fish**, you writers.' [Maugham, 2000, p. 252].

(3) She loved working about the studio she happened for a while to be living in and took pride in keeping it in **apple-pie order** [Maugham, 2000a, p. 175].

Следующий тип фразеологически репрезентируемых концептов — схемы — представляет собой концептуальную структуру, посредством которой формируется перцептивная и когнитивная картина мира. С одной стороны, схема напоминает мыслительную картинку, но, с другой стороны, она передает не только описание, но и оценку предметов и явлений окружающего мира. Абстрагируясь от конкретных деталей в описании с целью осуществления категоризации того или иного объекта или события, схема способна наполняться конкретным содержанием в каждом отдельном случае. На основе этого происходит дальнейшее развитие и развертывание мысли и действия, основанных на категоризации. Например:

(4) With hanging head and **heavy heart** he made his way down the valley, and climbed up once more to his own cell, […] [Doyle, 2000, p. 85].

(5) 'Maybe she did it for you. Women do all kinds of silly things when they love a man. Men do silly things, too, like right now. […]' […].

'I don't want her doing stuff like that for me. I want her home **safe and sound**.' [Michaels, 1996, p. 238].

(6) 'What did Major Rich seem to you like on that fatal evening? As usual? Or not as usual?'

Linda Spence screwed up her eyes judicially.

'No, he wasn't himself. He was — different.'

'How, different?'

'Well, surely, if you've just stabbed a man **in a cold blood** — […].' [Christie, 2000, p. 38].

Еще одним типом фразеологических концептов является фрейм. Фрейм представляет собой структуру данных, иерархически организованную и аккумулирующую знания о стереотипной ситуации. Фреймы являются целостными образованиями, элементы которых описывают отдельные части понятийных структур, отражающих определенные явления окружающей действительности. Фрейм также может описывать упорядоченную во времени последовательность событий, описывать комплексную ситуацию.

Являясь некой информационной базой описываемых объектов или событий, фрейм имплицирует то, что типично и существенно для данной совокупности обстоятельств и, тем самым, подразумевает определенный ход последующего развития ситуации. Однако, с другой стороны, фрейм допускает возможность разнообразных интерпретаций. Концепт-фрейм репрезентируется следующими фразеологическими единицами:

(7) '… Now, why would you go and do a silly thing like telling Lex to go some place else? He probably will, and then where will you be? He's my **bread and butter**. I mean, your **bread and butter**. …' [Michaels, 1996, p. 148]

(8) '… And I don't mind saying that he really frightened me. … Plus, he started quoting something about sorrow like joy leaping from mind to mind. It was weird.'

'That's one of his favorite quotes. I don't think I've ever heard him give a lecture when he hasn't included it. It always **gives me the creeps**, too.' [Higgins, 1996, p. 77].

(9) I assured her that I was well aware that in the struggle for house-room the baser side of human nature frequently triumphed over the higher, and that the well-known rule of **dog eat dog** always applied [Christie, 1983, p. 68].

(10) He was for ever bragging about the great schemes he had in mind, but he took **in good part** my jokes at the expense of his grandiose imaginations [Maugham, 2000, p. 106].

Сценарии, или скрипты, как и фреймы, описывают не просто набор фактов, а последовательность действий, т.е. являются схемами событий. Для сценариев также характерны факторы движения, развития, динамики, с одной стороны, и фактор временного измерения, с другой. К данной категории следует отнести так называемые процессуальные фразеологизмы. Некоторые фразеологические концепты-сценарии предполагают действие ролевого принципа — в процессах, обозначаемых подобными концептами должно быть несколько участников. Приведем примеры:

(11) Colonel Melchett was facing a much annoyed hotel manager. […] Superintendent Harper was inclined to be soothing with the most tearful Mr. Prescott; Colonel Melchett tended towards a blunt brutality. 'No good crying over spilt milk,' he said sharply. 'The girl's dead … So I suggest you **cut the cackle and come to the horses**. Just what exactly, do you know about the girl?' [Christie, 1983, p. 42].

(12) Being on New York […] I received one day a letter addressed in a handwriting I knew but could not place. […] it would have been more

sensible to open the letter at once, but instead I looked at the envelope and **racked my brain** [Maugham, 2000, p. 239].

(13) 'Oh, excuse me,' the nurse said. 'I just want to see if I can **give** Mrs. Shipley's relatives **a hand**. […]' [Higgins, 1996, p. 213].

Существенной характеристикой, отличающей фразеологически репрезентируемые концепты от других типов концептов, является то, что в его содержании воплощена культура того или иного народа. Благодаря культурно-национальным коннотациям фразеологические концепты в процессе их употребления воспроизводят характерологические черты народного менталитета. По сравнению с другими средствами репрезентации фразеологические концепты являются наиболее национально обусловленными. Национальная специфика фразеологически репрезентируемых концептов, определяющая их вербализацию и понимание, проявляется в двух аспектах: национальных различиях в содержании близких концептов и наличии несовпадающих (сугубо национальных) концептов в концептосфере народа [Попова, Стернин, 2001].

Исследование: основная часть. Для современных исследований в области фразеологии характерно обращение к когнитивным аспектам языка. Изучение фразеологических единиц с когнитивной точки зрения позволяет установить их роль и место в объективации мыслительных процессов и, главное, определить структуры знания, которые стоят за фразеологическими единицами и вербализуются ими. Принципы когнитивной лингвистики также позволяют представить приобретенное человеком знание о мире в виде такой структуры, для каждого уровня которой характерны определенные типы концептов и средства их объективации в языке.

Методология исследования. При исследовании были использованы следующие методы: метод лингвистического наблюдения и описания, метод компонентного анализа, метод анализа словарных дефиниций, метод концептуального анализа, метод корреляционного анализа, а также теоретические методы исследования: анализ литературы, научных работ других исследователей по теме.

Материалы исследования. Фразеологически репрезентируемые концепты в силу своей образности представляют весьма специфические речемыслительные структуры сознания носителей языка. Анализ этих структур целесообразно проводить на материале произведений «качественной» художественной литературы, авторов которых можно считать признанными мастерами не только художественного слова, но и такого воплощения образов сознания, которое позволит нам рас-

крыть взаимосвязь образного мышления пользователей языка и отображающих его речевых структур поверхностного уровня. К ним можно отнести таких писателей, как Б. Т. Брэдфорд, А. Кристи, А. Конан Дойль, Э. С. Гарднер, У. С. Моэм и других.

Тексты их произведений подтверждают, что отражение внеязыковой действительности через понятие и, далее, вербальное выражение специфично для разных народов. Отражение миропонимания с помощью фразеологически репрезентируемых концептов раскрывает особенности видения мира, образ жизни, понятийного мышления, культуры социума. Поскольку практически каждый фразеологический концепт включает в план содержания особый национально-культурный компонент, это осложняет процесс межкультурного общения в случае, если партнеры не обладают соответствующими культурологическими знаниями, т.к. восприятие коммуникантами обозначенным этим фразеологизмом объекта основывается на разных культурно-исторических ассоциациях.

Теоретический анализ материалов исследования. Фразеологически репрезентируемые концепты обладают образно-метафорическим, т.е. фигуральным значением, что обусловливает отсутствие их абсолютных эквивалентов в других языках. Это объясняется, с одной стороны, их национально-культурным своеобразием и, с другой стороны, различиями во вторичной номинации. Как следствие, наблюдаются различия в плане либо содержания идиом, либо их форм.

Фразеологически передаваемые концепты отображают национально-культурную специфику языка в большей степени, чем лексически передаваемые концепты. Они наиболее четко фиксируют в знаковой форме явления материального и духовного мира человека, отражают систему ценностных, моральных, этических и эстетических ориентаций определенного лингвокультурного сообщества, а также особенности его менталитета. Более того, фразеологические концепты ярче, чем лексические подчеркивают свойства, качества, состояния, характеристики объекта за счет образного восприятия. Языковая значимость фразеологизмов обусловлена их способностью выражения субъективных аспектов восприятия мира. Фразеологически передаваемые концепты занимают в семантическом пространстве любого языка особое место, поскольку являются специфической формой репрезентации знаний и представлений индивида языкового коллектива.

Метафорическая образность фразеологически репрезентируемых концептов приводит к сложностям в восприятии их значения представителями разных языковых сообществ и, как следствие, к невозмож-

ности в большинстве случаев дословного перевода. Например, если английские идиомы *a fish out of water* (человек не в своей стихии), *armed to the teeth* (вооруженный до зубов), *of two evils choose the lesser* (из двух зол выбирают меньшее) [Большой англо-русский фразеологический словарь, 1998] имеют практически идентичное русским значение, то такие фразеологизмы, как *smell a rat* (чуять недоброе, неладное, подозревать нечестную игру), *a small fortune* (кругленькая сумма, целое состояние), *take a leaf from/out of smb's book* (брать пример с кого-л., следовать чьему-л. примеру, подражать) [там же], требуют особого осмысления. Поэтому на другие языки они передаются с помощью фразеологических эквивалентов или аналогов. Специфика мировосприятия разных этносов, отображаемая фразеологическими концептами, может прослеживаться даже в близких по форме и значению идиомах. Например, при сопоставлении английской и русской идиом *to throw dust in/into someone's eyes* и *пускать пыль в глаза кому-л*. мы наблюдем совпадение их форм и общего значения. Тем не менее, при абсолютной идентичности образной составляющей данным идиомам существенные различия оттенков значения. Так, английская идиома толкуется как *to confuse someone or take his attention away from something that one does not wish him to see or to know about* (сбивать с толку кого-л., отвлекать внимание кого-л. от чего-л., чего он, по мнению субъекта, не должен видеть или знать) [Longman Dictionary of English Idioms, 1979], в то время как русская идиома подразумевает *с помощью эффектных поступков или речей представить кому-л. себя или свое положение лучше, чем они есть в действительности* [Гуревич, Дозорец, 1995].

Особенно сложными для правильного понимания представляют собой фразеологически репрезентируемые концепты, в структуру которых входят слова-реалии, типичные только для культуры определенного народа и не имеющие эквивалентов в других языках. Например, в русском языке это могут быть такие слова-реалии, как *самовар, лапти, щи* и др., выступающие главным компонентом в идиомах *ездить в Тулу со своим самоваром, не лаптем щи хлебать* и т.п. В английском языке это могут быть такие слова-реалии, как *the House, the Chiltern Hundreds*, др. и соответствующие идиомы *the floor of the House, to accept the Chiltern Hundreds* и др. Подобные фразеологические концепты, участвуя в процессе концептуализации того или иного фрагмента действительности, наиболее ярко отражают национально-культурную специфику народа.

Тот факт, что одни фразеологические концепты легко понимаются представителями разных культур, а другие — нет, можно объяснить

с помощью когнитивной теории метафоры (см., например, [МакКормак, 1990]). Это зависит в первую очередь от того, насколько различны концептуальные структуры, стоящие за соответствующими языковыми выражениями в разных языках. Когнитивно значимые различия, а, следовательно, сложности восприятия фразеологических концептов, прослеживаются при несовпадении когнитивных метафор.

Еще одной группой фразеологически репрезентируемых концептов, отображающих национальную специфику мировосприятия народа, являются концепты, в структуре которых присутствует числовая составляющая. Для английского языка типичным является число *девять*, для русского языка — *семь*, например: *to be on cloud nine, a stitch in time saves nine, to be dressed up to the nines, a nine day's wonder; семи пядей во лбу, за семь верст киселя хлебать, семь верст до небес (и все лесом), семь потов сошло*. В то же время в английской и американской культуре функцию особого, прототипического числа может выполнять число *семь — one lie needs seven lies to wait upon it, at sixes and sevens* и т.д., а в русской — число *девять*: *девять кругов ада, сказать одно «нет» и хранить тяжесть в сердце девять месяцев, линия девять* и др. Культурная значимость фразеологических концептов подобного типа обусловливается особой значимостью определенных чисел для той или иной культуры.

Результаты исследования. Принципы когнитивной лингвистики позволяют по-новому взглянуть на фразеологию в целом и идиому в частности. С позиций когнитивного подхода фразеологический концепт предстает как знак, сравнимый по структуре со свернутым текстом. Особенностью применения когнитивизма к изучению фразеологии является то, что благодаря ему становится возможным описывать определенную ситуацию не только с обобщенной, объективной точки зрения, но и учитывать ее специфические характеристики, что предполагает наличие у участников этой ситуации соответствующих знаний, намерений, мнения о самой ситуации.

Таким образом, фразеологически репрезентируемый концепт — это концепты, передаваемые значениями фразеологических сочетаний. Они обладают устойчивой формой и сложной семантической структурой, значения компонентов которой могут быть частично или полностью переосмыслены.

В разных языках фразеологические концепты могут быть семантически тождественными и лексически идентичными, т.е. являться эквивалентными, но все же для них наиболее типично семантическое тождество при лексической неидентичности.

Фразеологические концепты могут быть представлены мыслительными картинками, схемами, фреймами и сценариями.

Мыслительная картинка выражается фразеологическими концептами, которые относят объект или явление к определенному классу, при этом передавая их обобщенные образы, наглядные, чувственно воспринимаемые признаки.

Схема представляет собой некую абстракцию, которая в дальнейшем «обрастает» определенными объектами или событиями и, тем самым, наполняется конкретным содержанием в каждом отдельном случае.

Фрейм может пониматься как некий блок информации, которая характеризует следующие друг за другом события. Концепт-фрейм — это схема сцен.

Сценарии или скрипты являются схемами событий. К данной категории следует отнести так называемые процессуальные фразеологические концепты. Сценарии передают определенную динамику развития событий, действий.

Однако следует помнить, что между концептами разных типов не существует четких границ. Они довольно подвижны, способны «стираться» со временем и формироваться заново.

Фразеологически репрезентируемый концепт обладает актуальным значением и метафорической составляющей. Именно метафорическая составляющая обусловливает различия между языками. Подобные различия носят национально-культурный характер, который также связан с культурно-историческими традициями общества. Эти составляющие значительно осложняют адекватную интерпретацию представителями разных культур контекста, в котором употребляется данный концепт.

Итак, в содержании фразеологически репрезентируемых концептов воплощена культура определенного народа. Благодаря национально-культурным составляющим фразеологические концепты в процессе их употребления воспроизводят характерологические черты народного менталитета.

Анализ результатов. Теория концептов позволяет по-новому взглянуть на многие проблемы, возникающие в области фразеологии, дает новые возможности для анализа фразеологических концептов и перспективы для их сопоставления в разных языках. Кроме того, принципы конитивной лингвистики создают базу для осмысления места и роли фразеологических концептов в системе языка.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что отображение национальной специфики мировосприятия наиболее полно осуществляется с помощью фразеологически репрезентируемых кон-

цептов. Однако сложность заключается в том, что, с одной стороны, в содержании фразеологических концептов разных языков заключены общие культурные, этические и эстетические ценности, принципы и нормы, но, с другой стороны, им свойственна сугубо национальная специфика мировосприятия.

Национально-культурный компонент в содержании фразеологически репрезентируемых концептов обусловлен, как правило, образной (метафорической) составляющей и когнитивно значимыми различиями мировосприятия разных языковых сообществ. Фразеологические концепты отражают исторический и духовный опыт, культурные традиции определенного народа, аккумулируют его национально-культурный потенциал.

Как правило, фразеологически репрезентируемые концепты обладают фигуральным и образно-метафорическим значением, поэтому они зачастую не могут быть абсолютно идентичными в разных языках. Это объясняется, с одной стороны, их национально-культурными особенностями и, с другой, существенным несовпадением в плане вторичной номинации. Как следствие, наблюдаются различия в образно-метафорическом содержании близких по значению фразеологических концептов и несовпадения значений при схожести внутренней формы.

Фразеологические концепты ярче, чем лексические, подчеркивают свойства, качества, состояния, характеристики объекта благодаря образной составляющей. Это также обусловливается их экспрессивной функцией, за счет которой происходит выражение субъективных аспектов восприятия окружающей действительности. Фразеологически передаваемые концепты являются специфической формой репрезентации национально-культурной картины мира, знаний и представлений индивида определенного языкового сообщества.

Литература

1. Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20000 фразеологических единиц / под ред. А. В. Кунина. 5-е изд., исправл. М.: Живой язык, 1998. 944 с.
2. Гуревич В. В. Краткий русско-английский фразеологический словарь / В. В. Гуревич, Ж. А. Дозорец. М.: ВЛАДОС, 1995. 583 с.
3. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
4. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры: Сборник / Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. М.: Прогресс, 1990. С. 358–386.

5. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, Стернин И. А. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. 189 с.
6. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки и культуры», 1997. 824 с.
7. Bradford B. T. Everyning to gain. Harper Collins Publishers, 1996. 381 p.
8. Christie A. Stories. M.: Высшая школа, 1983. 168 p.
9. Christie A. Selected stories. Сборник. На англ. яз. / Составитель Н. А. Самуэльян. М.: Издательство «Менеджер», 2000. 272 с.
10. Cowie A. P. Oxford dictionary of English idioms / A. P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. Oxford University Press, 1997. 685 p.
11. Doyle A. C. Tales of Long Ago. Сборник на англ. яз. / Составитель П. А. Гелева. М.: Издательство «Менеджер», 2000. 224 с.
12. Gardner E. S. The case of the shapely shadow. N. Y.: Pan Books, 1969. 172 p.
13. Higgins C. M. Moonlight Becomes You. New York: Simon and Schuster, 1996. 332 p.
14. Longman Dictionary of English Idioms. Bath: Pitman Press, 1979. 390 p.
15. Marton S. The Groom Said Maybe! Great Britain, Mills and Boon, 1999. 186 p.
16. Maugham W. S. Cakes and ale or the skeleton in the cupboard. Книга для чтения на английском языке. М.: Издательство «Менеджер», 2000. 256 с.
17. Maugham W. S. The Razor's Edge. Книга для чтения на английском языке. М.: Издательство «Менеджер», 2000a. 320 с.
18. Michaels F. Wish List. Zebra Books. Kensington Publishing Corp. New York, 1996. 347 p.

REFLECTION OF NATIONAL AND CULTURAL WORLDVIEW BY PHRASEOLOGICALLY REPRESENTED CONCEPTS

Victoria V. Malakhova

Abstract. *The article is devoted to the specificity of phraseologically represented concepts in the frame of cognitive linguistics and also analyzes peculiarities of verbalization of conceptual content by phraseological means. Application of the cognitive approach to the study of phraseological concepts allows to ascertain their role and place in the objectivization of cogitativeness and to define the knowledge structures which are represented by phraseological concepts.*

The author also describes the types of phraseological concepts: reflective picture, scheme, frame, script. Thus, a reflective picture conveys colligated sensory images, the most obvious features of an object. A scheme is an abstraction which obtains a certain content in the particular situation. A frame describes the sequence of events. Scripts show some dynamics of events and actions. The author concludes that the different types of phraseologically represented

concepts verbalize various components and characteristics of an object or phenomena of the real world.

Moreover, the article depicts linguistic and cultural aspects of phraseological concepts. The author reveals the role of phraseological concepts in reflection of national and cultural specificity of a language, shows their participation in representation of peculiarities of the world perception, this or that nation way of thinking. In addition, the article proves that the phraseological level of a language significatly fixes the value and spiritual system of a society, its moral, ethical and aesthetic preferences, features of the mentality of a particular linguocultural community. The author concludes that the phraseologically represented concepts take a special place in the semantic space of any language as they are a cultural form of representation of unique knowledge and concepts of a person.

Keywords: *cognitive linguistics, phraseologically represented concept, national and cultural specificity.*

References

1. Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar': Okolo 20000 frazeologicheskih edinic [Unabridged English-Russian phraseological dictionary: about 20000 phraseological units]. (1998). / Sostavitel' A.V. Kunin. 5-e izd., ispravl. Moskva: Zhivoj jazyk.
2. Gurevich, V., Dozorec, Zh.A. (1995). Kratkij russko-anglijskij slovar' [Abridged English-Russian dictionary]. Moskva: VLADOS.
3. Kubrjakova, E.S., Dem'jankov, V.Z., Pankrac, Ju.G., Luzina, L.G. (1996). Kratkij slovar' kognitivnyh terminov [Abridged dictionary of cognitive terms]. Moskva.
4. MakKormak, Je. (1990). Kognitivnaja teorija metafory [Cognitive theory of metaphor]. *Teorija metafory: Sbornik / Obshh. red. N.D. Arutjunovoj i M.A. Zhurinskoj [The Theory of metaphor: collection of papers, ed. by N.D. Arutjunova, M.A. Zhurinskaya]*. Moskva: Progress.
5. Popova, Z.D., Sternin, I.A. (2001). Ocherki po kognitivnoj lingvistike [Writings on cognitive linguistics]. Voronezh: VSU.
6. Stepanov, Ju.S. (1997). Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovanija [Constants. The dictionary of the Russian culture. First effort of research]. Moskva: Shkola «Jazyki i kul'tury».
7. Bradford, B.T. (1996). Everything to gain. Harper Collins Publishers.
8. Christie, A. (1983). Stories. Moskva: Vysshaja shkola.
9. Christie, A. (2000). Selected stories. Sbornik na angl. jaz. / Sostavitel' N.A. Samujel'jan. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher».
10. Cowie, A.P., Mackin, R., McCaig, I.R. (1997). Oxford dictionary of English idioms. Oxford University Press.

11. Doyle, A. C. (2000). Tales of Long Ago. Sbornik na angl. jaz. / Sostavitel' P. A. Geleva. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher».
12. Gardner, E. S. (1969). The case of the shapely shadow. N. Y.: Pan Books.
13. Higgins, C. M. (1996). Moonlight becomes you. New York: Simon and Schuster.
14. Longman Dictionary of English Idioms. (1979). Bath: Pitman Press.
15. Marton, S. (1999). The groom said maybe! Great Britain, Mills and Boon.
16. Maugham, W. S. (2000). Cakes and ale or the skeleton in the cupboard. Kniga dlja chtenija na anglijskom jazyke [Home reading]. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher».
17. Maugham, W. S. (2000a). The Razor's Edge. Kniga dlja chtenija na anglijskom jazyke [Home reading]. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher».
18. Michaels, F. (1996). Wish list. Zebra Books. New York: Kensington Publishing Corp.

Информация об авторе
Малахова Виктория Леонидовна
к. филол. н., доцент,
доцент кафедры английского языка № 4, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, Россия.
e-mail: mv313@yandex.ru
Malakhova Victoria Leonidovna
PhD in Philology, Associate professor, Assistant Professor of English Language Department № 4,
MGIMO University, Moscow, Russia.
e-mail: mv313@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Н. Е. МЕДВЕДЕВА

Аннотация. *Среди важных критериев конкурентоспособности современных выпускников выделяются компетенции, которые условно можно разделить на практические и личностные. Несмотря на существование обширной литературы по вопросам формирования теоретических знаний и практических компетенций, относительно личностных компетенций и методологических технологий их формирования наблюдается выраженный дефицит исследований. Статья представляет попытку внести вклад в научную дискуссию по данному вопросу.*

Поскольку для определения необходимых коммуникативных навыков важно понимать тенденции развития современного общества и социально-психологические основы формирования востребованных компетенций, в статье дается обоснование амбивалентной сущности современного коммуникативного процесса. Реалии XXI века привели к осознанию, что как формирующий процесс, коммуникация играет чрезвычайно важную роль на всех уровнях социально-политических отношений. Вместе с тем глобальное пространство все более заполняется псевдокоммуникацией и широко используется для ведения информационных войн. Это означает, что в сфере международной коммуникации необходим особый профессионализм. Подготовка такого специалиста должна опираться на две составляющие: философско-мировоззренческую и прикладную. Первая предполагает понимание, что язык как система символов и коммуникация как процесс использования этих символов есть способ совместного создания социального бытия, и человек несет ответственность за собственный выбор способов создания такового. Вторая определяется задачами развития коммуникативных компетенций и предполагает, что выпускник должен владеть набором коммуникативных практик, позволяющих ему достичь намеченных результатов в конкретной ситуации профессионального

общения. В статье утверждается, что выполнение различных интерактивных заданий должно заканчиваться групповым обсуждением и анализом результатов достигнутого. Подобная организация обучения в сотрудничестве хоть и обладает определенной условностью, способствует приобретению и развитию личностных качеств выпускника, имеющих реальную практическую значимость.

Ключевые слова: *личностные качества, эмпатия, общение, коммуникация, сотрудничество, валидность, надежность.*

Введение. Проблему формирования конкурентоспособности выпускников ВУЗов рассматривают в контексте Болонского процесса, многие принципы которого уже закреплены в новом Законе об образовании в Российской Федерации. Содержащиеся в этом документе результаты обучения принято описывать в терминах компетенций, включающих в себя следующие аспекты:

— знание и понимание (теоретические знания и их осмысление),
— знание того, как нужно действовать (практическое и операциональное применение знаний в конкретных ситуациях),
— знание того, каким следует быть (ценности, интегрированные в процесс социального контекста, в котором существует и действует личность) [Еделев, 2012, с. 20–22].

Однако, если в отношении формирования теоретических и практических компетенции, высшей школой накоплены теоретические знания и большой научно-прикладной опыт, то относительно сущностных характеристик личностных компетенций наблюдается выраженный дефицит исследований.

Действительно вопросы о том, какими личностными качествами должен обладать выпускник, какими ценностными ориентирами он должен руководствоваться в профессии, какие из данных качеств призвана формировать высшая школа и с помощью каких методических технологий, остаются открытыми.

Теоретические основания исследования. Компетенция трактуется как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [Зимняя, 2006, с. 15] который приобретается через овладение теорией, практику и тренировку. И в этом процессе личностный компонент, выступая базовой мотивационной детерминантой формирования практических навыков, вносит существенный вклад в формирование специалиста. Подтверждение сказанному находим в сформулированных в отечественной психологии положениях, согласно которым компетентность человека имеет вектор акмеологического развития,

а профессионализм основан на компетентности [Авдеева, 2016, с. 33]. Так, Зимняя И. А. выделяет следующие группы:

— компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
— компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
— компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах;

Для развития необходимых коммуникативных способностей и навыков у выпускников важно понимать тенденции развития современного общества и социально-психологические основы формирования востребованных компетенций.

Процессы человеческого взаимодействия коммуникативны по самой своей природе. Однако, будучи основой любого общения, коммуникация является более узким понятием, чем общение. В отличие от коммуникационного и информационного процессов общение всегда эмоционально окрашено, и чем больше в нем положительных эмоций, тем оно глубже и продуктивнее. Одним из центральных понятий межкультурного, межнационального и международного сотрудничества, как известно, является диалог. Его успешность невозможна без эмпатии — «способности вообразить основные позиции, на которых находится оппонент», «четкого знания тех значений, целей и смыслов, с которыми он приходит к этой стадии общения» с партнером [Бирюков, Глаголев, Зарубина, 2016, с. 106].

Процессы глобализации, происходящие в XXI столетии, привели к достаточно четкому и ясному пониманию, что как формирующий процесс, коммуникация играет чрезвычайно важную роль во всех социально-политических процессах. И эта важность обнаруживается не только на уровне социальных отношений внутри отдельных стран, но и на уровне межгосударственных отношений и отношений между различными цивилизациями современного мира. Например, можно наблюдать как практика открытых дискуссий, полемических обсуждений, публичных выступлений и заявлений способствует стабилизации и преобразованию общества. Этому немало способствует стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, которое привело к появлению новых способов коммуникации, позволяющих вывести процесс обмена информацией за границы национальных культур [Бирюков, Глаголев, Зарубина, 2016, с. 82].

В эпоху противостояния цивилизаций, затрагивающего человеческие ценности и национальные интересы, особенно остро встает необ-

ходимость задумываться о цене последствий мировых конфликтов, и, как следствие, возникает потребность вырабатывать правила бесконфликтного поведения, при котором процессу коммуникации отводится определяющая роль. Очевидно, что культурное разнообразие участников международных процессов может таить серьезные препятствия для успеха международных коммуникаций, ведь одно и тоже сообщение, отправленное разным адресатам, будет по-разному воспринято и интерпретировано представителями разных народов. Это означает, что специалист, посылающий сообщение представителям разных народов и цивилизаций, должен в каждом конкретном случае кодировать его под конкретную целевую аудиторию. Поэтому в ситуациях межнационального, международного и межконфессионального общения, когда неоднозначность интерпретации происходящих событий неизбежна, символическая природа коммуникации приобретает особую значимость. Научный подход и теоретическое осмысление национальных «кодов», реализующихся в коммуникации позволили бы, если не вовсе устранить непримиримые противоречия между государствами, то, по крайней мере, максимально их ограничить.

В то же самое, время глобальное пространство коммуникации все более заполняется псевдокоммуникацией и широко используется для ведения информационных войн. «Информационные войны — это контентные войны, имеющие своей целью изменение массового, группового и индивидуального сознания, навязывание своей воли противнику и перепрограммирование его поведения. В процессе информационных войн идет борьба за умы, ценности, установки, поведенческие паттерны и т.п.» [Ларина, Овчинский, 2014, с. 18]. «Вклад», который вносят институты массовой коммуникации в этот процесс, трудно переоценить: осуществляя манипулятивное воздействие на сознание, мышление, ценности и модели поведения людей, они служат не только достижению политических целей, но и представляют серьезные последствия для национальной безопасности страны.

Вышесказанное позволяет говорить об амбивалентном характере коммуникации, которая на практике проявляется одновременно и в конфликте, и в сотрудничестве. Поэтому представляется, что в сфере международной коммуникации необходим особый профессионализм, и подготовка такого специалиста требует повышение уровня обучения.

Основная часть. Любая профессиональная деятельность неизбежно сопровождается изменениями личности, которые развиваются незаметно для самой личности [Рогов, 1996, с. 52]. Это означает, что при воспитании и подготовке специалиста следует опираться на

две составляющие: философско-мировоззренческую и прикладную, освоение которых должно осуществляться во взаимосвязи. Философско-мировоззренческий подход предполагает понимание, что язык как система символов и коммуникация как процесс использования этих символов есть действие и способ совместного создания социального бытия, и человек несет безусловную ответственность за собственный выбор способов создания такового. Прикладной аспект предполагает, что человек владеет набором коммуникативных практик, позволяющих ему достичь намеченных результатов в конкретной социальной ситуации.

Другими словами, содержательная часть обучения призвана развивать понимание созидающей роли коммуникации. В то время как прикладной подход определяется задачами развития коммуникативных компетенций. Задачи эти разнятся и решение каждой конкретной задачи требуют привлечения определенных методов обучения. Ролевые игры, симуляции, case-study, различного рода проектные работы позволяют создать модель межличностного общения, ориентируя учащихся на планирование собственного речевого поведения. Общим для вышеназванных интерактивных технологий является то, что они обеспечивают взаимосвязь все участников образовательного процесса, поскольку способствуют овладению навыкам активного слушания, осуществление обратной связи, контроля эмоционального состояния, техникой и приемами взаимодействия. Кроме того, подобное обучение в сотрудничестве предусматривает не просто достижение определенного результата, но и организацию процесса для достижения этого результата, что позволяет говорить об их воспитательной направленности.

Не стоит, однако, забывать, что общей тенденцией развития современного образования является требование к усилению степени прозрачности и объективности процедуры контроля и оценивания. Поэтому представляется, что важным условием успешного применения интерактивных методов обучения будет организация группового обсуждения результатов выполненного задания на основе разработанных критериях. Принципами данного результативно-оценочного этапа должны являться:

1. Объективность, которая заключается в проведении оценки всех обучаемых по одним и тем же критериям, обладающим квалиметрическими признаками, такими как:
   — репрезентативность (степень охвата пройденного материала с учетом компетенций, необходимых для реализации задания);

— валидность (адекватность и пригодность), означающая, что в критериальная шкала не содержит компетенций, которые не задействованы в задании, ибо не являются для него существенными;
— надежность (тренируемые компетенции должны поддаваться количественному учету, чтобы объективно оценить результаты).

2. Принцип систематичности — необходимость проведения оценивания результатов на постоянной основе, что позволит увидеть динамику тренируемых навыков.
3. Принцип творческого сотрудничества, подразумевающий участие в оценке всех студентов и преподавателя, и совместное обсуждение достигнутых результатов.

Анализ результатов. Думается, что введение результативно-оценочного этапа позволит оптимизировать процесс обучения, поскольку формирование коммуникативной компетенции требует не только больших временных и интеллектуальных затрат, но и высокого уровня студенческой вовлеченности студентов. Последняя в свою очередь зависит от степени «зрелости» личности студента, которая включает в себя профессиональную и психологическую составляющие, детально описанные К. Бланшаром и П. Херси [Бланшар, Херси, 1996, с. 26]. Групповое обсуждение выполненного задания может способствовать «решению вопроса об индивидуализации образовательного процесса», поскольку осмысление речевого поведения позволит преподавателю сконструировать и корректировать «индивидуальную траекторию обучения с учетом степени «зрелости» каждого студента [Ананьина, 2016, с.84].

Рассуждая о формировании профессионального самосознания и личностных качеств будущих специалистов, стоит сказать о немаловажной роли личности самого преподавателя и степени взаимного уважения и доверия между участниками учебного процесса. Конечно, организация обучения в сотрудничестве в вузе хоть и раздвигает рамки аудитории и приближает к реальной действительности, все же обладает определенной условностью и искусственностью. Для повышения уровня подготовки профессиональных кадров необходимо совершенствовать коммуникативные курсы и привлекать профессиональные кадры, специалистов по коммуникации, чтобы студентам ставились задачи, не моделирующие действительность, а имеющие реальную практическую значимость.

Заключение. В целях эффективной подготовки будущих специалистов и развития у них необходимых способностей и навыков важно понимать тенденции развития современного общества и социально-психологические основы формирования востребованных компетенций. Развитие и совершенствование коммуникативных компетенций сле-

дует осуществлять, используя интерактивные методы обучения, моделирующие реальную действительность. Важным условием успешного применения интерактивных методов обучения является организация группового обсуждения результатов выполненного задания на основе разработанных критериях. Только в совместной деятельности развивается способность применять полученные знания, основываясь на опыте и учитывая мнение других.

Литература

1. Авдеева Н. А. Коммуникативная компетентность преподавателя как условие эффективного использования интерактивных методов обучения иностранному языку // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII международной научно-практической конференции. М., 2016. 33 с.
2. Ананьина А. В. Обучение студентов вузов письменному профессионально-ориентированному переводу по индивидуальной траектории // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII международной научно-практической конференции. М., 2016. С. 84.
3. Бирюков Н. И. Межкультурная коммуникация в условиях глобализации: учебное пособие/ Н. И. Бирюков, В. С. Глаголев, Н. Н. Зарубина; под ред. В. С. Глаголева, М.: Проспект, 2016. 200 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 40 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (дата обращения: 4.11.2016).
5. Ларина Е., Овчинский В., Кибервойны XXI века. О чем умолчал Эдвард Сноуден. М.: Книжный мир, 2014. 352 с.
6. Модернизация высшего образования. Болонский и Копенгагенский процессы. Рамки квалификаций. Проблемы и перспективы: Метод. Пособие/ Еделев Д. А., Кантере В. М., Матисон В. А., Игнар Ст. М., 2012. 65 с.
7. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика: учебное пособие для вузов// Ростов-на-Дону, Феникс, 1996. 512 с.
8. Hersey P., Blanchard K. H, Johnson D. E. Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1996. 627 p.

THEORETICAL AND PRACTICAL FOUNDATIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

Natalya E. Medvedeva

Abstract: *While there is a vast literature on the subject of developing theoretical and practical competencies there is a need in determining essential personal characteristics of a would be specialist and methodological techniques*

aimed at their development. The article attempts to contribute to the scientific debates on this topic. To cope with the formidable task article suggests basing the learning process on two interconnected elements: the philosophic and practical approaches. To detect essential communicative competences of would be specialist and select proper methodology to develop and train them, it is important to comprehend the trends and vector of modern society development. Therefore the article briefly discusses the ambivalent nature of communication processes. The article emphasizes the important role of assessment and evaluation in students' collaboration and joint work, which contribute not only to the development of professional consciousness, but also to aspiration to mutual understanding, empathy, sensitivity and personal growth. The article concludes with the discussion of a teacher's role in teaching-learning interaction and necessity to attract outside specialists.

Keywords: *personal characteristics, empathy, interaction, communication collaboration, validity, reliability*

References

1. Avdeyeva, N. A. (2016). Kommunikativnaya kompetentnost prepodavatelya kak usloviye effektivnogo ispolzovaniya interaktivnykh metodov obucheniya inostrannomu yazyku [Communicative competence of a teacher as a condition of foreign language interactive teaching] *Uchitel. uchenik. uchebnik: materialy VIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Teacher, Student, Manual: Proceedings of the VIII international conference]. Moskva.
2. Ananjina, A. V. (2016). Obucheniye studentov vuzov pismennomu professionalno-oriyentirovannomu perevodu po individualnoy trayektorii [Teaching profession-oriented writing translation to university students using individual trajectory] *Uchitel', uchenik, uchebnik: materialy VIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Teacher, Student, Manual: Proceedings of the VIII international conference]. Moskva.
3. Biryukov, N. I., Glagolev, V. S., & Zarubina, N. N. (2016). Mezhkulturnaya kommunikatsiya v usloviyakh globalizatsii: Uchebnoye posobiye [International communication in conditions of globalization: Students' manual]. Moskva: Prospekt.
4. Edelev, D. A. (2012). Modernizatsiya vysshego obrazovaniya. Bolonskiy i Kopengagenskiy protsessy. Ramki kvalifikatsiy. Problemy i perspektivy : Metodicheskoye posobiye [[Modernisation of higher education. Qualification framework. Problems and perspectives. Methodological manual]. Moskva: MGUPP.
5. Zimnyaya, I. A. (2006). Klyuchevyye kompetentsii — novaya paradigma rezultata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies — a new paradigm of modern education outcome] In *Internet-zhurnal «Eydos»*. Retrieved 4 November, 2016 from http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm

6. Larina, E., & Ovchinskiy, V. (2014). Kibervoyny XXI veka. O chem umolchal Edvard Snouden [Cyber wars of the XXI century. What Edward Snowdon has not said]. Moskva: Knizhnyy mir.
7. Rogov, E. I. (1996). Lichnost uchitelya: teoriya i praktika : Uchebnoye posobiye [The personality of a teacher: theory and practice : Students manual]. Rostov-na-Donu: Feniks.
8. Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Информация об авторе
Медведева Наталья Евгеньевна
канд. филол. н., доцент,
МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия
доцент кафедры теории преподавания иностранных языков
e-mail: nemedvedeva@list.ru
Medvedeva Natalya Eugenievna
PhD in Phylology, Associate Professor Assdociate professor of the Department of Foreign Language Teaching
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
e-mail: nemedvedeva@list.ru

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗРЕНИЯ

О. В. НАУМОВА

Аннотация. *Статья представляет собой попытку систематизировать основные этапы педагогических и методических процессов формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов-международников. В современных условиях, когда чрезвычайно важна подготовка студентов к осознанию не только национально-культурной идентичности, но и собственной ответственности, происходит усиление аксиологической и воспитательной функций образования. При этом необходимо формировать у студентов ряд профессионально значимых компетенций, которые позволят им эффективно осуществлять свои профессиональные функции. В статье рассматриваются вопросы формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов-международников в рамках лингвокультурного образования. Лингвокультурное образование в профессиональной подготовке студентов международного профиля, основанное на активизации речевой позиции обучаемых, становится одним из важных звеньев процесса формирования профессионального мировоззрения, обогащая лингвокультурный запас для грамотного анализа потока информации, осмысления и переосмысления явлений для профессионального моделирования ситуаций межкультурного общения. Рассмотрены педагогические условия приобретения студентами профессиональных знаний. Выделены и описаны основополагающие этапы педагогического и методического процессов формирования профессионального мировоззрения студентов. Реализация процесса формирования профессионального мировоззрения в рамках лингвокультурного образования — это сложный процесс, представляющий совокупность механизмов, каждый из которых является обязательным звеном выделенных нами этапов данного процесса. Таким образом, автор приходит*

к выводу, что процесс формирования профессионального мировоззрения в условиях лингвокультурного образования является поэтапным психолого-педагогическим процессом и оперирует определенными механизмами достижения целей на пути профессионального самосовершенствования и развития личности будущего специалиста. Автор считает перспективным дальнейшее исследование в области таких направлений как междисциплинарные исследования особенностей профессиональной подготовки студентов-международников; сравнительные исследования в области профессиональной подготовки специалистов-международников в России и за рубежом; подготовка преподавателей иностранных языков для обучения студентов-международников.

***Ключевые слова**: профессиональное мировоззрение, лингвокультурное образование, специалист-международник, обучение.*

Введение. Профессиональное мировоззрение будущих специалистов-международников — один из важнейших показателей степени профессионального развития личности молодого специалиста и необходимое условие профессиональной подготовки будущих специалистов. Под профессиональным мировоззрением понимается «овладение студентами совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций, составляющих базу мировоззренческих и специальных знаний, профессиональных навыков, умений, качеств, ценностных ориентаций личности, которые должны проявиться в будущей профессиональной деятельности и способствовать эффективному выполнению своих обязанностей молодыми специалистами» [Беляева, 2016, с. 458–461].

Динамичные процессы развития системы международных отношений, интеграция России в мировое постиндустриальное сообщество и расширение международных контактов на государственном и региональном уровнях, введение нового ФГОС ВПО предъявили новые требования к уровню и качеству профессиональной языковой подготовки специалистов-международников.

В эпоху глобализации работа в области международных отношений сегодня рассматривается как особый вид профессиональной деятельности, обеспечивающей решение стратегически важных государственных задач. Современная социально-культурная ситуация в сфере межнационального взаимодействия ставит вопрос формирования у молодых специалистов профессионального мировоззрения, понимания социокультурного разнообразия современного мира, толерантного отношения к проявлениям иных культур и способности рассмотрения их с учетом ценностных ориентаций собственной культуры, восприятия и переосмысления глобального потока информации, что в дальнейшем

должно способствовать эффективному ведению поликультурного диалога. Современные специалисты-международники, имея высшее профессиональное образование и активно владея иностранными языками, осуществляют профессиональную деятельность в международной среде. От их компетентности и профессионализма зависит успешность решения внешнеполитических и экономических задач.

Теоретические основания исследования. Разработкой теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы профессиональной языковой подготовки специалистов-международников занимались многие отечественный и зарубежные исследователи: общетеоретические основы организации профессионального образования нашли отражение в исследованиях А. Г. Асмолова, Н. Г. Берденниковой, М. Я. Виленского, А. Н. Лейбовича, А. П. Панфиловой, В. А. Сластенина и др.; вопросы профессиональной языковой подготовки в историческом аспекте представлены в работах А. В. Арсеньева, Н. Н. Барковой, Д. И. Латышиной, Н. Г. Савича, К. И. Салимовой и др.; исследования Н. Н. Гавриленко, М. К. Бородулиной, И. И. Халеевой, А. Н. Щукина и др. посвящены организации обучения иностранным языкам в высшей школе; проблемы лингвокультурного образования студентов рассматриваются в работах Н. В. Барышникова, М. М. Бахтина, А. Л. Бердичевского, В. С. Библер, И. Л. Бим, М. Бубер, С. Л. Выготского, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Г. В. Елизаровой, И. А. Зимней, Г. В. Колшанского, Л. П. Костиковой, Е. И. Пассова, Е. Н. Соловоовой и др.; проблематика подготовки специалистов-международников с учетом межкультурной коммуникации представлена в работах Л. Г. Ведениной, С. Г. Тер-Минасовой, Э. Холла и др.; в работах Д. Кристалла и С. Л. Маккей раскрыты особенности функционирования английского языка и проблемы языковой подготовки к межкультурной коммуникации; Р. Гибсона, П. Карт, А. А. Леонтьева, Р. Рекен, К. Фокс рассматривают в своих исследованиях значимость культурно-исторической среды для формирования картины мира и осуществление профессиональной деятельности в условиях инокультурной среды; к вопросу формирования профессионального мировоззрения при подготовке студентов международного профиля обращались А. А. Вербицкий, Г. И. Гайсина, Г. Д. Дмитриев, Л. П. Костикова, Н. Г. Маркова, В. Г. Рощупкин, Н. Селье, Л. Л. Супрунова, С. В. Тарасов и др.). Многие исследователи подчеркивают важность социального и функционального аспектов языка, где использование лингвистических навыков становится одним из важнейших факторов успешного ведения межкультурного диалога.

Таким образом, современный специалист должен обладать высоким уровнем сформированности лингвопрофессиональной компетенции,

являющейся результатом интеграции профессиональной и языковой компетенций. Достичь этого можно благодаря организации соответствующей подготовки в вузе, которая предполагает овладение специальностью средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов в профессиональной сфере. «Специфика профессиональной подготовки специалистов-международников заключается в том, что данную категорию специалистов необходимо обучать не только профессиональным умениям и навыкам, но и готовности принимать решения, брать на себя ответственность за эти решения, осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке с учетом контекстуальной значимости ситуации, особенностей языковой картины мира страны пребывания, лингвистических и экстралингвистических факторов, обусловливающих ведение переговоров» [Воевода, 2011, с.39].

Анализ научно-теоретической литературы позволяет рассматривать процесс формирования профессионального мировоззрения с точки зрения создания оптимальных условий для приобретения студентами профессиональных знаний об особенностях функционирования глобального, национальных и региональных сообществ, законов их взаимодействия, социокультурных особенностях, составляющих разнообразие современного мирового пространства, а также развития способности анализировать явления культуры и отношения к происходящим событиям с позиции носителя культуры и стороннего наблюдателя.

В связи с этим мы делаем вывод, что эффективное формирование профессионального мировоззрения у специалистов-международников предполагает организацию педагогической деятельности, ориентированной на приобретение студентами знаний ключевых аспектов собственной культуры, а также иных культур, навыков межкультурного сопоставления и анализа, эмоционально-ценностного отношения к проявлениям явлений, характерных для иных лингвосоциумов.

Настоящее исследование и опыт практической работы позволили выявить противоречия, существующие на сегодняшний день в области обучения профессиональному общению студентов-международников. К основным из которых отнесены противоречия между:

— требованиями современного общества к профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции специалистов-международников и уровнем ее сформированности у выпускников по данному направлению подготовки;

— необходимостью ранней профессионализации студентов-международников, формирования профессионального мировоззрения будущего специалиста как основы осуществления профессиональной деятельности в едином информационном и экономическом пространстве и недостаточной разработанностью существующей системы профессиональной подготовки теоретико-методических решений, обеспечивающих направленность на данное развитие в образовательном процессе;
— необходимостью наличия лингвокультурологических знаний у студентов — будущих международников для успешного участия в межкультурной коммуникации и не вполне системным включением данных знаний в содержание обучения в вузах соответствующего профиля;
— необходимостью учета базовых концептов лингвосоциума в процессе обучения будущих международников иностранному языку и технологией формирования у них лингвокультурологической компетенции на основе данных базовых концептов.

С учетом выявленных противоречий была определена тема исследования.

Исследование: основная часть. Профессиональное общение специалистов-международников происходит в контакте с представителями иных культур, как следствие, неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции является межкультурная коммуникативная компетенция**,** важным компонентом которой является лингвокультурологическая компетенция, позволяющая строить процесс общения с учетом системы культурных ценностей собеседника, выраженных в его языке. В подготовке молодых специалистов профессиональное мировоззрение формируется на основе лингвокультурного образования, при котором у студентов формируется активная речевая позиция участника иноязычного общения при решении профессиональных коммуникативных задач различного уровня сложности. Студенты учатся поэтапно и системно анализировать социокультурные характеристики страны изучаемого языка, вычленять межэтнические и инвариантные компоненты, позволяющие повышать гуманитарную грамотность и поликультурную толерантность студентов, развивать их эмоциональную сферу и формировать эстетические потребности; увеличивать адаптивность и развивать ориентационные способности будущих специалистов в современном мире. Владение лингвокультурологической компетенцией помогает специалисту-международнику правильно анализировать и адекватно интерпретировать поведение

собеседника, находить приемлемые решения и урегулировать конфликты, учитывая, в том числе, особенности иной культуры.

Приобретение лингвокультурной образования осуществляется в процессе профессиональной языковой подготовки студентов при развитии речемыслительной активности в процессе работы над иноязычным лингвистическим материалом, способности его профессионального осмысления и индивидуально-личностного переосмысления.

В условиях повышающейся значимости формирования профессионального мировоззрения в вузовской подготовке необходимо говорить об изменении цели обучения: от передачи знаний и умений, формирующих профессиональный запас знаний, к становлению профессионально-личностных характеристик будущего специалиста, которые формируют его профессиональное мировоззрение и поликультурное образование, и в основе которого лежит процесс приобретения студентами профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности в поликультурной среде и позволяющих сформировать собственное отношение к изучаемым реалиям на профессиональном уровне.

Следует учесть, что эффективность профессиональной подготовки специалистов-международников в условиях высшего учебного заведения может быть обеспечена, если разработаны концептуальные основы профессиональной языковой подготовки будущих специалистов в рамках системного, лингвострановедческого, коммуникативно-деятельностного и историко-педагогического подходов; создана учебная профессионально-языковая коммуникативная среда для студентов-международников, базирующаяся на специально разработанных учебных материалах с использованием инновационных педагогических технологий; осуществляется формирование профессионально значимых компетенций (ФГОС ВПО), языковая профессионализация и подготовка к межкультурной коммуникации; содержательно-технологический компонент профессиональной языковой подготовки специалистов-международников базируется на научном осмыслении требований ФГОС ВПО к уровню профессиональной компетентности специалистов-международников и учитывается накопленный историко-педагогический опыт профессиональной языковой подготовки специалистов-международников.

Из вышесказанного следует, что «активное обучение речевой деятельности на иностранном языке строится на определенных закономерностях психолого-педагогического процесса, определенных культуротворческой составляющей и включающих ряд учебно-мето-

дических принципов: принципа активности обучения, включающей маршрутизацию изучения учебного материала в соответствии с определенной целью обучения общению, а также построение личных творческих конструктов овладения лингвистическим материалом; принципа индивидуальности обучения, имеющего своей целью выработку в процессе обучения индивидуальных сценариев речевого взаимодействия на основе индивидуального обучения через групповое; принципа адаптивности обучения, представляющего сочетание совместной согласованной деятельности с личностной моделью иноязычного общения; принципа проблемности обучения, в основе которого лежит активизация процесса иноязычного обучения при введении элементов проблемного изложения языкового материала; принципа эмоционального воздействия в процессе обучения, предполагающего привлечение психолого-педагогических приемов, способствующих эффективности построения моделей активного речевого взаимодействия на занятии, а также созданию и поддержанию психологического микроклимата; принципа интерактивности обучения при моделировании реальных ситуаций иноязычного общения при оптимальной реализации возможностей каждого обучаемого» [Беляева, 2015, с. 126].

Таким образом, мы считаем, что формирования профессионального мировоззрения будущего специалиста в рамках лингвокультурного образования включает в себя следующие этапы:

— восприятие, профессиональный анализ и обобщение потока воспринимаемой информации мирового, национального и регионального значения;
— синтез информации и оценка причин и условий с точки зрения совокупного интеграционного опыта, что в свою очередь требует развития навыка интеграции важнейших элементов;
— разработка принципов действия и способов разрешения ситуации в собственном сознании, а также для презентации явлений в рамках ведения межкультурного диалога;
— умение принимать конструктивно-технологические решения при моделирование ситуации межкультурного общения.

Следовательно, при формировании профессионального мировоззрения студентов в процессе обучения должны быть созданы педагогические условия для создания у обучаемых активного деятельностного самополагания в сфере межкультурного общения; выработка собственных критериев успешного ведения такого общения и становление необходимых профессионально-личностных качеств будущих специалистов, так как формирования профессионального мировоззрения в рамках

лингвокультурного образования строится на индивидуальном опыте моделирования профессионального поведения.

Как указывает Е. Н. Соловова, необходимо «в процессе учебного взаимодействия моделировать достаточно широкий ряд проблемных задач, формировать базовые рефлексивные умения, связанные с определением условий конкретных ситуаций, которые, в свою очередь, обусловлены местом, временем, ролями, намерениями, чувствами и возможными действиями их участников; использовать необходимые алгоритмы деятельности в ходе решения типичных академических заданий» [Соловова, 2010, с. 21].

Таким образом, педагогическую деятельность в рамках лингвокультурного образования при реализации процесса формирования профессионального мировоззрения можно рассматривать как организационно-управленческое деятельность (т.е. средство управления учебной деятельностью) и стимулирование самостоятельного профессионального поиска способов и моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия, а также педагогическую организацию такого поиска. Педагогическое организация данного процесса является основополагающей ступенью для развития профессионального мировоззрения и дальнейшего его успешного функционирования, включающей в себя создание условий для вовлечения студентов в профессиональный поиск.

Формирование профессионального мировоззрения студентов международного профиля неразрывно связано с условиями его реализации в рамках лингвокультурного образования. Вслед за Беляевой Е. С. нами были выделены следующие этапы реализации лингвокультурного обучения при формировании профессионального мировоззрения: начальный этап — профессионально-мотивационный: осознание студентами потребности профессионального саморазвития и формирование установки действовать на личностном уровне; промежуточный этап — информационно-технологический: сообщение студентам знаний о средствах, необходимых для овладения принципами осуществления различных видов профессиональной деятельности; заключительный этап — профессионально-развивающий: внесение студентами необходимых изменений в имеющиеся у них способы действий и разработка собственного сценария по созданию условий, активизирующих профессиональный запас знаний.

Процесс формирования профессионального мировоззрения в рамках лингвокультурного образования — это сложный процесс, включающий в себя ряд элементов, каждый из которых является обязательным звеном данного процесса, своего рода концепцией, посредством ко-

торой достигаются определенные педагогические цели, соответствующие каждому этапу педагогического процесса.

Педагогическая цель начального (профессионально-мотивационного) этапа реализации лингвокультурного обучения заключается в мотивации студента к профессиональному поиску и прирост его запаса знаний. На данном этапе студенту необходимо предоставить общий материал, касающийся базовых основ профессиональной деятельности, обратиться к накопленному опыту прошлого, определить современное состояние проблем. Реализация профессионально-мотивационного этапа включает вовлечение студента в процесс изучения и анализа профессиональных проблем (при использовании объяснительно-иллюстрационный метода, репродуктивный метода, метода проблемного обучения) и рассмотрение данного явления с учетом причинно-следственных связей.

Целью второго (информационно-технологического) этапа является сообщение студентами знаний о средствах, необходимых для овладения принципами осуществления различных видов профессиональной деятельности. На данном этапе активизируется работа механизмов накопления теоретико-практической базы студентом при направляющей деятельности педагога, где находит свое отражение поисковый метод обучения.

Заключительный (профессионально-развивающий) этап представляет собой активацию профессионального развития, что характеризуется преобладанием исследовательского метода, зарождением инициативы самостоятельного профессионального поиска. На данном этапе студенты стремятся к профессиональному самосовершенствованию, самостоятельной выработке способов решения профессиональных задач.

На каждом из вышеуказанных этапах мы направляли учебно-воспитательный процесс на профессионально-ценностное отношение к культурным явлениям исторических эпох и современным культурным реалиям, воспитывая у студентов ценностно-ориентированного отношения к реалиям как внутри своей страны, так и за рубежом; формируя стремление и способность студентов к осмыслению событий как в своей стране, так и в других странах, навыки выражения ценностного отношения к исследуемым реалиям; «воспитание у студентов способности ценностной идентификации культурных реалий; формирование способности установления ценностного отношения к диалогизации культур; становление взаимосвязи репродуктивного и творческого аспектов ассимиляции и диссимиляции культурных ценностей» [Садохин, 2010, с. 5].

Таким образом, мы приходим к выводу, что процесс формирования профессионального мировоззрения в условиях лингвокультурного образования в вузе достаточно многогранен и сложен, является поэтапным психолого-педагогическим процессом и включает определенные механизмы достижения педагогических целей. Данные цели характеризуют и направляют каждый этап процесса профессионального развития на пути к последующим этапам профессионального самосовершенствования и более высокой степени профессионального развития личности будущего специалиста.

Овладение профессиональными знаниями при формировании профессионального мировоззрения студентов международного профиля в рамках лингвокультурного образования рассматривается с точки зрения деятельностного подхода, предполагающего системное формирование профессиональных знаний в условиях целостного педагогического процесса, в ходе которого реализуются следующие задачи: приобретение студентами знаний о закономерностях и особенностях функционирования мирового, национальных и региональных культурных сообществ; способности профессионального анализа процессов межкультурного взаимодействия; становление навыков выработки моделей ведения поликультурного диалога на профессиональном уровне, ведения поликультурного диалога при активизации процесса межнационального общения, выведения профессиональных контактов с представителями иных культурных сообществ на новый уровень.

Результаты. Формированию профессионального мировоззрения студентов-международников в процессе обучения иностранному языку помогает использование лингвокультурологического подхода, суть которого заключается в системном включении в содержание обучения основных концептов иноязычной картины мира, что способствует приобщению обучающегося к иному лингвосоциуму, представляющую собой совокупность концептов нации, духовных ценностей данной культуры, национально-культурных традиций и господствующей в обществе идеологии. Были выделены следующие лингвокультурологические знания: знания о различных культурных концептах и об их отражении в языке собеседника (т.е. знание языковой картины мира собеседника), о влиянии данных концептов на речевое и неречевое поведение представителей иного лингвокультурного пространства; знания основных правил этикета (в том числе касающихся дипломатического протокола), принятых как в языковом пространстве родного языка, так и в языке общения; знания о существовании и природе

определенных стереотипов (в том числе и поведенческих), предрассудков и обобщений в родной культуре и в культуре собеседника, знание факторов, которые могут привести к коммуникативной неудаче; знания о способах выражения положительного отношения в культуре собеседника.

Разработана педагогическая концепция реализации лингвокультурного обучения в формировании профессионального мировоззрения студентов-международников на основе совокупности методологических подходов (компетентностного, социокультурного, лингвострановедческого, коммуникативно-деятельностного), системно представлена поэтапная подготовка специалистов-международников, эффективная в условиях сформированной учебной профессионально-языковой коммуникативной среды с учетом необходимости формирования компетенций ФГОС ВПО, профессионализации обучения, подготовки к межкультурной коммуникации и использования инновационных педагогических технологий.

Анализ результатов. Предложенная нами концепция в методологии в области формирования профессионального мировоззрения студентов-международников путем выявления, уточнения и конкретизации специфики компетентностного, социолкультурного, педагогического и лингвострановедческого подходов в условиях глобальной конкуренции дает положительные результаты на практике. В ходе разработки концепции дается обоснование теоретических требований к содержательно-технологическому обеспечению профессиональной подготовки специалистов-международников путем разработки теоретических требований с опорой на теоретико-методологические подходы, применены методы анализа, которые могут быть воспроизведены в других работах, связанных с профессиональной языковой подготовкой. Выявленная специфика формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов-международников открывает возможность дальнейших исследований в области теоретических основ профессионального образования. Использование модели, представленной в исследовании, позволяет более продуктивно решать задачи целеполагания, планирования и организации обучения, отбора методик и содержания; совершенствовать качество профессиональной языковой подготовки студентов-международников на региональном и федеральном уровнях.

Заключение. Формирование профессионального мировоззрения при подготовке студентов-международников эффективно, если основой для профессионально ориентированного обучения иноязычному

общению является лингвокультурологический подход; в основе содержания обучения студентов-международников лежат основные лингвокультурные концепты, свойственные иноязычной картине мира, которые и определяют содержание обучения профессионально ориентированному общению студентов-международников; система упражнений уже с начального этапа обучения иностранному языку ориентирована на общение в лингвокультурном пространстве.

Лингвокультурологический подход при формировании профессионального мировоззрения студентов-международников заключается в системном включении в содержание обучения основных концептов иноязычной картины мира. Знакомство с данными концептами способствует достижению тезаурусного уровня развития, предполагающего приобщение стужентов к концептосфере иного лингвосоциума, которая отражает иерархию смыслов и духовных ценностей данной культуры и определяется национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией. Важнейшей составляющей профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции студентов-международников является лингвокультурологическая компетенция. В содержание лингвокультурологической компетенции помимо знаний о системе культурных ценностей входят знания о том, как эти ценности влияют на коммуникативное поведение носителей языка, умения оперировать этими знаниями в процессе профессиональной коммуникации, а также личностные и профессиональные качества, которые студенты приобретают в процессе освоения иноязычной картины мира, выражающиеся в отношении личности к культурным ценностям и их презентации в культуре, языке и поведении представителей иного лингвосоциума.

Результаты исследования позволяют говорить о дальнейшем более глубоком изучении таких направлений в педагогике и методики высшей школы, как междисциплинарные исследования особенностей профессиональной подготовки студентов-международников; сравнительные исследования в области профессиональной подготовки специалистов-международников в России и за рубежом; подготовка преподавателей иностранных языков для обучения студентов-международников. Теоретические исследования и практический опыт показывают, что для преподавателей иностранных языков, ведущих занятия по языку специальности, необходимо организовывать курсы повышения квалификации не только по языку специальности, но и по профильной дисциплине, поскольку для успешного обучения студентов необходимы профессиональные фоновые знания.

Литература

1. Беляева Е. С. Культуротворческий аспект обучения говорению на иностранном языке. // Сборник научных работ IV научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований». Москва: Евразийский Союз Ученых (ЕСУ), 2015, С. 125–126.
2. Беляева Е. С. Роль лингвокультурного образования в формировании профессионального мировоззрения студентов международного профиля // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2–3. С. 458–461. [Электронный ресурс]. URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35652 (дата обращения: 02.12.2016).
3. Воевода Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: автореф. дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2011. С. 39.
4. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2010. 288 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2010. 272 с.

TRAINING CONTEMPORARY INTENATIONAL AFFAIRS SPECIALISTS: LINGOCULTURAL EDUCATION IN FORMATION OF PROFFESIONAL WORLD OUTLOOK

Olga V. Naumova

Abstract. *The article is an attempt to give a systematic account of the main stages of the pedagogical and methodological processes in formation of professional outlook of future international affairs specialists. At the present time it is very important to train future international affair experts to realize not only the national and cultural identity but to form their professional outlook. It is also necessary to form students' professional competency that will enable them to effectively carry out their professional duties. The article deals with pedagogical conditions of students' acquisition of professional knowledge and the formation of the professional outlook of the future international relations specialists within linguocultural education. Linguocultural education in professional training students of international profile, based on activation of students' verbal position, is becoming one of the most important parts of the process of students' professional outlook formation and enriching linguocultural background for competent information flow analysis, reflection and rethinking phenomena and professional modeling of intercultural situations. Pedagogical conditions of students' acquisition of professional knowledge are considered in the article. The article identifies and describes the basic steps of teaching and methodical processes of formation of students' professional*

outlook. The implementation of the process of formation of the professional world outlook within linguocultural education is a complex process, it is a set of mechanisms, each of which is a mandatory element of the allocated stages of the process. Thus, the author concludes that the process of formation of the professional world outlook in terms of education is a phased linguocultural psycho-pedagogical process which operates specific mechanisms to achieve the goals of professional self-improvement and development of a future specialist's personality. The author considers that further research in such areas as the interdisciplinary studies of vocational training of international affairs students; comparative studies in the field of training international affairs specialists in Russia and abroad are very promising.

Keywords: *professional outlook, education, international affairs expert*

References

1. Beljaeva E. S. Kul'turotvorcheskij aspekt obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke. // Sbornik nauchnyh rabot IV nauchno-prakticheskoj konferencii «Sovremennye koncepcii nauchnyh issledovanij». Moskva: Evrazijskij Sojuz Uchenyh (ESU), 2015, S. 125–126.
2. Beljaeva E. S. Rol'lingvokul'turnogo obrazovanija v formirovanii professional'nogo mirovozzrenija studentov mezhdunarodnogo profilja // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2016. № 2–3. S. 458–461. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35652 (data obrashhenija: 02.12.2016).
3. Voevoda E. V. Teorija i praktika professional'noj jazykovoj podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii: avtoref. diss. … d-ra ped. nauk: 13.00.08. M., 2011. S. 39.
4. Sadohin A. P. Mezhkul'turnaja kommunikacija: uchebnoe posobie. M.: Al'fa-M: INFRA-M, 2010. 288 s.
5. Solovova E. N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: prodvinutyj kurs: posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej. M.: AST: Astrel', 2010. 272 s.

Информация об авторе

Наумова Ольга Валерьевна
кандидат педагогических наук
МГУ имени М. В. Ломоносова
Россия
Olga V. Naumova
Ph.D.
Lomonosov Moscow State University
Russia

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ КОММУНИКАЦИИ С ПОЗИЦИЙ ФУНКЦИОНАЛИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА)

Г. А. ПАРШУТИНА

Аннотация. *Настоящая статья посвящена исследованию потенциала английских глаголов коммуникации в рамках прагматического воздействия на собеседника с позиций функционализма.*

Актуальность проблематики исследования диктуется потребностью современного представителя глобальной деловой среды в таких профессионально значимых компетенциях, как ораторское мастерство и искусство ведения беседы, переговоров, дебатов, что непременно включает в себя приемы прагматического воздействия, которые в свою очередь базируются на комплексе лингвистических приемов, способствующих повышению уровня коммуникативной эффективности дискурса. В числе таких приемов автор особенно обращает внимание на функциональный потенциал глаголов коммуникации английского делового дискурса как на средство повышения прагматической эффективности и системности речи деловых партнеров.

Материалом данного исследования служат скрипты деловых переговоров, интервью и политических дебатов. Методология анализа включает элементы корпусной лингвистики, метод лингвистического описания, в том числе приемы компонентного анализа, интерпретации, сопоставления, обобщения и классификации, методы контекстно-семантического анализа, прагма-функционального анализа, методов индукции и дедукции. Приведенные выше методы находят применение в рамках функционального, системного и синергетического подходов, что дает возможность рассматривать исследуемое языковое явление в разных ракурсах как функциональную систему в развитии.

В ходе исследования автор приходит к выводу, что ораторы, участники деловых переговоров, способные воспринимать и определять прагматический потенциал языковых единиц, в данном случае глаголов

коммуникации, и грамотно использовать их, обладают сравнительно высоким уровнем коммуникативных компетенций. Таким образом, они могут добиться высокой релятивности, гибкости и адаптивности системы своего дискурса, и, соответственно, получить желаемый коммуникативный эффект.

Ключевые слова: *английский деловой дискурс, глаголы коммуникации, прагматическое воздействие, функциональные свойства глаголов коммуникации, системность.*

Введение. Нет сомнений, что наивысшую степень смысловой определенности языковая единица получает лишь интерконтекстуально; однако умение точно подбирать буквально «правильные слова» и вычленять из речи партнера «нужные» потребует определенного опыта и подготовки, особенно если в качестве инструмента коммуникации взят неродной язык. Соответственно, исследование функционального потенциала таких структурообразующих единиц, как глаголы, в силу их динамико-системных свойств в английском дискурсе особенно актуально в виду того, что умение определять этот потенциал и грамотно распоряжаться им может влиять на уровень коммуникативной компетенции говорящего, ведет к повышению уровня релятивности, гибкости и адаптивности его системы дискурса. Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы показать роль весьма обширной группы языковых единиц — глаголов коммуникации — в создании общего прагматического пространства английского делового дискурса в процессе взаимодействия собеседников.

Теоретические основания исследования. В зоне «речевой ответственности» участников делового дискурса, по мнению ученых, исследующих аспекты деловой коммуникации, находится реализация следующих задач: управление, объединение, демонстрация личностного потенциала, трансляция или ретрансляция конкретной информации, регламентация поведения и деятельности, развитие культуры делового взаимодействия, передача эмоциональных переживаний[37]. Эти задачи коррелируют с соответствующими функциями делового общения (инструментальной, интегративной, самопрезентации, трансляционной, социального контроля, социализации, экспрессивной), для полноценной реализации которых требуется знание и глубокое понимание всех компонентов коммуникационной компетентности.

[37] Пономаренко Е. В., Паршутина Г. А. Динамико-системные свойства глаголов коммуникации в английском деловом дискурсе // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 1 (123). С. 98–103.

На данный момент, ввиду потребности современного общества, внимание уделяется особенностям коммуникативного процесса как такового, свойствам вербальных и невербальных средств общения, техникам слушания, способам обратной связи, разновидностям психологических типов партнеров и социальных ролей, а также методам презентации информации[38]. Однако среди вышеперечисленных аспектов, требующих внимания потенциальных коммуникантов, отсутствует должное внимание к языковому компоненту. Не что иное, как система знаков, а именно язык в практическом применении, является неотъемлемой универсальной составляющей тонкого механизма социального коммуникативного взаимодействия, который призван регулировать, направлять, корректировать его. Поэтому все больше возрастает потребность в совершенствовании навыков использования языка коммуникации, и поэтому наш интерес направлен на исследование методов и средств речи, повышающих его эффективность в сфере делового общения.

Исследование: основная часть.

Гипотеза исследования. Благодаря своему функциональному потенциалу корпус глаголов коммуникации английского делового дискурса может выступать как средство регулирования движения системы дискурса к коммуникативной цели, а также повышения эффективности и системности речи деловых партнеров.

Методология исследования. В ходе исследования применяются элементы корпусной лингвистики, метод лингвистического описания, включая приемы компонентного анализа, интерпретации, сопоставления, обобщения и классификации, методы контекстно-семантического анализа, прагма-функционального анализа, индукции и дедукции. Приведенные выше методы находят применение в рамках функционального, системного и синергетического подходов, что дает возможность рассматривать исследуемое языковое явление в разных ракурсах как функциональную систему в развитии.

Материалы исследования. Материалами для исследования послужили тексты предвыборных дебатов и интервью политиков, опубликованные в период с марта 2014 по август 2016.

Процедура исследования. В рамках данного исследования мы обращаем внимание на функциональный потенциал глаголов коммуникации английского делового дискурса как на средство регулирования

[38] Сосновская А. М. Деловая коммуникация и переговоры: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СЗАГС, 2011.

движения смысловой системы дискурса, а также повышения эффективности и системности речи партнеров по коммуникации.

Посредством контекстно-семантического анализа материалов выборки из скриптов деловых переговоров, интервью и корреспонденции мы в своем исследовании приходим к пониманию того, что процесс реализации гармоничного коммуникативного взаимодействия партнеров и успешного движения их системы дискурса к общей цели требует серьезного внимания, особенно в плане выбора речевых технологий, механизмов воздействия и приемов, которые необходимо уметь не только понимать, определять, но и применять в вариативных ситуациях и нестабильных условиях общения.

Поскольку ряд речевых аспектов коммуникативного процесса довольно обширен, в своем исследовании мы фокусируем внимание на той речевой категории, которая несет в себе динамику процесса, продвигает систему дискурса вперед, к общей коммуникативной цели[39].

Ниже приводится фрагмент интервью с Дональдом Трампом, в то время кандидатом в президенты США, с корреспондентом журнала *TIME*. Собеседники обсуждают ход развития предвыборной кампании кандидата. Журналист третирует оппонента множеством вопросов относительно происшествия в Кливленде, в штате Огайо.

"You had a couple of conversations with Reince Priebus last week. ***He was pretty direct*** *with you about the state of the campaign,* ***saying*** *that you were running behind some key Senate races.* ***It was reported*** *to us that* ***he issued*** *what amounted to an ultimatum that they would potentially support Senate candidates over your campaign if the numbers didn't reverse themselves by September. Could you* ***shed a little bit of light*** *on this?"*[Read, 2016].

Автор почти в каждом предложении использует глагол коммуникации либо глагольное сочетание, что позволяет передавать информацию, которой он располагает, последовательно, логично и связно. Глаголы коммуникации в свою очередь распределяют информационную нагрузку повествования, постепенно раскрывают намерения корреспондента журнала подвести оппонента к желаемому ответу, с учетом заданных информационных и эмоциональных координат. Благодаря данным глаголам оппонент получает необходимые сведения для организации своей системы дискурса, может проследить логическую связь представляемых аргументов или событий, определить направление ее движения, выбрать требующиеся для продолжения ее движения данные и оценить эмоциональный характер не только реальной ситуации общения, но и денотативной.

[39] Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001.

Для изучающих искусство ведения переговоров на языковом материале глаголы коммуникации особенно полезны: они позволяют восстановить ход событий исходной ситуации, с большей долей вероятности правильно распределить роли, увидеть всю систему дискурса коммуникантов в целом и определить коммуникативную цель.

Помимо функции реализации динамико-системных свойств, глаголы коммуникации имеют внушительное функционально-структурное значение: контроль и моделирование речевого взаимодействия, формирование и обеспечение связанности пропозициональной структуры, распределение ролей коммуникативного акта и, наконец, создание прагматической динамики повествования[40].

Общепринятое понятие функции является базой любого исследования в рамках изучения аспектов поведения (функционирования) той или иной структуры в заданной области при данных обстоятельствах. Также общеизвестно, что данное понятие может иметь разночтения с позиций современной лингвистики: функция как роль или значение, функция как зависимость одних переменных от других или просто синтаксическая позиция. Как в понимании базового понятия «функция», так и в самом функциональном направлении языкознания существует вариативность, однако наряду с тем, что функционализм — одно из наиболее сложных направлений в лингвистике, многим ученым оно кажется довольно «прозрачным», воспринимаемым на уровне подсознания.

С позиций рассматриваемого направления язык представляется как функциональная система, которая устремлена на актуализацию акта коммуникации. Особенность данного направления лингвистики представляют как идею научного анализа в ракурсе «адаптации языковой системы к биосоциальным особенностям человека и осуществлению им коммуникативного процесса» [ЛЭС, 1990, с. 566]. Ввиду того факта, что язык — это продукт активности человека, он имеет некую цель, которую В. А. Звегинцев определяет как «выражение». Соответственно, ученый приходит к выводу, что лингвистический анализ требует рассмотрения фактов языка с позиций функционализма: в таком ключе язык представляет собой систему средств выражения, подчиненную какой-то определенной цели.

Итак, согласно функциональной лингвистике, язык — это средство, инструмент, орудие, механизм, реализующий определенные функции

[40] Паршутина Г. А. О функциональном потенциале глаголов коммуникации в английском деловом дискурсе // Вестник Самарского государственного университета. 2016. № 1. С. 238–243.

и действующий сообразно активности субъектов коммуникации в направлении достижения их личных или общих целей и реализации намерений. Данный подход по своей природе призван способствовать более глубокому анализу функций объекта исследования. Благодаря ему появляется возможность определить, зачем, для получения какого результата используется данный элемент, каким образом можно использовать ту или иную языковую единицу, а в каких случаях следует избегать их употребления[41].

Ввиду изложенного выше можем признать аксиомой то, что компоненты механизма речевой коммуникации обладают определенным функциональным потенциалом, который варьируется в зависимости от особенностей данной языковой единицы и определяется многими факторами, начиная от условий ситуации коммуникации и заканчивая настроением коммуникантов. Ученые лингвисты представляют функциональный потенциал как целый комплекс потенций, которые могут содержаться в языковой единице.

Вернемся к предложенному примеру**,** отрывку из интервью Дональда Трампа журналу *TIME*. Очевидно, что глагол коммуникации *report* передает номинацию акта коммуникации наиболее нейтрально и обобщенно, иными словами, прагматический потенциал должен быть невысок. Однако в контексте ситуации общения он раскрывается и благодаря использованию грамматической категории пассивного залога, которая призвана скрывать и обезличивать исполнителя акта, выступает неким нейтрализатором остроты и злободневности анонсируемой далее информации. Помимо грамматической модуляции, глагол *report* получает прагматическую поддержку в виде глагола *issue* в значении «осведомлять, публиковать информацию», придающего речи официально-деловой характер.

Идиоматический оборот *shed a little bit of light on sth* звучит довольно дерзко и выбран, по всей видимости, в силу специфики таблоида, но в сочетании с модальным глаголом *could* в функции вежливой просьбы звучит скорее дружелюбно и располагает собеседника к ответу, то есть проводит коррекцию движения системы дискурса к коммуникативной цели, исключая возможные нарушения декодирования исходных интенций в силу неоднозначного характера предоставляемой информации.

---

[41] Ponomarenko, E. V. & Malyuga, E. (2012). Business English and functional linguistics: teaching practical English in perfect harmony with theory. ICERI2012: 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Proceedings. Madrid: IATED, 4524–4529.

В процессе движения системы дискурса к коммуникативной цели работа механизма общения управляется, корректируется и поддерживается глаголами, содержащими в ядре своего значения номинацию акта коммуникации, и зачастую во внимание коммуникантов в первую очередь попадают семантические функции и особенности выбранных другой стороной лексических единиц; однако эмоциональные, экспрессивные, стилистические и структурные нюансы также не ускользнут от внимания опытного и вдумчивого оратора и/или слушателя.

С точки зрения прагмалингвистики и психологии, успешное достижение определенного эффекта, который производит высказывание, достигается благодаря следованию трем принципам: логичности изъяснения, риторической эффективности, компенсации [Василевич, Леденева, 2005; Леденева, 2016; Малюга, 2010].

В следующем примере представлен фрагмент интервью, опубликованного в журнале *WebMD Magazine*, с Бараком Обамой, президентом Соединенных Штатов (на момент выпуска журнала). Ситуация коммуникации изначально ничем не усложнена, поскольку собеседники обсуждают так называемый «*AKA*» (*Affordable Care Act*) или «*Obamacare*», закон о доступном медицинском обслуживании, который в дальнейшем был переименован гражданами США как «*Unaffordable Care Act*»

"Lisa Zamosky: So, we invited the WebMD community to ***submit questions*** *for you about the Affordable Care Act, and we got a huge response. We* ***received questions*** *from people from all 50 states. We* ***got questions*** *about policy. We* ***heard*** *from folks with concerns. Others who wanted to* ***thank*** *you* ***for*** *putting the law in place. And we also* ***heard*** *from a fair amount of people who are still confused about the details of the law and the impact. We have a lot of questions, and people are really eager to* ***hear*** *your* ***answers****, so if you* ***don't mind****…*

President Obama: Let's dive in." [WebMD, 2014].

Как видно из ситуации и контекста, у репортера не обнаруживается иных коммуникативных намерений, кроме ознакомления интервьюируемого с предстоящим ходом беседы: Лиза Замоски выбирает стилистически нейтральные глаголы *submit, receive, get, hear questions* для того, чтобы передать сообщения аудитории своему гостю. Этот факт может быть связан с необходимостью достижения определенного риторического эффекта — эффекта первых фраз, иными словами, правильного первого впечатления в соответствии с ролью медиатора в беседе. Журналистка прекрасно понимает, что и президент и аудитория в той или иной степени имеют представление о проблеме, и, соответственно, не находит причин искусственно подогревать особый интерес.

Далее, в завершение фразы, Лиза прибегает к эффекту паузы, для привлечения внимания оппонента. Ведущая намекает на то, что Бараку Обаме следует отреагировать на ее вежливый вопрос: не против ли собеседник услышать вышеупомянутые сведения (*if you don't mind*).

В следующей части: *"Dive right in, fantastic. Okay. So, we* ***received*** *— excuse me — we* ***received*** *literally hundreds of* ***questions*** *from people like Becky from Maryland, Connie from Pennsylvania, and Tiffany from Tennessee, who* ***believe*** *they need to make a choice between buying health insurance and paying for other necessities.* ***What can you say*** *to those people who* ***believe*** *that health insurance still isn't affordable, and they're concerned that, if they don't purchase it, they'll have to pay a penalty?"* Лиза компенсирует то, что могли упустить слушатели, повтором исходного сообщения, дополняя его деталями касательно опасений граждан, для того, чтобы подготовить к новому повороту в ходе интервью. Она очень аккуратно выбирает нейтральный глагол речи *believe*, чтобы описать смущение, смятение и даже недовольство граждан изменениями в системе здравоохранения, но выбор обоснован соображениями дипломатичности и ее беспристрастности как представителя средств массового вещания.

А теперь обратимся к достаточно агрессивному жанру — предвыборным дебатам касаемо экономики и торговой политики государства. Наше внимание привлек следующий фрагмент оживленной беседы кандидатов в президенты США, 67-го Государственного секретаря США, Хиллари Клинтон, и Дональда Трампа, лидера Республиканской партии.

"TRUMP: You go to New England, you go to Ohio, Pennsylvania, you go anywhere you want, Secretary Clinton, and you will see devastation where manufacture is down 30, 40, sometimes 50 percent. NAFTA is the worst trade deal maybe ever signed anywhere, but certainly ever signed in this country. And now you want to ***approve*** *Trans-Pacific Partnership. You were totally in favor of it. Then you* ***heard*** *what I* ***was saying****, how bad it is, and you* ***said****, I can't win that debate. But you know that if you did win, you* ***would approve*** *that, and that will be almost as bad as NAFTA. Nothing will ever top NAFTA.*

CLINTON: Well, that is just not accurate. I was against it once it ***was finally negotiated*** *and the* ***terms were laid out****. I* ***wrote*** *about that in…*

TRUMP: You called it the gold standard.

(CROSSTALK)

TRUMP: You ***called*** *it the gold standard of trade deals. You* ***said*** *it's the finest deal you've ever seen.*

CLINTON: No.

TRUMP: And then you heard what I ***said*** *about it, and all of a sudden you were against it.*

CLINTON: Well, Donald, I know you live in your own reality, but that is not the facts. The facts are — I ***did say*** *I hoped it would be a good deal, but when* ***it was negotiated****…*

TRUMP: Not.

CLINTON: … which I was not responsible for, I ***concluded*** *it wasn't. I* ***wrote*** *about that in my book…*

TRUMP: So is it President Obama's fault?

CLINTON: … before you even ***announced****.*

TRUMP: Is it President Obama's fault?

CLINTON: Look, there are differences…

TRUMP: Secretary, is it President Obama's fault?

CLINTON: There are…

TRUMP: Because he's pushing it.

CLINTON: There are different views about what's good for our country, our economy, and our leadership in the world. And I think it's important to look at what we need to do to get the economy going again…" [Transcript, 2016].

Специфика дебатов заключается в том, что оппоненты не столько спорят, сколько утверждают свою позицию, давая ей обоснование и подтверждение; они должны, не перебивая, выслушивать аргументы оппонента, задавать вопросы, не оспаривая, а проясняя позиции друг друга. По регламенту в процессе дебатов речевое поведение участников должно быть достаточно гибким, категоричность не приветствуется, рекомендуется избегать фраз типа «Я не согласен»; «Вы не правы» и т.п. (хотя на практике без этого не обходится). Предполагается, что участники могут ставить вопросы к утверждениям, вызывающим противоречия, или принять точку зрения оппонента и показать ее несостоятельность. На практике такой навык принято выражать посредством оборота «даже если». Считается, что использование этого оборота «позволит вам отреагировать на большую часть кейса противника, не идя при этом на уступки» [Харви-Смит, 2012, с. 68].

Приведенный выше фрагмент сложно назвать типичным примером дебатов в силу несоответствия классическим нормам поведения участников, однако вне зависимости от этого факта глаголы коммуникации выполняют свою роль неких ориентиров в пространстве дискурса оппонентов, позволяющих не запутаться в процессе его замысловатого движения к конечной коммуникативной цели.

В ходе развития речевой ситуации между Трампом и Клинтон разгорается своеобразный конфликт: первый кандидат настаивает на своей точке зрения, используя довольно простой вокабуляр, упорно третирует противника, в то время как Хиллари, чья речь в основном

представляет собой образец институционального дискурса, весьма изящно выражает свои мысли, стараясь таким образом «гасить» нападки оппонента [Gabets, 2016, с. 110].

Конфликтная ситуация зачастую приводит к дестабилизации системы дискурса собеседников за счет выражения оппонентами их отрицательного отношения к предмету обсуждения или выражения личного или обоюдного неудовольствия в связи с неодобрением риторики или поступков оппонента. В данном случае глаголы коммуникации выступили в роли стабилизирующего субстрата, на базе которого собеседники могли продолжить выстраивать свои реплики. Также в данном фрагменте можно обратить внимание на наличие междометия *well* в репликах Хиллари Клинтон, выполняющего не привычные интердискурсивную и экспрессивную функции, а функцию средства референции [Габец, 2016, с. 63].

Результаты исследования. В результате анализа подобранных материалов было выявлено, что в процессе коммуникации собеседники непременно используют глаголы речи и глагольные сочетания, которые в свою очередь выполняют ряд весомых риторических функций:

— позволяют реконструировать ход движения дискурса и с большей долей вероятности определить коммуникативную цель;
— распределяют информационную нагрузку, способствуя постепенному раскрытию намерения говорящего;
— обеспечивают логичность и связность речи коммуниканта во время изложения имеющейся информации;
— позволяют компенсировать отсутствие первоисточника и сохранить изначальные параметры ситуации общения;
— задают эмоциональный тон — усиливают или нейтрализуют экспрессивность;
— информируют об эмоциональном состоянии собеседника и лица, от чьего имени звучит информация;
— задают формат и правила общения,
— информируют о регистре, уровне экспрессивности и правилах организации речи;
— сигнализируют о воспитании, уровне знаний, предыдущем опыте собеседника;
— позволяют выбрать комфортное или, напротив, в зависимости от цели, неблагоприятное для собеседника наполнение речевой коммуникации.

Анализ результатов. В результате использования ряда аналитических операций, в том числе контекстно-семантического и прагма-функционального анализа в исследовании фрагментов делового дискурса

было выявлено, что умение собеседников рационально использовать глаголы коммуникации в речи решает ряд задач, обеспечивающих коммуникативную эффективность дискурса, т.е. увеличивает степень прагматического воздействия на оппонента. В случае неадекватного использования данных глаголов наблюдается обратный эффект — снижение коммуникативной эффективности речи.

Заключение. В русле современных тенденций профессиональные потребности представителя мира культурной, политической, экономической международной интеграции выходят за круг необходимых компетенций. Сегодня недостаточно просто приобретать и рационально применять профессиональные знания, умения и навыки, мало иметь способности и личностные качества делового человека. Успешное деловое общение требует ориентированности на эффективное выполнение поставленных задач и использование целого арсенала поведенческих и речевых моделей, которые оратор должен уметь не только правильно применять в своей речи, но и распознавать в речи собеседника, а это в свою очередь влияет на уровень языковой компетенции говорящего, ведет к повышению уровня релятивности, гибкости и адаптивности системы его дискурса.

Обозначенные выше речевые компетенции могут включать в себя приемы нейролингвистического программирования, которые базируются на комплексе лингвистических приемов, способствующих повышению уровня коммуникативной эффективности дискурса. В ходе настоящего исследования был проанализирован ряд ситуаций использования глаголов коммуникации в английском деловом дискурсе с позиций функционализма и выявлен ряд причин их применения, которые исходят из их прагматического потенциала.

Литература

1. Василевич А. П., Леденева С. Н. Оценка характеристик рекламного текста, связанных с эффективностью его восприятия // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2005. Т. 64. № 2. С. 47–56.
2. Габец А. А. Функции междометий в контексте американского политического дискурса (на материале предвыборных речей американских политиков) // Новая наука: опыт, традиции, инновации. № 8–2. Уфа: ООО «Агентство международных исследований», 2016. С. 60–65.
3. Леденева С. Н. О психолингвистических аспектах понимания связного текста // Вопросы прикладной лингвистики. 2016. № 22. С. 74–85.
4. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 688 с.

5. Малюга Е. Н. Лингвопрагматические аспекты делового интервью // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2010. № 4. С. 127–131.
6. Паршутина Г. А. О функциональном потенциале глаголов коммуникации в английском деловом дискурсе // Вестник Самарского государственного университета. 2016. № 1. С. 238–243.
7. Пономаренко Е. В., Паршутина Г. А. Динамико-системные свойства глаголов коммуникации в английском деловом дискурсе // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 1 (123). С. 98–103.
8. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2001. 656 с.
9. Сосновская А. М. Деловая коммуникация и переговоры: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СЗАГС, 2011. 179 с.
10. Харви-Смит Н. Методическое пособие по ведению дебатов в Британском/Всемирном парламентском формате. Нью-Йорк, Лондон, Амстердам: IDEA, 2012. 208 с.
11. Gabets A. A. Actualization of gender roles in American politicians' election speeches // Академическая наука — проблемы и достижения. Материалы IX международной научно-практической конференции. North Charleston, USA: CreateSpace, 2016. С. 108–113.
12. Ponomarenko E. V., Malyuga E. Business English and functional linguistics: teaching practical English in perfect harmony with theory. *ICERI2012: 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Proceedings. Madrid: IATED*, *2012,* 4524–4529.
13. Read the Transcript of TIME's Cover Story Interview With Donald Trump (2016). [Electronic resource]. Retrieved 05 December, 2016 from http://time.com/4447611/donald-trump-time-cover-interview-transcript/
14. Transcript: The most important exchanges of the presidential debate, annotated (2016). [Electronic resource]. Retrieved 19 November, 2016 from http://www.latimes.com/politics/la-na-pol-debate-transcript-clinton-trump-20160926-snap-htmlstory.html
15. WebMD Interviews President Obama (2014). [Electronic resource]. Retrieved 09 November, 2016 from http://www.webmd.com/health-insurance/president-obama-aca-interview-transcript

PRAGMATIC POTENTIAL OF ENGLISH VERBS OF COMMUNICATION IN FRAMES OF FUNCTIONALISM (BASED ON BUSINESS DISCOURSE MATERIAL)

Galina A. Parshutina

Abstract. *The present article is devoted to a research of the English verbs of communication potential in frames of pragmatic impact on the discourse*

partner from functionalism positions. The research problem relevance is driven by the need of the modern global business representative in such significant professional competences as oratorical skills and the art of conversation, negotiation, debate that by all means include various methods of the pragmatic impact which in their turn are based on a complex of linguistic devices enhancing communicative effectiveness of discourse. Among such devices the author pays special attention to the functional potential of the English verbs of communication in business discourse as to possible means of increasing pragmatic efficiency and consistency of the business partners' speech.

Scripts of business negotiations, interviews and political debates make the empirical material of this research. Its methodology comprises elements of corpus-based linguistics, methods of the linguistic description, including the component analysis, interpretation, comparison, generalization and classification techniques, methods of the contextual and semantic analyses, pragmatic-functional analysis, induction and deduction. The above mentioned methods are applicable within the functional, systemic and synergetic approaches that give a chance to consider the language phenomenon in question from different angles as a developing functional system.

Eventually the author concludes that those communicants, business negotiation participants, enjoy a high level of communicative competence who are capable of perceiving and determining the pragmatic potential of language units (i.e. communication verbs) and handling them properly. Thus, they can achieve a high relativity, flexibility and adaptability level of their discourse system, and, consequently, get the desirable result.

Keywords: *English business discourse, communication verbs, neurolinguistic impact, functional properties of communication verbs, systemacy*

References

1. Vasilevich, A. P. & Ledeneva, S. N. (2005). Ocenka harakteristik reklamnogo teksta, svyazannyh s ehffektivnost'yu ego vospriyatiya [Evaluation of characteristics of advertisement texts in connection with their perception effectiveness]. In Izvestiya Rossijskoj akademii nauk. Seriya literatury i yazyka Bulletin of the Russian Academy of sciences. Literature and language series], 64, 2, 47–56.
2. Gabets, A. A. (2016). Funktsii mezhdometij v kontekste amerikanskogo politicheskogo diskursa (na materiale predvybornyh rechej amerikanskih politikov) [Functions of interjections in the context of the American political discourse (based on the material of pre-election speeches of the American politicians)]. In Novaya nauka: opyt, traditsii, innovatsii [New science: experience, traditions, innovations], Ufa: Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij, 8–2, 60–65.

3. Ledeneva, S. N. (2016). O psiholingvisticheskih aspektah ponimanija svjaznogo teksta [On psycholinguistic aspects of coherent text comprehension]. In Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics], 22, 74–85.
4. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Encyclopedic dictionary of linguistics] (1990) / Gl. red. V. N. Jarceva. M.: Sovetskaja jenciklopedija.
5. Malyuga, E. N. (2010). Lingvopragmaticheskie aspekty delovogo interv'ju [Linguo-pragmatic aspects of business interview]. In Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta [North Ossetian state university Reporter], 4, 127–131.
6. Parshutina, G. A. (2016). O funktsional'nom potentsiale glagolov kommunikatsii v anglijskom delovom diskurse [About functional potential of the communication verbs in English business discourse] In Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta [Samara state university Repopter],1, 238–243.
7. Ponomarenko, E. V. & Parshutina, G. A. (2015). Dinamiko-sistemnye svojstva glagolov kommunikatsii v anglijskom delovom diskurse [Dynamic-systematic aspects of the verbs of commubication in English business discourse]. In Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta [Samara state university Repopter], 1 (123), 98–103.
8. Pocheptsov, G. G. (2001). Teoriya kommunikatsii [Communication theory]. Moskva: Refl-buk, Kiev: Vakler.
9. Sosnovskaja, A. M. (2011). Delovaja kommunikacija i peregovory: ucheb. posobie [Business communication and negotiations : coursebook]. StPetersburgh: SZAGS.
10. Harvey-Smith, N. (2012). The practical guide to debating, worlds style / British parliamentary style. New York, London, Amsterdam: IDEA.
11. Gabets, A. A. (2016). Actualization of gender roles in American politicians' election speeches. In Academic Science — problems and achievements. Materials of IX International Research and Practice Conference. North Charleston, USA: CreateSpace, 108–113.
12. Ponomarenko E. V., & Malyuga E. (2012). Business English and functional linguistics: teaching practical English in perfect harmony with theory. In ICERI2012: 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Proceedings. Madrid: IATED, 4524–4529.
13. Read the transcript of TIME's cover story interview with Donald Trump (2016). Retrieved 5 January, 2017 from http://time.com/4447611/donald-trump-time-cover-interview-transcript/.
14. Transcript: The most important exchanges of the presidential debate, annotated. (2016). Retrieved 2 December, 2017 from http://www.latimes.com/politics/la-na-pol-debate-transcript-clinton-trump-20160926-snap-htmlstory.html.
15. WebMD Interviews President Obama (2014). Retrieved 2 December, 2017 from http://www.webmd.com/health-insurance/president-obama-aca-interview-transcript.

Информация об авторе
Паршутина Галина Алексеевна
Старший преподаватель
Кафедра английского языка № 4 МГИМО МИД России, России
e-mail: cheshirecat-she@yandex.ru
Parshutina Galina Alexeevna
senior teacher
English department N 4,
MGIMO University, Moscow, Russia
e-mail: cheshirecat-she@yandex.ru

ПРАГМАТИКА ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

А. В. РАДЮК

Аннотация. *Статья посвящена проблемам преподавания профессионального английского языка. На материале экономического дискурса международных организаций автор описывает возможности применения функционально-прагматического анализа речи. В ходе исследования студентами оценивалась функциональная нагрузка речевых средств, а также их взаимодействие и совокупный эффект на слушателя.*

Теоретической основой исследования послужили постулаты функциональной лингвосинергетики определяющей, какова функциональная роль речевых средств, как и при каких условиях они реализуют поставленные задачи и свою важнейшую функцию — воздействие. В экономическом дискурсе актуальны такие функции, как продвижение товаров, информирование, прогнозирование, а также убеждение, формирование определенных оценок.

Иллюстративный материал доказывает, что коммуникативная цель достигается путем сложения функционально-прагматического потенциала отдельных речевых средств и их взаимовлияния. Анализ динамики смыслов, соотношения пропозиций, функциональной нагрузки параметров порядка позволяет определить истинные и скрытые интенции коммуникантов, которые в целях речевого воздействия формируют определенное оценочное видение явлений. Подчеркивается, что хаотизация функционального пространства дискурса носит не абсолютный, а конструктивный характер. Система дискурса находится в неравновесном, но относительно устойчивом состоянии, упорядоченная с помощью аттрактора (коммуникативной цели) и параметров порядка (функциональных связей). Система защищается от разрушения снижением хаотизирующих тенденций. За счет этих функциональных колебаний потенциально возможно развитие новых смыслов.

По мнению автора, необходимо научить студентов различать элементы позитивной и негативной прагматики и понимать, как они взаимодействуют друг с другом.

Эксперимент показал, что навыки функционального анализа являются полезными для обучающихся. Стремление к поиску оптимального сочетания речевых средств является неотъемлемым условием профессионального общения. Изучение конструктивных свойств самоорганизации может способствовать более эффективному взаимодействию в экономической сфере.

Ключевые слова: *функционально-прагматический анализ, экономический дискурс, лингвосинергетика, эффективность общения.*

Введение. Напряженные процессы, происходящие в международной экономике, бизнесе и политике заставляют ученых искать способы устранения многочисленных противоречий. В лингвистике делового общения ведется активное исследование спектра речевых средств, позволяющих гармонизировать процесс коммуникации. В данной работе анализируется, каким образом этот инструментарий можно использовать в языковой подготовке специалистов международного профиля. Функционально-прагматический анализ английского делового дискурса обращает внимание студента на соотношение практических задач и отбора соответствующих риторических средств и зачастую способствует исправлению коммуникативных ошибок.

Современный английский деловой дискурс рассматривается как язык социального взаимодействия в деловом контексте, а также как набор особых навыков для достижения деловых целей. Естественным образом для преподавателя делового английского встает вопрос обучения такому набору навыков, поскольку сегодня требуется обучение не только языку, но и прагматике делового дискурса. Под этим понимается способность разработать общий теоретический план дискурса (речевую стратегию) и выбрать частные практические средства реализации этого плана (речевые тактики). Другое важное требование состоит в том, что эффективность общения подразумевает кооперацию — процесс и результат конструктивного взаимодействия точек зрения коммуникантов.

Поэтому в преподавании профессионального английского, в частности, экономистам, важным элементом подготовки становится обучение функциональному анализу речи с целью распознавания средств речевого воздействия и дальнейшего применения их на практике.

Теоретические основания исследования. Проблемы речевого планирования, воздействия, эффективности вербального общения не-

разрывно связаны с процессом функционирования различных единиц в речи, начиная с лексики и заканчивая более масштабными категориями (текст, дискурс) [Пономаренко, 2012]. Функционализмом в лингвистике называют теоретический подход, объясняющий языковые формы их функциями. При этом функция понимается как «роль (употребление, назначение) языка в человеческом обществе» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 564]. Важной функцией является функция формирования сознания. Преобразование мысли в вербальную форму понимается как функциональный процесс. Коммуникация включает в себя функцию структурирования и формирования сознания человека.

Теоретические положения, на которых базируются основы функционального анализа, освещены в функциональной лингвосинергетике, изучающей динамику функционального (прагма-семантического) пространства дискурса [Пономаренко, 2006]. Одним из ее основных постулатов является тезис о том, что дискурс — это нелинейная, незамкнутая, многомерная и подвижная система. Под системой дискурса подразумевается его система смыслов, формируемая совокупностью средств их речевого выражения, направленная к достижению коммуникативной цели (точки наибольшего притяжения элементов смысловой системы — «функциональному аттрактору») и обладающая свойствами саморегуляции [Ponomarenko, 2016]. Саморегулирование дискурса происходит в результате сложения смыслов, дающего «не сумму смыслов, а новые смыслы» [Щерба, 2007, с. 24]. То есть синергия — слияние энергий — производит мультиплицирующий эффект: коммуникативная цель достигается путем сложения функционально-прагматического потенциала не столько отдельных речевых средств, сколько от их взаимовлияния (взаимоусиления, а в некоторых случаях ослабления), а также взаимодействия с внешними факторами (терминологически — с внешней средой самоорганизующейся системы).

Внешняя среда образуется в результате взаимного наложения трех систем (языковой системы, индивидуального и коллективного сознания коммуникантов и коммуникативной ситуации), которые в свою очередь входят в мегасистему ноосферы [Пономаренко, 2006]. Взаимодействуя со средой, дискурс образует новые упорядоченные структуры речемыслительного и коммуникативно-функционального плана [Ponomarenko, 2016].

Данное свойство актуально для таких регистров английского экономического дискурса, как новостные сообщения экономической направленности, аналитические комментарии, переговоры, встречах,

в коммерческой корреспонденции, отчетах, пресс-конференциях, интервью и др.) [Кузнецова, 2015]. Как любой институциональный дискурс, он ориентирован на достижение коммуникативных целей в определенной предметно-профессиональной сфере [Малюга, 2014]. В экономике — продвижение товаров, информирование, прогнозирование, а также убеждение, формирование определенных оценок. Понимание динамических процессов, происходящих в дискурсе, позволяет воспользоваться механизмами самоорганизации для более эффективного речевого взаимодействия [Malyuga, Tomalin, 2014].

Исследование: основная часть. Эмпирическим материалом послужили ресурсы международных экономических организаций — аналитические обзоры Всемирного банка, транскрипты пресс-конференций Международного валютного фонда, отчеты Организации экономического сотрудничества и развития и др.

Методология. Саморегулятивные свойства экономического дискурса исследовались методом функционально-синергетического анализа, разработанным проф. Е. В. Пономаренко [Пономаренко, 2006; Ponomarenko, 2016]. Он включает в себя следующие шаги. Определяется базовое высказывание коммуникативного блока (тема), аттрактор (коммуникативная цель) системы смыслов, параметры порядка (функциональные связи между высказываниями). Далее анализируются общие тенденции структурно-семантической организации дискурса и частные процессы и явления функционального плана (описание этапов эволюции дискурса, роли языковых средств в создании функциональных свойств на пути к аттрактору, хаотических элементов дискурса и их места в развитии системы смыслов, стабилизирующих элементов и факторов, подталкивающих систему к перерождению, выявление спонтанных свойств дискурса). В итоге проводится обобщение данных в синергетической модели данного дискурса.

Процедура исследования. В процессе преподавания языка профессии на продвинутом этапе обучения студентам предлагались для функционального анализа различные отрывки вышеуказанного эмпирического материала.

Подчеркивалось, что хаотизация носит не абсолютный, а конструктивный характер. Например, в ходе анализа следующего отрывка (речь президента Международного валютного фонда Кристин Лагард), выяснилось, что элемент хаотизации (пропозиция *МВФ повезло*) служит опорной точкой всего дискурса выступающего.

MS. LAGARDE: Thank you very much, Chairman. We at the IMF regard ourselves as really lucky. <…>

Начальный тезис, на первый взгляд не характерный для регламентированной официальной речи, вносит в прагматику речи относительную функциональную хаотизацию. Приведенный в самом начале выступления, он производит эффект неожиданности, привлекая внимание слушателей и заставляя их предугадывать дальнейшие пути эволюции смысловой системы, что еще раз свидетельствует о том, как между говорящим и слушающим формируется многомерное когнитивно-функциональное пространство дискурса. Базовое высказывание подкрепляется следующими вспомогательными пропозициями.

1. Прежний и новый председатели — хорошие руководители.

   We have been lucky with the Chairmanship of Tharman, who has been tremendously helpful in chartering the IMFC through really difficult times in very agitated seas <…> We are very lucky that he has been replaced with somebody as talented as Chairman Carstens. <…>

2. Фонд собрал достойных членов.

   The second reason why we have been lucky is that we have been encouraged by the membership, which has very strongly endorsed our GPA, the Global Policy Agenda, that you have seen and which has been distributed to you about three days ago, great support for the agenda that we had laid out for the membership, and we received from the membership very strong endorsement. <…>

3. ООН поддержала инициативу по проведению саммитов с участием МВФ.

   We have been lucky again because for the first time ever in the history of IMF, the IMFC was addressed by the UN Secretary-General on what we regard as a pivotal year.

Коммуникативная цель выступающего — создание оптимистических прогнозов на фоне довольно сложных задач, стоящих перед МВФ — выступает аттрактором, к которому направлен прагматический потенциал всех лексических, стилистических, прагматических средств, таких как: качественные прилагательные с наречиями-усилителями (tremendously helpful), повтор (endorsement, endorsed, lucky), комплимент (a wealth of experience, love for the institution, talented), эмфаза (first time ever), кольцевая композиция выступления.

Функциональные колебания вносятся элементами негативной прагматики — маркерами, свидетельствующими о трудности возложенных на фонд задач (really difficult times, very agitated seas, lots of problems around). Теоретически у системы дискурса есть два пути развития на данном этапе. Это так называемая область бифуркации — выбора пути дальнейшей эволюции. При недостаточности доводов, неубедительно-

сти или ораторской некомпетентности говорящего система не выйдет к функциональному аттрактору, и в сознании слушателей останется образ невыполнимых целей. Однако в данном случае вышеупомянутые речевые средства своей синергией выводят систему смыслов дискурса к фазовому переходу, сигнализирующему о достижении функционально нового уровня, что отражается в заключении выступающего:

So, we are encouraged. Lots of issues to deal with, lots of problems around. But we have really received a strong endorsement. Thank you [Transcript of the International Monetary and Financial Committee (IMFC) Press Conference, 2016].

Анализ динамики смыслов, соотношения пропозиций, функциональной нагрузки параметров порядка позволяет идентифицировать истинные и скрытые интенции коммуникантов, которые в целях речевого воздействия формируют определенное оценочное видение явлений. Так, в ходе исследования предлагался анализ следующего отрывка (речь президента Всемирного банка Джима Йона Кима).

Let's be bold and together, not only will we bend the arc of history toward justice, we will remake history for ourselves, our children and all future generations [Speech by World Bank Group President Jim Yong Kim at the Annual Meetings Plenary, 2016].

Заключительная фраза выступления на ежегодной пленарной встрече Всемирного банка заключает в себе функциональный аттрактор его речи — коммуникативную цель — призыв к борьбе с глобальными проблемами современности. Функциональный анализ отдельных элементов высказывания позволил студентам выделить следующие речевые средства достижения коммуникативной цели.

На лексико-грамматическом уровне призыв изобилует качественными прилагательными с позитивными коннотациями (смелые bold, сплоченные together), а также существительными того же качества (справедливость justice).

На синтаксическом уровне автор прибегает к инверсии (will we bend), что придает его речи торжественный характер.

На стилистическом уровне применяется метафора (bend the arc of history), семантический повтор (will we bend — we will remake),

На прагматическом уровне используется стратегия усиления прагматического воздействия, реализуемая тактикой апелляции к общечеловеческим ценностям (our children and all future generations).

Функционирование совокупности данных речевых средств создает синергию, благодаря которой развивается смысловая система данного дискурса.

Как известно, синергетика оперирует понятиями порядка и хаоса и их взаимоперехода друг в друга — от «бытия» к «становлению» и новому «бытию». При этом важно указывать на то, что хаос не отождествляется с беспорядком, а рассматривается как относительная разупорядоченность, появление тенденций, не совпадающих с изначально заданными условиями системы. Так, в следующем примере данные спонтанные свойства, проявляются в употреблении образного выражения "silo effect".

Reaching out to the public, or even other ministries — for example in consultation, is a challenge to civil servants. It even challenges their deep identity. They take pride in their expertise, which can reinforce the *"silo effect"* [Achieving public sector agility at times of fiscal consolidation, 2016].

В данном отрывке идет речь о гибкости госслужащих в условиях налогово-бюджетной консолидации. В прагматике дискурса преобладают элементы с позитивной семантикой «доверие» (trust workforce), «гармония» (balanced), профессионализм (expertise). Хаотизирующими элементами прагма-семантической системы служат понятия consultation, challenge, silo effect. Они вносят колебания в смысловую систему и не соответствуют изначальному направлению функциональной перспективы достаточно позитивного дискурса. Использование образного выражения для описания разобщенности организационных подразделений — «эффекта силосной башни», вносит относительную разупорядоченность в прагматику рассуждений автора и обеспечивает приращение смысла. Без данной метафоры нельзя было бы одновременно описать достоинства госслужащих и подчеркнуть скрытые в них недостатки.

На данном примере студенты уясняют, что спонтанные колебания способствуют аргументации. Хаотизирующие тенденции — прагма-семантические приращения, не соответствующие изначально заданным условиям системы, могут играть конструктивную роль в ходе взаимодействия системы дискурса с внешней средой (сознанием — общим мировоззрением — коммуникантов, коммуникативной ситуацией, системой языка в целом). Конструктивная роль в данном случае состоит в том, что система выходит на новый уровень упорядоченности, на котором обосновывается необходимость перемен.

Необходимо научить студентов различать элементы позитивной и негативной прагматики и понимать, как они взаимодействуют друг с другом. Так, в ходе анализа речи генерального секретаря ОЭСР Эйнджела Гурриа студентами выявлялись лексемы, носящие негативную и позитивную прагматическую окраску.

Уже при их графическом выделении стало очевидным, что распределение позитивных и негативных коннотаций не случайно. Логика рассуждений автора выстраивается при постоянном взаимодействии пропозиций «существующие проблемы» и «способы их решения». Речь начинается с описания настоящего состояния экономического роста:

On the face of it, the numbers and stories from today's Economic Outlook may look all too familiar. World growth is still stumbling along at around 3%, trade growth is slower still, and inflation remains below target in most OECD economies, despite central bank policy rates remaining near or even below zero. Most of the signs of the low-growth trap that we have been talking about for a long time now are still there.

Данный отрывок отражает равновесное состояние функционально-прагматической системы, для которого характерны негативно окрашенные лексемы stumbling, slower, inflation below target, near or even below zero. Метафора low-growth trap повторяется в речи Э. Гурриа четыре раза, что акцентирует внимание аудитории на проблеме.

Хаотизирующие колебания вносятся в систему элементами с позитивной прагматикой (point of inflection, more active use, to escape, upturn in global growth, stimulus, easing, exiting from, a window of opportunity, magnify the gains, cushion the shock, adequate support, и др.).

В следующем отрывке эффект от элементов негативной прагматики нейтрализуется лексемами с позитивными коннотациями.

This is not a blank cheque. If Othello "loved not wisely but too well", we worry that some governments may do much the same with fiscal action. The OECD is calling for spending to be focused on areas that boost growth, like high-quality infrastructure investment, education and skills. It should also be targeted to make growth more inclusive.

Отрицательно окрашенным лексемам *свобода действий* (blank cheque), *глупо* (not wisely), *беспокоиться* (worry), вносящим деструктивные колебания в функциональное пространство речи, противостоят стабилизирующие тенденции, содержащиеся в лексемах *призывать* (calling for), *стимулировать рост* (boost growth), *высокое качество* (high quality), *инклюзивный* (inclusive). Образные выражения (метафора blank cheque и цитата из «Отелло») выполняют функцию привлечения внимания.

Система смыслов данной речи выходит на новый уровень упорядоченности — убеждение в необходимости действий — в заключительных словах Э. Гурриа:

Ladies and gentlemen, the message of this Economic Outlook is that if policy makers can avoid the pitfalls of protectionism and seize the op-

portunity for collective fiscal action offered by still very low interest rates, combined with high-priority structural reforms, then the global economy can at last escape from the low-growth trap. That would indeed be a vindication of the OECD's motto: better policies for better lives [Launch of the OECD Economic Outlook, November 2016].

Учащиеся приходят к выводу о том, что общей стратегией, использованной в выступлении, является стратегия поиска решения. В заключении преобладают позитивно окрашенные элементы (avoid the pitfalls, seize the opportunity, reforms, escape from the low-growth trap, vindication, better), что придает выступлению оптимистический характер.

Система данного дискурса развивается в ходе эволюции функционального пространства речи оратора, и изменения носят конструктивный характер. Ход рассуждений говорящего свидетельствует о том, что она находится в неравновесном, но относительно устойчивом состоянии, упорядоченная с помощью аттрактора (коммуникативной цели) и параметров порядка (функциональных связей). Система защищается от разрушения снижением хаотизирующих тенденций: предлагаются пути решения проблемы (structural reforms). За счет этих функциональных колебаний потенциально возможно развитие новых смыслов, в данном случае, это призыв к действию (avoid the pitfalls of protectionism, seize the opportunity for collective fiscal action).

Результаты исследования. Эксперимент показал, что навыки функционального анализа являются не только полезными, но и интересными для обучающихся. Они осознают, что стремление к поиску наиболее оптимального сочетания речевых средств является неотъемлемым условием профессионального общения. Изучение конструктивных свойств самоорганизации может послужить более эффективному практическому взаимодействию в экономической сфере. Тем не менее, понимание некоторых теоретических положений вызывает некоторую сложность и требует более глубокого изучения, выходящего за рамки учебного плана.

Анализ результатов. В связи с этим для специалистов представляется целесообразным упрощение терминологии и освещение основных положений функционального анализа понятным для нелингвистов языком. Этого достаточно для обучения навыкам регуляции прагматического эффекта речи, выбора адекватной степени воздействия, разработки целесообразной стратегии и тактики.

Заключение. Функционально-прагматический анализ дискурса должен проводиться на занятиях по деловому английскому, поскольку он способствует пониманию студентами коммуникативной цели на эта-

пе планирования, адаптации риторических средств в ходе реализации речи, а также устранению возможных недостатков на стадии коррекции стратегии общения.

Литература

1. Кузнецова К. В. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования и его основные аспекты // Вопросы прикладной лингвистики. Выпуск 2(18). М.: РУДН, 2015. С. 72–79.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: «Советская энциклопедия», 1990. 685 с.
3. Малюга Е. Н. Лингвокультурная специфика профессионального англоязычного экономического дискурса // Научный Вестник ВГАСУ. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. № 2 (22). 2014. С. 33–40.
4. Пономаренко Е. В. О прагматической эффективности речи и задачах лингводидактики делового общения // Вопросы прикладной лингвистики. 2012. № 7. С. 61–70.
5. Пономаренко Е. В. Функциональная системность дискурса и предпосылки развития лингвосинергетики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Лингвистика». 2006. № 2. С. 22–27.
6. Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. М.: КомКнига, 2007. С. 24–39.
7. Achieving public sector agility at times of fiscal consolidation [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/governance/achieving-public-sector-agility-at-times-of-fiscal-consolidation_9789264206267-en (дата обращения: 05.12.2016).
8. Launch of the OECD Economic Outlook, November 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/economy/launch-of-the-oecd-economic-outlook-november-2016.htm (дата обращения: 12.12.2016).
9. Malyuga E., Tomalin B. English professional jargon in economic discourse // Journal of Language and Literature. Vol. 5(4). 2014. P. 172–180.
10. Ponomarenko E. V. Functional properties of English discourse in terms of linguosynergetics // 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. SGEM2016 Conference Proceedings. Bulgaria, Albena: 2016. Book 1, Vol. 3. C. 355–362. DOI: 10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.047
11. Speech by World Bank Group President Jim Yong Kim at the Annual Meetings Plenary [Электронный ресурс]. URL: http://www.worldbank.org/en/news/speech/2016/10/07/plenary-speech-by-world-bank-group-president-jim-yong-kim-2016

12. Transcript of the International Monetary and Financial Committee (IMFC) Press Conference [Электронный ресурс]. URL: http://www.imf.org/external/np/tr/2015/tr041815.htm (дата обращения: 15.12.2016).

PRAGMATICS OF BUSINESS ENGLISH IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL SPECIALISTS TRAINING

A.V. Radyuk

Abstract. *The article deals with the problems of teaching professional English language. On the material of economic discourse of international organizations, the author describes the possibility of using functional-pragmatic speech analysis. In the course of research the students evaluated the functional load of speech resources, as well as their interaction and cumulative effect on the listener.*

The theoretical basis of the research constituted the postulates of the functional linguosynergetics which determines the functional role of speech tools, how and under what conditions they implement the tasks set and their most important function — pragmatic impact. In economic discourse the following functions are relevant — promotion of goods, information, forecasting and formation of certain beliefs and attitudes.

Illustrative material proves that the communicative purpose is achieved by summation of functional-pragmatic potential of individual speech means and their interaction. Analysis of the dynamics of meanings, propositions ratio, functional load of order parameters allows to determine the true and hidden intentions of communicants that form certain biased vision of actions in orer to produce intended speech impact. It is emphasized that the chaotisation of function space of discourse is not absolute but constructive. Discourse system is in unbalanced but relatively stable state, ordered with the help of an attractor (communicative purpose) and order parameters (functional relationships). The system is protected from destruction by reduction of chaotic trends. Due to these functional fluctuations, new meanings may appear.

According to the author, it is necessary to teach students to distinguish between positive and negative pragmatic elements and understand how they interact with each other.

The experiment showed that the skills of functional analysis are useful for students. The choice of the most optimal combination of speech means is an indispensable condition of professional communication. The study of constructive properties of self-organization can contribute to more effective cooperation in the economic sphere.

Keywords: *functional-pragmatic analysis, economic discourse, linguosynergetics, communication effectiveness.*

References

1. Kuznetsova, K.V. (2015). Jekonomicheskij diskurs kak objekt lingvisticheskogo issledovanija i ego osnovnye aspekty [Economic discourse as an object of linguistic research and its main aspekts]. *Voprosi prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics],* 2(18), 72–79.
2. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Linguistic encyclopedic dictionary] (1990). Ed. V. N. Yartseva. Moskva: Bol. Ros. Encyclopedia.
3. Malyuga, E. N. (2014). Lingvokul'turnaja specifika professional'nogo anglojazychnogo jekonomicheskogo diskursa [Linguocultural peculiarities of professional English economic discourse]. *Nauchnij Vestnik VGASU. Serija: Sovremennije lingvisticheskije i metodiko-didakticheskije issledovanija [Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Modern linguistic and methodical-and-didactic research],* 2(22), 33–40.
4. Ponomarenko, E.V. (2012). O pragmaticheskoj jeffektivnosti rechi i zadachah lingvodidaktiki delovogo obshhenija [On pragmatic effectiveness of speech and the tasks of business communication linguodidactics]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics],*7, 61–70.
5. Ponomarenko, E.V. (2006). Funkcional'naja sistemnost' diskursa i predposylki razvitija lingvosinergetiki [Functional systemity of discourse and premises of linguosynergetics development]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija «Lingvistika» [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Linguistics Series],* 2, 22–27.
6. Scherba, L.V. (2007). O trojakom aspekte jazykovyh javlenij i ob jeksperimente v jazykoznanii [On triple aspect of linguistic phenomena and on experiment in inguistics]. In *Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost' [Language system and speech activity].* Moskva: КомKniga, (pp. 24–39).
7. Achieving public sector agility at times of fiscal consolidation. (2016). Retrieved 28 November, 2016 from http://www.oecd-ilibrary.org/governance/achieving-public-sector-agility-at-times-of-fiscal-consolidation_9789264206267-en
8. Launch of the OECD Economic Outlook, November 2016. (2016). Retrieved 30 November, 2016 from https://www.oecd.org/economy/launch-of-the-oecd-economic-outlook-november-2016.htm
9. Malyuga, E., & Tomalin, B. (2014). English professional jargon in economic discourse. *Journal of Language and Literature,* 5 (4), 172–180.
10. Ponomarenko, E.V. (2016). Functional properties of English discourse in terms of linguosynergetics. *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. SGEM2016 Conference Proceedings.* Bulgaria, Albena. Book 1, Vol. 3, (pp. 355–362). doi: 10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.047

11. Speech by World Bank Group President Jim Yong Kim at the Annual Meetings Plenary. (2016). Retrieved 25 November, 2016 from http://www.worldbank.org/en/news/speech/2016/10/07/plenary-speech-by-world-bank-group-president-jim-yong-kim-2016
12. Transcript of the International Monetary and Financial Committee (IMFC) Press Conference. (2016). Retrieved 25 November, 2016 from http://www.imf.org/external/np/tr/2015/tr041815.htm

Информация об авторе
Радюк Александра Владимировна
к.филол.н., преподаватель,
РУДН, Россия
rad_al@bk.ru
Radyuk A. V.
PhD in Philology, teacher
Peoples' Friendship University of Russia, Russia
rad_al@bk.ru

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТОЛОГОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. Л. РЯБЕНКО

Аннотация. *Статья рассматривает основные направления профессиональной деятельности политолога-международника, какими знаниями должен обладать специалист политолог-международник, а также значимость изучения иностранного языка в рамках профессиональной подготовки в вузе. В теоретическом основании исследования автор приводит основные теории и положения, такие как контекстно-знаковое обучение, компетентностный подход и теория деятельности, а также дает определение понятию интерактивных технологий и рассматривает некоторые их виды, которые могут эффективно использоваться для формирования коммуникативной компетенции. В основной части исследования автор определяет основные компоненты коммуникативной компетенции и дает их краткое описание. Также здесь анализируется возможность поэтапного применения интерактивных технологий на разных этапах обучения иностранному языку. В результатах исследования фиксируется положительный эффект использования интерактивных технологий для поэтапного формирования коммуникативной компетенции студентов политологов-международников. В анализе результатов исследования, автор выявляет необходимость и эффективность внедрения различных видов интерактивных технологий, способствующих формированию коммуникативной компетенции на всех курсах обучения, с учетом требований, предъявляемых на разных уровнях обучения в соответствии с программой по данной дисциплине. В заключении автор подчеркивает важность использования активных методов обучения иностранному языку, способствующих формированию высокого уровня коммуникативной компетенции, являющейся неотъемлемой частью подготовки специалистов международного профиля в рамках высшей школы, что*

дает возможность создания условий для качественной подготовки будущих специалистов международного профиля по иностранному языку в рамках высшей школы.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, международные отношения, политолог-международник, интерактивные технологии.*

Введение. Для выпускника факультета политологии иностранный язык является одним из основных инструментов будущей профессиональной деятельности, позволяющий вести диалог культур с представителями других стран, а также осуществлять общение, как письменное, так и устное, на профессионально значимые темы. В вязи с этим процесс формирование коммуникативной компетенции является важной неотъемлемой частью обучения иностранному языку, представляющей собой не только овладение учащимися лексикой и грамматикой иностранного языка, но и правильное их использование в ситуациях общения с учетом стиля, формальности/неформальности, поставленных коммуникативных целей, а также задач, которые необходимо решить в результате общения.

Следовательно, обучение иностранному языку в рамках профессиональной подготовки специалистов международников в вузе должно включать в себя поэтапное применение различных видов интерактивных технологий таких как дискуссия, ролевая игра, деловая игра, позволяющие в учебной обстановке создать ситуации общения, схожие с реальным профессиональным общением будущих политологов-международников.

На сегодняшний день в современной педагогической науке хорошо разработаны и представлены общие теоретико-методологические основы применения интерактивных технологий в высшей школе при обучении иностранному языку, которые освещены в работах как отечественных так и зарубежных ученых, таких как: М. М. Бирнштейн, Я. М. Бельчиков, В. П. Беспалько, И. Л. Бим, В. П. Бугрин, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, В. Я. Платов, И. П. Подласый, Г. К. Селевко, А. М. Смолкин, В. А. Трайнев, Е.А Хруцкий, А. В. Хуторской, К. Ливингстон. Однако актуальность данного исследования заключается в рассмотрении возможностей поэтапного применения интерактивных технологий для формирования коммуникативной компетенции будущих политологов-международников на протяжении всего курса обучения иностранному языку в вузе.

Теоретическое основание исследования. Теоретико-методологическую основу данного исследования составили; компетентностный и личностно-деятельностный подходы И. А. Зимней и А. Н. Леонтьева,

общие положения теории деятельности, изложенные в трудах таких исследователей как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, анализ ключевых компетенций как компонентов личностно-ориентированной парадигмы, представленный в работах А. В. Хуторского, а также научные взгляды, отображающие методы и специфику использования интерактивных технологий в образовательном процессе, изложенные В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, Н. В. Борисовой, М. М. Бирнштейном, А. А. Соловьевым.

В качестве научной теоретической базы исследования взята теория знаково-контекстного обучения, представленная А. А. Вербицким, которая является одним из направлений рассмотрения теории деятельности А. Н. Леонтьева и берет свое начало в работах П. Я. Гальперина, В. Я. Выготского. Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева человек присваивает социальный опыт исключительно в процессе деятельности. По определению А. А. Вербицкого «*Контекстное обучение* — обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [Вербицкий, 2004 с. 129]. Основополагающей идеей контекстного обучения является постепенная смена познавательной деятельности студента на профессиональную. Важным здесь является умение и готовность студентов выполнять профессионально-ориентированные задачи на основе полученных теоретических знаний и эффективно использовать их для решения различных проблем. Преимущество контекстного обучения заключается в том, что студенты становятся в активную позицию в процессе обучения, самостоятельно ставят цели и определяют пути их достижения, постепенно переходя от учебно-познавательной деятельности к трудовой. Основываясь на теории контекстно-знакового обучения, стало возможным приблизить профессиональное образование к реальным потребностям рынка труда с учетом современных требований, предъявляемых работодателями, что является сегодня одним из важнейших факторов подготовки квалифицированных кадров.

Применение компетентностного подхода способствует подготовке будущих специалистов, которые сразу по окончании ВУЗа смогут компетентно решать профессиональные задачи, в частности на иностранном языке, а также конкурировать со специалистами из других стран, что особенно актуально для таких областей профессиональной деятельности как политология и международные отношения. На сегодняшний день главной целью образования в условиях компетентностного под-

хода есть формирование компетентной личности, способной осуществлять трудовую деятельность на основе всех полученных в процессе образования знаний. А. В. Хуторской дает следующее определение понятию «компетенция»: «компетенция — совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, которые задаются по отношению к определенным процессам и предметам, неотъемлемых для эффективной деятельности по отношению к ним [Хуторской, 2007, с.17].

В рамках контекстного обучения при подготовке по иностранному языку широко используются интерактивные технологии, позволяющие сделать образовательный процесс практикоориентированным, направленным на решение типовых профессионально ориентированных задач, характерных для будущей трудовой деятельности выпускников международников.

В широком смысле интерактивные технологии могут определяться как: «способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия» [Щукин, 2014, с. 174]. В связи с этим использование различных видов интерактивных технологий, таких как ролевая и деловая игра, дискуссия, могут способствовать формированию коммуникативной компетенции студентов.

Одним из неоспоримых преимуществ использования деловых, ролевых игр и дискуссий в учебном процессе является возможность смоделировать практически любую ситуацию, в том числе и будущую профессиональную деятельность учащихся. Так, по мнению В. П. Бугрина игры имеют много общего с реальными ситуациями, так как они нацелены на поиск оптимальных решений проблем, возникающих в реальной трудовой деятельности. Поле применения игровых технологий очень обширно, так как они позволяют совместить рациональное и чувственное начало человека, мотивируя и заинтересовывая учащихся на присвоение знаний. Источником моделируемых ситуаций является непосредственно трудовая деятельность, а также взаимоотношения между субъектами этой деятельности, в связи с чем различные виды интерактивных технологий применяются во всех сферах, так или иначе связанных с коммуникацией и выработкой решений, это — сфера экономики (решение бизнес — задач), сфера юриспруденции (игры, имитирующие процесс принятия решений в различных ситуациях юридической практики), а особенно в сфере международных отношений и политической науке, где интерактивные технологии используются для изучения процесса принятия решений, изучения и прогнозирования

поведения лиц, принимающих политические решения, а также последствий принятия тех или иных решений [Бугрин, 2003, с. 26,].

Исследование: основная часть. Основываясь на предположении, что интерактивные технологии могут способствовать эффективному формированию коммуникативной компетенции студентов международников при обучении иностранному языку, было проведено исследование по выявлению основных структурных компонентов коммуникативной компетенции и этапов ее формирования на протяжении всего курса обучения.

На первом этапе исследования были определены основные сферы деятельности будущего политолога международника. К основным видам профессиональной деятельности специалистов данного профиля относятся: изучение политических явлений и установление связей между событиями прошлого и настоящего, изучение влияния общественной жизни на политику и экономику; оценка политических процессов. Также был были рассмотрены основные требования, предъявляемые к выпускникам данного профиля, согласно проекту образовательного стандарта МГИМО МИД России по направлению подготовки — «Политология». Согласно которому, к основным требованиям относятся способность вести диалог и переговоры на профессионально значимые темы на родном и нескольких иностранных языках; владение техниками установления профессиональных контактов и развития профессионального общения, в том числе на иностранных языках (ПК-19); в дипломатической и международно-политической деятельности: способен участвовать в международных переговорах, в том числе на иностранном языке, формулировать убедительные аргументы в поддержку собственной позиции и находить компромиссные решения (ПК-28) [Образовательный стандарт, 2013].

На втором этапе исследования был проанализирован компонентный состав коммуникативной компетенции. В педагогических исследованиях структурный компонентный состав коммуникативной компетенции изучался в работах многих отечественных и зарубежные ученые такие как Ян Ван Эк, Д. Хаймс, Д. Савиньон, М. Канали, М. Свейн, П. Дуайе, Л. Бахман, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев М. Н. Вятютнев, В. А. Звегинцев, Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова, А. А. Миролюбов, Р. П. Мильруд, М. З. Биболетова, И. Л. Бим. На основании анализа работ, посвященной данной тематике, для данного исследования были выделены четыре основных компонента коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая.

Далее было рассмотрено содержание выделенных компонентов коммуникативной компетенции политологов-международников.

Так, лингвистическая компетенция представляет собой общее системное знание о языке, а именно о грамматических правилах, об употреблении лексических единиц, о произносительных правилах языка.

Фонетико-фонологическая компетенция включает в себя навыки восприятия на слух иноязычной речи и навыки порождения речи в соответствии с фонологическими правилами.

Грамматическая компетенция состоит из умений правильно использовать грамматические структуры в соответствии с коммуникативной целью. Дискурсивная компетенция подразумевает в целом умение создавать различные дискурсы в процессе общения и знание отличительных черт, характеризующий тот или иной тип дискурса. Другими словами, данная компетенция представляет собой умение создавать логически связные и организованные высказывания. Социолингвистическая компетенция предполагает использование языка с учетом социального контекста, коммуникативной ситуации, правил поведения в данном конкретном коллективе или обществе. Здесь следует отметить, что социолингвистическая компетенция имеет особое значение для общения особенно на иностранном языке, так как проявляется она именно в процессе коммуникации. Особую важность данная компетенция представляет собой для будущих специалистов в области международных отношений, потому что сфера их профессиональной деятельности напрямую связана с коммуникацией на иностранном языке с представителями других культур, что предполагает знание правил поведения, традиций и норм общения, свойственный для того или иного языкового сообщества. Стратегическая компетенция иногда трактуется как компенсаторная и крайне важна для изучающих иностранный язык, так как позволяет использовать ряд стратегий, для того чтобы компенсировать нехватку языковых средств и снять некоторые языковые трудности. Развитие этой компетенции крайне важно при обучении специалистов международников, владение ею помогает говорящему упростить фразу и привести ее соответствие с его уровнем владения языка.

На следующем этапе исследования, на основании анализа профессиональной деятельности будущих политологов-международников и компонентного состав коммуникативной компетенции были проанализированы условия поэтапного формирования коммуникативной компетенции в аудиторной среде в вузе.

На первом курсе обучения иностранному языку применение интерактивных технологий начинается с использования такого вида деятельности как дискуссия, который может применяться как само-

стоятельно, так и представлять собой составную часть других более комплексных видов интерактивных технологий таких как ролевая и деловая игра. Дискуссия на начальном этапе обучения позволяет студентам в процессе общения синхронизировать лингвистические знания, социолингвистические, такие как формулы приветствия, согласия/несогласия, прерывания собеседника и обращения на английском языке. Также относительно стратегической компетенции, студенты учатся использовать различные компенсаторные стратегии, позволяющие скомпенсировать нехватку запаса словарных единиц на первоначальной стадии изучения иностранного языка.

На втором курсе формат интерактивных технологий становится более комплексным, здесь применяются такие виды как ролевая игра, а дискуссия становится более объемной с большим количеством возможных решений. На данном уровне предъявляются более высокие требования к речевым характеристикам высказываний студентов, так как на этом этапе предполагается, что студенты владеют всем арсеналом грамматических средств для выражения мысли, студенты обладают более широким синонимическим рядом, что позволяет им значительно разнообразить речь. Также характер дискуссии предполагал более формальный уровень общения, с использованием выражений форм приветствия и обращения, характерных для более формального регистра.

На следующем, продвинутом этапе, на старших курсах, особенно широко применяются интерактивных технологий, которые приобретают значительно более профессионально ориентированный характер. В плане тематического наполнения здесь изучается тематика, лежащая в поле интересов будущей профессиональной деятельности политолога-международника, связанная с проблемами международной безопасности, разрешения конфликтов, функционирования различных международных организаций. На старших курсах интерактивные технологии, используемые в том или ином виде — дискуссия, ролевая/деловая игра, направлены на имитацию более формального и официального стилей общения, таких как заседание кабинета министров или симулирование работы той или иной международной организации со всем процессом обсуждения проблемы и выработки решения. Особую значимость на данном этапе приобретает использования иностранного языка как средства решения поставленной профессионально ориентированной проблемы. Здесь будущий политолог-международник должен демонстрировать умение вести общение в официальном регистре, используя официальные формы обращения, приветствия, прерывания

собеседника, ведения процесса переговоров, а также строить свои высказывания в соответствии с уровнем формальности и типом дискурса на профессионально значимые темы, демонстрируя как знание непосредственно самой проблемы, подлежащей обсуждению, но и знание языковых средств, позволяющих осуществлять дискуссию. Таким образом, на старших курсах студенты синхронизируют свое знание языка со специальными знаниями по специальным дисциплинам, решая профессионально ориентированные задачи, где иностранный язык выступает в качестве средства будущей профессиональной деятельности.

На продвинутой стадии изучения иностранного языка интерактивные технологии особенно эффективны, так как особый акцент делается на продуктивные умения, в частности говорение. Обучение говорению предполагает расширение синонимического и антонимического рядов, использование сложного синтаксиса, владение различными регистрами языка и их варьирование в зависимости от ситуации общения и уровня формальности. Ключевой отличительной чертой проводимых различных видов интерактивных технологий на старших курсах является профессиональная ориентированность обсуждаемых вопросов. Еще одним значимым фактором применения интерактивных технологий на старших курсах является то, что они приобретают форму официального переговорного процесса, что в значительной степени приближается к будущей профессиональной деятельности политолога-международника. Здесь студенты должны продемонстрировать высокий уровень сформированности лингвистической компетенции, а именно владение всем набором языковых средств, необходимых для успешного ведения переговоров и достижения цели дискуссии с учетом формата/высокого уровня формальности встречи, коммуникативных тактик ведения дискуссии; дискурсивной компетенции — умение перефразировать высказывание с учетом характера дискуссии; социолингвистической компетенции — умение правильно выбирать формы приветствия, обращения к другим участникам обсуждения; стратегической — умение адекватно простраивать аргументы в зависимости от решаемых коммуникативных задач.

Результаты исследования. В ходе исследования были определены условия формирования коммуникативной компетенции студентов политологов-международников при обучении иностранному языку. В аудиторной среде формирование данной компетенции может осуществляться при эффективном поэтапном использовании таких интерактивных технологий как дискуссия, ролевая и деловая игра. Поэтапность применения заключается в том, что от младших курсов к старшим

меняется характер интерактивных технологий, которые становятся более комплексные и многозадачные, требующие комплексных решений, также изучаемая тематика становится более профессионально ориентированной.

Анализ результатов. Проведенное исследование демонстрирует возможность эффективного использования интерактивных технологий для формирования коммуникативной компетенции. Учитывая, что профессиональная деятельность специалиста политолога-международника, характеризуется большим объемом коммуникативных процессов, происходящих в трудовом пространстве, поэтапное применение интерактивных технологий должно стать неотъемлемой частью подготовки по иностранному языку, что в дальнейшем будет способствовать более легкому вхождению в профессиональную деятельность молодых специалистов. Практическая значимость проведенного исследования заключается в разработке методических рекомендаций по внедрению и проведению контекстных деловых игр при подготовке политологов-международников по иностранному языку, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Применение различных видов интерактивных технологий должно способствовать более высокому уровню сформированности коммуникативной компетенции будущих политологов-международников.

Заключение. Процесс подготовки будущих политологов-международников по иностранному языку представляет собой не только формальное овладение правилами иностранного языка, но и умение правильно использовать его в ситуациях общения, с учетом стиля, а также степени формальности/неформальности общения, поставленных целей, а также задач, которые необходимо решить в результате коммуникации. Для будущих специалистов иностранный язык выступает в роли средства осуществления профессиональной деятельности.

В связи с этим одной из основных задач высшего образования в области профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам является развитие способности к устному речевому профессиональному взаимодействию средствами иностранного языка. Также смена парадигмы высшего образования на компетентностную предполагает использования в учебном процессе активных форм обучения, которые способствуют формированию профессиональной компетентности будущего политолога-международника.

В современном трудовом пространстве навыки межкультурного профессионального общения становятся определяющим направлением в процессе обучения будущих специалистов. Такой подход к под-

готовке кадров в области международных отношений связан, в том числе, и с тем, что значительно возрастает конкурентное преимущество выпускников, владеющих не только иностранными языками, но и умениями эффективного иноязычного взаимодействия в различных ситуациях делового общения. В свою очередь умения межкультурного профессионального общения, ведет к необходимости разрабатывать нормативные педагогические модели обучения деловому общению на иностранном языке, формирующие способность понимать другие культуры и эффективно взаимодействовать с их представителями.

Литература

1. Бугрин В. П. Делова игра. Терминологическое поле игротехника (ТЕРПИ). М., 2003.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристики нового подхода к конструированию образовательных стандартов. // Компетенции в образовании: опыт проектирования/ под ред. А. В. Хуторского. М., 2007.
4. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: издательство Икар, 2014.
5. Образовательный стандарт федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования МГИМО (У) МИД РФ. М., 2013.

INCREMENTAL APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLIGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO FORM COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN POLITICAL SCIENCE

Natalia L. Ryabenko

Abstract. *In the introduction, the article considers the main areas of professional activity of political scientists in the sphere of international relations, as well as the significance of professional language training as an essential part of vocational training. The author gives a brief review of the term «context», Context Education Theory, competence-based approach and Activity Theory. The article defines the notion of interactive technologies, and considers their different types. In the main part of the research, the author gives a brief analysis of different approaches to the notion of communicative competence and presents its main components. The article also discusses the use of role-plays and simulations in order to form effectively communicative competence of students*

majoring in political science on different levels in foreign language teaching. The article demonstrates the advantages of the gradual application of interactive technologies in teaching English to students majoring in political science and international relations. The author highlights the necessity to implement interactive technologies in the process of education, which contributes to the development of communicative skills. In the conclusion, the author emphasizes the importance of making learning relevant to the experience of learners and their work context and stresses the necessity to form communicative competence in the process of foreign language teaching, which is an integral part of vocational training of future specialists in the sphere of political science.

Key words: *communicative competence, international relations, interactive technologies, students majoring in political science.*

References

1. Bugrin V. P. Delova igra. Terminologicheskoe pole igrotehnika (TERPI). M., 2003.
2. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
3. Hutorskoj A. V. Opredelenie obshhepredmetnogo soderzhanija i kljuchevyh kompetencij kak harakteristiki novogo podhoda k konstruirovaniju obrazovatel'nyh standartov. // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovanija/ pod red. A. V. Hutorskogo. M., 2007.
4. Shhukin A. N. Metody i tehnologii obuchenija inostrannym jazykam. M.: izdatel'stvo Ikar, 2014.
5. Obrazovatel'nyj standart federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo bjudzhetnogo uchrezhdenija vysshego professional'nogo obrazovanija MGIMO (U) MIDRF. M., 2013.

Информация об авторе

Рябенко Н. Л.
старший преподаватель кафедры
английского языка № 7 МГИМО МИД РФ
МГИМО МИД РФ, Россия
Natalia L. Ryabenko
Senior Lecturer at the School of Political Affairs,
Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University),
Moscow, Russia

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С. В. СОМОВА

Аннотация. *В статье рассматриваются понятия диалогизма и билингвальной компетенции в иноязычном образовании. Билингвальная компетенция понимается как способность переключаться с родного языка на иностранный, пользоваться двумя языками попеременно в зависимости от условий речевого общения, не нарушая норм иностранного языка с целью эффективного общения представителей разных культур.*

Автор рассматривает диалог культур как способ межкультурного общения, которое происходит в процессе обучения при работе с аутентичными источниками, изучении языкового материала, при общении между самими учащимися, учащимися и преподавателем, а также в сознании обучающегося, осваивающего иностранный язык и иноязычную культуру. Поскольку сознание обучающегося, особенно на начальном этапе обучения, находится под влиянием родного языка, мы полагаем, что необходимы двуязычные упражнения для формирования билингвальной компетенции. В качестве приемов предлагается использовать на занятиях учебный перевод, обратный перевод, последовательный перевод, работу с «прецизионной лексикой», и другие виды переводческих заданий.

Использование на занятиях иностранного языка приемов, связанных с переводческой деятельностью, с использованием родного языка, способствует более глубокому усвоению лексического материала и грамматических форм и, соответственно, формированию билингвальной компетенции в профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: *иноязычное образование, билингвальная компетенция, профессиональная коммуникация, диалог культур, учебный перевод.*

Введение. Современные требования к организации обучения рассматривают сам процесс овладения иностранным языком как диалог двух культур. В зарубежной и отечественной философской, психологической и педагогической литературе необычайно популярно обращение к «диалогу», «диалогизму». Многочисленные попытки дать этим

терминам определение привели к тому, что они приобрели неопределенное или двойственное значение: в одних случаях диалог рассматривается как реальный обмен сообщениями, в других он приобретает характер специфического механизма осознания мира, в третьих — универсального механизма организации сознания. Обращение к диалогу культур в иноязычном образовании делает актуальным рассмотрение вопроса о сути понятия и о содержании билингвальной компетенции, необходимой для профессиональной межкультурной коммуникации.

Теоретические основания исследования. Теоретическими основаниями исследования являются труды отечественных и зарубежных философов, педагогов, лингвистов, психологов (К. Ясперс, И. Кант, В. С. Библер, М. М. Бахтин, Н. Д. Гальскова, И. А. Голованова, В. Н. Комиссаров, Е. Ф. Тарасов, А. А. Леонтьев, И. И. Халеева и др.). В частности, К. Ясперс определяет диалог культур как «особую организацию семиотических средств, обслуживающих межкультурное общение» [цит. по Портнов, 1994, с. 179], из чего следует, что коммуникация между нациями, культурами, общественными системами, если она мыслится как подлинный диалог, должна осуществляться преимущественно на рационально-понятийном уровне работы сознания.

В России идея диалога культур разрабатывалась и успешно применялась в практике обучения М. М. Бахтиным и В. С. Библером. Они рассматривают основную идею образования XXI века как переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры» [Школа диалога культур, 1993]. В школе диалога культур В. С. Библера особое значение приобретает не передача знаний, а развитие культуры мышления, нравственной культуры, не готовые знания, умения, навыки, а культура их формирования и развития. Именно этими способностями должен обладать образованный человек. Это легко соотносится с современными требованиями ФГОС — программой формировани универсальных учебных действий [ФГОС ООО]: познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных. Универсальные учебные действия понимаются как способность обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию, способность самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, организовывать самостоятельную работу, т. е. умение учиться, которое открывает учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в самом процессе учебной деятельности с целью достижения предметных, метапредметных, и личностных результатов.

В. С. Библер понимает культуру как «всеобщую форму одновременного общения и бытия людей различных — настоящих, прошлых

и будущих — культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей» [Школа диалога культур, 1993, с. 24]. Согласно представлениям автора, культуры всегда существуют на грани, а их смысл заключается в ответе на вопросы иных культур. Именно на грани различных культур индивид видит себя извне, формирует себя как личность. Соответственно, при изучении иностранного языка иноязычная культура не замыкается на себя, а выходит на грани спора с родной культурой. Предполагается, что в каждой культуре важно понять особое преломление основных идей, которые и способны вынести отдельные культуры на грань их взаиморазвития, тем самым способствуя развитию и образованию обучающихся.

М. М. Бахтин понимает культуру как форму общения людей разных культур, форму диалога; для него «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры; … самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» [цит. по Библер, 1991, с. 85]. Культура, по мнению М. М. Бахтина, существует только на своих гранях, она собственной территории не имеет. М. М. Бахтин рассматривает любое взаимодействие, в том числе и с текстом, как диалог. В иноязычном образовании межкультурный диалог дает возможность формирования иноязычной компетенции. Обучающийся, например, иностранному языку, работая с аутентичными текстами, не только воспринимает и интерпретирует социокультурную информацию текста, высказывая свое мнение и отношение к прочитанному, а занимает по отношению к нему определенную позицию, формирует собственную социальную компетенцию, т.е. способность взаимодействовать с представителями иной лингвосоциокультурной общности, готовность пользоваться иноязычными понятиями, идеями, представлениями и концептами.

Диалогическое понимание культуры предполагает наличие общения с самим собой как с другим. По утверждению И. Канта «мыслить — значит говорить с самим собой… значит внутренне (через репродуктивное воображение) слышать себя самого» [цит. по Библер, 1991, с. 20]. Внутренний микродиалог, диалог в сознании является составной частью идеи диалога культур. Само сознание рассматривается как диалогичное по своей природе. М. М. Бахтин трактовал понимание как взаимопонимание, как общение, как самосознание (общение с самим собой). «При объяснении — только одно сознание, один субъект; при понимании — два сознания, два субъекта… Понимание всегда диалогично» [Бахтин, 1979, с. 289–290]. Неслучайно, мы говорим, что мыслящий человек — это человек сомневающийся, поскольку в сознании человека размышляющего идет спор с самим собой, противостояние

разных точек зрения на одну и ту же проблему, поиск ее решения («Dubito ergo cogito, cogito ergo sum» — «Я сомневаюсь, значит мыслю; я мыслю, значит существую»).

Через идею диалога культур В. С. Библер раскрывает углубленное понимание диалогизма мышления. Под диалогом В. С. Библер понимает «диалог в сознании учащихся, имеющий реальный образовательный и действенный смысл» [Школа диалога культур, 1993, с. 65]; диалог культур, общающихся между собой; не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий. Таким образом, можно вести речь о двух видах диалога — внутреннем и внешнем, которые оба имеют место в процессе коммуникации.

Диалог между представителями разных культур — это встреча двух концептуальных картин мира, в результате взаимодействия которых личность ощущает себя в новом третьем мире, находясь под влиянием как родной, так и иноязычной культуры. А. А. Леонтьев считает, что «общение, коммуникация есть в первую очередь не что иное, как способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника… Соответственно усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимодействия и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры» [Леонтьев, 1999, с. 272].

Исследование: основная часть. Методология исследования. При проведении исследования были применены научно-практические, аналитические и обобщающие методы (анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме диалога культур и формирования межкультурной компетенции в иноязычном образовании, наблюдение за учебным процессом и деятельностью обучающихся). Нам показалась интересной идея «точек удивления», которые понимаются В. С. Библером как узелки в сознании современного ребенка, в которых может осуществиться формирование основных предметов школьной программы. Школа диалога культур В. С. Библера берет за основу русскую культуру и соответственно русский язык. Однако мы считаем, что в иноязычном образовании «точки удивления» могут быть рассмотрены и под другим углом зрения. При обучении иностранному языку и зарубежной культуре «точки удивления» возникают при сравнении, сопоставлении как языковых явлений, так и особенностей культуры, выявляющихся при изучении языка. В контексте обучения иностранному языку можно интерпретировать «точку удивления» как открытие, откровение, способность замечать особенности и находить различия в культурах, анализировать и сопоставлять их с целью осознания и постижения. Эта идея, несущая позитивную познава-

тельную мотивацию, может быть противопоставлена понятию «культурный шок», когда различия в культурах не принимаются и не понимаются, порой отвергаются как странные, чуждые, неразумные.

Гораздо эффективнее для понимания иноязычной культуры было бы рассматривать различия в способах выражения одной и той же мысли или понятия в различных языках именно как «точки удивления», а не культурный или лингвистический шок. Чем полнее и осознаннее будет происходить познание иноязычной культуры, тем легче принять и понять ее представителю иной культуры. Современные ученые считают, что «происходящее в процессе обучения на билингвальной основе приобщение к новым знаниям… должно, по возможности, увязываться с соответствующими коррелятами в родной культуре» [Гальскова, 2003, с. 15].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что при обучении иностранному языку необходимо формировать билингвальную компетенцию, которая рассматривается нами как частный случай межкультурной компетенции и понимается, как способность переключаться с родного языка на иностранный, пользоваться двумя языками попеременно в зависимости от условий речевого общения, не нарушая при этом норм иностранного языка. Эта способность является необходимым условием успешного участия в межкультурной профессиональной коммуникации, кого бы мы ни обучали: будущих учителей, международников, юристов или экономистов. В современных исследованиях появился термин «профессиональное языковое сознание», которое формируется в том числе и при обучении иностранному языку, и определяется как «особое (профессиональное, в отличие от обыденного) видение мира, формируемое и овнешняемое с помощью профессионально маркированных языковых средств» [Антонова].

Участники исследования. В нашем случае приемы формирования билингвальной компетенции проходили апробацию при обучении английскому языку на факультете истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина.

Материалы исследования. Очевидно, что в условиях учебного заведения освоение иноязычной картины мира, усвоение нового языкового материала и порождение речи при изучении иностранного языка осуществляется при помощи родного языка. Если представить обучающемуся иноязычные явления как инокультурные, то создается целостный образ грамматической системы иностранного языка, а для тренировки языковых явлений используются различные виды перевода: учебный перевод (перевод с родного языка на иностранный, составленный преподавателем на основе изученного учащимися аутентичного текста),

обратный перевод (письменный перевод текста с иностранного языка на родной, затем перевод этого текста на иностранный язык с последующим сопоставлением с оригиналом), дословный перевод (вид перевода, задача которого передать значения составных элементов предложения, что помогает глубже проникнуть в значение лексических единиц текста, сопоставить языковые явления родного и иностранного языков), параллельные тексты, частичный перевод, перевод с ключом и другие. Значит, перевод может служить и средством формирования, и способом диагностики уровня сформированности билингвальной компетенции.

Мы приходим к выводу о том, что усвоение межкультурных различий как раз и происходит в процессе перевода, который требует активной мыслительной деятельности. Однако, речь здесь идет не о переводе как профессиональной деятельности, а о том переводе, который реально имеет место в сознании говорящего, когда человек пытается выразить свои мысли на иностранном языке. Именно во время этой деятельности активизируются процессы запоминания. По мнению И. А. Голованова, «будучи творческой деятельностью, связанной с решением сложных мыслительных задач, перевод привлекает пристальное внимание к особенностям языковой формы и способствует обнаружению в изучаемом и родном языках межкультурных расхождений, в результате чего происходит их непроизвольное запоминание» [Голованова, 1999, с. 36].

Соответственно, перевод с родного языка на иностранный может также служить средством диагностики формирования билингвальной компетенции, которая является необходимым условием формирования билингвальной личности. Об этом свидетельствуют, например, исследования В. С. Борисова, который утверждает, что «перевод как глобальная форма контроля сформированности иноязычных умений, как процесс непрерывного межкультурного контакта между двумя совершенно различными языками является наиболее адекватным, естественным видом речевой деятельности, наиболее оптимальным средством развития билингвальной личности» [Борисов, 2002, с. 50].

Построение фразы на иностранном языке, подбор необходимых языковых средств, по крайней мере, на начальном этапе обучения, невозможны без рассуждения, размышления, принятия решения о выборе адекватных лексических единиц и грамматических форм. Именно в процессе перевода студент развивает точность, грамотность речи, гибкость филологического мышления, лингвистическое чутье.

В. Н. Комиссаров отмечает, что «занятия переводом побуждают учащихся обращать внимание на тончайшие нюансы семантики и коннотативных аспектов языковых единиц, раскрывают своеобразие систем-

ной организации и функционирования языков, особенности картины мира, создаваемой каждым языком, общее и особенное в культуре и мышлении представителей разных языковых коллективов» [Комиссаров, 1980, с. 5].

Результаты исследования. Анализ ошибок учащихся при выполнении упражнений по переводу показывает, что оставаясь во власти своего родного языкового сознания, они пытаются выразить его средствами иностранного языка. В результате понимание не достигается, общение нельзя считать состоявшимся, т.к. при перекодировании учащиеся создают иноязычный текст, отражающий содержание русскоязычной мысли, так называемый «интеръязык».

Мы предлагаем несколько упражнений, которые можно применять не только на специализированных занятиях по переводу, но и на занятиях по практике языка для формирования билингвальной компетенции студента. Например, при изучении определенной темы, тренировки лексики в упражнениях и самостоятельно, учитель использует «быстрый» устный фронтальный перевод активных слов и выражений по теме, чередуя перевод с родного на иностранный язык и с иностранного на родной.

В качестве разминки на занятии предлагается работа с «прецизионной лексикой» (запись на слух числительных, дат, телефонных номеров, географических названий, имен собственных, сокращений). Такая лексика отрабатывается как на занятии, так и в автономном режиме и проверяется регулярно с помощью небольших диктантов-переводов как с родного языка на иностранный, так и с иностранного на родной. При этом тренируются навыки переключения с одного языка на другой, поскольку перевод предполагается как с родного на иностранный язык, так и наоборот.

На занятиях по практике перевода общественно-политических текстов и дипломатическому переводу можно предложить студентам таблицы, схемы, пояснения для повторения и обобщения грамматического материала, характерного для газетного стиля, дипломатической переписки; а также некоторых лексических трудностей, особенно для тех лексических единиц, значения которых не совпадают в родном и иностранном языках. За повторением следуют упражнения на перевод, подобранные из специализированных текстов на определенную грамматическую тему: например, «Перевод модальных глаголов в значении долженствования», «Перевод shall в дипломатических документах», «Перевод слов-заменителей с английского языка на родной», «Перевод инфинитива и герундия» и т.д.

На занятиях часто используется последовательный перевод (студентам предлагается выступить «переводчиком» в ролевой игре). Предварительная подготовка студентов к таким занятиям предполагает владение информацией о тематике предстоящего перевода, поэтому любой студент может быть назначен «переводчиком». Устный перевод требует определенного темпа обработки информации и ее предъявления. В связи с этим, полезны упражнения на тренировку темпа речи, внутреннего проговаривания, беглости чтения, а также мнемонические упражнения для тренировки памяти, упражнения на восприятие текстов общественно-политического характера на слух.

Для обучения письменному переводу на занятиях часто используется «обратный перевод». Текст делится на абзацы или предложения, студенты выполняют письменный перевод отрывка текста с иностранного на родной язык, затем обмениваются своими переводами и выполняют «обратный перевод» на иностранный язык. После выполнения задания переводы сверяются с оригиналом, обсуждаются недостатки при переводе, в том числе, связанные с некорректным первичным переводом.

Сопоставление и осмысление культурно-языковых норм родного и изучаемого языков способствует достижению диалога культур, который сначала организуется на занятиях в виде диалога между преподавателем и учащимися в процессе ознакомления с системой языка, а затем самими учащимися путем сопоставления разно-культурных образов сознания, ассоциированных с их языковыми обозначениями, в процессе перевода. Межкультурная коммуникация, имеющая место между представителями разных культур, не превратится в диалог культур, если сознание участников монокультурно и монолингвально, поэтому формирование билингвальной компетенции является первостепенной задачей.

Человек, способный к диалогу культур в межкультурном общении, должен сначала осуществить этот диалог в собственном сознании. Реальный диалог культур, по мнению Е. Ф. Тарасова, «протекает только в сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культур» [Тарасов, 1996, с. 9]. Мы считаем, что диалог культур необходимо рассматривать именно как способ постижения человеком образов иной культуры. Поэтому, вслед за Е. Ф. Тарасовым, мы понимаем диалог культур как «общение образов разных культур в рамках одного сознания» [Тарасов, 1996, с. 7–9]. Эту идею подтверждает М. М. Бахтин, утверждая, что «чужие сознания нельзя созерцать, анализировать,

определять как объекты, вещи, — с ними можно только диалогически общаться» [цит. по Библер, 1991, с.19].

При обучении иностранному языку в профессиональных целях необходимо исходить из того, что интерферируют не только языки, но и концептуальные системы, т.е. «при усвоении вторичного языка происходит интерференция картин мира — как общих, так и языковых» [Халеева, 1989, с. 68]. Поэтому необходимо максимальное исключение интерференции при осознанном подключении обучаемых к другой системе мировидения.

Мы разделяем предположение И. И. Халеевой о том, что «можно и следует вести речь о необходимости разработки лингводидактических способов имплантации в сознание обучаемых тех лингвокультурных образцов сознания и поведения, которые маркированы особой национально-культурной спецификой» [Халеева, 1999, с. 78]. Умения взаимодействия на межкультурном уровне должны специально формироваться, а сама номенклатура таких умений может варьировать в зависимости от контингента обучаемых.

Анализ результатов исследования. Изучение иностранного языка в учебном заведении (школе, вузе), как правило, протекает без непосредственного постоянного контакта с носителями языка. Но это не означает, что межкультурное познание и общение отсутствуют на занятиях по иностранному языку. Диалог культур может осуществляться при общении обучаемых с преподавателями, аутентичными учебными материалами (печатными, звуковыми, визуальными источниками языковой информации) и во внутреннем диалоге учащихся, в рассуждениях, когда происходит процесс познания и осознания языковых явлений и построения речи на иностранном языке для выражения своих мыслей. З. К. Гутнова приходит к выводу о том, что «к возможным формам контакта относится не только непосредственное общение членов различных лингвосоциумов, но и перевод, а также восприятие текста, созданного в другой культуре» [Гутнова, 2000, с. 42].

Межкультурное познание с целью формирования билингвальной компетенции понимается нами именно как соизучение языков и культур, в процессе которого познается иностранный язык и одновременно иноязычная культура и происходит более глубокое осмысление родного языка и родной культуры, формируется билингвальная личность, способная попеременно использовать иностранный и родной языки в зависимости от условий речевого общения.

Искусственный билингвизм предполагает, что освоение иностранного языка происходит в отрыве от естественной языковой среды, в на-

шем случае в профессиональных целях в образовательном учреждении. С точки зрения типологии, в этом случае формируется смешанный билингвизм, который возникает при изучении иностранного языка в таком возрасте, когда у человека уже сформировалась система понятий на базе родного языка. В этом случае единицы иностранного языка усваиваются через единицы родного языка и соотносятся с ними в сознании человека.

Родной язык пронизывает все аспекты жизни и деятельности человека: «Нет ни одной области в повседневной жизни и науке, для которой нельзя было бы доказать, что родной язык оказывает решающее воздействие даже на детали понимания и мышления конкретного человека. Это как раз имеют в виду, говоря, что родной язык думает за нас. Только с точки зрения родного языка можно понять, почему мы мыслим именно так, а не иначе» [Вайсбергер, 1993, с. 135]. Эту же мысль подчеркивал Л. В. Щерба, когда говорил о «преодолении родного языка, выходе из его магического круга», освобождении из «плена родного языка» [Щерба, 1974, с. 46, 49].

Заключение. В основе языковой картины мира билингва лежит взаимодействие, установление связей между двумя языковыми системами. Соединить в одном сознании две картины мира — не значит механически добавить к существующей картине мира иноязычную, а установить между ними системные взаимоотношения, наладить между ними связи, привести в соответствие. Чем глубже владение иностранным языком, тем гармоничнее отношения между двумя языковыми картинами мира. Диалог культур происходит как диалог в сознании обучающегося, в процессе которого происходит постоянное сравнение и сопоставление двух языков, анализ их различий. Таким образом, межкультурная коммуникация включает родной язык в обучение иностранному языку как посредника и участника диалога культур.

Регулярное использование на занятиях иностранного языка приемов, связанных с переводом, способствует более глубокому усвоению языкового материала и формированию билингвальной профессиональной компетенции.

Литература

1. Антонова И. С. О соотношении понятий «языковое сознания» и «профессиональное языковое сознание» [Электронный ресурс]. URL: http://sociosphera.com/files/conference/2010/Sociosphera_410/09_antonova_i_s.pdf (дата обращения 4.11.2016).
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979.

3. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В.С. Библер. — М.: Прогресс, 1991. — 176 с.
4. Борисов В.С. Обратный перевод как средство измерения билингвальной компетенции студента языкового вуза // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию научно-педагогической деятельности профессора Г.В. Роговой. — М.: МПГУ, 2002. — С. 49–51.
5. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностр. языки в школе. — 2003. № 2. — С. 12–16, № 3. — С. 3–6.
6. Голованова И.А. Пути формирования межкультурной коммуникативной компетенции на факультете повышения лингвистической квалификации // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. — Сб. научн. трудов МГЛУ. — Вып. 444. — М., 1999.
7. Гутнова З.К. Методика обучения идиоматической диалогической речи на продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом вузе: Дис. … канд. пед. наук. — МГЛУ. — М., 2000.
8. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. — М.: Международные отношения. — 1980.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М. : Смысл, 1999.
10. Портнов А.Н. Язык и сознание: Основные парадигмы исследования проблемы в философии XIX-XX вв. — Иваново, 1994.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Утвержден приказом Министерства образования Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897–1.pdf (дата обращения 01.11.2016).
12. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Моногр. — М.: Высш. школа., 1989.
13. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. — Кемерово: «Алеф», 1993.

FORMING BILINGUAL COMPETENCE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

Svetlana V. Somova

Abstract. *The article considers the concept of dialogue of cultures and the idea of bilingual competence in foreign language teaching. Bilingual competence is viewed as the ability to switch from one language to the other, to use both languages adequately, without breaking the rules of a foreign language depending on the circumstances of intercultural communication.*

Dialogue of cultures is understood as a way of cross-cultural communication which takes place in the process of language acquisition not only while

working with authentic materials, studying vocabulary and grammar, socializing with group-mates and teachers, but also as a way of thinking, choosing the right forms and exploring foreign language and its culture. The process of thinking has a strong influence of mother-tongue. So using translation exercises to show the difference in language use and meaning is essential to form bilingual competence. The author gives examples of suchlike exercises (practice translation, back translation, linguistic translation, precise vocabulary training, consecutive interpretation, etc.).

Using technologies involving students' mother tongue can facilitate the process of memorizing words and grammar structures and form bilingual competence for professional communication.

Key words: *foreign language teaching, bilingual competence, professional communication, dialogue of cultures, translation practice.*

References

1. Antonova I. S. O sootnoshenii ponyatij «yazykovoe soznaniya» i «professional'noe yazykovoe soznanie». [EHlektronnyj resurs] URL: http://sociosphera.com/files/conference/2010/Sociosphera_410/09_antonova_i_s.pdf (data obrashcheniya 4.11.2016).
2. Bahtin M. M. EHstetika slovesnogo tvorchestva. M.: Hudozhestvennaya literatura, 1979.
3. Bibler V. S. Mihail Mihajlovich Bahtin, ili Poehtika kul'tury / V. S. Bibler. — M.: Progress, 1991. — 176 s.
4. Borisov V. S. Obratnyj perevod kak sredstvo izmereniya bilingval'noj kompetencii studenta yazykovogo vuza // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 50-letiyu nauchno-pedagogicheskoj deyatel'nosti professora G. V. Rogovoj. — M.: MPGU, 2002. — S. 49–51.
5. Gal'skova N. D., Koryakovceva N. F., Musnickaya E. V., Nechaev N. N. Obuchenie na bilingval'noj osnove kak komponent uglublennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostr. yazyki v shkole. — 2003. № 2. — S. 12–16, № 3. — S. 3–6.
6. Golovanova I. A. Puti formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii na fakul'tete povysheniya lingvisticheskoj kvalifikacii // Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii. — Sb. nauchn. trudov MGLU. — Vyp. 444. — M., 1999.
7. Gutnova Z. K. Metodika obucheniya idiomaticheskoj dialogicheskoj rechi na prodvinutyh ehtapah obucheniya anglijskomu yazyku v lingvisticheskom vuze: Dis. … kand. ped. nauk. — MGLU. — M., 2000.
8. Komissarov V. N. Lingvistika perevoda. — M.: Mezhdunarodnye otnosheniya. — 1980.
9. Leont'ev A. A. Osnovy psiholingvistiki. — M. : Smysl, 1999.

10. Portnov A. N. YAzyk i soznanie: Osnovnye paradigmy issledovaniya problemy v filosofii XIX-XX vv. — Ivanovo, 1994.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [EHlektronnyj resurs]. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897–1.pdf (data obrashcheniya 1.11.2016).
12. Haleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov): Monogr. — M.: Vyssh. shkola., 1989.
13. SHkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy / Pod obshch. red. V. S. Biblera. — Kemerovo: «Alef», 1993.

Информация об авторе
Сомова Светлана Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Россия
Svetlana V. Somova
Doctor of Pedagogics, Associate Professor,
Chair of Foreign Languages, Ryazan State University named for S. Esenin,

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Г. А. СТАДНИК

Аннотация. *В статье проанализированы психологические особенности профессионального становления студентов в вузе. Рассмотрены основные концептуальные положения профессионального самоопределения личности, основные стадии ее профессионального становления, позитивные и негативные тенденции процесса подготовки студентов к профессиональной деятельности в вузе.*

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, профессиональное становление, стадии профессионального становления, стадия адепта, цели и задачи профессиональной подготовки студентов, волевые и моральные качества.*

Постановка проблемы. Процесс профессионального становления можно рассматривать как развернутый во времени процесс овладения профессией, состоящий из определенных этапов или стадий. На каждой стадии имеются особые психофизиологические и социально-психологические особенности, обеспечивающие успешное овладение и осуществление профессиональной деятельности.

Стадия профессиональной подготовки или стадия адепта (Е. А. Климов) включает возрастной промежуток от 15–16 до 23 лет. В этом возрасте подавляющее большинство девушек и юношей получают профессиональное образование в учебных заведениях или профессиональную подготовку на предприятиях либо в учреждениях.

Для молодых людей, поступивших в профессиональное учебное заведение, проблема выбора профессии окончательно не решена. Часть из них разочаровывается в правильности своего выбора уже на первом году обучения, другие — в начале самостоятельной профессиональной деятельности, третьи — после 3–5 лет работы по профессии [2, с.50]. В связи с этим актуальным становиться вопрос изучения особенностей профессиональной подготовки студентов в условиях их обучения в вузе.

Анализ актуальных исследований. Теоретической основой концепции профессионального становления личности стали исследования личности и деятельности К. С. Альбухановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Нечаевой, Г. В. Суходольского, В. Д. Шадрикова. Большое влияние на создание концепции оказались работы А. А. Бодалева, Е. К. Климова, Т. В. Кудрявцева, А. К. Марковой, Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой и многих других авторов.

Большой вклад в разработку проблем профессионального развития личности внесли работы зарубежных ученых таких, как А. Маслоу, Дж. Сьюпер, Дж. Голланд.

На основе анализа многочисленных исследований по вопросу профессионального становления личности Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова и Н. О. Садовникова определили следующие концептуальное положения этого процесса:

— профессиональное становление обусловлено исторически и социокультурно;
— при своей неповторимости, индивидуальному своеобразию процесс профессионального становления личности имеет качественные закономерности;
— учебная и профессиональная деятельность способствует процесу самореализации личности;
— ядром профессионального становления является нахождение личностного смысла в профессии — профессиональное самоопределение;
— индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется разными событиями и обстоятельствами: нормативными и ненормативными, даже порой совершенно случайными;
— знание психологических особенностей профессионального становления позволяет человеку осознанно проектировать свою профбиографию, строить, творить свою историю [3, с.12].

Цель статьи — проанализировать психологические особенности процесса профессионального становления студентов в вузе.

Изложение основного материала. Профессиональное становление охватывает довольно длительный период жизни человека — где-то 35–40 лет. Актуальным вопросом в профориентологии является проблема выделения периодов или стадий профессионального развития личности. Существует несколько подходов к рассмотрению профессиональной периодизации. Так, например, А. К. Маркова выделяет 5 уровней и 9 этапов становления профессионала:

1. допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;

2. профессионализм состоит из 3 этапов: адаптация к профессии, самоактуализациия в ней и свободное владение профессией в форме мастерства;
3. суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества; овладение рядом смежных профессий; творческое самопроэктирование себя как личности;
4. непрофессионализм — выполнение труда по профессионально искательным нормам на фоне деформации личности;
5. послепрофессионализм — завершение профессиональной деятельности [5, с.56–57].

Е. А. Климов выделяет следующие фазы профессионального становления личности:

1. оптант (фаза оптации) (12–17) — период выбора профессии;
2. адепт (или фаза адепта) (15–23) — период профессиональной подготовки;
3. адаптант (фаза адаптации) (16–18) — период вхождения в профессию и привыкание к ней;
4. интернал (фаза интернала) (18–23 и далее) — квалифицированные выполнение трудовой деятельности;
5. авторитет (фаза авторитета) (35–55) — достижение высокой квалификации труда;
6. наставник (фаза наставничества)(55–60) — передача своего профессионального опыта другим [4, с. 418–425].

Особое значение в деле становления настоящего профессионала имеет подготовка будущего специалиста в высшем учебном заведении. Исследования, посвященные профессиональному становлению специалистов, предлагают следующую структурную модель личности профессионала: 1) индивидуально-типологические особенности личности; 2) профессионально-значимый свойства личности; 3) профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, их качественный уровень).

В. Г. Панок указывает на значимость процесса профессиональной подготовки в условиях обучения в ВУЗе и предлагает трехуровневую структуру получения профессиональных психологических знаний. Первый уровень, общенаучный, состоит из теорий, гипотез и фактов, получаемых в исследованиях. Второй уровень — это практическая деятельность, а третий — приёмы и опыт работы в конкретной технике (техниках), или так называемый индивидуально-типологический уровень, призванный учитывать особенности каждого студента [6].

По мнению Н. В. Чепелевой, подготовка специалиста должна включать мировоззренческий, профессиональный и личностный уровни,

направленные как на формирование профессионального сознания, профессиональной культуры и профессионально-значимых качеств, так и на овладение соответствующей системой знаний, технологией практической деятельности [8].

Профессиональное развитие будущего специалиста неотделимо от личностного развития — в основе того и другого лежит принцип саморазвития, который формирует способности личности преобразовывать собственную жизнедеятельность и приводить её к высшей форме существования личности — творческой самореализации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, посвященной профессиональному становлению студентов, собственного многолетнего наблюдения и проведенного исследования психологических особенностей профессиональной подготовки студентов в вузе, можно выделить следующие позитивные моменты этого процесса:

— основными задачами профессиональной подготовки являются: уточнение специальности (где это возможно), выбор темы курсовой, дипломной работы, научного руководителя, места производственной практики;
— у большинства девушек и юношей укрепилась уверенность в оправданности сделанного выбора;
— постепенное усвоение будущей социально-профессиональной роли способствует развитию профессиональной Я-концепции;
— в процессе обучения формируются прежде всего волевые качества: ответственность, добросовестность, дисциплинированность, а также отношение к себе: самооценка, самопонимание и моральные качества: честность, доброжелательность, гибкость, толерантность и многие другие. Кроме того надо отметить негативные тенденции, наблюдаемые в процессе профессиональной подготовке студентов в вузе:
— многие переживают неудовлетворенность и разочарование в сделанном выборе;
— нередки случаи, когда уже к концу первого, а особенно часто на втором или третьем году обучения у учащихся наблюдается дестабилизация отношения к выбору профессии и процессу овладения ею;
— существует противоречие между целью обучения (освоение учебно-познавательной деятельности) и результатами профессиональной подготовки (освоение профессиональной деятельности);
— недостаточно проясняется студентам ценностно-смысловой аспект учебной деятельности.

Выводы. Таким образом, успешная профессиональная подготовка предполагает возможности изменения студентами специальности, учет интересов студентов и индивидуальный подход к их личности, прояснение ценностно-смыслового аспекта учебной деятельности, а также применение адекватных развивающих технологий обучения. Профессиональные и личностные качества будущих специалистов выступают непосредственным фактором, определяющим уровень профессиональной культуры, и влияют на эффективность их деятельности.

Литература

1. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков. — М.: Академический проект, 2007. — 333 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий:Учебное пособие для студентов вузов.— 4-е изд., перераб., доп. — М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. — 336 с.
3. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. — Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. — 192 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М.: Академия, 1996. — 304 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. / А. К. Маркова — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с
6. Панок В. Г. Основи практичної психології: підручник / В. Г. Панок, Т. В. Титаренко, Н. В. Чепелева. — К.: Либідь, 2001. — 231с.
7. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учеб. пособие для студю высш. учеб. заведений. / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 496 с.
8. Чепелева Н.В Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / Н. В. Чепелев. — К.: Либідь, 1999 — С. 242–249.

Информация об авторе

Стадник Г. А.
доцент
кафедры практической психологии
СумГПУ им. А. С. Макаренко

ОРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО ДОНАЛЬДА ТРАМПА: ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ И МНЕНИЯ НА YOUTUBE.COM

А. А. ХАРЬКОВСКАЯ

Аннотация. *Цель настоящего исследовательского проекта заключается в систематизации экспертных оценок и мнений о путях и способах организации коммуникативных стратегий в речевом поведении Дональда Трампа, участвующего в предвыборных мероприятиях 2016 года по избранию на пост американского Президента.*

Во Введении актуальность и научная новизна разрабатываемой тематики предопределяется востребованностью данных о специфике политической риторики в условиях обновленных форматов публичных выступлений кандидатов на пост президента, с одной стороны, а с другой, — необходимостью научного осмысления эффективных коммуникативных приемов прагматического взаимодействия с массовой аудиторией в терминах лингвостилистики и дискурс-анализа, обеспечивающих адекватное понимание современных политических реалий и социальных программ в ответственный период американской предвыборной кампании.

Содержание статьи посвящено описанию оценочного потенциала основных прагма-когнитивных факторов, влияющих на приоритетные позиции современного лингвистического инструментария, посредством которого выявляются и обобщаются вербальные маркеры, регулирующие речевое поведение серьезной политической фигуры лидера предвыборного марафона, чьи коммуникативные стратегии отличаются нестандартными композиционными решениями и спецификой семантического наполнения. Настоящее исследование базируется на аутентичном материале публичных выступлений Дональда Трампа, размещенных на канале YOUTUBE.com, и авторских аналитических программах и комментариях, посвященных лингвистической интерпретации его речевого портрета, что обеспечивает достоверность полученных выводов о структурных и смысловых особенностях текстов рассматриваемых в работе публичных выступлений политика.

В заключительной части исследования суммируются итоги научной лингвистической интерпретации вербальных маркеров, характеризующих речевое поведение известного американского лидера с учетом теоретического обоснования опыта дискурсивных практик в сфере публичной коммуникации и обсуждаются возможные перспективы дальнейшего развития темы в условиях использования новых информационных технологий в эпоху глобализации.

Ключевые слова: *речевое поведение, публичная коммуникация, вербальные маркеры, стилистические приемы, взаимодействие прагмалингвистических факторов*

Введение. Публичные выступления ключевых персон политического истеблишмента постоянно находятся в центре внимания исследователей не только по причине их весьма прагматического потенциала, позволяющего оценивать и прогнозировать наиболее очевидные изменения в экономических, политических и социальных сегментах современного общества, но выявлять и систематизировать возможные варианты взаимодействия факторов, обеспечивающих сбалансированное развитие социума в мировых масштабах. Именно этими обстоятельствами обусловлена **актуальность** настоящей работы, целью которой является научное осмысление речевого портрета нового кандидата в Президенты США — Дональда Трампа в терминах лингвостилистического и дискурсивного анализа. Новизна обсуждаемой тематики состоит в обращении не только к материалам лингвистического анализа, подготовленным специалистами в области коммуникативных технологий, ориентированных на исследование путей и способов организации политического дискурса в английском языке, но и в попытке охарактеризовать риторический потенциал Дональда Трампа, чьи контакты с массовой аудиторией отличаются нестандартным использованием языковых единиц разных уровней.

Теоретические основания исследования. Методологический инструментарий, обеспечивающий достоверную интерпретацию политических реалий, базируется на теоретических постулатах современной политической лингвистики, а также на описании интеграционных процессов в сфере массмедийной коммуникации, где сегодня очевидно усиливается внимание к риторике политических деятелей [Гаврилова, 2002]. Теоретические исходные посылки настоящего исследования базируются на трудах ведущих отечественных и зарубежных ученых, изучающих вербальные и невербальные аспекты публицистических выступлений политических и общественных деятелей, представителей деловых и научных кругов, организацию английского публицистиче-

ского дискурса и терминологическую канву политически ориентированного коммуникативного пространства в английском языке [Базылев, 1999; Швырков, 2016].

Исследование: основная часть. Смена акцентов в риторических исследованиях, в рамках которых интеграция эмпирических результатов в области исследования речевого взаимодействия политиков с различными группами населения и теоретических исходных посылок междисциплинарного характера, нацеленных на раскрытие и уточнение механизмов идеологического воздействия на вербальном уровне, привела к активизации научных исследовательских программ, предназначенных для массовой аудитории. В настоящем исследовании эта массовая аудитория представлена американским электоратом, а научно-исследовательские программы — специальными телепередачами, авторы которых используют аппарат современных лингвистических исследований для систематизации характерных особенностей речевого портрета Дональда Трампа. В рамках настоящего исследования впервые рассматриваются расположенные в режиме открытого доступа экспертные массмедийные материалы, которые базируются на коммуникативных ситуациях, позволяющих адекватно представить в совокупности особенности речевого поведения Дональда Трампа в условиях реального общения с разнородной аудиторией, в состав которой входят ведущие масс-медийных программ, политологи, аналитики, социологи, студенты и преподаватели, лингвистические эксперты. Именно мнения лингвистических экспертов представляются наиболее важным моментом в настоящей работе, поскольку их оценки чрезвычайно важны для адекватной интерпретации речевого портрета будущего Президента США, т.к. они являются результатом научного осмысления речевых тактик и стратегий американского политического лидера. Особенно перспективны исследования данной проблематики в русле функционального и когнитивного подходов, так как они дают возможность раскрыть прагма-смысловые параметры коммуникативной деятельности, эффекту которой, как показывает жизнь, подчиняются большие массы людей [Малюга, 2010; Пономаренко, 2011; Gabets, 2016].

Собственно экспертные мнения, объем и скорость появления которых впечатляют, впервые стали объектом лингвистических наблюдений, тогда как по традиции исследователи в качестве первоочередной задачи фокусируют внимание на позициях Дональда Трампа, которые касаются социально-экономических и внешнеполитических перспектив развития США. Достоверность научного толкования речевого поведения Дональда Трампа обеспечивается использованием современного

лингвистического инструментария (например, терминологического аппарата языкознания, в частности, — дискурс-анализа, лингвосинергетики, когнитивистики, корпусной лингвистики и т.п.), с одной стороны, а с другой, подтверждается многочисленными совпадениями наблюдений, сделанных представителями социолингвистического направления в науке о языке, лингвокультурологов и специалистов в области массмедийных коммуникаций.

Принимая во внимание наиболее важные в лингвистическом плане штрихи к речевому портрету Дональда Трампа — преимущественное использование односложных и двусложных лексических единиц, постоянные повторы, практику агрессивного обращения к согражданам за счет повышения голоса и смены тембра в конце фраз, активное внедрение разговорных элементов при обсуждении проблемных вопросов национальной политики государства и т.п., в сочетании с возможностями визуальной поддержки смысловых тезисов его выступлений, следует подчеркнуть весьма объемный дидактический потенциал обследованных материалов, которые могут служить благодатной почвой для формирования лингвокультурных компетенций студентов бакалавриата и магистратуры, специализирующихся в области изучения международных отношений. Кроме того, тексты выступлений американского кандидата от Республиканской партии могут найти применение на практических занятиях по английскому языку при изучении политической тематики, сравнительном анализе национально-культурных традиций в англо-говорящих странах, при обучении комментированию событий международного значения и при сопоставлении выборных органов власти и избирательных систем в различных странах. Современные учебные программы по иностранному языку практически повсеместно ориентируются на развитие коммуникативных компетенций студентов в русле формирования высокого уровня ораторского мастерства, способности не только эффективно выстраивать собственную речь, но и распознавать коммуникативное воздействие партнера, особенно когда оно манипулятивно [Малюга, 2011; Малахова, 2006; Раицкая, 2013].

Прежде всего, обращают на себя внимание заголовки, предложенные авторами для комментариев лингвистических особенностей риторики, характеризующей будущего Президента как человека несколько необычного:

1. «Donald Trump's strange speaking style, as explained by linguists»
2. «Linguistic Analysis — Donald Trump Talks Like a 4th Grader»
3. «How Donald Trump Engages With Audiences»

4. «Donald Trump Clashes With Reporter In Iowa»
5. «Is Barron Trump Autistic? # Stop The Bullying»

В комментариях специалистов, обсуждающих странности языковой личности кандидата в Президенты, содержатся оценочные суждения относительно его примитивного вокабуляра, склонности к использованию односложных языковых единиц, приверженности к повторам и сниженным в стилистическом плане коммуникативным фрагментам. Так, в регулярно выходящей в телеэфир программе Дэвида Пэкмена известный психолог Джек Шейфер, в прошлом агент ФБР, специализирующийся на поведенческом анализе, замечает, что ребяческий стиль разговора характеризует Д. Трампа как мастера общения с весьма нетребовательной и ограниченной по образовательному статусу частью электората. В ответ на провокационное замечание ведущего о необходимости говорить с избирателями исключительно простым и ясным языком на актуальные для обычных людей темы, чтобы завоевать их доверие, ученый поясняет, что принцип «упрощать» безотказно работает в пользу кандидата, который умело и органично руководствуется им в коммуникативной практике. Более того, именно тезис о необходимости упрощенного речевого поведения «срабатывает» в случаях общения с достаточно безразличной к политическому соперничеству массой граждан, участвующих в избирательной кампании. Следует заметить, что этот тезис принадлежит известному соотечественнику Д. Трампа — прозаику, философу и публицисту Генри Дэвиду Торо, провозгласившему этот призыв ещё в XIX в. в эссе "Walden or Life in the Woods" (впервые эта работа была издана в 1854 г.): "An honest man has hardly need to count more than his ten fingers, or in extreme cases he may add his ten toes, and lump the rest". "Simplicity, simplicity, simplicity!" [Thoreau, 1854]. Дональд Трамп воспользовался этой рекомендацией и примером такого весьма примитивного речевого репертуара могут служить его ответы на блок вопросов телевизионного обозревателя по поводу дискриминационной политики в отношении людей, исповедующих иную религию. Эти ответные реплики практически невозможно адекватно расшифровать по причине множества непереводимых хезитационных пауз и постоянных повторов, обеспечивающих градуированную тональность высказываний, с одной стороны, а с другой, — свидетельствующих о целенаправленном стремлении политика сосредоточиться на роли «простачка», изъясняющегося на языке, близком и понятном для американских избирателей. Вот пример ответов Дональда Трампа:

But, Jimmy! …Uh, I mean, look, I'm for it…. We have people coming to our country that are looking to do tremendous harm…You look… Look at

Paris… Look at what happened in Paris…I mean, these people, they didn't come from Sweden, o'kay? Look at what happened in Paris. Look what happened last week in California, with…with, you know, fourteen people dead. Other people going to die, they are so badly injured. We have a real problem. There's a tremendous hatred out there. And what I wanna do is find out what you know. You can't solve a problem unless you find out what's the root cause. And I wanna find out what is the problem, what's going on. And it's tempor I've had so many people call me and say thank you.

Now, if you remember, when I did that A week ago it was like a bedlam. All of a sudden, and you watch last night, and you see people talking. They say, "Well, Trump has a point… We have to get down to the problem…

Специалистами подсчитано, что в этой страстной одноминутной речи, всего 220 слов, из них: 172 слова (около 77 %) — односложные, 17 % — двухсложные единицы, три слога содержат 4 лексические единицы, а четырехсложных слов — всего 2 (California и temporarily). В грамматическом плане отмечается приверженность Дональда Трампа к самым простым в грамматическом отношении конструкциям и стремление использовать местоимения второго лица в обращениях к телеведущему или к телезрителям: "… You look…; You can't solve a problem unless you find out what's the root cause; …and you watch last night, and you see people talking." Он также предпочитает повелительные конструкции, привлекая внимание к наиболее проблемным ситуациям: " You look… Look at Paris… Look at what happened in Paris…", "Look at what happened in Paris. Look what happened last week in California, with…with, you know, fourteen people dead." Специалисты, исследующие тесты или скрипты его выступлений, обращают внимание на целенаправленное повышение тембра в конце предложений и логические ударения тех языковых единиц, которые оформляют концептуально важные фрагменты высказываний. Практически все лингвисты фиксируют внимание на повторах, которые часто используются Трампом в ответах на вопросы телевизионного обозревателя: существительное 'problem' и прилагательное 'tremendous' регулярно повторяются в речи Дональда Трампа в самых разнообразных по структуре контекстах:

We have a real problem
You can't solve a problem
And I wanna find out what is the problem
We have to get down to the problem…
to do tremendous harm
There's a tremendous hatred out there.
a tremendous service

"We can't live like this. It's gonna get worse and worse. You're going to have more World Trade Centers. It's gonna get worse and worse. We can be politically correct, and we can be stupid, and it's gonna get worse and worse."

Анализируя выступление Дональда Трампа на такую исключительно болезненную в социальном плане тему, как «безработица» лингвисты вновь отмечают приверженность оратора к повторам. Так, убедительное подтверждение склонности Д. Трампа к повторам обнаруживается и в следующем фрагменте: " In reality, the unemployment rate in our country is probably 21%. Not 6%. Not 5.5% and 5.5%. I am talking about the real level of unemployment: in fact, I recently saw a graph of our real unemployment, and 90 million people do not work. More precisely, 93. If you count, our real unemployment rate — 42%." Словосочетания, с помощью которых характеризуется одна из ключевых проблем сегодняшней американской действительности — the unemployment rate, the real level of unemployment, a graph of our real unemployment, our real unemployment rate, органично входят в речевую практику кандидата в президенты, они обращены не только к тем слоям населения, которых безработица касается непосредственно, но и к государственным чиновникам, которые кто несут ответственность за благосостояние американцев по долгу службы. Широкий диапазон адресатов подтверждается в речах и выступлениях политика присутствием местоимений "you", а личная причастность к проблеме безработицы — использованием личного местоимения "I", что создает имидж политического лидера, не только глубоко заинтересованного в разрешении этой проблемы, но и человека, хорошо информированного о состоянии дел в стране. Цифровые данные могут служить убедительным доказательством достоверности сведений, которыми располагает Дональд Трамп.

Следует заметить, что лингвистические наблюдения исследователей, которые получили отражение на канале YOUTUBE.com, носят самый общий характер, они ограничиваются вопросами использования лексических единиц, спецификой фонетического и синтаксического оформления, но не сопровождаются комментариями, которые распространяются на смысловую организацию высказываний Д. Трампа. Только в тех случаях, когда этого требует жанр интервью или аналитического обзора текущих событий выборной кампании в США, комментаторы позволяют себе высказывать критические суждения о риторической манере политика, отмечая вместе с тем, что именно упрощенный стиль, который воспринимается американскими избирателями как очевидно не-

стандартный тип коммуникации, востребован сегодня большинством избирателей, которые несколько утомились от обещаний политиков из элитарной группы выпускников ведущих университетов, которые систематически выступают с проектами реформ по совершенствованию социально ориентированных программ, но не стремятся отчитаться об их выполнении.

Заключение. В заключение необходимо сказать о несомненной пользе привлечения специалистов по риторике к изучению публичных выступлений лидеров, поскольку даже поверхностные суждения языковедов о риторических особенностях публичных выступлений Дональда Трампа дают основания предполагать, что в оформлении его речевого портрета принимает участие квалифицированная команда ученых, специализирующихся в теории и практике массовой коммуникации, нейролингвистике, социолингвистике, коллоквиалистике и других областях науки о языке, что еще раз подчеркивает роль лингвистического фактора в жизни современного общества.

Литература

1. Базылев В. Н. Автопортреты политиков: от психопоэтики к психополитике (филологические этюды) // Политический дискурс в России. Вып. 3. 1999.
2. Гаврилова М. В. Лингвистический анализ политического текста // Политический анализ. Доклады эмпирических политических исследований СПбГУ. СПб: СПбГУ, 2002. Вып.3. С. 88–108.
3. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. 2002. № 3. С. 32–43.
4. Малахова В. Л. Вербализация концептуального содержания фразеологическими средствами // Фразеологические чтения памяти профессора Валентины Андреевны Лебединской. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. Вып. 3. С. 230–232.
5. Малюга Е. Н. Лингвопрагматические аспекты делового интервью // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2010. № 4. С. 127–131.
6. Малюга Е. Н. Некоторые особенности речевого поведения в официально-деловом стиле // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 11. С. 81–85.
7. Пономаренко Е. В. Межнациональное деловое общение: убеждение или манипуляция? // Проблемы эффективности делового общения на иностранном языке: Сборник научных докладов / Под редакцией Л. К. Раицкой. М.: МГОУ, 2011. С. 60–64.

8. Раицкая Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде: Автореферат дис. … доктора педагогических наук: 13.00.01. М., РУДН, 2013. — 55 с.
9. Харьковская А. А. Вербальные маркеры прецедентности в публичных выступлениях американских конгрессменов (2010–2013 гг.) // Эволюция и трансформация дискурсов: языковые и социокультурные аспекты. II научная конференция с международным участием, посвящается 95-летию Самарского государственного университета. 2015. С. 224–233.
10. Швырков А. И. Теория, дискурс и политическая реальность (часть 1) // Политическая концептология: журнал метадисциплинарных исследований. 2016. № 1. С. 26–91.
11. Gabets A. A. (2016). Actualisation of Gender Roles in American Politicians' Election Speeches // Академическая наука — проблемы и достижения. Материалы IX международной научно-практической конференции. North Charleston, USA: CreateSpace, 2016. С. 108–113.
12. Thoreau, H. D. (1854). Walden, or life in the woods. [Electronic resource]. URL: https://archive.org/details/waldenorlifeinwo1854thor

DONALD TRUMP'S ORATORY: EXPERTISE AND OPINIONS ON YOUTUBE. COM

Antonina A. Kharkovskaya

Abstract. *The purpose of the research project is to systemize expert estimates and opinions on the ways communicative strategies are regulated in Donald Trump's verbal behavior in the course of the 2016 US presidential election campaign. Introduction provides a twofold stipulation of the issue topicality and scientific novelty: on the one hand, it is based on demand for data on political rhetoric specificity (due to the renewed formats of the candidates' public speeches); on the other hand, it is based on the need for scientific comprehension of efficient communicative devices and pragmatic impacts on the public in terms of linguostylistics and discourse analysis, which provide adequate perception of modern political realia and social programs in a critical period of the US election campaign.*

The article content covers the evaluative potential of the main pragmacognitive factors and their influence on the top positions of the modern linguistic devices which help reveal and generalize verbal markers regulating the verbal behavior of the grand political figure, the leading presidential candidate, whose communicative strategies are marked with non-standard structural formats and specific semantic loading. The present research is based on Donald Trump's authentic public speeches uploaded on YOUTUBE.com and author programs and comments on the linguistic interpretation of his verbal portrait; all that

taken together guarantees accuracy of the conclusions on the structural and semantic peculiarities of the politician's public speeches texts.

In conclusion the author sums up the results of the scientific linguistic interpretation of the verbal markers that characterize the American leader's verbal behavior taking into account the theoretic grounding for discourse practices in publiv communication. The possible prospects for further development of the topic in the epoch of globalization and new information technologies are also considered.

Keywords: *verbal behavior, public communication, verbal markers, stylistic devices, interaction of pragmalinguistic factors.*

References

1. Bazylev, V. N. (1999). Avtoportrety politikov: ot psihopojetiki k psihopolitike (filologicheskie jetjudy) [Selfportraits of politicians: from psychopoetics tp psychopolitics (philological essays)]. *Politicheskij diskurs v Rossii [Political discourse in Russia]*, 3.
2. Gavrilova, M. V. (2002). Lingvisticheskij analiz politicheskogo teksta [Linguistic analysis of political texts]. *Politicheskij analiz. Doklady jempiricheskih politicheskih issledovanij SPbGU [Political analysis. Reports on empirical political research projects of St. Petersburgh State University]. St. Petersburgh: SPbGU,* 3, 88–108.
3. Dem'jankov, V. Z. (2002). Politicheskij diskurs kak predmet politologicheskoj filologii [Political discourse as the object of political philology]. *Politicheskaja nauka. Politicheskij diskurs: Istorija i sovremennye issledovanija [Political science. Political discourse: History and modern research]*, 3, 32–43.
4. Malahova, V. L. (2006). Verbalizacija konceptual'nogo soderzhanija frazeologicheskimi sredstvami [Verbalization of conceptual content by phraseological means]. *Frazeologicheskie chtenija pamjati professora Valentiny Andreevny Lebedinskoj [Phraseological readings in commemoration of professor Valentina Andreevna Lebedinskaya]. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta,* 3, 230–232.
5. Malyuga, E. N. (2010). *Lingvopragmaticheskie aspekty delovogo interv'ju* [Linguopragmatic aspects of business interview]. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta [Reporter of North Ossetia state university],* 4, pp. 127–131.
6. Malyuga, E. N. (2011). Nekotorye osobennosti rechevogo povedenia v ofitsial'no-delovom stile [Some peculiarities of verbal behavior in the formal business style]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Reporter of Buryat state university]*. 11, 81–85.
7. Ponomarenko, E. V. (2011). *Mezhnacional'noe delovoe obshhenie: ubezhdenie ili manipuljacija?* [International business communication: persuasion or manipula-

tion?]. *Problemy jeffektivnosti delovogo obshhenija na inostrannom jazyke: Sbornik nauchnyh dokladov [Issues of efficient business communication in foreign languages: collection of scientific papers] ed. By L. K. Raitskaya.* Moskva*: MGOU*, 60–64.

8. Raickaja, L. K. Didakticheskaja koncepcija samostojatel'noj uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v internet-srede [Didactic theory of students' independent learning and cognitive activities in the Internet media]: Avtoreferat dis. … doktora pedagogicheskih nauk [Author's abstract. Doct. Diss. in education, RUDN)]: 13.00.01. Moskva, RUDN, 2013.
9. Kharkovskaya, A. A. (2015). Verbal'nye markery precedentnosti v publichnyh vystuplenijah amerikanskih kongressmenov (2010–2013 gg.) [Verbal markers of precedent category in American congressmen's public speeches (2010–201)]. *Jevoljucija i transformacija diskursov: jazykovye i sociokul'turnye aspekty. II nauchnaja konferencija s mezhdunarodnym uchastiem, posvjashhaetsja 95-letiju Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. [Evolution and transformation of discourses: linguistic and sociocultural aspects. II scientific conference with foreign participarion, devoted to the 95th anniversary of Samara state university],* 224–233.
10. Shvyrkov, A. I. (2016). Teorija, diskurs i politicheskaja real'nost' (chast' 1) [Theory, discourse and political reality (part 1)]. *Politicheskaja konceptologija: zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij [Political conceptology: journal of interdisciplinary research],* 1, 26–91.
11. Gabets, A. A. (2016). Actualisation of Gender Roles in American Politicians' Election Speeches. *Academic science — problems and achievements IX: Proceedings of the Conference. North Charleston, 20–21.06.2016. North Charleston, SC, USA: CreateSpace, spc Academic,* 108–113.
12. Thoreau, H. D. Walden, or life in the woods. Retrieved 7 December 2016 from https://archive.org/details/waldenorlifeinwo1854thor

Информация об авторе
Харьковская Антонина Алексаедровна
к.филол.н., профессор
профессор кафедры английской филологии
Самарский национальный исследовательский
университет им. С. П. Королева, Самара, Россия
e-mail: aax2009@mail.ru
Kharkovskaya Antonina Aleksandrovna
Ph.D., professor
professor at English philology Department,
Samara Korolev National Research University, Samara, Russia
e-mail: aax2009@mail.ru

Профессионализм международника: вызовы современности и образовательные перспективы

модератор

И. А. Мазаева, К. Г. Чикнаверова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ В ТРЕБОВАНИЯХ ФГОС К ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» И «ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»

А. О. БЛОХИНА

Аннотация: *В статье рассматривается возможность повышения качества образования студентов-международников в области профессионального социально взаимодействия при синтезе требований документов ФГОС и требований международных организаций, выделенных с помощью квантитативных методов анализа.*

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, социальное взаимодействие, компетенции общения, компетентностный подход, образовательные стандарты, подготовка международников.*

Введение. Система образования всегда является отражением современных социальных запросов и определенного уровня развития общества. Происходящие в мире изменения при безусловном влиянии процессов глобализации коренным образом изменили цели и саму структуру образования во всех развитых и многих развивающихся странах. Новый социальный запрос на выпускника ВУЗа, который может быстро и эффективно адаптироваться в профессиональной среде, отразился в формулировании нового вопроса о необходимости более полного, личностного и социального ориентированного деятельностного подхода и интегрированного результата образования.

В результате этого в последние несколько десятилетий во всем мире начался процесс повышения эффективности образования: желание усовершенствовать образовательную систему нашло отражение в документах Совета Европы, в документах, пописанных в рамках Болонского процесса и в отечественных исследованиях (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Б. Оскарссон, Н. А. Селезнева, В. П. Соловьев, Ю. Г. Татур, и т.п.). В России эта проблема освещается в таких регламентирующих

документах, как Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, в которой была отмечена необходимость обеспечить «современное качество образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства» [Концепция, 2010, С.5]. Постановка вопроса о соответствии всей образовательной системы потребностям реальной профессиональной деятельности привела к тому, что акцент стал делаться на практическое применение усвоенного материала, что повлекло за собой качественные изменения в содержании педагогической системы. Поэтому на смену парадигме «ЗУН» приходит парадигма новая, ставящая вопрос о более полном включении обучающегося в образовательный процесс и о более полном социально-интегрированном результате при определенном личностном отношении. В качестве такого подхода стал выделяться компетентностный подход.

Профессиональная компетентность /компетенция взаимодействия в содержании компетентностного подхода в ВПО

Теоретические основания исследования. Ориентация на компетентностное образование зародилась в конце 1960-х 70-х годах в США, когда Н. Хомский впервые ввел понятие «компетенции», подразумевая под этим термином непосредственное знание и разделяя это понятие с непосредственным употреблением: проводится «…фундаментальное различие между *компетенцией* и *употреблением* (использованием в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае… употребление является непосредственным отражением компетенции» [Хомский, 1972. С. 9]. Именно тогда «употребление в действительности» у Н. Хомского связало раскрытие потенциального наличия знания с деятельностью и опытом самого говорящего. И. А. Зимняя отметила, что суть компетентностного подхода заключается в смене образовательной парадигмы как парадигмы результата образования, который должен стать более полным, личностно ориентированным и социально интегрированным, при наличии мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих[1].

Подход, предложенный И. А. Зимней, представляется сегодня наиболее актуальным. Прежде всего, в соответствии с этим подходом компетенция и компетентность хотя и связанные, но феноменологически разные сущности. Так, компетентность основывается на компетенциях и включает их в себя. Компетентности формируются в образовательном процессе и являются его обобщающими интегративными результатами.

[1] Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

В соответствии с Зимней И. А., **компетенция** — это внутреннее, когнитивное, психическое образование, которое, уже как компетентность, актуализируется в связи с мотивацией и опытом самого человека в деятельности. **Компетентность**, таким образом, есть актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленных социально-профессиональных характеристиках человека, проявляющееся в его деятельности, взаимодействии с другими людьми при решении разных задач» [Зимняя, 2012, С.2–10].

Как интегративное явление, компетентность, в понимании И. А. Зимней имеет уровневую структуру: базовый уровень (интеллектуальные способности: анализ, синтез, систематизация, принятие решений, прогнозирование и пр.); личностный уровень (целеустремленность, организованность, ответственность, желание совершенствоваться и пр.); третий уровень — целостная социально-профессиональная компетентность (личное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения социально-профессиональных задач различного уровня). В непосредственную задачу высшего образования входит формирование социально-профессиональной компетентности с целью подготовки выпускников к дальнейшей профессиональной деятельности. Учитывая это, необходимо обратить также внимание на равную значимость для эффективного осуществления профессиональной деятельности социального компонента. Итак, новый подход к рассмотрению образовательного результата наряду с профессиональными целями и результатами ВПО включает и социальные компетентности, как неотъемлемый компонент и важное условие эффективной профессиональной деятельности.

И. А. Зимняя определяет социальную компетентность как прижизненно формируемое, этно-социо-культурно обусловленное личностное качество, которое актуализируется в рецептивно-продуктивной речевой деятельности человека в процессе вербального общения, для реализации высшей психической функции человека — коммуникативной[2].

М. Д. Лаптева подчеркивает, что для успешного осуществления коммуникации необходимо[3]:

1. Обозначить общие для партнеров «фрагменты культуры», которые обе стороны взаимодействия будут интерпретировать одинаково.

---

[2] Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. С.2–10.

[3] Лаптева М. Д. Социальное взаимодействие в подготовке и деятельности будущего специалиста. Под научн.ред. И. А. Зимней. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. С. 59.

2. В процессе реализации акта коммуникации должны быть отобраны те средства и способы, которые будут соответствовать занимаемой ролевой позиции, коммуникативной задачи и заданным профессиональным рамкам.
3. Необходимо также создать у студентов определенную систему связей для каждого слова и ситуации. Если этого не сделать, может возникнуть ситуация, когда студент будет полагать, что все говорящие (на иностранном языке) будут иметь ту же систему связей для этого слова, как и на его родном языке.

Социальный уровень компетентности как данность образованного человека обеспечивает жизнедеятельность человека и его адекватное взаимодействие в социуме: выводы о позиции собеседника делаются по проявлению его действий и по неконтролируемым реакциям. Часто сбои, нарушающие процесс коммуникации, происходят именно на неконтролируемом уровне, может быть достаточно одного неточного высказывания, чтобы нарушить доверие. Так, социальное взаимодействие и непосредственно коммуникативная компетенция является жизненно важной для профессионала. М. Д. Лаптева еще раз фиксирует то, что деятельность в сфере «человек-человек» подразумевает, что взаимодействие является не только условием, но и частью предмета деятельности[4].

В социальную компетентность (в соответствии с подходом И. А. Зимней) входят умения сотрудничать, осуществлять коммуникацию, творчески решать задачи, работать с информацией. В отличие от Tuning Project, социально-профессиональная компетентность показана в этом подходе цельным образованием, с пересекающимися профессиональными и социальными компетенциями и зависящим от развития двух базовых уровней. Социально-профессиональная компетентность формируется на основе психологических особенностей студента и имеет компонентный состав.

В общее содержание ключевых социальных компетентностей[5] также включены пять основных компонентов, среди которых в исследуемом контексте необходимо обратить внимание на компетентность социального взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, друзьями и коллегами.

Профессиональное социальное взаимодействие обычно рассматривается с трех точек зрения. Во-первых, это социальная позиция

[4] Там же, С. 65.

[5] Зимняя М. А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результата современного образования//Педагогическая библиотека: http://www.pedlib.ru/Books/3/0269/3_0269–2.shtml

(профессиональный статус). Характеристика этой социально-профессиональной позиции будет являться частью характеристики профессиональной деятельности, то есть, будет являться ожидаемым требованием общества к профессионалу (социально-ролевые ожидания)[6]. Под социальной ролью понимается образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию[7]. Логично также предположить, что за пределами своей профессиональной группы, ее представители будут восприниматься не индивидуализировано, а стереотипно. Этот образ будет устойчиво иметь определенную эмоциональную окраску[8].

Во-вторых, профессиональное социальное взаимодействие рассматривается с точки зрения отношения, или позиции личности (Л. И. Божович, И. С. Кон, В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин и пр.)[9]. Деятельность человека направляется и определяется его непосредственным отношением к этой деятельности и к своему статусу (социальной роли). Личностное отношение в профессиональном взаимодействии — это приемлемая позиция для человека, которую он занимает по собственному желанию. Позиция - внутреннее отношение связывает ожидания, предъявляемые к профессионалу, с непосредственной деятельностной структурой поведения, заданной определенными рамками ситуациями. Эта позиция внутреннего отношения личности будет представлять собой систему ценностных ориентаций личности и социальных установок[10].

Интересным оказывается то, что если при неадекватной позиции-отношении индивид будет стремиться реализовать требования профессиональной деятельности, связанные с его позицией, то это будет определять его поведение, меняя как его, так и саму его личность. А. Г. Асмолов считает, что при большом расхождении между требованиями роли и ценностями и мотивами личности, индивид будет стремиться адаптировать свое поведение. Это говорит об определенной гибкости поведенческих структур. Однако при совпадении мотивации и требований роли, эти ценности станут смысловыми установками и усвоенными нормами человека. Это положение представляется особо значимым, так как фактически говорит о возможности формирования подобных рамок и ценностных ориентиров извне (в нашем случае в процессе образования) и их дальнейшей адаптации и присвоения обучающимися.

---

6 Лаптева М. Д. Социальное взаимодействие … С. 35.

7 Кон И. С. Личность и ее социальные роли// Социология и идеология. Ред.Л. А. Воловик. — М.: Наука, 1969. С. 253.

8 Там же.

9 Лаптева М. Д. Социальное взаимодействие… С. 36.

10 Там же, С. 37.

Наконец, третьим планом рассмотрения профессиональной компетенции взаимодействия стала ролевая позиция. По Э. Берну ролевая позиция, определяющая взаимоположение взаимодействующих сторон, соотносится с позициями «Родитель», «Взрослый» и «Дитя» [Добрович, 1987, С. 70]. Для решения коммуникативных задач[11] индивид будет придерживаться определенной модели поведения, занимая определенное место во взаимодействии в соответствии с решаемой задачей и с ролевыми позициями других участников взаимодействия.

И. А. Зимняя говоря о социальном взаимодействии, определяет сложное личностное качество (компетенцию) как взаимодействие с обществом, общностью, коллективом; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность; уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, пол и др), опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, находить адекватные разным ситуациям решения, отношение к взаимодействию как к ценности, способность регуляции взаимодействия[12].

Социально-профессиональное взаимодействие состоит из определенных компонентов. Позиция индивида, соотносящаяся с целью взаимодействия, задается самим индивидом, влияя на выбор средств и способов достижения результата и в ходе взаимодействия может меняться, в зависимости от изменяющихся обстоятельств. Коммуникативные задачи будут также подстроены под определенные рамки контекста.

Специфика профессиональной деятельности «международника» будет, безусловно, накладывать отпечаток на характер самого социального контекста и социального взаимодействия выпускника, а подчас и вовсе определять успешное выполнение им профессиональной деятельности.

А. А. Вербицкий отмечает, что целью подготовки обучающегося будет являться личностный рост потенциала человека, воспитание его способностей к адекватному поведению и действиям в различных профессионально-социальных ситуациях, что будет непосредственно зависеть от того, насколько образование осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности[13].

---

[11] Зимняя И. А., Малахова В. А., Путиловская Т. С., Хараева Л. А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаиомодействия учителя и учащихся: Сб.научн.тр. — М.: НИИ ОПП, 1980. — С. 53–64.

[12] Зимняя И. А. Ключевые компетенции… С. 34–42.

[13] Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод.пособие. — М.: Высшая школа, 1991. С. 23

По психологическим законам, как указывает А. А. Вербицкий[14], усвоение содержания социального опыта и овладение целостной профессиональной деятельностью осуществляется не путем прямой передачи информации, а в процессе собственной активности человека. Поэтому в соответствии с контекстным подходом необходимо создать педагогические условия (переход от учебной информации к решению проблемных ситуаций на профессиональные темы) для динамического движения деятельности студента от учебной к квази- и учебно-профессиональной.

Исходя из этого, необходимо с опорой на теорию контекстного обучения последовательно моделировать профессиональную деятельность магистров «Международных отношений» и «Зарубежного регионоведения» «со стороны их предметно-технологических и социальных составляющих», что не только обеспечит соответствие результатов образования реальным требованиям профессиональной деятельности, но также и придаст личностный смысл процессу обучения, что ведет к «более качественному присвоению содержания профессионального образования»[15]. Важным критерием для успешного «присвоения» материала будет то, что социально-нравственное содержание необходимо не передавать студенту напрямую, а оно должно стать его собственным «живым знанием, отношением, нравственной нормой и воспитанностью»[16], другими словами, должно быть им прожито самостоятельно.

Профессиональные умения взаимодействия в требованиях ФГОС к подготовке магистрантов по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение»

Исследование: основная часть. Главная проблема профессионального высшего образования на протяжении долгого времени заключалась в том, что результаты образовательного процесса и критерии оценки разрабатывались в терминах знаний и умений, но не личностных качеств и умений взаимодействия в профессиональном коллективе. Тем не менее, в отличие от многих профессий или культур, в которых профессиональное время четко ограниченно часами присутствия человека на работе, даже в сфере профессиональной деятельности «человек-человек» от сотрудников международных ор-

[14] Там же, С. 50–51.

[15] Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — С. 41–42.

[16] Там же. С. 29.

ганизаций ожидают проявление высоких моральных качеств и стандартов поведения даже за пределами офиса и вне рабочие часы. Боле того, актуальной для человека, работающего в международной среде, стала проблема построения взаимодействия с разными партнерами, ценности и отношения которых будут отличаться при проявлении в конкретных ситуациях, многие из которых будут нестандартными. Определенная гибкость и динамичное развитие считаются важными требованиями к личностным качествам представителей профессии «человек-человек».

Методология. Работа в международных организациях вписывается в зону отношений человек-человек, включая в себя и гностические и изыскательные функции, а также преобразующие, хотя объект преобразований является скорее не непосредственно-физическим, а метафизическим, как, например, «установление и поддержание мира», «защита прав человека» и пр. Именно подобные отличия и тонкости сказываются на характере взаимодействия профессии, связанной с международными контактами и работой в мультикультурной среде. При работе в международной команде необходимо учитывать, что взаимодействие в сфере «человек-человек» является не только условием успешной профессиональной деятельности, а частью самого предмета деятельности.

Задачей данного исследования является выделение характеристик профессионального взаимодействия в международных организациях, чтобы сформулировать профессионально-ориентированные образовательные цели для подготовки специалистов-международников к работе в профессиональной среде, что в значительной мере будет способствовать повышению качества такой подготовки.

Для того чтобы провести квантитативный анализ всех полученных данных (т.е. двух групп данных по компетентности взаимодействия — требования ФГОС по программам магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» и семантические единицы из требований нормативных документов международных организаций) и соотнести их друг с другом, была проведена кодификация сначала выделенных из документов международных организаций требований, а затем произведен подсчет семантических единиц во всех документах.

Классификация требований к социальному взаимодействию (выборка единиц) проходила в соответствии с выделенными уровнями социально-профессиональной компетенции И. А. Зимней, были обозначены личностные характеристики, социальные характеристики и также к профессиональной деятельности.

Затем была проведена кодификация и операционализация всех документов: объем данных по международным организациям был сведен к минимальным понятийным единицам, сохраняющим смысл более развернутых положений документов. Так, например, положение Европейской комиссии о «равном обращении с представителями разных национальностей, рас, пола, этнического происхождения, религии или веры, физических возможностей, возраста или сексуальной ориентации» было сведено к «толерантности/равноправию» (код № 6). Повторяющиеся положения были сведены воедино, необходимая концептная натяжка делалась исходя из совпадающего смысла при отсечении незначительных отличий.

Таблица общих кодов, описанных таким образом, представлена ниже. Каждому положению был присвоен код от 1 до 21 и составлена общая таблица.

Общая таблица кодов выглядит следующим образом:

Коды для личностных характеристик сотрудников

1. Объективность/справедливость/непредвзятость
2. Вежливость
3. Организованность/ответственность/самостоятельность
4. Честность
5. Профессиональное поведение в рабочее и нерабочее время/высокие моральные качества

Коды для требований к характеру социального взаимодействия

6. Толерантность/равноправие
7. Защита чести и достоинства человека
8. Справедливая оценка вклада индивида в общее дело
9. Доверие
10. Свобода слова (ограниченная лояльностью)
11. Уважение к чужой личной жизни/уважение
12. Снижение конфликтности в отношениях
13. Запрет на домогательства и запугивание/превентивные меры по борьбе со стрессом, депрессией, насилием и домогательствами

Коды для профессиональной деятельности

14. Прозрачность деятельности
15. Пропорциональность мер для достижения цели/соподчиненность целей организации и личных интересов
16. Запрет на использование ресурсов в собственных целях/борьба с коррупцией/запрет на подарки
17. Поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств

18. Гибкость рабочего процесса
19. Семейные ценности/баланс между рабочей и частной жизнью
20. Устранение профессиональной некомпетентности
21. Конфиденциальность

В основе данных кодов были проанализированы документы ФГОС по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Все данные представлены в таблице, где цифры в графах значат частотность использования кода. После чего была составлена гистограмма, наглядно демонстрирующая распределение данных (График 1).

Материалы исследования. В данной работе будет рассмотрены документы Европейской комиссии, ОБСЕ, НАТО, ОЭСР, МВФ и ООН (всего 14 документов[17]), которые устанавливают правила поведения для своих сотрудников и являются обязательными для исполнения, и их соотношение и соответствие требованиям к выпускникам МГИМО по

[17] European Comission: Code of Good Administrative Behaviour. Relations with the public. http://ec.europa.eu/transparency/civil_society/code/_docs/code_en.pdf
European Commission: Equal opportunities. http://ec.europa.eu/civil_service/admin/equal_opp/index_en.htm#3
European Commission: Communication to the commission on the strategy on equal opportunities for women and men within the European Commission (2010–2014). http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/strategie_1554_en.pdf
European Commission: Commission decision of 26th April 2006 on the European Commission policy on protecting the dignity of the person and preventing psychological harassment and sexual harassment. http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/comm_native_c_2006_1624_3_acte_en.pdf
European Commission: Ethics and Conduct. http://ec.europa.eu/civil_service/admin/ethic/index_en.htm
European Commission: Commission decision of 18 December 2009 concerning the implementation of teleworking in Commission departments from 2010 to 2015. http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/teleworking_decision_en.pdf
OSCE code of conduct for staff/mission members. http://www.osce.org/secretariat/31781
Code of Ethics for United Nations Personnel (2005). http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf
NATO Code of Conduct. www.nato.int/structur/recruit/info-doc/code-of-conduct.pdf
NATO Civilian Staff Regulations. http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_08/20160822_160822-cpr-en.pdf
Code of Conduct for OECD Officials. https://www.oecd.org/legal/code-conduct.pdf
IMF Code of Conduct for Staff. https://www.imf.org/external/hrd/code.htm#I
Code of Ethics for United Nations Personnel (2005). http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf
UN supplier code of conduct (2011). http://www.un.org/Depts/ptd/pdf/conduct_english.pdf

направлению магистерских программ «Международные отношения»[18] и «Зарубежное регионоведение»[19].

Процедура исследования.

Для определения того, насколько компетентность взаимодействия представлена в системе подготовки магистров по направлению «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», был проведен анализ двух федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования для выявления требований к сформированности компетенций социального взаимодействия

Существующий **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр) по направлению «Международные отношения»** не дает определения «компетенции» и не разграничивает понятия «компетентность/компетенция». В ходе анализа документа также не дано прямой ссылки на понятие «компетенция», косвенно она определяется как «приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни»[20]. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Зарубежное регионоведение»** (квалификация «магистр»), принятый в 2010 году, также не дает определения «компетенции» и разграничения понятия «компетентность/компетенция».

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр) по направлению «Международные отношения» и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Зарубежное регионоведение» при интегративном компаративном анализе представляют следующий список компетентностных компонентов:

Знания и понимание

— владение политически корректной корпоративной культурой международного общения (формального и неформального),

[18] Международные отношения. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016. — http://mgimo.ru/upload/fgos/410405-fgos-vpo-mag_mo.pdf

[19] Зарубежное регионоведение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016. — http://mgimo.ru/upload/fgos/410401-fgos-vpo-mag_zarub-region.pdf

[20] Международные отношения. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр). — http://window.edu.ru/resource/107/74107

— владение навыками нахождения компромиссов посредством переговоров;

Умения и опыт

— умение на практике защитить свои законные права, в том числе права личности, при уважении к соответствующим правам других в многоэтничном и интернациональном окружении;
— способность адаптироваться к условиям длительной работы в составе многоэтничных и интернациональных групп;
— владение методами делового общения в интернациональной среде, способность использовать особенности местной деловой культуры зарубежных стран;
— владение этикой межличностных отношений и эмоциональной саморегуляцией;
— обладание навыками работы с аудиторией, в том числе зарубежной,
— умение устанавливать профессиональные контакты и развивать профессиональное общение, в том числе на иностранных языках,
— обеспечение дипломатических и других контактов с зарубежными странами и регионами, контактами органов государственной власти и других органов и организаций с представителями соответствующих стран и народов,
— осуществление функций пресс-секретаря, помощника руководителей региональных и федеральных органов государственного управления, ответственных за проведение внешней политики в отношении отдельных зарубежных стран и регионов;
— демонстрация углубленных знаний лингвострановедческой специфики региона специализации, ее учет при составлении профессионально ориентированных текстов;
— поддержание культурных и профессиональных контактов с посольствами и консульствами, иностранных государств в России, а также с посольствами и консульствами России за рубежом;
— уметь идти на компромисс и проявлять инициативу, отстаивать личную позицию в социально приемлемых формах;
— просчитывать последствия принимаемых решений, нести персональную ответственность за результаты своей профессиональной деятельности и профессиональной деятельности подчиненных.

Готовность:

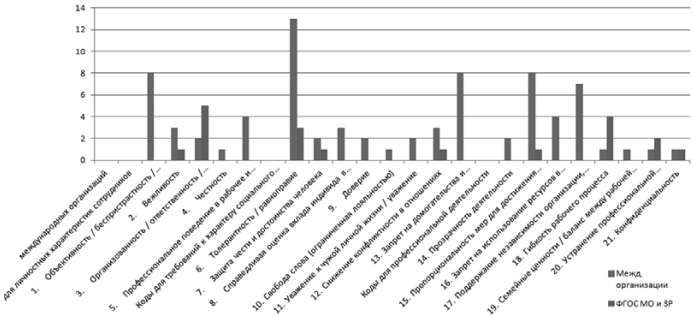
— быть готовым к работе в многонациональном и поликультурном коллективе,
— проявлять толерантное отношение к межкультурным и межрелигиозным различиям;

— учитывать в практической и исследовательской деятельности этнокультурные, этноконфессиональные и этнопсихологические параметры, определяющие менталитет населения различных регионов мира;

По представленным данным в сопоставлении четко прослеживается то, что в документах ФГОС по направлениям магистратур «Международное отношения» и «Зарубежное регионоведение» фиксация компонентов проходит по категориям «умений» и «опыту», наполненность отмечается и у критерия «готовность». В федеральных стандартах не рефлексируются категории по «ценностно-смысловому отношению», «эмоционально-волевой регуляции», не освещаются многие положения, связанные с личностным восприятием, нормами поведения и становлением личностных качеств индивидов. Так, социальная компетентность в таком виде, как отражена в обоих федеральных государственных стандартах по магистратурам «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», как личностное психологическое новообразование и результат ВПО, не представлена в полном объеме.

График 1

Соотношение между требованиями организаций к своим сотрудникам и требованиями, представленным к выпускникам магистратур «Международные организации» и «Зарубежное регионоведение»



Описание графика и выводы:

Для того чтобы представить умения и требования к выпускникам обозначенных магистратур как компетентность, необходимо отметить существующие соответствия и расхождения.

Важно отметить, что при рассмотрении данного графика некорректно соотносить количественные показатели частотности упоминания указанных единиц из всех документов международных организации и двух до-

кументов ФГОС, так как будет очевидна диспропорциональность. Вместо этого продуктивным для определения общей совокупности компетенций социального взаимодействия международника будет указать **пересекающиеся значения** (даже когда частотность в документах международных организаций выше, чем частотность упоминания в документах ФГОС по указанным образовательным программам), **пиковые значения** как наиболее важные и **полностью отсутствующие** показатели.

Наиболее **актуальными** требованиями, выдвигаемыми в международных организациях к сотрудникам являются: объективность/непредвзятость (код 1), толерантность/равноправие (код 6), запрет на домогательства и запугивания (код 13), пропорциональность мер для достижения цели (код 15), поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств (код 17), из них в документах ФГОС по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» зафиксированы лишь толерантность/равноправие (код 6) и пропорциональность мер для достижения цели (код 15).

Пересекающиеся показатели отмечаются в следующих положениях: вежливость (код 2), организованность/ответственность (код 3), толерантность/равноправие (код 6), защита чести и достоинства (код 7), снижение конфликтности в отношениях (код 12), пропорциональность мер (код 15), гибкость рабочего процесса (код 18), устранение профессиональной некомпетентности (код 20), а также конфиденциальность (код 21).

Вовсе не представленными в двух ФГОС по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» оказались: объективность/беспристрастность (код 1), честность (код 4), профессиональное поведение в рабочее и нерабочее время/высокие моральные качества (код 5), справедливая оценка вклада индивида в общее дело (код 8), доверие (код 9), свобода слова (код 10), уважение к личной жизни (код 11), Запрет на домогательства и запугивание/превентивные меры по борьбе со стрессом, депрессией, насилием и домогательствами (код 13), прозрачность деятельности (код 14), запрет на использование ресурсов в собственных целях / борьба с коррупцией / запрет на подарки (код 16), поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств (код 17), семейные ценности/баланс между рабочей и частной жизнью (код 19).

Анализ результатов. Таким образом из 21 требования к социально-профессиональному взаимодействию в международных организациях в документах ФГОС по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» отражены лишь 9 положений, а 12 не представлены.

Чаще всего в государственных стандартах встречаются профессиональные требования, наиболее детализированный анализ проведен с параметрами, которые включены в понимание профессионализма и его определяют (подготовка отчетов, умение работать с презентациями для разных аудиторий и пр.). Так, например, в ФГОС по направлению «Международные отношения» требования включают такие положения, как:

— *«Способность работать с материалами СМИ, составить обзоры прессы по заданным темам (ПК-2); способностью составлять дипломатические документы, проекты соглашений, контрактов, программ;*
— *Владение навыками построения реферативного письменного текста* и устного представления экспертных мнений по международно-политической проблематике (ПК-4);» и т.д.

А ФГОС по направлению «Зарубежное регионоведение» содержит подобные же положения:

— *«Способность корректно применять, сочетать и модифицировать общенаучные и частнонаучные, качественные и количественные методы исследования, самостоятельно формулировать научные проблемы, выдвигать гипотезы, разрабатывать программы исследований с учетом междисциплинарных связей (ОК-7);*
— *Способность анализировать социальную, экономическую и политическую природу традиционных и нетрадиционных угроз национальной, региональной и глобальной безопасности (ОПК-2);» и т.д.*

Понятие профессиональной компетенции, однако, представляется гораздо шире в документах международных организаций. Помимо функциональных требований от сотрудников ожидают также умение организовать рабочий процесс, гибко, прозрачно и самостоятельно, пропорционально использовать ресурсы, уметь уклоняться от давления правительств и национальных интересов и пр.

При анализе материала в соответствии с критериями И. А. Зимней было также отмечено не совсем равномерное распределение требований к социальному взаимодействию как части социально-профессиональной компетенции. Суммируя вышеобозначенные выводы, можно обозначить следующие уровни, которые были представлены в документах магистратур:

— Знания и понимание;
— Умение и опыт;
— Готовность.

Критерии по «ценностному отношению», «эмоционально-волевой регуляции» зафиксированы недостаточно четко, либо в недостаточной

мере. Критериев оценки наличия и развитости этих уровней становления социальной компетенции пока также не представлено, как и непосредственных способов ее формирования в определенной среде с мультикультурными особенностями.

Заключение. Итак, для восполнения недопредставленных единиц (учитывая, что компаративный анализ ФГОС ВПО по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» выявил их разную наполненность по критериям, выявленным на основе требований, предъявляемых к сотрудникам международных организаций) или вовсе непредставленных семантических единиц и повышения качества подготовки специалистов-международников к работе в профессиональной среде (международных организациях) необходимо сформулировать список компетенций, которые необходимо дополнить для комплексного и полноценного формирования профессионального умения социального взаимодействия, обратившись к сфере требований международных организаций.

Список дополнительных компетенций, отсутствующих в документах ВПО ФГОС по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение»:

Вариант компетенций социального взаимодействия международника, не вошедший в тексты стандартов по направлениям «Международные организации» и «Зарубежное регионоведение», может выглядеть следующим образом:

— готовность осуществлять профессиональное общение основываясь на справедливости, объективности и беспристрастности, быть честным и правдивым в профессиональном общении, принимать меры по повышению уровня доверия между сотрудниками;
— готовность взаимодействовать с учетом профессиональной этики не только в рабочее, но и в нерабочее время, подавать в этом личный пример;
— готовность обеспечивать свободу слова в профессиональном общении, при учете возможности ее ограничения в рамках проявления лояльности к целям и деятельности организации, в которой работают ее сотрудники;
— готовность в общении предотвращать возникновение стресса, тревоги, депрессии, а также избегать стратегии общения, содержащих насилие, домогательства и запугивания;
— готовность противостоять коррупции и отказаться использовать ресурсы организации в собственных целях, проявлять устойчивость к давлению различных групп интересов в пользу организации;

— способность в общении проявлять уважительное отношение к профессиональной деятельности сотрудников, а также их частной жизни, к семейным ценностям; справедливо давать оценку вклада каждого сотрудника в общее дело.

Литература

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 84 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод.пособие. — М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя и родителей. — М.: Просвещение, 1987. 207 с.
4. Зарубежное регионоведение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016. — URL: http://mgimo.ru/upload/fgos/410401-fgos-vpo-mag_zarub-region.pdf
5. Зимняя И. А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результата современного образования//Педагогическая библиотека: http://www.pedlib.ru/Books/3/0269/3_0269–2.shtml
6. Зимняя И. А., Малахова В. А., Путиловская Т. С., Хараева Л. А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаиомодействия учителя и учащихся: Сб.научн. тр. — М.: НИИ ОПП, 1980. — С. 53–64.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
8. Кон И. С. Личность и ее социальные роли / Ред.-сост. Л. А. Воловик //. Социология и идеология. — М.: Наука, 1969. — С. 248–261
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002.
10. Лаптева М. Д. Социальное взаимодействие в подготовке и деятельности будущего специалиста / под ред. Зимней И. А. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2007. — 210 с.
11. Международные отношения. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016. — URL: http://window.edu.ru/resource/107/74107
12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М., 1972 (англ. 1965).
13. Code of Conduct for OECD Officials. - URL: https://www.oecd.org/legal/code-conduct.pdf

14. Code of Ethics for United Nations Personnel, 2005. - URL: http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf
15. European Comission: Code of Good Administrative Behaviour. Relations with the public. - URL: http://ec.europa.eu/transparency/civil_society/code/_docs/code_en.pdf
16. European Commission: Commission decision of 18 December 2009 concerning the implementation of teleworking in Commission departments from 2010 to 2015. - URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/teleworking_decision_en.pdf
17. European Commission: Commission decision of 26th April 2006 on the European Commission policy on protecting the dignity of the person and preventing psychological harassment and sexual harassment. - URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/comm_native_c_2006_1624_3_acte_en.pdf
18. European Commission: Communication to the commission on the strategy on equal opportunities for women and men within the European Commission, 2010–2014. - URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/strategie_1554_en.pdf
19. European Commission: Equal opportunities. - URL: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/equal_opp/index_en.htm#3
20. European Commission: Ethics and Conduct. - URL: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/ethic/index_en.htm
21. IMF Code of Conduct for Staff. - URL: https://www.imf.org/external/hrd/code.htm#I
22. NATO Civilian Staff Regulations. - URL: http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_08/20160822_160822-cpr-en.pdf
23. NATO Code of Conduct. - URL: www.nato.int/structur/recruit/info-doc/code-of-conduct.pdf
24. OSCE code of conduct for staff/mission members. - URL: http://www.osce.org/secretariat/31781
25. Tuning Educational Structures in Europe. - URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html
26. UN supplier code of conduct, 2011. - URL: http://www.un.org/Depts/ptd/pdf/conduct_english.pdf

PROFESSIONAL COMPETENCE OF COMMUNICATION IN INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND THE REQUIREMENTS EDUCATION STANDARDS TO STUDENTS OF MASTER'S PROGRAMS "INTERNATIONAL RELATIONS" AND "REGIONAL STUDIES"

Alena Blokhina

Abstract: *The article explores the possibilities for augmenting the quality of education for the students of international affairs by synthesizing learning objectives in the domain of interpersonal and social competencies on the basis of comparison of the learning objectives of federal education standards and the international organizations' requirements to codes of good administrative behavior.*

***Key words**: competency, performance, social interaction, competence of communication, competency based approach, education standards, learning, professional education in international affairs*

References

1. Conception of modernizing the Russian educational system for the period till 2010. M., 2002.
2. Dobrovych A. B. For a teacher about psychology and psychogene in communication. A book for the teachers and parents, M., Prosvechenie, 1987, pp.207. (in Russian)
3. International Relations. Federal Graduate Education Standard, 2016. - URL: http://window.edu.ru/resource/107/74107 (in Russian)
4. Kon I. S. Individual and their social roles. Ed. L. A. Volovik. Sociology and ideology, M., Science, 1968, pp.248–261.
5. Lapteva M. D. Social Interaction in the Learning Process and Professional Activities, ed. by Zimnaya I.A, *Challenges and Quality of Education Research Center*, M., 2007, 210 p. (in Russian)
6. N. Chomsky. Aspects of the Theory of Syntax, M., 1972 (English 1965)
7. Regional Studies. Federal Graduate Education Standard, 2016. - URL: http://mgimo.ru/upload/fgos/410401-fgos-vpo-mag_zarub-region.pdf. (in Russian)
8. Verbitskiy A. A. Competence based approach and theory of context education. *Materials for the 4th methodological seminar 16 November 2004*, M., Think tank of professional training, 2004, pp.84. (in Russian)
9. Verbkitskiy A. A. Active education in higher school: contextual approach. Methodological reference book, M., Higher school, 1991, pp.207. (in Russian)
10. Zimnaya I. A. Key Competencies — a New Learning Outcome Paradigm, *Higher Education Today*, 2003, No. 5, pp. 34–42. (in Russian)
11. Zimnaya I. A. Personal Cultural Development and Socio-professional Competence, *Higher Education Today*, 2005, No. 11, pp. 14–21. (in Russian)
12. Zimnaya I. A., Malakhova V. A. Putilovskaya T. S., Kharaeva L. A. Pedagogical interaction as a process of solving communicative tasks. *Physological-pedagogical problems of interaction between the teachers and students*: *collection of research papers*. M., Think Tank OPP, 1980, pp.53–64.
13. Code of Conduct for OECD Officials. - Retrieved from: https://www.oecd.org/legal/code-conduct.pdf
14. Code of Ethics for United Nations Personnel, 2005. - RETRIEVED Retrieved from: http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf
15. European Comission: Code of Good Administrative Behaviour. Relations with the public. - Retrieved from: http://ec.europa.eu/transparency/civil_society/code/_docs/code_en.pdf

16. European Commission: Commission decision of 18 December 2009 concerning the implementation of teleworking in Commission departments from 2010 to 2015. - Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/teleworking_decision_en.pdf
17. European Commission: Commission decision of 26th April 2006 on the European Commission policy on protecting the dignity of the person and preventing psychological harassment and sexual harassment. - Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/comm_native_c_2006_1624_3_acte_en.pdf
18. European Commission: Communication to the commission on the strategy on equal opportunities for women and men within the European Commission (2010–2014). - Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/strategie_1554_en.pdf
19. European Commission: Equal opportunities. - Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/equal_opp/index_en.htm#3
20. European Commission: Ethics and Conduct. - Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/ethic/index_en.htm
21. IMF Code of Conduct for Staff. - Retrieved from: https://www.imf.org/external/hrd/code.htm#I
22. NATO Civilian Staff Regulations. - Retrieved from: http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_08/20160822_160822-cpr-en.pdf
23. NATO Code of Conduct. - Retrieved from: www.nato.int/structur/recruit/info-doc/code-of-conduct.pdf
24. OSCE code of conduct for staff/mission members. - Retrieved from: http://www.osce.org/secretariat/31781
25. Tuning Educational Structures in Europe. - Retrieved from: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html
26. UN supplier code of conduct, 2011. - Retrieved from: http://www.un.org/Depts/ptd/pdf/conduct_english.pdf

Информация об авторе

Блохина Алена Олеговна

соискатель кафедры сравнительной политологии МГИМО МИД России; преподаватель кафедры английского языка №7 Факультета политологии МГИМО МИД России, РФ

E-mail: blokhina.alena@gmail.com

Alyona Blokhina

Post-graduate student, Department of Comparative Politics, MGIMO-University (Moscow, Russia)

E-mail: blokhina.alena@gmail.com

ОРИЕНТИРЫ В ОБУЧЕНИИ МЕЖДУНАРОДНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

М. Д. ЛАПТЕВА

Аннотация. Введение. *Профессии типа «человек-человек», к которым относятся специальности международников, предполагают интенсивное профессиональное общение. При создании программы обучения общению необходимо как учитывать его общие закономерности, так и вносить уточнения применительно к подтипу профессий «посредник».*

Теоретические основания исследования. *Исследование проводится в русле деятельностного подхода к общению в отечественной психологии. Специфика общения в подтипе профессий определяется сферами деятельности, типичными профессиональными ситуациями, ролями и жанрами. В сложных видах деятельности, не сводимых к выполнению стандартных функций, нет возможности описать исчерпывающий набор ситуаций и правил поведения, необходимо умение активно строить взаимодействие с каждым партнером, в каждой конкретной ситуации.*

Цель исследования *— выявление общих оснований и ориентиров для построения программы обучения профессиональному общению в области международных отношений.*

Метод исследования — *систематический обзор отечественных и зарубежных публикаций по проблемам профессиональной деятельности и общения, осуществленных с различных теоретических позиций.*

Процедура исследования *— сопоставление, анализ и систематизация полученных в разных исследованиях эмпирических данных и теоретических положений.*

Результаты исследования*. На основе выделения существенных составляющих ситуации общения охарактеризовано одно из основных понятий для описания взаимодействия людей в общении — позиция. Проанализированы психологические и социально-психологические концепции возникновения позиционно-ролевой структуры ситуации, используемые в практике обучения общению. Выяснена недостаточность используемых в них характеристик позиционно-ролевой струк-*

туры для адекватного описания позиции международника. Выявлена философская концепция диалогического взаимодействия, позволяющая существенно дополнить эти характеристики.

Заключение. *Существующие программы обучения профессионалов общению с опорой на психологические и социально-психологические концепции возникновения позиционно-ролевой структуры не отражают всех аспектов позиции международника. Необходима разработка программы подготовки международников к общению на основе системы ориентиров, синтезирующей идеи релевантных философских, психологических и социально-психологических концепций.*

Ключевые слова: *профессиональное общение, взаимодействие, ситуация общения, позиционно-ролевая структура*

Введение. Профессии типа «человек-человек» (по Е. А. Климову), к которым относятся и специальности международников, предполагают интенсивное профессиональное общение, что требует подготовки в ходе высшего образования. Необходимость специального обучения подтверждается регулярными публикациями учебных пособий для студентов данных направлений, в посвященных вопросам делового общения, технологии ведения переговоров, учета особенностей иноязычных культур, этикета и т.д. Так, только за последние несколько лет опубликованы пособия И. А. Василенко (2014), И. Ю. Востриковой и Т. Б. Уржумцевой (2016), М. М. Лебедевой (2016), А. П. Чудинова (2016) и др.

Однако будущим международникам предстоит осуществлять профессиональное общение в сложных видах деятельности, не сводимых к выполнению стандартных функций, и для них нет возможности описать исчерпывающий набор ситуаций. А в настоящее время, когда наблюдается разрушение канонов публичного общения в политике, в международных отношениях, когда трудно однозначно определить тип ситуации, проблема умений активно строить взаимодействие с каждым партнером, в каждой конкретной ситуации, многие из которых нестандартны и правила поведения в них еще не установлены, приобретает особую актуальность.

При создании программы обучения общению необходимо как учитывать его общие закономерности, так и вносить уточнения применительно к подтипу профессий, в данном случае характеризуемому как «посредник» (И. А. Мазаева)[21]. Специфика общения в подтипе профессий определяется

[21] Мазаева И. А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста : : На материале профессий "человек — человек" : дисс … канд. пед. наук : М., 2003. 239 с.

сферами деятельности, типичными профессиональными ситуациями, ролями и жанрами. И в этом плане профессиональный «посредник», представляющий в общении с партнерами интересы своей страны, организации как в условиях сотрудничества, так и жесткой конкурентной борьбы, значительно отличается от профессионального «помощника» (педагога, врача, психолога-консультанта и др.) — того подтипа профессий, для которого наиболее подробно разработаны программы обучения общению.

Теоретические основания исследования. Настоящая работа является продолжением исследования различий профессионального общения в разных сферах деятельности в целях обучения студентов, начатого более 20 лет назад[22]. Исследование проводится в русле деятельностного подхода к общению, развиваемого в отечественной психологии (А. Н. Леонтьев, Г. М. Андреева, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.).

Согласно принимаемой в данной работе концепции, общение является формой взаимодействия людей, поэтому при его рассмотрении важны основные категории, характеризующие такое взаимодействие — социальные ситуации, роли, позиции, статус, взаимозависимость. Ситуация общения и взаимодействия создается в единстве общественных отношений, представленных в ней выполняемой деятельностью, и непосредственного представления о партнере и складывающихся на этой основе межличностных отношений (Г. М. Андреева) При этом межличностные отношения «есть действительная реальность общественных отношений: вне их нет где-то «чистых» общественных отношений». На уровне обыденного сознания для участников взаимодействия эти отношения могут представляться и «единственной реальностью каких бы то ни было отношений» [Андреева, 1994, с. 63].

Как один из субъектов общения, человек реализует (а профессионал и отвечает за качество реализации) функции установления контакта, передачи информации, побуждения к действиям и их координации, создания общности, понимания, выражения мысли, выражения отношения и т.д. В плане решения профессиональных задач важен учет такой характеристики общения, как репрезентативность, или «субъектная представленность», означающей, что «беспредметного общения между людьми нет, оно всегда содержательно, исторически конкретно», то есть в общении отражаются те виды деятельности и отношений, по поводу которых общение происходит, и индивидуально-личностные особенно-

[22] Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения (в контексте подготовки и переподготовки социальных работников). Дисс… канд. психол. наук. М., 1999. 208 с.

сти участников, «их культурный уровень, возраст, пол, а также интересы, потребности, вкусы, наклонности и т.д.» [Зимняя, 2009, с. 331–332].

В числе других субъектных особенностей в общении представлены позиции людей. От того, насколько ясно профессионал сможет обозначить свою позицию и обеспечить ее адекватное восприятие партнером, во многом зависит успех взаимодействия.

Проведенный нами ранее анализ показал, что позиция как особое место человека во взаимодействии («ролевая позиция», исследования которой отражены в работах А. Л. Венгера, Н. Е. Вераксы, А. Б. Добровича, Ю. М. Жукова, А. И. Красило, В. Я. Ляудис, Л. А. Петровской и др.) представляет собой результат координации социальной позиции — ожиданий, предъявляемых человеку обществом (что исследовано в работах Г. М. Андреевой, А. Г. Асмолова, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского и др.), — и позиции личности — ожиданий, предъявляемых им самому себе (Л. И. Божович, Т. А. Загрузина, А. Ф. Копьев, Б. Д. Парыгин, А. С. Спиваковская, В. А. Ядов и др).

При этом профессиональная позиция проявляется в общении как симультанное представление позиций в масштабах целостной деятельности, в пределах наличной ситуации общения и в микроситуации. (Ситуации выделены нами применительно к общению по основанию, предложенному В. А. Ядовым — длительность времени, в течение которого сохраняется основное качество условий деятельности и, следовательно, ситуацию можно принять как устойчивую и неизменную.) Эти позиции не совпадают напрямую, но должны быть согласованны.

Реальное развитое общение протекает в разнообразных формах, с реализацией различных функций, при многообразии позиций, в нем решаются как рутинные, так и творческие задачи. Оно осуществляется на двух взаимосвязанных уровнях — внешнем, поведенческом и внутреннем, глубинном, личностном. Компетентность в общении предполагает владение всеми его аспектами, так как разным ситуациям адекватны разные задачи в общении и разные уровни его реализации (по Л. А. Петровской). Особенно важно это положение при подготовке специалистов в сфере международных отношений, где даже общение, протекающее как межличностное, направлено на реализацию общественных отношений между странами, институтами, которые представляют профессионалы.

Исследование: основная часть

Цель исследования — выявление общих оснований и ориентиров для построения программы обучения профессиональному общению в области международных отношений.

Методом исследования в данной работе является систематический обзор отечественных и зарубежных публикаций по проблемам профессиональной деятельности и общения, осуществленных с различных теоретических позиций.

Процедура исследования состояла в сопоставлении, анализе и систематизации полученных в разных исследованиях эмпирических данных и теоретических положений.

Профессии типа «человек-человек» (по Е. А. Климову), к которым относятся и специальности международников, предполагают интенсивное профессиональное общение.

К общим закономерностям общения относятся единство проявляющихся в нем общественных и межличностных отношений (Г. М. Андреева), осуществление его на двух взаимосвязанных уровнях — «внешнем, поведенческом, операционально-техническом» и «внутреннем, глубинном, личностном», решение в развитом общении как рутинных, так и творческих задач, при том что важнейшее значение имеет компетентность «в субъект-субъектном общении, в решении продуктивных задач, в овладении глубинным, личностным слоем общения» [Петровская, 1989, с. 27–28], что характерно и для профессионального общения в сложных видах деятельности, не сводимых к выполнению стандартных функций. Поэтому важно, чтобы человек не просто воспроизводил образцы, удачно примененные кем-то ранее в общении, а осознавая его существенные характеристики, активно выбирал и конструировал свою линию поведения.

Специфика общения в подтипе профессий определяется сферами деятельности, типичными профессиональными ситуациями, ролями и жанрами. И в этом плане профессиональный «посредник», представляющий в общении с партнерами интересы своей страны, организации как в условиях сотрудничества, так и жесткой конкурентной борьбы, значительно отличается от профессионального «помощника» (педагога, врача, психолога-консультанта и др.) — того подтипа профессий, для которого наиболее подробно разработаны программы обучения общению.

Компетентность в общении предполагает, в том числе, анализ ситуации и определение адекватных ей задач в общении, понимание его условий и уровней реализации, а также владение адекватными средствами и способами.

Для вычленения типичных ситуаций, ролей профессионала, их отличий от таковых в других профессиях необходимо сначала определить существенные компоненты ситуации общения вообще. Важнейшими

составляющими ситуации являются ее участники и осуществляемая ими деятельность. Особое место человека в общей с другими людьми деятельности обозначается через понятие «позиция» и является одной из внутренних детерминант профессионального общения.

Проведенный анализ литературы показал многомерность, многоплановость трактовок понятия позиции и позволил выделить три плана ее рассмотрения, а именно: позиции как положения в обществе, группе, или «социальной позиции», «статуса» (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.); позиции как отношения человека к действительности в целом или к различным ее областям — «позиции личности», или в других терминах, «установки», «диспозиции» (Л. И. Божович, Т. А. Загрузина, А. Ф. Копьев, Б. Д. Парыгин, А. С. Спиваковская, В. А. Ядов и др.); позиции как места человека в непосредственном взаимодействии, в актуальной ситуации, или «ролевой позиции» (А. Л. Венгер, Н. Е. Веракса, А. Б. Добрович, Ю. М. Жуков, А. И. Красило, В. Я. Ляудис, Л. А. Петровская и др.). При этом первые два плана связаны с системой ожиданий и представляют собой место человека в потенциальном взаимодействии — социальная позиция как то место, которое человек может занять во взаимодействии, по мнению окружающих, позиция личности как место во взаимодействии, приемлемое для него по его собственному мнению. И хотя общество оценивает поведение человека в соответствии с его социальной позицией (исполнение «социальной роли»), для устойчивой профессиональной деятельности и для самого профессионала как личности важна согласованность этих двух сторон позиции. Поскольку полное совпадение ожиданий чаще всего невозможно, возникает необходимость собственной активности субъекта в согласовании, что и воплощается в выборе позиции в актуальной ситуации взаимодействия, или ролевой позиции.

Позиция характеризует субъекта в деятельности и в значительной мере опосредует выбор им целей отдельных действий, а с учетом условий — задач в общении (коммуникативных задач). При этом участники ситуации взаимозависимы: человек определяет линию своих действий в ситуации исходя из позиции партнера, его ожиданий, но и сам своими действиями предъявляет к тому ожидания, а значит, может повлиять на позиционно-ролевую структуру ситуации. Кроме того, занимая определенную ролевую позицию в непосредственном взаимодействии, человек при этом и формирует ожидания окружающих к себе в будущем, то есть свою будущую социальную позицию.

Продуктивна идея В. А. Ядова об анализе ситуаций на нескольких уровнях по основанию длительности времени, в течение которого со-

храняется основное качество условий деятельности и, следовательно, ситуацию можно принять как устойчивую и неизменную. Применительно к профессиональному общению из предложенных данным автором уровней наиболее значимыми представляются ситуации «в масштабах целостной деятельности» и «в пределах простейшей социальной ситуации», определяемой условиями взаимодействия в данной группе — то есть наличной ситуации общения; в рамках второго уровня нами выделен дополнительно подуровень «микроситуации» (цикла вербального общения, по И. А. Зимней). Подчеркнем, что это уровни анализа, т.е. разные масштабы рассмотрения одного и того же реально протекающего взаимодействия. И таким образом во взаимодействие в масштабах профессиональной деятельности входит ряд простейших социальных ситуаций, а в каждую простейшую социальную ситуацию — ряд микроситуаций. На каждом из уровней ситуации проявляется свой уровень социальной позиции, позиции личности (в терминах В. А. Ядова — «диспозиционной иерархии») и ролевой позиции.

Очень точно поставленная В. А. Ядовым и находящая подтверждение в данных эмпирических исследований профессионального общения проблема состоит в том, что «регуляция социального поступка должна быть истолкована в контексте всей диспозиционной системы личности, а не только со стороны той или иной социальной установки, относящейся к ситуации деятельности» [Ядов, 1975, с. 105] и что между уровнями иерархии возможны рассогласования.

Так, в общении учителей (пожалуй, лучше всего исследованной сфере профессионального общения) зафиксирована разрозненность их гуманистических позиций-отношений высшего уровня и ситуационных установок. Как описывает такое положение американский психолог Т. Гордон, педагоги часто (особенно в стрессовых ситуациях) прибегают именно к тем приемам из репертуара собственных родителей и учителей, которые у них в детстве вызывали наибольший протест. Они «как будто «запрограммированы» своими наставниками на действия по установленному сценарию и, досадуя на себя, все же не могут вести себя иначе [Gordon, 1975, p. 38]. Преодолеть этот разрыв самостоятельно удается только учителям-мастерам в результате самовоспитания.

Другая сторона той же проблемы — анализ поведения партнера в общении. Вступая в непосредственное взаимодействие, человек реализует не только действия, соответствующие его позиции в данной группе и в данной ситуации. Его поведение может быть мотивировано осознаваемыми или неосознаваемыми установками, сформированными в другой деятельности, в других группах, в других позициях. Напри-

мер, помощь не всегда востребуется нуждающимися в ней, даже если она доступна, а польза от ее получения очевидна. Более того, иногда человек, получивший помощь, умаляет достоинства помощника и качество предоставленной помощи. Случается, что человек считает невозможным принять помощь именно от данного лица, организации. Следовательно, структуру ситуации оказания — получения помощи и свою позицию в ней потенциальный получатель оценивает как неприемлемую для себя.

Именно поэтому, как подчеркивает Е. Ф. Тарасов, поведение партнеров общения, его текущее изменение редко можно объяснить в пределах одного коммуникативного акта. Исключение составляет общение в «институционализированых, формализованных структурах с высокой степенью нормированности поведения» [Тарасов, 1979, с. 44]. Но чаще всего необходим выход в более широкие социальные системы.

В конкретной ситуации общения симультанно представлены ситуации всех трех уровней — позиция избирается в пределах простейшей социальной ситуации, проявляется в каждой микроситуации, а партнер делает вывод о позиции профессионала в масштабах деятельности (например, отказ в просьбе, неудачная формулировка могут восприниматься не в связи с условиями наличной ситуации, а стать основанием для вывода об общем отношении к определенной социальной или национальной группе) — и реализуются все три плана позиции. Следовательно, умения анализировать позиционно-ролевую структуру ситуации общения, точно выбрать и обозначить свою позицию, таким образом предлагая партнеру структуру, наиболее благоприятную для решения профессиональных задач, и осуществлять по ходу общения необходимые коррекции, чрезвычайно важны для профессионала.

Поэтому для построения программы обучения профессиональному общению, в частности международников, необходимо системно представить все разнообразие позиционно-ролевых структур ситуаций, встречающихся в человеческом общении, и выбрать те из них, которые адекватны целям профессиональной деятельности. Таким образом можно создать «ориентировочную основу» [Гальперин, 2000, с. 80] для обучения общению и дальнейшего его осуществления.

Специальный интерес вызывает вопрос о том, от чего зависит возникновение той или иной из позиционно-ролевых структур.

Взаимозависимость людей в ситуации взаимодействия рассматривается в работах отечественных и зарубежных авторов, принадлежащих к разным научным школам и теоретическим направлениям. Рассмотрим существующие концепции возникновения позиционно-ролевой

структуры ситуации, которые послужили основой для ряда дальнейших исследований и используются в практике обучения профессионалов общению. Различные авторы видят его по-разному, как результат: 1) действий людей в пределах ситуаций — в «теориях обмена» (Д. Тибо и Г. Келли; П. Блау); 2) последовательности действий в микроситуациях — в «теории контроля взаимодействия» (L. E. Rogers & R. V. Farace); 3) актуализации сложившихся ранее отношений к себе и потенциальному партнеру — в «трансактном анализе» (Э. Берн); 4) поиска соответствия между отношением личности и содержанием взаимодействия (М. Дойч).

Как известно, в таком направлении в американской социальной психологии, как «теории обмена», развитие, сохранение и распад общественных взаимоотношений объясняются через баланс вознаграждений и потерь для человека, решившего вступить в эти взаимоотношения. Д. Тибо и Г. Келли утверждают, что когда два человека связаны взаимоотношениями, то они оба могут выбрать разнообразные формы поведения, которые могут образовывать различные конфигурации итогов (вознаграждений и потерь) для каждой стороны во взаимоотношениях. Чем больше человек зависит от конкретных взаимоотношений, тем меньше его власть в них. Когда люди сильно зависят друг от друга, то у них сильная власть друг над другом. Два человека могут влиять друг на друга (иметь власть друг над другом) по разным вопросам (по: [Berger, 1985, p. 442, 449]). Иначе говоря, вопрос взаимозависимости Д. Тибо и Г. Келли рассматривают в первую очередь в аспекте равенства-неравенства власти.

В том же контексте строит свои рассуждения другой представитель «теории обмена» П. Блау, хотя и утверждает, что власть всегда асимметрична, поэтому если люди сильно зависят друг от друга, то их власть друг над другом невелика. П. Блау обсуждает также условия возникновения независимости и уменьшения вероятности, что человек подпадет под власть другого, а Ч. Р. Бергер, автор обзорной статьи о проявлении власти в общении, выводит из них противоположные «стратегии получения и сохранения власти». [Berger, 1985, p. 442, 451] Можно сделать вывод, что согласно взглядам авторов теорий обмена, власть во взаимоотношениях создается совместными действиями участников ситуации — оказанием воздействия и принятием его либо сопротивлением ему.

Авторы «теорий обмена» не ставят вопрос о специальном конструирования другой позиционно-ролевой структуры ситуации — способствующей равенству позиций партнеров. Однако, продолжая линию рассуждений П. Блау и Ч. Р. Бергера, возможно сформулировать

по крайней мере некоторые условия специального конструирования симметричной позиционно-ролевой структуры (что может быть важно для организации профессионального взаимодействия как с коллегами, так и с представителями другой стороны). Такая попытка была нами осуществлена в теоретическом плане и неоднократно воспроизведена в образовательном процессе совместно со студентами, слушателями курсов повышения квалификации.

Представители еще одной теории — «теории контроля взаимодействия» (когнитивистской ориентации), в частности L. E. Rogers и R. V. Farace [Rogers, Farace, 1973], при рассмотрении ситуации общения фокусируют внимание на последовательности микроситуаций — «шагов» и соответственно этому описывают условия возникновения позиционно-ролевой структуры, также преимущественно сосредоточиваясь на равенстве-неравенстве власти. При исследовании взаимоотношений они исходят из центрального предположения, что когда люди взаимодействуют друг с другом, то сообщения, которыми они обмениваются, несут информацию сразу на двух уровнях. «Уровень содержания» — буквальное значение сообщения, а «уровень взаимоотношений» — то, что в сообщении подразумевается относительно взаимоотношений. L. E. Rogers и R. V. Farace предложили систему кодирования высказываний, которые они делят на высказывания «сверху» (выявляющие стремление к контролю взаимоотношений или к доминированию), высказывания «снизу» (означающие принятие контроля другого или уступку контроля) и «нейтрализующие» (с помощью которых осуществляются попытки нейтрализовать контроль). В качестве единицы анализа предлагается использовать пары высказываний, чтобы определить, насколько успешен был шаг к контролю.

Несколько глубже оказывается трактовка ситуации взаимодействия, предлагаемая известным американским психотерапевтом Э. Берном, получившим образование как психоаналитик. Он предложил в качестве единицы анализа социального действия «поглаживание» — акт признания присутствия другого, который, по его мнению, выполняет ту же функцию в жизни взрослого человека, что физический контакт — в жизни младенца. Единицей общения Э. Берн предложил считать трансакцию, или обмен поглаживаниями. Человек производит различные типы «поглаживаний», проявляя таким образом одно из трех возможных «состояний Я» — Родитель, Дитя или Взрослый. «Состояние Я» определяется как совокупность отношений к действительности и образцов поведения, что по принимаемой в нашей работе терминологии соответствует позиции личности в актуальной ситуации взаимодействия.

Позиции Дитя и Родитель, согласно Э. Берну, фиксируются у человека в раннем детстве как отношения к действительности и образцы поведения, существовавшие тогда у него самого («хочу!») или у его реальных родителей («так положено»). Обе данные позиции проявляются автоматически, имеют нерациональный характер, не принимают во внимание реальной обстановки. Нерациональность привычек и схем рассуждений, характерных для Родителя, становится особенно заметна, когда они не соответствуют культурной среде. Если же есть соответствие, то «принято считать их рациональными, не вдаваясь в суть вопроса» [Берн, 1992, с. 63].

Этим двум позициям противопоставлена позиция Взрослого, в которой человек оценивает действительность и планирует действия, наилучшим образом используя имеющиеся у него знания и опыт, хотя сами по себе эти знания и опыт могут оказаться недостаточными. «Критерий не в точности суждения или его приемлемости, а в качестве процесса выработки данных и их использовании индивидом» [Берн, 1992, с. 64].

Разным жизненным ситуациям адекватны разные позиции. Так, позиция Дитя может быть адекватна уже опробованной социальной ситуации, предполагающей наличие близости и конфиденциальности, а принимаемые автоматически, в неукоснительном тоне Родительские решения позволяют экономить время и энергию, снижают волнение, что важно в тривиальных ситуациях повседневной жизни. В некоторых видах профессиональной деятельности, согласно Э. Берну, преобладает одна из позиций, например, Родитель — у священников, Взрослый — у диагностов, Дитя — у клоунов.

Трансакция — обмен «поглаживаниями» — называется дополнительной, если они осуществляются из согласованных позиций, и пересекающейся, если позиции несогласованны. Дополнительными являются трансакции Родитель — Родитель (Р-Р), Взрослый — Взрослый (В-В), Дитя — Дитя (Д-Д) и Родитель — Дитя (Р-Д). Согласованность позиций свидетельствует об адекватности каждой из них характеру взаимодействия, и серия дополнительных трансакций может длиться неопределенно долго. Несогласованность же позиций может вести к конфликту. Возможны также более сложные и глубокие взаимодействия — игры и близость. Поскольку близость в современном обществе за пределами интимной обстановки не поощряется, для профессионального общения важно понимание игр. Игра — серия скрытых дополнительных трансакций с четко определенным исходом. Взаимодействие в игре происходит одновременно на двух уровнях — социальном (то, что люди произносят) и психологическом (то, что они на самом деле

имеют в виду) — и продолжается до тех пор, пока на обоих уровнях трансакции дополнительны. Игры по природе манипулятивны, их основные характеристики — наличие скрытых мотивов и предполагаемый выигрыш. Один из партнеров может разрушить игру, сделав «ход не по правилам». Среди игр есть и «хорошие», приносящие выигрыш не только основному игроку, но и его партнерам (например, помощь окружающим или благотворительность в надежде искупить прошлые грехи или войти в историю).

Таким образом, выходя в объяснении складывающейся структуры ситуации за пределы непосредственного взаимодействия, Э. Берн тоже уделяет основное внимание равенству — неравенству в ней.

Наиболее всесторонне из зарубежных психологов типы взаимодействия людей проанализировал, по нашему мнению, известный американский социальный психолог М. Дойч, развивающий идеи Курта Левина о «психологическом поле» как представленном в данный момент результате взаимодействия сил окружающей среды, воздействующих на человека, и состояния самого человека.

М. Дойч, опираясь на более ранние исследования, в которых путем сплошной выборки из словаря слов, обозначающих социальные позиции или роли, были составлены «стандартные пары ролей» (например, мать — сын, священник — церковный служка), а затем был проведен факторный анализ оценок испытуемыми сходства всех возможных отношений, предлагает таблицу «16 типов социальных отношений», или «взаимозависимостей».

Эти взаимозависимости характеризуются по пяти «измерениям»: 1) сотрудничество — соперничество; 2) равная — неравная власть; 3) ориентация на задачу — на социальные эмоции; 4) формальный — неформальный характер взаимодействия (регуляция отношений социальными правилами или нормами — принятие самими участниками решений о том, что, где и когда делать); 5) интенсивность — поверхностность (степень взаимозависимости). (В таблице представлены первые четыре измерения; по измерению «степень взаимозависимости» взяты только те отношения, которые находятся ближе к полюсу «интенсивности».)

Для каждого из 16 типов приводятся название отношений, возможные участники и возможная совместная деятельность. (Например, тип «отношения сотруднические, неравные, формальные, ориентированные на социальные эмоции» представлен примером: «отношения защиты, участвуют полицейский и ребенок, деятельность помощи»).

Измерения отношений оказались не абсолютно независимыми. Так, сотрудничество в отношениях тесно связано с равенством и неформальностью, то есть примеров таких отношений, как считает М. Дойч, можно найти больше, чем сотруднических неравных и формальных. Однако, если задача широкомасштабна и для ее решения недостаточно маленькой группы людей, то необходима иерархическая организация, и в этом случае сотруднические неравные отношения начальника и подчиненного, скорее всего, будут формальными. Если законность различий во власти неочевидна для подчиненных, то сотруднические неравные формальные отношения могут перерасти в соперические неравные формальные — регулируемую борьбу за власть.

М. Дойч предполагает, что явно выраженным типам взаимозависимости соответствуют явно выраженные «психологические ориентации… посредством которых направляется поведение человека и его реакции» [Deutsch, 1982, p. 15]. Участвуя в течение жизни в разных социальных отношениях в сложных обществах, люди учатся тому, какие психологические ориентации помогают справиться с психологическими требованиями в определенных ситуациях. Психологическая ориентация — не черта личности, а возникающая в ситуации установка, «вре́менная предиспозиция» (что в нашей терминологии соответствует «позиции личности в актуальной ситуации»). М. Дойч выдвигает тезис о том, что между определенными типами социальных отношений («типами взаимозависимости») и характеристиками межличностных отношений («психологическими ориентациями») имеется тенденция к соответствию, которая ведет к изменению в первых или вторых (или в тех и в других), пока не будет достигнута высокая степень согласованности между ними. Ориентации могут вызывать определенный тип взаимозависимости или быть вызваны им.

Трактовка социального взаимодействия М. Дойчем представляется наиболее полной и глубокой из приведенных выше, поскольку в ней прослеживается связь и взаимозависимость отношения людей к взаимодействию (в обществе в целом и в данной конкретной ситуации) и существующих в обществе типов совместной деятельности. Поэтому мы считаем, что предлагаемая им классификация «типов взаимозависимости» и «типов социальных отношений» может быть положена в основу как эмпирического исследования ситуаций социального взаимодействия, встречающихся в конкретной профессии, так и разработки в дальнейшем программ подготовки профессионалов.

Такое эмпирическое исследование было нами проведено на материале общения в двух сходных профессиональных сферах (педагогике

и социальной работе) и были выявлены как сходства ситуаций общения и позиций профессионалов, так и их тонкие различия. Однако сходство преобладало, что обусловлено принадлежностью обеих профессий к подтипу «помощник», где основной целью профессиональной деятельности является помощь другому человеку в саморазвитии, становлении его самостоятельности. Более того, все обнаруженные нами отечественные и зарубежные программы и пособия по обучению общению, в которых можно проследить учет ситуации взаимодействия, составлены либо для профессий того же подтипа (например, медиков, психологов-консультантов), либо для их клиентов (преодоление трудностей общения в семье, в рабочей организации и т.д.). Соответственно, подробнее всего рассмотрены основные для представителей этих профессий умения в построении взаимодействия: действовать в ситуациях сотрудничества и переводить все возникающие структуры взаимодействия в сотруднические равные, с позиций Взрослый-Взрослый (в пределах одной ситуации или постепенно).

Попыток рассматривать позиционно-ролевую структуру ситуации взаимодействия применительно к международникам не обнаружено. Вместе с тем, поскольку они представляют в профессиональном общении свою страну или организацию (подтип «посредник»), им чаще приходится действовать во всем многообразии структур ситуаций, описанных М. Дойчем — как в сотруднических, так и сопернических, как с равной властью, так и с неравной, как в формальных, так и неформальных. При этом даже общение, протекающее как межличностное, направлено на реализацию общественных отношений между странами, институтами, которые представляют профессионалы.

Возникает вопрос от том, как человек может интегрировать позиции личности, необходимые для столь разных структур взаимодействия, какой может быть общая основа его отношения к себе, к партнерам, к взаимодействию.

Поиск возможных ответов на этот вопрос побудил нас рассмотреть по приведенным выше основаниям концепцию латвийского советского философа Г. Я. Буша, в которой возникновение структуры ситуации взаимодействия объясняется как результат сочетания условий общения и реализации (или нереализации) партнерами творческой, гуманной сущности человека.

По Г. Я. Бушу, основное разграничение взаимодействий в обществе проводится по линии «диалогическое — недиалогическое», причем именно диалогическое является «всеобщей формой существования общественного человека», основой построения и перестроения об-

щества, а также развития конкретного индивида как творческого субъекта. Становление диалогических отношений связано с самыми ранними этапами развития человеческого общества, когда противопоставление Мы (люди, соплеменники, свои) и Они (чужие, враги, не люди) стало преобразовываться в процессе контактов под влиянием обнаружения общих черт у этих двух категорий, некоторых оснований для причисления их к одной общности. Субъект-объектное отношение Мы к Они (Я к Оно) превращается в отношение с субъектами Вы (Ты), представляющими собой «преобразованные Оно и Они, включающие после преобразования частично объемы содержания Я и соответственно Мы» [Буш, 1985, с. 27].

Диалогические отношения — это отношения, возникающие «тогда и только тогда, когда один партнер воспринимает целостный образ другого в качестве желательного партнера взаимодействия на основе его принадлежности к некоторой общности, к которой он причисляет и самого себя». [Буш, 1985, с. 30]. Партнер диалогического взаимодействия может выступать как другой субъект, квазисубъект (скажем, литературный герой) или объект (например, познания). Диалогические отношения и взаимодействие могут принимать разные формы:

— Интимно-межличностные отношения — взаимодействие партнеров направлено на развитие самого процесса выявления и поддержания межличностных отношений (дружбы, любви).
— Отношения кооперации (функционально-ролевые) — диалогическое общение и деятельность направлены на достижение единой цели.
— Агонистические отношения — соревнование в раздельном достижении общей цели аналогичными средствами при строгом соблюдении определенных правил (fair play, соревнование, конкурс, агон).
— Антагонистические отношения — при наличии принципиально непримиримых противоречий между партнерами, стремление к достижению различных целей, однако при соблюдении общих правил гуманного поведения.
— Неэквивалентное взаимодействие партнеров — обучение, дарение.

В любом случае, сторонами диалога являются «содружество или его отрицание», поскольку, с одной стороны, интимная любовь, кооперация, оппозиция, борьба с соблюдением гуманных правил всегда содержат элементы содружества, а с другой — «самая доверительная дружба, искренняя любовь и тесное сотрудничество не лишены разногласий и столкновений». [Буш, 1985, с.31].

Таким образом, по Г.Я. Бушу, диалог протекает внутри общности. В процессе социализации благодаря опыту диалогического общения

каждый индивид приобретает способность вести внутренний диалог с самим собой, между логической и эмоциональной сферами сознания, между сознанием и бессознательным, в чем выражается внутренняя свобода человека.

Достаточно подробно рассмотрены Г.Я. Бушем антидиалогические отношения, возникающие, «когда один или оба партнера взаимодействия рассматривают друг друга лишь в качестве объекта, вещи и принципиально отрицают наличие всякой общности между партнерами взаимодействия и тем самым возможность возникновения диалога» [Буш, 1985, с.32]. Антидиалогичность означает невозможность автономного выбора способа взаимодействия хотя бы одним из партнеров.

В самой слабо выраженной форме это избегание диалогического взаимодействия, например, кастовая, расовая и религиозная сегрегация. В других вариантах стороны: а) допускают взаимодействие, не признавая никаких общих правил (антигуманный произвол, захватническая война); б) допускают взаимодействие при «наличии неограниченных императивных прав у одной стороны и отсутствии всяких прав у другой» [Буш, 1985, с.32] (рабовладелец и раб, гангстер и его жертва).

Антидиалогические отношения внешне часто проявляются в виде псевдодиалогов: бюрократических, демагогических, салонных, артаксерксовых т др.

Для бюрократического псевдодиалога характерно господство управляющих, централизованная иерархическая система правления, жесткие правила деятельности, централизованный надзор и обеспечение непрерывности управляющего воздействия. В этих отношениях управляемый изначально не является субъектом, но и управляющий неизбежно теряет свойства субъекта, свободу принятия решений, подчиняется жестким формальным правилам управления.

Демагогический псевдодиалог — преднамеренно лживое убеждение массовой аудитории в том, что цели слушателей и выступающего совпадают. Общение не направлено на выяснение истины. Такой псевдодиалог может принимать форму лести, порицания, осрамления, рекламной шумихи вокруг имени выступающего, массовых мероприятий «для порождения патетического настроения» и др.

Салонный псевдодиалог — «беспредметное вербальное взаимодействие» с обязательным требованием соблюдения салонного этикета, ориентированное не на личность, а на статус, на внешнюю обстановку. Оно обусловлено ситуацией, не предоставляет свободы выбора альтернативного поведения, исключает возможность высказывания действительных мыслей.

Артаксерксовый псевдодиалог (назван по династии кровавых персидских царей) — социальное взаимодействие «посредством насилия в условиях неравноправия партнеров».

Кроме диалогических и антидиалогических, между людьми возможны индифферентные отношения, характеризующиеся отсутствием у партнеров заинтересованности во всяком взаимодействии — как в сотрудничестве, так и в борьбе. Люди в этом случае считают друг друга лишь фоном своих действий. При стечении внешних обстоятельств такие отношения допускают формальный контакт в форме фатической беседы. Однако продолжение контакта может привести и к развитию отношений, в том числе в диалогические.

Концепция Г.Я Буша не была в должной мере освоена в последующем развитии науки и в практике обучения взаимодействию, хотя на нее есть отдельные ссылки в отечественных психологических исследованиях. По нашему мнению, необходима разработка способов включения этой концепции, наряду с концепциями Э. Берна и М. Дойча, в систему ориентиров при обучении общению международников.

Результаты исследования. Проведен систематический обзор теоретических и эмпирических исследований с целью выявления общих оснований и ориентиров для построения программы обучения профессиональному общению в области международных отношений. На основе выделения существенных составляющих ситуации общения проанализировано одно из основных понятий для описания взаимодействия людей в общении — позиция. Показано, что профессиональная позиция в общении представляет собой сплав трех взаимосвязанных планов — социальной позиции, позиции-отношения и позиции в актуальном взаимодействии. Показано, что позиция профессионала в общении проявляется как симультанное представление позиций в масштабах целостной деятельности, в ситуациях группового общения и в микроситуациях. Проанализированы психологические и социально-психологические концепции возникновения позиционно-ролевой структуры ситуации, используемые в практике обучения общению профессионалов-«помощников». Выявлены основные характеристики позиционно-ролевой структуры, важные с точки зрения всех теоретических школ. Выяснена недостаточность данных характеристик для адекватного описания позиции профессионала-международника. Предложено синтезировать в качестве ориентиров в программе подготовки международников к общению, с одной стороны, идеи социально-психологических концепций, а с другой — философской концепции диалогического взаимодействия.

Анализ результатов. Взаимозависимость партнеров в ситуации общения была предметом анализа в ряде исследований. Релевантны нашей задаче построения системы ориентиров в обучении общению схемы таких авторов, как: Э. Берн, представивший общение как последовательность трансакций партнеров, каждый из которых находится в «состоянии Я» Родитель, Взрослый иди Дитя; М. Дойч, предложивший схему 16 типов социальных отношений, характеризуемых по «измерениям» сотрудничество — соперничество, равная — неравная власть, ориентация на задачу — на социальные эмоции, формальный — неформальный характер, интенсивность — поверхностность; Г.Я. Буш, показавший, что и функциональные и межличностные, и сотруднические и соперические отношения могут быть диалогическими, антидиалогическими и индифферентными.

Заключение. Обучение профессиональному общению студентов-международников невозможно строить только как отработку действий по правилам в пределах стандартных ситуаций. Профессионалу необходимо осознавать существенные характеристики ситуации, среди которых ее позиционно-ролевая структура, активно отбирать адекватные способы и конструировать свою линию поведения. В мире есть опыт построения программ обучения профессионалов общению с опорой на психологические и социально-психологические концепции возникновения позиционно-ролевой структуры, но они не отражают всех аспектов позиции международника. Необходима разработка программы подготовки международников к общению на основе системы ориентиров, синтезирующей идеи релевантных философских, психологических и социально-психологических концепций.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Наука, 1994. 324 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. СПб.: Лениздат, 1992. 399с.
3. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. Рига : Авотс, 1985. 318 с.
4. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 112 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Изд.2-е, доп., испр., и перераб. М.: Логос, 2009. 384 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: МГУ, 1989. 216 с.
7. Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации // Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы ре-

чевого общения. М.: Наука, 1979. С. 5–147 [Электронный ресурс]. URL:http://iling-ran.ru/main/publications/psycholinguistics_books (дата обращения: 15.11.2016).
8. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. С.89–105.
9. Berger C. R. Social Power and Interpersonal Communication. // Handbook of Interpersonal Communication. Ed. by M. L. Knapp, G. R. Miller. — Beverly Hills, Sage Publications, 1985. P. 439–499.
10. Deutsch M. Interdependence and Psychological Orientation. // Cooperation and Helping Behavior. Theories and Research. Ed. by V. J. Derlega & J. Grzelak. New York, Academic Press, 1982. P. 15–42
11. Gordon T. T. E. T. Teacher Effectiveness Training. N. Y., 1975. 366 p.
12. Rogers L. E., Farace R. V. Analysis of Relational Communication in Dyads: New Measurement Procedures. Paper presented at the Annual Conference of the International Communication Association (Montreal, April 25–29, 1973). [Электронный ресурс]. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED081033.pdf (дата обращения: 15.11.2016).

REFERENCE POINTS FOR TEACHING COMMUNICATION TO STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS

Marina Lapteva

Abstract. *Some professions, international relations included, stipulate intensive human interaction and communication. Designing a curriculum for communication in a mediator-type profession involves a consideration of general interaction principles as well as of specific professional requirements.*

Theoretical Background. *The study was conducted within the framework of human activity approach to communication developed in Russian psychology. The specific characteristics of communication in a professional domain are determined by typical professional situations, roles and speech genres. Complex professions cannot be described as sets of standard functions, though. Neither is it possible to make exhaustive lists of situations and rules of conduct in them. A professional needs to be capable of devising communication and interaction in a wide range of situations and with variable partners.*

The purpose *of this study was to ascertain the essentials and reference points for developing a curriculum to teach professional communication and interaction to students of international relations.*

Method. *The study is a systematic review of research publications on professional activity and communication based on various theoretical backgrounds.*

Procedure. *Empirical data and theoretical conclusions from various research were contrasted, analysed and systematized.*

Results. *Constituent components of an interactional and communicative situation were highlighted and the concept of a person's position, which is essential for describing human interaction, was discussed. Psychology and Social Psychology theories of emerging interactional situation structures were analysed that are at the basis of the existing professional communication curricula. Adequate for teaching helping professionals, these theories, however, overlook some significant aspects of an international relations specialist's (mediator's) position. A philosophical theory of «dialogical interaction» is argued to fill the gap and provide the necessary reference points.*

Conclusion. *We maintain that a curriculum to teach professional communication and interaction to students of international relations should be developed which integrates reference points based on all theories cited.*

Key words : *professional communication, interaction, communicative situation, interactional situation structure.*

References

1. Andreyeva G. M. Sotsialnaya psikhologiya. M., Nauka, 1994. 324 s.
2. Berger C. R. Social Power and Interpersonal Communication. // Handbook of Interpersonal Communication. Ed. by M. L. Knapp, G. R. Miller. — Beverly Hills, Sage Publications, 1985. P. 439–499.
3. Berne E. Igry, v kotorye igrayut ludi: Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnoshenij. Ludi, kotorye igrayut v igry: Psikhologiya chelovecheskoj sud'by. Spb, Lenizdat, 1992. 399 s.
4. Bush G. Ya. Dialogika i tvorchestvo. Riga, Avots, 1985. 318 s.
5. Deutsch M. Interdependence and Psychological Orientation. // Cooperation and Helping Behavior. Theories and Research. Ed. by V. J. Derlega & J. Grzelak. New York, Academic Press, 1982. P.15–42
6. Galperin P. Ya. Chetyre lektsii po psikhologii. Uchebnoye posobiye dlia studentov vuzov. M., Knizhny dom «Universitet», 2000. 112 s.
7. Gordon T. T. E. T. Teacher Effectiveness Training. N. Y., 1975. 366 p.
8. Petrovskaya L. A. Kompetentnost' v obshchenii. Sotsialno-psikhologicheskij trening. M., MGU, 1989. 216 s.
9. Rogers L. E., Farace R. V. Analysis of Relational Communication in Dyads: New Measurement Procedures. Paper presented at the Annual Conference of the International Communication Association (Montreal, April 25–29, 1973). URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED081033.pdf Retrieved 2016–15–11.
10. Tarasov Ye. F. K postroyeniyu teorii rechevoj kommunikatsii. // Sorokin Yu. A., Tarasov Ye. F., Shakhnarovich A. M. Teoreticheskiye i prikladnye problemy rechevogo

obshcheniya. M., Nauka, 1979. S. 5–147 URL:http://iling-ran.ru/main/publications/psycholinguistics_books Retrieved 2016–15–11.
11. Yadov V. A. O dispositsionnoj reguliatsii sotsialnogo povedeniya lichnosti. // Metodologicheskiye problemy sotsialnoj psikhologii. M., Nauka, 1975. S. 89–105.
12. Zimniaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. M., Logos, 2009. 384 s.

Информация об авторе
Лаптева Марина Дмитриевна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка №7 МГИМО МИД России, РФ
E-mail: m.lapteva@hotmail.ru
Marina Lapteva
Assoc. Prof., PhD (psychology)
MGIMO University, Russia

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА-МЕЖДУНАРОДНИКА

И. А. МАЗАЕВА

Аннотация: *Доклад рассматривает возможность совершенствования представления о требованиях к профессионально-значимым компетенциям социального взаимодействия выпускников образовательных программ международной направленности на основе синтеза требований государственных образовательных стандартов и требований профессиональной среды (на примере международных организаций). Доклад содержит результаты анализа компетенций социального взаимодействия, содержащиеся во ФГОС по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Также представлены результаты исследования требований к социальным компетенциям и личностным качествам сотрудников, сформулированные в документах международных организаций (ОБСЕ, НАТО, ОЭСР, МВФ, ООН). В исследовании удалось определить ядерный состав этих компетенций и характеристик, эксплицитно выраженных в требованиях международных организаций, а также представлен инвариант таких компетенций и личностных качеств с учетом требований ФГОС для направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Инвариант прошел оценку магистрантов трех программ МГИМО МИД России, которая выявила совокупность компетенций и характеристик, имеющих приоритет у обучающихся, также как и то, что обучающиеся осознают необходимость овладения данными видами компетенций на уровне ВО. В отношении формирования инвариантных компетенций в рамках исследования была разработана модель их поэтапного формирования средствами интерактивных технологий в процессе иноязычной подготовки студентов бакалавриата. Помимо этого в докладе рассматриваются вопросы оценивания компетенций социального взаимодействия и личностных характеристик с последующим определением факторов, регулирую-*

щих подходы к их компетентностному оцениванию. В целом, в докладе зафиксированы основные результаты проведенного исследования, где впервые была теоретически и практически решена задача выделения и категоризации блока социальных компетенций взаимодействия и личностных характеристик международника, его обеспечивающих, для таких направлений, как «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Полученные результаты могут и должны быть учтены при формулировании требований к подготовке международников, а также могут являться основой для формирования компетенций социального взаимодействия и личностных качеств обучающихся средствами учебных дисциплин.

Ключевые слова: *компетенции социального взаимодействия, компетенции общения, компетентностный подход, образовательные стандарты ВО, результативно-целевая основа высшего образования, образовательные результаты, подготовка международников.*

Введение. На протяжении многого времени в России и за рубежом цели и результаты профессионального образования, его содержание, полнота и целеположенность являются предметом обсуждения, как широкой общественности, так и непосредственно вовлеченных в эти вопросы субъектов — академического сообщества, работодателей и в некоторых случаях студентов. Эти вопросы обретают особую актуальность в контексте реформирования результативно-целевой основы профессионального образования, а также его содержания, в частности высшего образования (ВО), к которому на современном этапе развития общества как общества постиндустриального, информационного предъявляются новые требования.

В современных условиях понимание целей, результатов и содержания российского профессионального образования определяется стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО и ОС ВО) на основе компетентностного подхода, где в качестве результативной единицы рассматривается компетентность/компетенции. Стандарты ВО в определенной степени сохраняют традиции советского периода в конструировании результативной части подготовки в её связи с предстоящей профессиональной деятельностью выпускников в таких разделах, как «область профессиональной деятельности», «объекты профессиональной деятельности», «виды профессиональной деятельности» и «профессиональные задачи», определяемые в соответствии с видами профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа подготовки. Здесь следует отметить, что в СССР подход к определению результативно-целевой основы профессионального образования и его

содержанию осуществлялся посредством анализа содержания предстоящей профессиональной деятельности выпускника вуза, результаты которого фиксировались в профессионально-квалификационных моделях руководящих работников и квалификационных характеристиках специалиста с высшим профессиональным образованием [7], [8].

Теоретические основания исследования. Новые результативные единицы профессионального образования характеризуются многокомпонентностью и включают в себя целый ряд компетенций и личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. В российских стандартах ВО компетенции определяются как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [3], [8]. Следует отметить, что помимо этого определения существуют и другие трактовки компетентностно-выраженного результата образования в теоретических педагогических и психологических работах (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, К. Скала, Г. Халаж и др.), в которых образовательный результат ВО также представлен как многокомпонентная структура, характеризующаяся сложным составом и многомерностью.

Теоретические подходы к определению такого результата и регламентирующие документы образования предлагают различные виды группировки компетенций. Так, например, во ФГОС ВПО 3 и его вариантах компетентностный результат фиксируется в его деятельностном выражении, как компетенции, объединенные в группы, различающиеся по основаниям «общее — специальное»: общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК). Европейский же проект TUNING выделяет следующие группы общих компетенций студентов (general academic skills / generic competences):

— общие, ведущие компетенции *(*instrumental competences*)* — когнитивные способности, методологические способности, технологические и лингвистические способности);
— компетенции социального взаимодействия (interpersonal competences) — личностные способности, такие как социальные способности (социального взаимодействия и кооперации);
— системные компетенции (systemic competences) — способности и умения работать со всей системой.

Для исследования социально-профессиональных компетенций международника значим тот факт, что среди общих компетенций наряду с группами ведущих и системных компетенций отдельно была вы-

делена группа компетенций социального взаимодействия, к которым были отнесены: способности критической оценки, включая критическую оценку себя; способность работать в команде; умения взаимодействия; умение работать в междисциплинарной команде, способность общаться с экспертами из других областей знания; признание и принятие этнических и других различий, включая культурные различия; способность работать в международной среде, следование этическим нормам [23].

Здесь необходимо зафиксировать важную позицию, заключающуюся в том, что спецификой международной направленности профессиональной деятельности является то, что с психологической точки зрения она относится к схеме «человек — человек» в соответствии с психологической типологией профессий, предлагаемой Е. А. Климовым [6], [7].

С психологических позиций для профессий типа «человек — человек» Е. А. Климовым были выделены типовые особенности видения субъективной и объективной реальности представителями профессий этой схемы, а также характеристики профессиональных типов как субъектов профессиональной деятельности. В этом аспекте Е. А. Климов, в частности, отмечает, что для профессий типа «человек — человек» характерно то, что «предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста» [6, С. 52]. Для этого типа профессий, в соответствии с Е. А. Климовым, система средств профессиональной деятельности — внешних и внутренних, складывающаяся с учетом специфики предметной области их труда, прежде всего, включает такие умения, как «средства оформления, передачи, распространения информации, ибо она — основной «рычаг» воздействия на сознание и, следовательно, поведение людей, а также средства организации делового общения» [6, С. 249], которые в современном рассмотрении соотносятся с социальными компетенциями (компетенциями взаимодействия).

Таким образом, с психологических позиций компетенции социального взаимодействия составляют существенную, ядерную часть профессиональных компетенций международников как профессионалов группы «человек-человек», в то время как детальное описание профессионально-значимых социальных компетенций для специальностей международных отношений на данный момент отсутствует. Существенно, что российские образовательные стандарты также не выделяют отдельную группу компетенций взаимодействия для образовательных программ, ориентированных на международную деятельность.

Оба этих факта позволили сформулировать основную задачу нашего исследования[23] как определение совокупности профессионально — значимых компетенций социального взаимодействия международника и личностных характеристик, их обеспечивающих, и поставить следующие исследовательские задачи. Во-первых, выявить в требованиях ФГОС и ОС МГИМО (направления «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение») и структурно представить в рамках компетентностного представления результата образования компетенции социального взаимодействия и обеспечивающие их личностные качества международника, требуемые при работе в межкультурной среде. Во-вторых, выявить в требованиях международных организаций к сотрудникам компетенции социального взаимодействия и обеспечивающие их личностные качества международника. В-третьих, разработать инвариант результирующих компетенций социального взаимодействия и личностных качеств международника. В-четвертых, определить степень понимания обучающимися значимости компетенций социального взаимодействия в их будущей профессиональной деятельности. В-пятых, провести исследование потенциала дисциплины «Иностранный язык» в формировании компетенций социального взаимодействия международника. А также исследовать теоретические и практико–ориентированные подходы к оценке компетенций взаимодействия.

Участники исследования. В исследовательскую группу (под руководством И. А. Мазаевой) вошли: И. В. Алексеев (магистрант второго года обучения программы МГИМО МИД России «Методика подготовки переводчиков для международных организаций (Педагогическое образование)»; А. О. Блохина, (преподаватель Кафедры английского языка № 7 Факультета политологии МИД России; соискатель Кафедры сравнительной политологии МГИМО МИД России); Я. А. Лаврентьева (магистрант второго года обучения программы МГИМО МИД России «Методика подготовки переводчиков для международных организаций (Педагогическое образование)»); М. И. Паповян (преподаватель Кафедры английского языка № 7 Факультета политологии МИД России); Н. Л. Рябенко — старший преподаватель кафедры английского языка № 7 Факультета политологии МИД России, соискатель Кафедры педагогики и психологии МГИМО МИД России).

[23] Исследование подготовлено при поддержке МГИМО МИД России в рамках конкурса на выполнение научных работ молодыми исследователями под руководством докторов и кандидатов наук. Исследование подготовлено при поддержке МГИМО МИД России в рамках конкурса на выполнение научных работ молодыми исследователями под руководством докторов и кандидатов наук.

Методология исследования. В решении этих задач высокой значимостью обладает опыт процесса развития компетентностного подхода в Европе, который повлек за собой изменение не только образовательных единиц результата (компетенции/компетентность), но и смену подхода к методике определения целей, результатов и содержания профессионального образования. Примером этого явился европейский проект TUNING, основной целью которого на первом этапе его осуществления являлась разработка профессиональных профилей высшего образования, реализуемых как планируемые образовательные результаты (со стороны процесса обучения) и компетенций (со стороны процесса научения) [24]. В проекте был использован новый подход к определению содержания высшего образования, который, как отмечается в проекте, отражает сущность смены образовательной парадигмы, ее переход от парадигмы, центрированной на академическом сообществе, к парадигме, в большей мере центрированной на обучающимся [24].

В соответствии с этим подходом определение целей, результатов и содержания образования осуществлялось с привлечением трех основных заинтересованных групп: выпускников университетов, работодателей и профессорско-преподавательского состава университетов. Первая часть реализации проекта включила масштабные консультации выпускников, работодателей и профессорско-преподавательского состава из разных областей с целью выделить наиболее важные общие компетенции для различных областей. Этим трем группам респондентов в рамках проекта TUNING были предложены анкеты, включавшие 30 общих компетенций с предложением выбрать наиболее актуальные [24]. Анализ результатов анкетирования показал, что, несмотря на то, что были различия в оцениваемых группах компетенций в зависимости от их предметной области, все группы респондентов выделили идентичные компетенции как самые необходимые.

Для российских образовательных программ международного профиля новый подход проекта TUNING к методике определения целей и результатов ВО обладает важным потенциалом уточнения формулировки компетентностных результатов. Во-первых, в проекте компетенции социального взаимодействия выделены в отдельную группу и обязательны для освоения в процессе подготовки по всем направлениям, что особо значимо для групп профессий типа «человек — человек» по Е. А. Климову, включая различные направления подготовки международников. Во-вторых, инновационная методика определения образовательных результатов проекта TUNING позволяет учесть оценку результатов ВО всеми заинтересованными группами.

Основанное на этих двух положениях, представляемое исследование, с одной стороны, при определении совокупности компетенций социального взаимодействия международника придерживалось методики формулирования образовательных результатов, использованной проектом TUNING, в части привлечения информации из профессиональной среды. С другой стороны, отправным моментом исследования при фиксации такой среды выступили положения российских нормативных документов (ФГОС), в частности ФГОС (квалификация магистр) по направлению «Международные отношения» [8] и «Зарубежное регионоведение» [3], определяющие объекты профессиональной деятельности выпускников как международные организации, а также академические, ведомственные и негосударственные аналитические организации и структуры с международной проблематикой [3], [8]. Также важной задачей исследования являлся сравнительный анализ представленности компетенций социального взаимодействия в указанных ФГОС и требованиях международных организаций с последующим выделением инварианта таких компетенций для международников.

В целом, процесс исследования опирался в своей теоретической части на системный, компетентностный, дидактический и личностно-деятельностный подходы. Системный подход обеспечил исследование объекта (компетенций социального взаимодействия и личностные качества, их обеспечивающие) как целостностей, с одной стороны, и составных частей системы более высокого порядка — социально-профессиональной компетентности человека, с другой, а также позволил рассматривать основные компоненты, структуру и функции этого блока компетенций. Компетентностный подход определил рассмотрение требований к способностям, умениям, поведению профессионала как компетенциям, имеющим соответствующее содержание и закономерности формирования. Дидактический подход позволил проектировать поэтапное формирование компетенций социального взаимодействия и личностных характеристик обучающихся в рабочих программах на основании дидактических принципов обучения. Личностно-деятельностный подход явился основой понимания формирования социально-профессиональной компетентности обучающегося в контексте целенаправленной учебной деятельности студента, где в центре педагогической системы находится студент, его мотивы, способности, личностные характеристики и др.

Процедура исследования. На первом этапе исследования была поставлена задача определения того, насколько компетентность взаимодействия представлена в системе подготовки магистров по направле-

нию «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» (исполнители — А. О. Блохина, И. А. Мазаева). Для решения этой исследовательской задачи был использован контент–анализ документов ФГОС, который позволили получить количественные показатели представленности компетенций социального взаимодействия в указанных документах. Объектом анализа были два соответствующих федеральных государственных образовательных стандарта ВО [3], [8], в части содержащихся в соответствующих разделах стандартов компетенций: общекультурных компетенций (ОК); общепрофессиональных компетенций (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК).

Теоретической основой определения компетенций социального взаимодействия и личностных качеств, их определяющих, является модель социально-профессиональной компетентности человека И. А. Зимней, в соответствии с которой, к компетенциям, относящимся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы относятся: во-первых, «компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол, социальная мобильность» [4, С. 41]. Во-вторых, это — «компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка, делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента» [4, С. 41]. Из компетенций, которые И. А. Зимняя выделяет как компетенции, относящиеся к самому человеку как личности [4, С. 41], для осуществления социального взаимодействия важны: компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире; компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав гражданина, свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство и др.); «компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком» [4, С. 41]. Также в рамках личностного блока целостной социально-профессиональной компетентности специалиста И. А. Зимняя выделяет такие характеристики человека, как ответственность, организованность и целеустремленность [5, С. 18].

Проведенная на основе компетентностной модели специалиста И. А. Зимней аналитико-синтетическая обработка результатов контент-анализа текстов федеральных государственных образовательных

стандартов ВО [3], [8] позволила представить интегрированную совокупность компетенций социального взаимодействия для выше указанных направлений подготовки во ФГОС ВО.

На втором этапе исследования (И. А. Мазаева, А. О. Блохина) были определены требования к компетенциям профессионального социального взаимодействия в международных организациях. При проведении анализа учитывался тот факт, что работа в международных организациях также принадлежит к профессиональной сфере «человек-человек», включая в себя (по Е. А. Климову) соответствующие гностические и изыскательные, а также преобразующие функции, при том, что объект преобразований в данной профессиональной сфере является скорее не непосредственно-физическим, а метафизическим, как, например, «установление и поддержание мира», «защита прав человека» и др. [7]. Здесь необходимо особо подчеркнуть, что международные организации характеризуются тем, что обладают сводом особых требований к поведению и социальному взаимодействию сотрудников, которые фиксируются нормативными документами. К ним относятся, например: «Свод правил поведения сотрудников Европейской Комиссии с общественностью», ряд решений Европейской Комиссии о формировании определенной рабочей атмосферы, разделы на сайте Европейской Комиссии, фиксирующие конкретные положения, регулирующие взаимодействия между сотрудниками, «Правила поведения для сотрудников организаций, сотрудничающих с ООН, для сотрудников ОБСЕ/членов миссий ОБСЕ», «Правила этикета» и др.[24] В результате, объектами анализа при определении совокупности компетенций социального взаимодействия международника явились четырнадцать документов международных организаций, которые охватывали все документы, предоставленные в открытом доступе, для организаций Европейской комиссии [13, 14, 15, 16, 17, 18], ОБСЕ [22], НАТО [20, 21], ОЭСР [11], МВФ [19] и ООН [12, 24], регламентирующие и регулирующие социальное взаимодействие сотрудников.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что наиболее востребованными в международных организациях выступают следующие требования к осуществлению социального взаимодействия: проявление толерантности, равноправного отношения к другому; объективность, непредвзятость, беспристрастность в общении; запрет на домо-

[24] Исследование охватывает все документы, предоставленные в открытом доступе для организаций Европейской комиссии, ОБСЕ, НАТО, ОЭСР, МВФ и ООН, которые регламентируют и регулируют социальное взаимодействие сотрудников.

гательства и запугивание/превентивные меры по борьбе со стрессом, депрессией, насилием и домогательствами; пропорциональность избираемых средств взаимодействия для достижения цели; подчиненность личных интересов целям организации; а также поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств**.** На основании этих требований был выделен инвариант компетенций социального взаимодействия международника, дополняющий совокупность соответствующих компетенций, означенных в документах ФГОС для направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», ядерными элементами которого являются такие компетенции, как готовность осуществлять профессиональное общение, основываясь на справедливости, объективности и беспристрастности; быть честным и правдивым в профессиональном общении; взаимодействовать с учетом профессиональной этики не только в рабочее, но и в нерабочее время, подавая в этом личный пример; обеспечивать свободу слова в профессиональном общении; предотвращать возникновение стресса, тревоги, депрессии, а также избегать стратегий общения, содержащих насилие, домогательства и запугивания.

Используя эту же методику контент-анализа текстов-требований к характеристикам социального взаимодействия международника и личностных качеств, его определяющих, в рамках исследовательской работы было проведено пилотное исследование текстов-требований международных юридических корпораций (И. А. Мазаева, Я. А. Лаврентьева). Были проанализированы тексты требований, предъявляемых международными юридическими организациями к принимаемым сотрудникам, включая требования к выпускникам университетов (всего 60 текстов). В числе объектов анализа тексты-требования таких организаций, как *Latham & Watkins, DLA Piper, Baker & McKenzie, Skadden, Arps, Slate, Meagher & Flom, Kirkland & Ellis*. Проведенное исследование позволило выявить совокупность требований к социальным компетенциям взаимодействия и личностным характеристикам юристов-международников, которая разделяется всеми организациями этого типа: умения находить новые (творческие и др.) решения профессиональных задач (в том числе коммуникативных); умения работать в команде; умения осуществлять дружелюбное (бесконфликтное) общение; оптимизм; организованность; умения профессионального взаимодействия и др.

На третьем этапе исследования (И. А. Мазаева, А. О. Блохина, И. В. Алексеев) в соответствии с методологией европейского проекта «TUNING», направленного на разработку профессиональных профилей образовательных результатов и компетенций при учете возросшей

роли обучающегося в образовательном процессе, к участию в проекте были привлечены учащиеся магистратур по направлениям «Мировая политика», «Мировая политика и транснациональный бизнес», и «Политическая экспертиза и GR стратегии» (всего 53 магистранта). Учащиеся заполнили анкету, основанную на выделенном инварианте требований международных организаций к характеристикам социального взаимодействия и личностным качествам сотрудников, и отметили те требования к компетенциям, которые должны формироваться в процессе университетского образования, а также проранжировали наиболее и наименее значимые компетенции для своей дальнейшей профессиональной деятельности.

В целом, анализ полученных результатов анкетирования показал, что обучающиеся осознают необходимость владения выделенными инвариантными компетенциями социального взаимодействия для эффективного выполнения профессиональных обязанностей в международных организациях. Наиболее значимыми для магистрантов являются следующие компетенции: проявление толерантности, равноправного отношения к другому; объективность, непредвзятость, беспристрастность в общении; запрет на домогательства и запугивание, превентивные меры по борьбе со стрессом, депрессией, насилием и домогательствами; пропорциональность избираемых средств взаимодействия для достижения цели; подчиненность личных интересов целям организации; а также поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств**.** Опрошенные также отметили необходимость формирования этих компетенций на уровне ВО.

На четвертом этапе исследования (И. А. Мазаева, Н. Л. Рябенко) была поставлена задача рассмотреть возможность формирования инвариантных компетенций социального взаимодействия и личностных качеств в учебном процессе. При том, что они могут быть сформированы всеми гуманитарными дисциплинами образовательных программ, потенциал дисциплины «Иностранный язык» в формировании компетенций социального взаимодействия и личностных характеристик международника, требуемых международными организациями, особенно значим. Последнее связано с такой характеристикой дисциплины, как ее «беспредметность», что позволяет преследовать большое количество мета-предметных образовательных целей, что может достигаться, в частности, с помощью форм организации педагогического процесса, таких, как интерактивные технологии.

Так, например, реализация рабочих программы дисциплины «Английский язык» [1, 2] на Факультете политологии МГИМО МИД России

подразумевает применение различных видов интерактивных технологий, таких как ролевые задания для работы в парах, дискуссии, ролевые игры, деловые игры и др., способствующих формированию коммуникативной компетентности в целом, также как и компетенций социального взаимодействия и личностных качеств, востребованных в профессиональном общении.

На данном этапе исследования удалось разработать модель поэтапного формирования инвариантных компетенций социального взаимодействия, в том числе востребованных в работе международных организаций, в процессе освоения студентами дисциплины «Иностранный язык». Средствами формирования выступают интерактивные технологии, которые поэтапно используются на протяжении всего курса обучения английскому языку по образовательным программам бакалавриата, начиная с первого курса, где уровень владения студентами иностранным языком определяется как B1 (по европейской классификации владения иностранным языком), заканчивая четвертым курсом бакалавриата, который формирует уровень владения иностранным языком C1. Модель учитывает возрастающую профессиональную ориентированность предметного (тематического) наполнения программ обучения иностранному языку на Факультете политологии, а также все более совершенствующийся уровень сформированности языковых коммуникативных компетенций студентов, в то время как интерактивные технологии, используемые в процесс обучения, предполагают все более комплексный характер на каждом последующем этапе обучения, становятся более объемными по содержанию, включая как объекты формирования расширенную совокупность языковых коммуникативных компетенций, а также стратегий иноязычного общения, тем самым способствуя формированию все большего количества инвариантных компетенций социального взаимодействия обучающегося.

На пятом этапе исследования (М. И. Паповян) был осуществлен анализ и систематизация существующих теорий и практики оценивания компетенций социального взаимодействия и связанных с ним личностных характеристик. Решение этой задачи представляло особую трудность, так как в настоящий момент педагогическая практика не предлагает готовых решений по компетентносто-ориентированной оценке коммуникативного поведения обучающегося. Решение этой проблемы потребовало рассмотрения нескольких теоретических вопросов: проблемы операционализации конструкта «компетенции социального взаимодействия» в таких его частях, как определение объекта оценивания; выявление континуума оценивания; выделение критериев оценивания.

Однако следует отметить, что в связи со сложностью объекта оценивания наше исследование не коснулось всех многочисленных вопросов, связанных с оцениванием социального взаимодействия, необходимых для создания его полноценной модели, что может стать предметом дальнейших исследований в этой области.

В результате исследования удалось выявить, что корректное оценивание компетентности социального взаимодействия, требует учета следующих факторов:

— оценивание должно включать обращение ко всему спектру поведенческих, когнитивных и личностных характеристик, составляющих компетентность социального взаимодействия;
— компетентность должна рассматриваться не только через поведенческие дескрипторы, но как целостное психологическое образование;
— в оценочном континууме необходимо учитывать существование «темной стороны компетентности»;
— основными критериями оценивания должны выступать эффективность и адекватность взаимодействия.

Результаты исследования. Во-первых, в результате исследования, проведенного на основе компетентностной модели специалиста И. А. Зимней, была представлена интегрированная совокупность компетенций социального взаимодействия для ФГОС ВО для направлений подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение».

Во-вторых, проведенный контент-анализ текстов-требований к поведению сотрудников международных организаций выявил общую для всех организаций совокупность компетенций социального взаимодействия и личностных характеристик, их обеспечивающих. Наиболее востребованными в международных организациях являются: проявление толерантности, равноправного отношения к другому; объективность, непредвзятость, беспристрастность в общении; запрет на домогательства и запугивание/превентивные меры по борьбе со стрессом, депрессией, насилием и домогательствами; пропорциональность избираемых средств взаимодействия для достижения цели; подчиненность личных интересов целям организации; а также поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств**.**

В-третьих, на основании этого анализа был выделен инвариант компетенций социального взаимодействия международника, дополняющий совокупность соответствующих компетенций, означенных в документах ФГОС для направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение».

В-четвертых, проведенное анкетирование магистрантов программ «Мировая политика», «Мировая политика и транснациональный бизнес», и «Политическая экспертиза и GR стратегии» МГИМО МИД России выявило, что наиболее востребованными среди респондентов являются следующие инвариантные компетенции социального взаимодействия и личностные качества: проявление толерантности, равноправного отношения к другому; объективность, непредвзятость, беспристрастность в общении; запрет на домогательства и запугивание, превентивные меры по борьбе со стрессом, депрессией, насилием и домогательствами; пропорциональность избираемых средств взаимодействия для достижения цели; подчиненность личных интересов целям организации; а также поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств**.**

В-пятых, анализ бакалаврских рабочих программы дисциплины «Английский язык» [1], [2] на Факультете политологии МГИМО МИД России позволил выявить их потенциал в отношении формирования компетенций социального взаимодействия международника, а также личностных характеристик. Была разработана модель их поэтапного формирования средствами различных видов интерактивных технологий. Модель основывается на возрастающей профессиональной ориентированности предметного (тематического) наполнения программ обучения иностранному языку, на совершенствовании языковых коммуникативных компетенций студентов, а также стратегий иноязычного общения, направленных на формирование все большего количества инвариантных компетенций социального взаимодействия обучающегося и соответствующих личностных характеристик.

В-шестых, исследование выявило факторы, обеспечивающие корректное оценивание компетентности социального взаимодействия: обращение ко всему спектру поведенческих, когнитивных и личностных характеристик, составляющих компетентность социального взаимодействия; рассмотрение компетентности социального взаимодействия не только через поведенческие дескрипторы, но как целостное психологическое образование; необходимость учета в оценочном континууме существование «темной стороны компетентности»; эффективность и адекватность взаимодействия как основные критерии оценивания.

Анализ результатов исследования. Выделенная в результате контент-анализа текстов ФГОС для направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» совокупность компетенций социального взаимодействия включает в себя единицы, соотносимые со следующими блоками компетенций социального взаимодействия:

владение родным и иностранным языком, языком профессии; владение социальными конвенциями, существующими в профессиональной среде; владение жанрами и стратегиями профессионального общения; владение информационно-аналитическими жанрами и стратегиями; готовность работать в группе (команде); организационные компетенции; компетенции кооперации и регулирования конфликтов. Также в текстах выделены личностные характеристики, значимые для профессионального взаимодействия. Таким образом, было выявлено, что указанные тексты ФГОС содержат как составляющую многочисленные требования к сформированности компетенций социального взаимодействия выпускника.

Также значимо, что контент-анализ текстов-требований к поведению сотрудников международных организаций выявил объемную, общую для всех организаций совокупность компетенций социального взаимодействия и личностных характеристик, их обеспечивающих, что свидетельствует об их особой востребованности в международной профессиональной среде.

Однако, сравнительный анализ совокупностей компетенций, выделенных в текстах ФГОС ВПО по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», и наиболее востребованных компетенций социального взаимодействия, требуемых в международных организациях, выявил их разную наполненность. При этом следует отметить наличие некоторых пересекающихся показателей в документах международных организаций и образовательных стандартах, в таких положениях, как вежливость, организованность, ответственность, толерантность, равноправие, защита чести и достоинства, снижение конфликтности в отношениях, и др. Таким образом, проведенный анализ выявил необходимость создания инварианта компетенций социального взаимодействия и личностных характеристик из документов международных организаций, дополняющего совокупность таких характеристик, означенных во ФГОС ВО по указанным образовательным направлениям.

В то же время анализ результатов анкетирования обучающихся на магистерских программах «Мировая политика», «Мировая политика и транснациональный бизнес» и «Политическая экспертиза и GR стратегии» МГИМО МИД России показал, что обучающиеся осознают необходимость владения выделенными инвариантными компетенциями социального взаимодействия для эффективного выполнения профессиональных обязанностей в международных организациях, а также, как показали результаты анализа анкет, обучающиеся понимают важность формирования этих компетенций на уровне ВО.

Заключение. Таким образом, в результате исследования удалось определить ядерный состав компетенций социального взаимодействия и личностных характеристик, его обеспечивающих, которые эксплицитно выражены в требованиях международных организаций. Также в исследовании был разработан инвариант таких компетенций и личностных качеств с учетом требований ФГОС для направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Инвариант прошел оценку магистрантов трех программ МГИМО МИД России, которая выявила, что обучающиеся осознают необходимость овладения данными видами компетенций на уровне ВО. В отношении формирования инвариантных компетенций в рамках исследования была разработана модель их поэтапного формирования средствами интерактивных технологий в процессе иноязычной подготовки студентов бакалавриата. В целом, в результате проведенного исследования впервые была теоретически и практически решена задача определения блока социальных компетенций взаимодействия международника для таких направлений как «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», что может и должно быть учтено при формулировании требований к подготовке международников, а также может являться основой для формирования этих компетенций и личностных качеств обучающихся средствами учебных дисциплин.

Литература

1. *Валь И. В., Ермакова М. В., Мазаева И. А., Павликова С. К., Слабакова И. Б., Осокин Б. А., Чес Н. А. / под ред. И. А. Мазаева, Н. Н. Павлова.* Программа дисциплины «Иностранный язык (английский)» (основной иностранный язык: уровни владения иноязычной коммуникативной компетентностью B1–C1), направление подготовки 030200 «Политология», профили (специализация): сравнительная политология, экономическая политология (степень: бакалавр). — М., 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://mgimo.ru/study/faculty/politics/eng7/courses/268271/ (дата обращения 11. 12. 2016).
2. *Ермакова М. В., Мазаева И. А., Павликова С.К, Слабакова И. Б., Осокин Б. А., Чес Н. А./ под ред. И. А. Мазаева, Н. Н. Павлова.* Программа дисциплины «Иностранный язык (английский)» (основной иностранный язык: уровни владения иноязычной коммуникативной компетентностью B1–C1), направление подготовки 031900 «Международные отношения», профили (специализация) — мировая политика, конфликтология и общественная дипломатия. — М, 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://mgimo.ru/study/faculty/politics/eng7/courses/268265/ (дата обращения 02. 07. 2016).

3. Зарубежное регионоведение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://mgimo.ru/upload/fgos/410401-fgos-vpo-mag_zarub-region.pdf (дата обращения 02. 07. 2016).
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
5. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11. — С. 14–21.
6. *Климов Е.* А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие. — М.: Изд-во МГУ, 1995. — 224 с.
7. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
8. Международные отношения. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016. [Электронный ресурс]. URL: http://window.edu.ru/resource/107/74107 (дата обращения 02. 07. 2016).
9. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е. Э. Смирновой. — Л., изд-во ЛГУ, 1984. - 177 с.
10. *Нечаев Н. Н.* Содержание образования как проблема вузовской педагогики // «Основы педагогики и психологии высшей школы» / под ред. А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 303 с.
11. Code of Conduct for OECD Officials [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/legal/code-conduct.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
12. Code of Ethics for United Nations Personnel, 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
13. European Comission: Code of Good Administrative Behaviour. Relations with the public [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/transparency/civil_society/code/_docs/code_en.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
14. European Commission: Commission decision of 18 December 2009 concerning the implementation of teleworking in Commission departments from 2010 to 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/teleworking_decision_en.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
15. European Commission: Commission decision of 26th April 2006 on the European Commission policy on protecting the dignity of the person and preventing psychological harassment and sexual harassment [Электронный ресурс].URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/comm_native_c_2006_1624_3_acte_en.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
16. European Commission: Communication to the commission on the strategy on equal opportunities for women and men within the European Commission,

2010–2014 [Электронный ресурс]. URL:http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/strategie_1554_en.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
17. European Commission: Equal opportunities [Электронный ресурс]. URL: at: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/equal_opp/index_en.htm#3 (дата обращения 11. 08. 2016).
18. European Commission: Ethics and Conduct [Электронный ресурс]. URL: http://c.europa.eu/civil_service/admin/ethic/index_en.htm (дата обращения 11. 08. 2016).
19. IMF Code of Conduct for Staff [Электронный ресурс]. URL: https://www.imf.org/external/hrd/code.htm#I (дата обращения 11. 08. 2016).
20. NATO Civilian Staff Regulations [Электронный ресурс]. URL: http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_08/20160822_160822-cpr-en.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
21. NATO Code of Conduct [Электронный ресурс]. URL: www.nato.int/structur/recruit/info-doc/code-of-conduct.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).
22. OSCE code of conduct for staff/mission members [Электронный ресурс]. URL: http://www.osce.org/secretariat/31781 (дата обращения 11. 08. 2016).
23. Tuning Educational Structures in Europe [Электронный ресурс]. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html (дата обращения 15. 07. 2016).
24. UN supplier code of conduct, 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/Depts/ptd/pdf/conduct_english.pdf (дата обращения 11. 08. 2016).

INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS INTERPERSONAL AND SOCIAL COMPETENCIES — CONTENT, DEVELOPMENT AND ASSESSMENT

Irina A. Mazaieva

Abstract. *The report explores the possibilities for specifying International Relations university programmes learning objectives in the domain of interpersonal and social competencies and personal qualities on the basis of comparison of the federal education standards' learning objectives and the international organisations' requirements to codes of conduct and good administrative behavior. The report contains analysis of interpersonal and social competencies listed in the texts of «International Relations» and «Regional Studies» federal education standards and international organisations' (OSCE, NATO, OECD, IMF, UN) codes of conduct and good administrative behaviour. On the basis of the analysis the study provides an invariant set of core interpersonal and social competencies required by the international organisations, which together with the federal standards' competences forms a basis for university learning objectives for professional workplace interaction. The report also discusses the results*

of a survey of students' awareness of the existing requirements to interpersonal and social competencies in the international organizations. The international relations students who participated in the survey suggested their set of priorities among the interpersonal and social interaction competencies and evaluated the competencies of the set resulting from the research as necessary to be acquired in higher education. The acquisition of the competencies may be attained through the use of interactive technologies in the classroom. This is exemplified in the research by a step by step model for building interpersonal and social competencies in a Foreign Language course for BA students through interactive technologies. Besides, the study explores the theory and practice of interpersonal and social competencies and personal qualities assessment and outlines the factors which contribute to their quality assessment.

Thus, the report presents the results of the research in the field of interpersonal and social competencies required in international relations jobs. The competencies identified could be incorporated as learning objectives in the federal education standards for «International Relations» and «Regional Studies» programmes and serve as a basis for the competencies development programmes as well as the assessment procedures.

***Key words**: interpersonal and social competencies, professional workplace interaction, competency based approach, education standards, learning objectives and outcomes, professional education in international affairs*

References

1. Val I. V., Yermakova M. V., Mazaieva I. A., Pavlikova S. K., Slabakova I. B., Osokin B. A., Ches N. A. / ed. by I. A. Mazaieva, N. N. Pavlova. *Foreign Language Syllabus (the English Language). The First Foreign Language. Level of competence B1–C1. B. A. in Political Science (030200). Specializations: Comparative Politics, Economic Politics*. Retrieved from: http://mgimo.ru/study/faculty/politics/eng7/courses/268271/.
2. Yermakova M. V., Mazaieva I. A., Pavlikova S. K., Slabakova I. B., Osokin B. A., Ches N. A. / ed. by I. A. Mazaieva, N. N. Pavlova. *Foreign Language Syllabus (the English Language). The First Foreign Language. Level of competence B1 — C1. B. A. in International Relations (031900). Specializations: World Politics, Conflict Management and Public Diplomacy.* Retrieved from: http://mgimo.ru/study/faculty/politics/eng7/courses/268265/.
3. Regional Studies. Federal Graduate Education Standard, 2016. Retrieved from: http://mgimo.ru/upload/fgos/410401-fgos-vpo-mag_zarub-region.pdf.
4. *Zimnaya, I. A.* (2003). Key Competencies — a New Learning Outcome Paradigm, *Higher Education Today*, 5, 34–42.
5. *Zimnaya, I. A.* (2005). Personal Cultural Development and Socio-professional Competence, *Higher Education Today*, 11, 14–21.

6. *Klimov, E. A.*(1995). The Image of the World in Different Types of Career Fields. Moscow: MGU.
7. *Klimov E. A.* (1996). Psychology of Professional Self-determination. Rostov-na-Donu: Phoenix.
8. International Relations. Federal Graduate Education Standard, 2016. Retrieved from: http://window.edu.ru/resource/107/74107
9. *Smirnova, E. E.* (1984). Modelling Professional Activity on the Basis of Complex Research. Leninrad: LGU.
10. Nechaiev, N. N. (1986) The Issue of Education Content in Higher Education, in Petrovsky A. V., Kovaliova V. M. and Krasheninnikov A. A. (eds.) The Basics of Pedagogy and Psychology for Higher Education. Moscow: MGU.
11. OECD. *Code of Conduct for OECD Officials*. Retrieved from https://www.oecd.org/legal/code-conduct.pdf
12. United Nations Organisation. (2005). *Code of Ethics for United Nations Personnel.* Retrieved from http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf
13. European Commission. *Code of Good Administrative Behaviour. Relations with the public*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/transparency/civil_society/code/_docs/code_en.pdf
14. European Commission: Commission decision of 18 December 2009 concerning the implementation of teleworking in Commission departments from 2010 to 2015. Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/teleworking_decision_en.pdf
15. European Commission: Commission decision of 26th April 2006 on the European Commission policy on protecting the dignity of the person and preventing psychological harassment and sexual harassment. Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/comm_native_c_2006_1624_3_acte_en.pdf
16. European Commission: Communication to the commission on the strategy on equal opportunities for women and men within the European Commission, 2010–2014. Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/strategie_1554_en.pdf
17. European Commission: Equal opportunities. Retrieved from: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/equal_opp/index_en.htm#3
18. European Commission: Ethics and Conduct. Retrieved from: http://c.europa.eu/civil_service/admin/ethic/index_en.htm
19. IMF Code of Conduct for Staff. Retrieved from: https://www.imf.org/external/hrd/code.htm#I
20. NATO Civilian Staff Regulations. Retrieved from: http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_08/20160822_160822-cpr-en.pdf
21. NATO Code of Conduct. Retrieved from: www.nato.int/structur/recruit/info-doc/code-of-conduct.pdf

22. OSCE code of conduct for staff/mission members. Retrieved from: http://www.osce.org/secretariat/31781
23. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved from: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html
24. UN supplier code of conduct, 2011. Retrieved from: http://www.un.org/Depts/ptd/pdf/conduct_english.pdf

Информация об авторе:
Ирина Александровна Мазаева
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка № 7, МГИМО МИД России, Россия
E-mail: mazaieva@yandex.ru
Irina A. Mazaieva
Assoc. Prof., PhD (Education), Head of English Language Department №7, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO), Russia
E-mail: mazaieva@yandex.ru

ЧЕТВЕРТАЯ ПРОМЫШЛЕННАЯ РЕВОЛЮЦИЯ И СТРАТЕГИЯ РОССИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. МАКАРЕНКО

Аннотация. Ведение: *В статье представлено исследование специфики четвертой промышленной революции, которая фундаментально трансформирует все сферы жизни и деятельности общества, стирая границы между физической, цифровой и биологической сферами. Подобные изменения приведут как к положительным, так и отрицательным последствиям. Индустрия 4.0 кардинально изменит рынок труда во всех странах мира. Исследование данной темы крайне актуально для России.*

Материалы и методы: *Методологическую основу статьи составили такие общенаучные и специальные методы экономического исследования как научная классификация, индукция и дедукция, исторический и логический анализ, сравнительный анализ, позитивный и нормативный анализ.*

Результаты исследования: *В результате проведенного исследования выявлено, что по масштабу и сложности четвертая промышленная революция не имеет аналогов на предыдущих этапах развития человечества. Технологические прорывы произойдут в разных сферах. Для адаптации страны к вызовам технологической революции, необходима координация усилий всех институциональных структур. России необходимо совершить значительный прорыв и подняться в рейтинге глобальной конкурентоспособности за счет развития цифровой экономики и кардинальных реформ. Ведущую роль в преодолении негативных последствий на рынке труда будут играть реформы в сфере образования.*

Заключение: *В условиях четвертой промышленной революции позиция страны в глобальной мировой экономике будет определятся степенью развития цифровой экономики, науки, новых технологий, качеством человеческого капитала и образования. Необходимо изменить систему образования в соответствии с требованиями Индустрии 4.0, создавать инновационные научные центры для подготовки высококвалифицированных кадров и проведения научных исследований и внедрения новых технологий в жизнь.*

Ключевые слова: *четвертая промышленный революция, Индустрия 4.0, образование, Россия*

Введение. В начале 2016 г. в Давосе (Швейцария) прошел ежегодный Всемирный экономический форум (ВЭФ). В мероприятии принимали участие около 2,5 тыс. делегатов из 140 стран мира. Основной темой обсуждения известных политиков, бизнесменов и технологических новаторов стала «Четвертая промышленная революция» или «Индустрия 4.0». В докладах отмечалось, что уже сегодня четвертая промышленная революция фундаментально трансформирует все сферы жизни и деятельности общества, стирая границы между физической, цифровой и биологической сферами. Подобные изменения приведут как к положительным, так и отрицательным последствиям. К положительным эффектам Индустрии 4.0 можно отнести улучшение качества жизни, повышение доступности ресурсов для населения, увеличение доступности услуг образования, здравоохранения, повышение эффективности использования ресурсов, рост производительности, повышение уровня мобильности и многое другое. Отрицательные последствия — потеря рабочих мест с ростом массовой автоматизации, резкие различия в уровне дохода, повышение степени неравенства, возможные социальные конфликты, нарушение личной конфиденциальности, эскапизм и повышенная степень зависимости, киберпреступность и так далее. Исследование данной темы крайне актуально для России. Одним из ключевых вызовов долгосрочного социально-экономического развития России является готовность и способность страны стать значимым участником четвертой индустриальной революции, местом создания и развития прорывных технологий и научных открытий.

Теоретические основания исследования.

Термин «промышленная революция» или «промышленный переворот» предполагает фундаментальные и быстрые изменения в организации производства, в орудиях труда, которые приводят к изменению экономической системы и социальной структуры общества. Фернан Бродель писал, что выражение «промышленная революция» в значении переворота и как противоположность реконструкции впервые было введено в 1837 году французским экономистом Адольфом Бланки и получило всеобщее признание после публикации в 1884 году «Лекций о промышленной революции» английского экономиста Арнольд Тойнби, которые он прочел в Оксфорде в 1880–1881 годах [2]. В разных странах промышленные перевороты происходили асинхронно, но имели глобальный характер.

Классическим примером первой промышленной революции (Индустрия 1.0) является Англия (последняя треть XVIII в. — первая треть

XIX в.). Были изобретены водяной и паровой двигатели, ткацкий станок, механические устройства, стали развиваться транспорт и металлургия [1]. Произошел переход от аграрной экономики к промышленному производству. Торговля и промышленность стали основными отраслями хозяйства в Англии. В России промышленный переворот начался в 1830–1840-х годах. Особенностью было развитие машиностроения при сохранение крепостного права. Машины стали внедрять в хлопчатобумажной промышленности, суконном, писчебумажном производстве. Были построены первые машиностроительные заводы в Москве, Петербурге, Нижнем Новгороде и других городах.

Вторая промышленная революция (Индустрия 2.0) для большинства западных стран проходила во второй половине XIX — начале XX веков и привела к использованию электроэнергии, телеграфа, телефона, развитию поточного производства, нефтяной и химической промышленности. В России вторая промышленная революция началась в первой четверти XX в., но была прервана Первой мировой войной, февральской и октябрьской революциями.

В конце XX века, с 1970-х годов началась третья промышленная революция (Индустрия 3.0), которую часто называют «компьютерной» или «цифровой». Она была связана с переходом к возобновляемым источникам энергии, сокращением использования полезных ископаемых, внедрением компьютеров и робототехники для автоматизации процессов производства. Стоит отметить, что первая компьютерная сеть ARPANET была создана в США в 1969 году.

Термин «Индустрия 4.0» впервые был озвучен в 2011 году на Ганноверской ярмарке, как один из проектов государственной стратегии развития высоких технологий в Германии до 2020 года. Данная стратегия предусматривала развитие умного производства на базе глобальной промышленной сети Интернета вещей и услуг. В 2016 году на Всемирном экономическом форуме в Давосе президент и основатель ВЭФ швейцарский экономист Клаус Шваб отметил: «Эта четвертая революция идет на нас, как цунами. Скорость нельзя сравнить с прошлыми революциями, и… скорость этой революции так высока, что политическому сообществу трудно или даже невозможно успевать с необходимыми нормативными и законодательными рамками» [8]. Термин «Индустрия 4.0» стал синонимом четвертой промышленной революции.

Исследование: основная часть. Четвертая промышленная революция будет масштабной, окажет огромное влияние на мировую экономику, затронет все сферы жизни и деятельности людей. Кардинальные изменения на рынке труда повысят спрос на инновационный интеллек-

туальный труд, в связи с этим на настоящем этапе необходимо уделить первостепенное внимание сфере образования.

Методология. Методологическую основу исследования составили такие общенаучные и специальные методы экономического исследования как научная классификация, индукция и дедукция, исторический и логический анализ, сравнительный анализ, позитивный и нормативный анализ.

В XXI веке наблюдается быстрое внедрение новых информационных технологий не только в производство, но и в непроизводственную сферу: финансы, торговлю, образование, здравоохранение и многие другие. Новая экономика, которая включает в себя производство инноваций, оказание интеллектуальных услуг, информационно-коммуникационные рынки, сферу образования приобретает способность непрерывно обновляться. Фактором производства и основным ресурсом новой экономики, и источником прогресса являются знания. Четвертая промышленная революция, основываясь на знаниях, предполагает переход на автоматизированное цифровое производство, управляемое интеллектуальными системами в режиме реального времени. Существующие объекты соединяются с информационными процессами или виртуальными объектами через информационные сети и интернет. Индустрия 4.0 включает в себя Интернет вещей, облачные сервисы, анализ больших массивов данных и продвинутые алгоритмы, моделирование и 3D-печать, интеллектуальные датчики, мобильные устройства, дополненную реальность (переносимые гаджеты), технологию определения местонахождения, кибербезопасность. Благодаря тому, что машины станут «умнее», мировая экономика сможет экономить энергетические и прочие ресурсы на 1 трлн долларов в год. Предполагается, что к 2030 году вклад Индустрии 4.0 в мировой ВВП достигнет 15 трлн долларов [7]. Четвертая промышленная революция касается не только промышленности, но и сельского хозяйства, строительства, транспорта и сферы услуг, где создается основная доля валового внутреннего продукта. Наибольший прирост ВВП (2–2,3% в год) от внедрения Индустрии 4.0 с учетом текущих показателей получат США, Швейцария, скандинавские страны и Нидерланды [7]. К 2020 году мировой объём продаж сетевых устройств превысит 1,8 трлн долларов, индустриальный интернет соединит около 50 млрд машин, эксплуатируемых в промышленности, транспорте, строительстве [7].

Четвертая индустриальная революция кардинально изменит рынок труда во всех странах мира: переход от исполнительного и репродуктивного труда к инновационному и интеллектуальному. Резко

сократится спрос на низкоквалифицированный труд. Основным и дефицитным ресурсом станет творческий работник — генератор идей, который сможет создавать и внедрять новые продукты и технологии. Необходимо быстро реагировать на изменения и увеличивать долю творческих людей в разных сферах. Риски и неопределенность будут связаны с заменой человеческого труда автоматизацией производства с применением роботов, что может привести к исчезновению многих существующих профессий и к массовой безработице. Экономисты пытаются предсказать, какие именно рабочие имеют больше всего шансов уйти с рынка труда и как это скажется на обществе и уровне доходов. По расчетам, представленным в докладе на Всемирном экономическом форуме в Давосе, к 2020 году потеряют свои места около 4,7 млн офисных работников, 1,6 млн занятых в производственной сфере и около 0,5 млн в строительстве [12]. Карл Бенедикт Фрей и Майкл Осборн из Оксфордского университета в проведенном исследовании «Технология в работе — будущее инноваций и трудоустройства» выявили, что в ближайшие два десятилетия около 47% рабочих мест в США могут быть автоматизированы [11]. С наибольшей вероятностью это специалисты по телефонным продажам, судьи, арбитры, официанты, агенты по продаже недвижимости, секретари, курьеры и другие [1]. Наименее подвержены автоматизации хореографы, хирурги, психологи, аналитики компьютерных систем, антропологи, археологи. Агентство стратегических инициатив (АСИ) совместно с Московской школой управления Сколково разработало «Атлас новых профессий», в котором прогнозируется, что до 2030 года будет примерно 186 новых профессий и исчезнут порядка 57 профессий [3]. Новые профессии появятся во всех отраслях: проектировщик промышленной робототехники, модератор платформы общения с государственными органами, специалист по адаптации мигрантов, оценщик интеллектуальной собственности, дизайнер интерфейсов, техно-стилист, экоаналитик в добывающих отраслях, менеджер космотуризма, сити-фермер, биофармаколог, ИТ-генетик, молекулярный диетолог, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн платформы, ментор стартапов, разработчик инструментов обучения состояниям сознания и многие другие [3]. Исчезнут такие профессии, как бухгалтер, корректор, библиотекарь, турагент, каскадер, нотариус, юрисконсульт, риэлтор, переводчик, системный администратор и так далее. Для того, чтобы рабочие, вытесненные с рынка труда новыми технологиями, нашли новую работу, необходимо развивать непрерывное образование, то есть обучение в течении всей жизни.

Четвертая промышленная революция неизбежно приводит к изменению модели взаимодействия между государством, предпринимательством и университетами. У государства появляются функции венчурного инвестора. Бизнес-сообщества начинают играть роль университетов, финансируя научные исследования. В свою очередь университеты в условиях цифровой экономики становятся не только полноправными участниками экономической деятельности, но и источниками инновационного развития. Формирование единого международного образовательного пространства требует от современных вузов готовности к активным преобразованиям по изменению структуры деятельности, целей, задач, внедрению новых компетенций с использованием современных методик обучения. Новая модель образования предполагает отмену разграничений между самостоятельной и аудиторной работой, постоянную доступность организатора проектного обучения через образовательные онлайн платформы, креативность, «гибкие навыки» (soft skills), «обучение в течение всей жизни» (lifelong learning), массовые открытые онлайн курсы (МООС). МООС возобновили интерес к высшему образованию и привлекли слушателей всех возрастов из разных стран мира. Они обучают дистанционно огромное количество студентов, что невозможно в рамках аудиторной работы в классических вузах. В 2016 году один из лучших технологических вузов мира Массачусетский технологический институт в США опубликовал учебные программы, видео лекций 32 курсов, конспекты и экзаменационные вопросы по математике, биоинформатике, антропологии, архитектуре, аэронавтике, гендерные исследованиям и другим предметам. У каждого курса есть презентации, английские субтитры, задания и их решение. Отдельные курсы переведены на французский, немецкий, испанский, португальский, турецкий, и китайский языки. Значимость данного события в сфере образования связана еще и с тем, что стоимость одного учебного года в этом институте составляет 63250 долларов [6]. В перспективе с учетом Индустрии 4.0 будут применятся обучающие системы искусственного интеллекта. В настоящее время в университетах созданы бизнес-инкубаторы, где студенты и преподаватели могут создавать новые фирмы, опираясь на специализацию вузов. Такое сотрудничество способствует естественному формированию инновационной динамики и обновления, которое возникает в каждой из трех институциональных сфер: университетской, промышленной и государственной при их пересечении [9].

Интерактивная карта «Будущее глобального образования 2015 – 2035 гг.» была разработана международной платформой сотрудничества Global Education Futures (GEF), которая объединила лидеров гло-

бального образования, инноваторов, основателей образовательных стартапов, инвесторов в сфере образования, руководителей учреждений и администраторов национального и наднационального уровней для обсуждения и внедрения необходимых традиционных форм образовательных систем в образовательные экосистемы [4]. Эта карта отражает основные процессы, которые окажут влияние на систему образования в ближайшие 20 лет. В ней рассмотрены такие тренды, как распространение DIY-культуры (Do It Yourself — сделай это сам), всевозрастное образование, распространение системы ценностей сетевой культуры, прагматизация образования, автоматизация рутинных интеллектуальных операций, новая модель познания, развитие индустрии улучшения когнитивных способностей, борьба за таланты, когнитивная революция, рост лидерства Азии в образовании, рост значимых глобальных ценностей, рост внимания к природе и бережному обхождению ресурсами [4].

Рассмотрим некоторые составляющие данной карты. На настоящем этапе государственный диплом в России, как и в большинстве стран мира, фиксирует академические достижения студента по итогам экзаменов и зачетов и не отражает весь набор компетенций, которые учащийся приобрел в вузе. С учетом требований Индустрии 4.0 предлагается по окончанию вуза выдавать компетентностные дипломы компетенций, которые должны содержать сведения не только об успеваемости выпускника, но и о навыках, полученных во внеучебной деятельности, например, участие в научных конференциях, мастер-классах, организация и проведение спортивных и культурных мероприятий [4]. В этой связи крайне важным станет анализ накопленных индивидуальных данных студента, который с учетом больших данных (Big Data) позволит автоматически выстраивать рекомендации по дальнейшей индивидуальной профессиональной траектории в зависимости от желаемого результата. Это станет одной из важнейших технологий будущего. В настоящее время учащиеся принимают решения по поводу карьеры иногда интуитивно, на основе советов родственников или друзей, что в последствии приводит к ошибкам, разочарованию и необходимости искать новую профессию. Накопленные данные о студенте при наличии системы обработки больших данных учтут интеллектуальные, психологические особенности личности, результаты экзаменов, зачетов, тестов, его социальную активность и увлечения. Обработка данных рынка труда, изменений в экономике и технологиях позволит вычислить оптимальное сочетание образовательных курсов и практик, необходимых студенту для получения компетенций по выбранной профессии [4].

По прогнозу Агентства стратегических инициатив, дальнейшее развитие будет идти в сторону разделения образования. «Живое» образование будет основано на личном взаимодействии с высококвалифицированными преподавателями и коллективной творческой работе, в том числе обучение в специальных сообществах [10]. В этой связи в образовательных программах вузов необходимо развивать навыки командной работы. Четвертая промышленная революция, влияя на рынок труда, будет предъявлять спрос не только на уникальных специалистов с компетенциями из разных сфер деятельности, но и в большей степени на слаженную команду профессионалов, где каждый отвечает за свой сегмент. Такие команды будут быстро реагировать на изменения и принимать эффективные решения, что повысит их конкурентоспособность на рынке.

Развитие технологий превратит университетские пространства в пространства нового типа, так как вузы в основном будут необходимы для проведения дорогостоящих технологических исследований. В 2012 году компания Gensler переделала один из корпусов Массачусетского технологического университета в мультимодальное здание, открытое 24 часа все дни недели. Там студенты учатся, общаются, занимаются самообразованием [4]. В условия четвертой промышленной революции производство новой информации будет постоянно ускоряться. С развитием технологий потребуется автоматическая систематизация научных знаний: процесс ввода новой информации, её классификации и адаптации под определенный заказ. В результате будут создаваться доступные всем «живые» учебники с постоянно обновляемым содержанием [4].

В рамках стратегии развития России 18–24–35 с учетом четвертой промышленной революции нам необходимо действовать крайне быстро, чтобы успеть «запрыгнуть» в последний вагон уходящего поезда. Основным вызовом для России является угроза утраты конкурентоспособности на мировом рынке. По версии Всемирного экономического форума в рейтинге глобальной конкурентоспособности (The Global Competitiveness Index) среди 138 стран Россия находится на 43 месте в 2016 году [5]. В пятерку лидеров входят Швейцария, Сингапур, США, Нидерланды и Германия. России необходимы серьезные структурные изменения и начинать следует с образования, включая все его ступени и уделяя максимальное внимание подготовке новых кадров, так как наши конкурентные преимущества должны быть основаны на новых технологиях и открытиях. При этом важно не потерять уже существующие ценности, передающиеся из поколения в поколение. За период с 1990-х годов во многих школах отменили уроки труда, на которых школьников обучали навыкам проектирования, основам швейного производства, работе с инструментами, созда-

нию деталей, азам кулинарии. Такие уроки развивали пространственное воображение, расширяли кругозор, помогали ориентироваться в выборе профессии. Необходимо разработать программу для школьников и дошкольников по техническому предпринимательству и творчеству, создать обширную сеть детских технопарков в регионах страны, новые специализированные физико-математические средние школы и современные учебные заведения в области промдизайна, оказывать поддержку одарённым детям и молодежи, разрабатывать индивидуальные образовательные траектории и навыки, формировать представление о новых компетенциях и наиболее востребованных профессиях будущего в разных отраслях хозяйства, организовывать постоянную переподготовку кадров в области инжиниринга, развивать раннюю ИТ-профориентацию дошкольников и школьников, внедрять ИТ-образование во всех вузах. Необходимо создать условия для реализации огромного таланта нового поколения российских ученых и инженеров, что сделает Россию страной индустриальных технологий мирового уровня.

В декабре 2016 года в послании к Федеральному Собранию Президент РФ В. В. Путин, рассматривая вопрос национальной безопасности и технологической независимости страны, предложил запустить масштабную программу развития цифровой экономики — «Стратегию научно-технологического развития России». В ее реализации примут участие научные, исследовательские и инжиниринговые центры страны и российские компании.

Результаты исследования. По масштабу и сложности четвертая промышленная революция не имеет аналогов на предыдущих этапах развития человечества. Индустрия 4.0 затронет все страны мира. Технологические прорывы произойдут в различных сферах, включая нанотехнологии, искусственный интеллект, роботизацию, трехмерную печать, биотехнологии, нейротехнологии и так далее. Для адаптации страны к вызовам технологической революции, необходима координация усилий всех институциональных структур. Кардинальные изменения на рынке труда приведут к положительным и отрицательным эффектам. С одной стороны, будет наблюдаться повышение спроса на инновационный интеллектуальный труд, с другой стороны, новые технологии и массовая автоматизация повлекут за собой рост безработицы. Огромную роль в преодолении негативных последствий будут играть реформы в сфере образования.

Анализ результатов. Четвертая промышленная революция окажет сильное влияние на межгосударственные отношения в конкурентной борьбе за лидерство в новом информационном пространстве. На

данном этапе России необходимо совершить значительный прорыв и подняться в рейтинге глобальной конкурентоспособности за счет развития цифровой экономики и кардинальных реформ, начиная со сферы образования. Необходимо разработать инновационные образовательные программы для детских садов, школьных и высших учебных учреждений с учетом индивидуальных образовательных траекторий, построить новые образовательные пространства для обучения в течение всей жизни (lifelong learning) и технопарки для детей и молодежи, помогать в реализации потенциала новому поколению российских ученых во всех сферах науки, обеспечить доступ к Интернету на всей территории России, внедрить дистанционное факультативное обучение, создавать онлайн площадки с новыми возможностями взаимодействия научных институтов, групп разработчиков, инженеров и инвесторов, формировать представление о новых компетенциях и наиболее востребованных профессиях будущего в разных отраслях хозяйства. России с ее огромным потенциалом и ресурсами необходимо использовать все шансы, чтобы стать страной индустриальных технологий мирового уровня.

Заключение. В условиях четвертой промышленной революции позиция страны в глобальной мировой экономике будет определятся степенью развития цифровой экономики, науки, новых технологий, качеством человеческого капитала и образования. Именно образование, как основа фундаментальных знаний и источник производства человеческого капитала, способно обеспечить новый технологический прорыв. Интеграция образования и науки будет способствовать переходу к новой инновационной экономике. Необходимо изменить систему образования в соответствии с требованиями Индустрии 4.0, создавать инновационные научные центры для подготовки высококвалифицированных кадров и проведения научных исследований и внедрения новых технологий в жизнь. Четвертая промышленная революция несет с собой большие возможности, но в то же время возможны неопределенность и риск. Ответственность государств перед лицом неминуемых изменений состоит в том, чтобы, научившись управлять этими изменениями, построить лучшее будущее, которое будет сохранять наши общечеловеческие ценности.

Литература

1. Шваб. Четвертая промышленная революция. [перевод с английского] М.: Эксмо, 2016. с.
2. Ф. Бродель. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. Том 3. Время мира. [перевод с французского] 2007. с. 594

3. Атлас новых профессий — второе издание: Сколково, Агентство стратегических инициатив. 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://atlas100.ru/ (дата обращения: 26.01.2017 г.)
4. Будущее глобального образования 2015–2035: сайт Global education futures. [Электронный ресурс]. URL: http://map.edu2035.org/futuremap/ (дата обращения: 27.12.2016)
5. Индекс глобальной конкурентоспособности: Информационно-аналитический портал Гуманитарные технологии. [Электронный ресурс]. URL: http://gtmarket.ru/ratings/global-competitiveness-index/ (дата обращения: 28.01.2017)
6. MIT открыл доступ ко всем учебным материалам: сайт Афиша daily. 27.02.2016 [Электронный ресурс]. URL: https://daily.afisha.ru/news/ (дата обращения: 24.01.2017)
7. Основы цифровой трансформации промышленности государств-членов и создание Единого цифрового пространства промышленности ЕАЭС: сайт Евразийской экономической комиссии. 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://www.eurasiancommission.org/ru/ (дата обращения: 24.01.2017)
8. После человека: что несет миру четвертая промышленная революция: Информационно-аналитический портал Империя. 26 февраля 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://www.imperiyanews.ru/details/ (дата обращения: 23.01.2017 г.)
9. Поспелова Т. Б. Индустрия 4.0: а есть ли место для России? / Т. Б. Поспелова, Д. А. Корнев // Комментарии экспертов РСМД. 01.04.2016 [Электронный ресурс] URL: http://russiancouncil.ru/blogs/riacexperts/ (дата обращения: 23.01.2017 г.)
10. Форсайт «Образование 2030»: Агентство стратегических инициатив. 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.slideshare.net/ASI-12/ (дата обращения: 21.01.2017)
11. Frey C. B. The Future of Innovation and Employment / C. B. Frey, M. Osborne // Oxford Martin School and Citi. Citi GPS: Global Perspectives & Solutions. February 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://ir.citi.com/ (дата обращения: 28.01.2017).
12. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution: World economic forum. Executive summary. January 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs. (дата обращения: 22.01.2017)

THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION AND THE STRATEGY OF RUSSIA IN EDUCATION

Anna Makarenko

Abstract

Introduction: *The article presents the analysis of specific features of the Fourth industrial revolution that transforms fundamentally all aspects of life and activities of the society, blurring the boundaries between physical,*

digital and biological spheres. Such changes could lead to both positive and negative consequences. The Industry 4.0 could radically change the labor market in all countries of the world. The study of this topic is of current interest for Russia.

Materials and methods: *the methodological basis of the research consists of general and special scientific methods of economic research: scientific classification, induction and deduction, historical and logical analysis, comparative analysis, positive and normative analysis*

Results: *As a result of the analysis it was revealed that by its scale and complexity the fourth industrial revolution has no analogues in previous stages of human development. Technological breakthroughs will take place in different areas. To adapt to the challenges of the technological revolution it is necessary for the country to coordinate the efforts of all institutional structures. Russia needs to make a significant breakthrough and step up in the rankings of global competitiveness by developing digital economy and carrying out radical reforms. Those in the field of education will play the leading role in overcoming the negative effects on the labor market.*

Discussion and Conclusions: *In the context of the fourth industrial revolution the country's position in the global world economy will be determined by the degree of development of digital economy, science, new technologies, human capital quality and education. It is necessary to change the system of education in accordance with the requirements of Industry 4.0, to create innovative scientific centers for trainings of highly qualified staff, scientific research and introduction of new technologies into practice.*

Key words: *Fourth industrial revolution, Industrie 4.0, education, Russia*

References

1. K. Shvab. Chetvertaja promyshlennaja revoljucija. [perevod s anglijskogo] M.: Jeksmo, 2016. s.
2. F. Brodel'. Material'naja civilizacija, jekonomika i kapitalizm, XV–XVIII vv. Tom 3. Vremja mira. [perevod s francuzskogo] 2007. c. 594
3. Atlas novyh professij — vtoroe izdanie: Skolkovo, Agentstvo strategicheskih iniciativ. 2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://atlas100.ru/ (data obrashhenija: 26.01.2017 g.)
4. Budushhee global'nogo obrazovanija 2015–2035: sajt Global education futures. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://map.edu2035.org/futuremap/ (data obrashhenija: 27.12.2016)
5. Indeks global'noj konkurentosposobnosti: Informacionno-analiticheskij portal Gumanitarnye tehnologii. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://gtmarket.ru/ratings/global-competitiveness-index/ (data obrashhenija: 28.01.2017)

6. MIT otkryl dostup ko vsem uchebnym materialam: sajt Afisha daily. 27.02.2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://daily.afisha.ru/news/ (data obrashhenija: 24.01.2017)
7. Osnovy cifrovoj transformacii promyshlennosti gosudarstv-chlenov i sozdanie Edinogo cifrovogo prostranstva promyshlennosti EAJeS: sajt Evrazijskoj jekonomicheskoj komissii. 2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.eurasiancommission.org/ru/ (data obrashhenija: 24.01.2017)
8. Osnovy cifrovoj transformacii promyshlennosti gosudarstv-chlenov i sozdanie Edinogo cifrovogo prostranstva promyshlennosti EAJeS: sajt Evrazijskoj jekonomicheskoj komissii. 2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.eurasiancommission.org/ru/ (data obrashhenija: 24.01.2017)
9. Pospelova T. B. Industrija 4.0: a est' li mesto dlja Rossii? / T. B. Pospelova, D. A. Kornev // Kommentarii jekspertov RSMD. 01.04.2016 [Jelektronnyj resurs] URL: http://russiancouncil.ru/blogs/riacexperts/ (data obrashhenija: 23.01.2017 g.)
10. Forsajt «Obrazovanie 2030»: Agentstvo strategicheskih iniciativ. 2012 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.slideshare.net/ASI-12/ (data obrashhenija: 21.01.2017)
11. Frey C. B. The Future of Innovation and Employment / C. B. Frey, M. Osborne // Oxford Martin School and Citi. Citi GPS: Global Perspectives & Solutions. February 2015 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://ir.citi.com/ (data obrashhenija: 28.01.2017).
12. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution: World economic forum. Executive summary. January 2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs. (data obrashhenija: 22.01.2017)

Информация об авторе
Макаренко Анна Викторовна
старший преподаватель кафедры экономической теории Московского государственного института международных отношений (университет) МИД России
E-mail: anna.makarenko@mail.ru
Anna Makarenko
associate professor at the theory of economics chair at Moscow State Institute of international relations (MGIMO-University)
E-mail: anna.makarenko@mail.com

READING FOR TRANSLATION: THE CONNECTING LINK IN THE TRANSLATION PROCESS

Svetlana Pavlikova

Abstract: *The article embeds the concept of reading for translation [Neubert, Shreve, 1992] within a process-oriented translation teaching and presents the results of experimental teaching based on these methodological assumptions. The process side of translation may be thought of in a twofold way: as the psychological processes of translation, and as the algorithm of operations or activities a translator engages in when doing a translation task. The article states that reading is an overarching process and activity involved in translation and shows how reading is present in all the phases of the translation process and across various translation modalities. This attests to the importance of teaching reading in a process-oriented translation pedagogy. The article then presents the description of experimental process-oriented translation teaching in which instruction on reading for translation is an important methodological tool. As a result of the experimental teaching, students have improved the ability to read the ST holistically at the pre-translation phase. Also, they have adopted a view of translation as a process and started to think about their own progress in translation in relation to the identifiable phases in the overall translation process. Half of the participants have developed a translation strategy enabling them to plan, monitor and evaluate their translation process.*

Keywords: *process-oriented translation teaching, reading for translation, cognitive translatology, metacognitive translation strategies*

Introduction. The rise of translation studies focused on the process of translation [Triangulating Translation, 2003, Translation and Cognition, 2010, Describing Cognitive Processes in Translation, 2013, Reembedding Translation Process Research 2016] is not fully matched with an interest in application of a process-oriented approach to translation teaching. Although there are publications on teaching translation that are process-oriented [Fernandez, Zabalbescoa, 2013; Olivera et al., 2007; Lee, 2009; Gonzáles Davies, 2005; Pietrzak, 2016], this approach to teaching translation still seems greatly undervalued. In this contribution we apply what is known about the cognitive processes of translation to translation instruction and

report about experimental process-oriented translation teaching we have attempted.

Theoretical background. It is well known that the process of translation unravels as a sequence of several phases: comprehension, transfer, and production. The sequential view is a simplification, however, because the phases in a real-life process actually overlap. At the comprehension phase TL meaning is extracted and deverbalized. In E. Angelone's empirical study this phase includes identification of comprehension difficulties and search for possible solutions (Angelone 2010). At the transfer phase, deverbalized sense is mentally verbalized by TL means in what L. Vygotsky calls inner speech. The transfer phase heavily overlaps with the comprehension phase [Dragsted, 2010] because the overall purpose of producing a TT shapes the way a translator deals with the ST. The next phase — production — implies full verbalization of the meaning in a written or oral form. Shifts between the phases occur at small intervals, in bursts: after reading a text segment, a translator transfers its meaning to the TL and verbalizes the TT segment, and then the cycle repeats.

Crucially important for a process-oriented translation pedagogy is the notion of monitoring, understood as "a component of metacognition that involves the ability to reflect on, plan for, and exercise deliberate and strategic control over the progress of a problem solving sequence"[25].The Russian psychological school of L. Vygotsky has postulated that this conscious control is developed in children as a result of social interaction with a grown-up and peers when they pursue a common activity. Initially, the locus of control for a child is located in the social environment — it lies with the grown up, be it a parent, teacher or instructor — and gradually becomes internalized, which enables a child to exercise deliberate control of his activities on his/her own. Applied to teaching translation, this means that monitoring (deliberate, strategic control and the ownership of one's translation process) will develop if a student engages in different forms of reflection, involving other people: written reflection for the teacher, oral reflection in a dialogue with another student (in pairs or groups), silent reflection with the help of a checklist. The pedagogical process of reflection will be methodologically organized as an activity in which a student will answer a number of metacognitive questions in connection with the translation task he/she has done [Pietrzak, 2016]. Metacognitive questions may address the student's feelings and thoughts about the task and his/

[25] Angelone, E. (2010). Uncertainty, uncertainty management, and metacognitive problem solving in the translation task. Translation and Cognition, p. 19.

reasons for doing it etc., and typically revolve around the translation process, its phases, planning, organization, and difficulties encountered [Fernandez, Zabalbescoa, 2013; Lee, 2009].

To apply this theory to the practice of teaching translation, it is important to understand the difference between a cognitive process and related forms of behaviour. As R. Muños observes,

First, [translation] may refer to a fundamental level comprised of sets of mental states and operations which play a role when translating and the ways they are constructed and carried out. At the second level, [translation] may also be used to encompass the variable set of sub-tasks and observable operations when a person translates, such as reading, writing, using information resources, computing, revising, and proofreading, and, sometimes, designing, printing, or publishing. These two levels of translation processes are closely related, since basic mental mechanisms and operations cannot be directly observed, but may be hypothesized from observed behaviour at the higher level[26]

So, in light of the fact that the notion of translation is two-edged and comprises both mental states and observable operations, ideally, both of these sides of translation should be addressed in a process-oriented translation pedagogy.

Reading for translation. Reading is an overarching process that is present at all junctures of the translation process; hence its importance for the process-oriented translation teaching we outline here. In the PATT experiment [Olivera et al., 2007] that simulates the translation process[27] as it is observed in the work of a translation agency, reading is involved at the pre-translation, translation and post-translation phases. At the pre-translation phase, the ST is read, parallel text are read, terms for translation and subsequent inclusion in a glossary are selected, which involves reading naturally. At the translation phase, the ST is re-read with a variety of reading types employed. At the post-translation stage, editing and proofreading that involve comparative reading are done. So, reading is indeed the behavior that may be observed throughout the translation work flow.

How reading is related to the cognitive — unobserved — processes of translation is also of great importance to the process-oriented translation teaching. As far as the comprehension phase is concerned, it should be

[26] Muños, R. (2010). On paradigm and cognitive translatology. Translation and Cognition, p. 178.

[27] Here translation is understood as "the period commencing from the moment the client contacts the translator and ending when the translation reaches the addressee" [Muños, 2010, p. 178].

Table 1
Types of Reading in Different Translation Tasks (Olivera et al. 2007)

Information management	Close reading of the ST Exploratory reading of comparable documents and relevant background information Skimming Scan-reading to locate and select terms most relevant to ST topic
Terminology management	Close reading of the ST Exploratory and scan-reading aimed at extraction of specialized lexical units for possible inclusion in glossary of terms Skimming, scanning reference materials to translate a term
Translation	Skimming, close reading and re-reading ST Revision reading (comparative reading) Proofreading
Editing/ Proofreading	close reading and re-reading ST revision reading (comparative reading) proofreading

noted that a professional translator reads in a special way, pursuing the dual goal of comprehension (meaning construction) and transfer of meaning into the target language. Therefore, reading for translation is a distinct type of reading [Neubert, Shreve, 1992]. This is evident from empirical research using the eye-tracking technology that suggests that in a reading-for-translation task, a translator fixes her gaze at some segments of the text longer than in a reading-for-comprehension task because she is probably engaged in meaning transfer [Dragsted, 2010]. It follows from this that reading is closely involved in the transfer phase as it happens *simultaneously* or *nearly simultaneously* with the rephrasing of a text segment in the TL, which is especially relevant to such translation modalities as sight translation.

Reading is also involved in the production phase, which is evident in the fact that a translator reads and re-reads the TT to monitor and amend.

Table 2 shows how different types of reading are present throughout the phases of the translation process and across 3 various translation modalities.

Experimental teaching. We have attempted experimental process-oriented translation teaching at MGIMO–University (Moscow, Russia) in the 2016 autumn semester. There was a clear emphasis on teaching reading for translation in this experimental teaching. Actually, teaching reading for translation was an important instrument of this translation pedagogy. As the course was aimed at novices, it was considered of utmost importance

Table 2
Reading at the Different Phases of Translation

A phase in the translation process	Written translation	Sight translation (prepared)	Sight translation (unprepared)
Comprehension	Skimming with the translation purpose and target audience in mind to plan translation as a whole Close reading/ reading for translation	Skimming for a general idea Reading ahead: reading up to the end of the first translation unit	Reading ahead: reading up to the end of the first translation unit
Transfer	Close reading and re-expression in TL	Reading ahead and re-expression in TL	Reading ahead and re-expression in TL
Production	Comparative re-reading to check for mistakes Unilingual re-reading — proofreading		

to teach the students to understand texts holistically. It was presumed that novices often experience difficulties at the comprehension phase of translation and a thorough understanding of the ST is a prerequisite for a good translation.

Participants. 2 groups of MA students specializing in World Politics at MGIMO-University (Moscow Institute of International Relations) participated in the experimental teaching, the overall number of participants was 16. Their level of English was B1 in CEFR terms. Most students had not been taught translation before, so this course was aimed at teaching the basics of translation.

Aims. The experimental teaching pursued 4 aims:

1. To introduce students to the process of translation in order to teach them a sequence of activities a translator engages in.
2. To change the focus of attention from the linguistic side of translation and the traditional emphasis on language shifts to the procedural side of translation.

3. To enable students gain a better control of their own process of translation and teach them to reflect on their progress in translation.

Procedure. The experimental teaching followed the following procedure. Initially, it was explained to the students what the phases of the process of translation are and the students were shown a scheme featuring the phases in the process of translation. Later on, the scheme was referred to in analyzing translations done and the students were asked to reflect on which phase in the translation process they find the most difficult or why an error has occurred (it may have occurred as a result of a comprehension or transfer difficulty).

The students were taught to read short press-releases and news reports for translation holistically. At the very beginning the strategy "Information card" was employed that helps identify the main parts of a news report (the who, what, where, when, how and why of the report). The students were instructed to read each text twice: quick reading aimed at holistic understanding was followed by close reading aimed at identifying comprehension difficulties. Each time translation was done only when all the comprehension difficulties were eliminated.

At the following stages of the study the complexity of texts was gradually increased (from information texts to explanatory and persuasive texts). Also, it was ensured that the comprehension phase was becoming increasingly fused with the transfer phase of the translation process. The students were asked to read the text for translation, which meant that they were to ask themselves 2 questions while reading:

1. Do I understand everything in the ST?
2. Can I translate everything in the ST?

At the next stage, a more complex type of reading for translation was taught, namely "reading ahead". This type of reading is used in sight translation and is very important to this translation modality, because it enables a translator to extract and put into the focus of attention longer text segments. A common mistake that most novices make is to translate individual words rather than longer text segments [Loerscher, 2005, p. 605].

It is important to bear in mind that in sight translation reading of a unit of translation (a text segment that makes sense on its own or a chunk of information that an interpreter can process at a time) happens simultaneously with the rephrasing of the previous translation unit. The strategy of identifying key words was especially instrumental here complemented with the strategy of dividing the speech flow (text) into translation units. In the sample below, the key words are in bold type and the translation units are separated with double-slashes.

Sample 1. Strategies for reading ahead in sight translation

According to the **prevailing wisdom** in the **West**,// the **Ukraine crisis** can be **blamed** almost entirely on **Russian aggression**. // **Russian President Vladimir Putin**, //the **argument goes**,// **annexed Crimea** out of a long-standing **desire** to **resuscitate the Soviet empire**,// and **he may** eventually **go after the rest of Ukraine**, //as well as **other countries** in **eastern Europe**. //In this **view**, //the **ouster of Ukrainian President Viktor Yanukovych** in February 2014 // merely **provided a pretext** for **Putin's decision** //to **order Russian forces** to **seize part of Ukraine**.

Several times throughout the semester, the students were asked to reflect on their progress in translation by writing answers to metacognitive questions, such as:

— Which phase in the translation process is the easiest for you?
— Which phase in the translation process do you find the most challenging and why?
— What was easy for you in this translation task?
— What was difficult for you in this translation task?
— What would you do differently in this translation task?

At the end of the semester, the students were asked to write answers to 3 metacognitive questions:

1. What is easy for you to do in translation?
2. What is difficult for you to do in translation?
3. What can you do better in translation now?

Results. 13 students answered these questions. Concerning the **1 question**, there was a pattern here. 10 students wrote that they find it easy to understand the meaning of the text as a whole. 2 students additionally mentioned that they find it easy to understand the key information of the TT (without details), the main problem, topic, or message of the ST. 2 students reported that the knowledge of the phases of the translation process helps in translation as it saves time and it makes the algorithm of translation clear.

Concerning the **2 question**, there was a slightly greater variety of answers, but the general pattern is that most students name transfer difficulties as the main challenge in translation. It seems that as comprehension difficulties have successfully been dealt with, transfer difficulties are naturally the greatest challenge of translation. 2 kinds of responses were given. The overwhelming majority of students (12) note that they find it difficult to transfer the meaning of a particular word or phrase in a way that it precise enough. A typical answer was: "*In translation I find it difficult to choose a precise Russian word to convey the sense closely to the original*". This probably reflects the specificity of the instruction as the teacher insisted on faithful

translation (P. Newmark) or near faithful translation. The second kind of responses related to the production phase: 3 students report that they encounter difficulty constructing a sentence that "makes sense" and 1 student finds it difficult to produce idiomatic translation. Individual students also report about such problems as limited vocabulary and a limited ability to monitor her own translation to avoid mistakes. 1 student names translation of figurative language as the main difficulty of translation.

In general, the students' responses to questions 1 and 2 bear a certain relation to the identifiable phases of translation, which means that the students have started to think about translation as a process and assess their progresses with regard to the phases of translation.

With regards to **question 3**, there are 3 categories of responses. 6 students seem to have formed an overall strategy of translation, which is evidenced by their responses, such as: "*I understand how I should translate (I shouldn't add words arbitrarily); it is better to choose an equivalent with the help of an English-English dictionary*"; "*I have come to understand how a text is structured, I know better what I should start with, what elements of the text I should focus on to understand the text quickly when I do not have time to read a passage to the end as in sight translation*"; "*I can translate more accurately and if I don't know the meaning of a word, I can guess from context; I understand the logic of translation and its phases, which makes it easier to deal with a text*"; "*I manage to grasp the meaning of the whole sentence, not just its parts*"; "*I can organize my translation process (reading the text and understanding its meaning, looking up the unknown words in a dictionary, analyzing the structure of a sentence, translating the text)*"; "*I consider I have learnt to translate as precisely as possible, I started to pay attention to how my translation sounds, I closely follow the ST sentence structure*".

In the second category there are responses that show that a student has learnt a separate strategy — such as using a dictionary — when faced a difficulty.

In the third category are answers that show that students have improved their transfer skills. 4 students reported this kind of improvement. A typical answer was: "*I can think of a better TL equivalent*".

Conclusion. Process-oriented translation teaching means that the instructor models translation tasks she assigns to her students in accordance with the stages of the translation process as it occurs in real life. The way the translation process is addressed in this approach is twofold. On the one hand, translation is a sequence is mental states and processes (comprehension, transfer, production) which very often overlap. On the other hand, there are observable behaviours or activities at the pre-translation, translation, and post-translation stages. Between the mental states and

processes of translation and observable behaviours there is a relation, but no direct correspondence. Comprehension happens at the pre-translation phase, but is also important at the translation phase. At the post-translation phase — when editing and proofreading are done — comprehension naturally occurs in reading the TT. Meaning transfer happens at the translation phase, but also at the pre-translation stage when a translator is thinking about how she *is going* to translate a text segment.

A process-oriented teaching is aimed at improving students' control of their translation process and at helping students to develop an overall translation strategy which would enable him/her to plan, monitor, and amend the translation process as it unravels, and evaluate it during and after translation.

In the process-oriented translation teaching we have attempted, the students have learned to think about translation as a process and they refer to the identifiable phases when they reflect on their progress in translation. At least half of the participants report having developed an overall strategy of translation that they apply to plan and exercise deliberate control over their translation effort.

References

1. Angelone, E. (2010). Uncertainty, uncertainty management, and metacognitive problem solving in the translation task. *Translation and Cognition*. Amsterdam/Philadelphia.
2. Dragsted, B. (2010). Coordination of reading and writing processes in translation: An eye on uncharted territory. *Translation and Cognition*, 41–62.
3. Fernandez, F., Zabalbeascoa, P. (2013). Developing trainee translators' strategic subcompetence through metacognitive questionnaires. *Meta: Translators' Journal*, vol. 57, N3, 740–762.
4. Gonzáles Davies, M. (2005). Minding the process, improving the product: Alternatives to traditional translator training. *Training for the new millennium. Pedagogies for translation and interpreting,* 67–82.
5. Kiraly, D. (1995). Pathways to translation: Pedagogy and Process. Kent, Ohio and London, England.
6. Lee, R. G. From Theory to Practice: Making the interpreting processes come alive in the classroom. Retrieved 01 April, 2016 from http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/ATSLIseven.html
7. Loerscher, W. (2005). The translation process: methods and problems of its investigation. *Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 2, 597–608.
8. Muños, R. (2010). On paradigm and cognitive translatology. *Translation and Cognition,* 169–187.

9. Neubert, A., Shreve, G. M. (1992).Translation as text. Kent, Ohio and London, England.
10. Olivera et. al. (2007). A professional approach to translator training (PATT). *Meta LII*, 3, 517–528.
11. Pietrzak, P. (2016). Students' engagement in metacognitive activities as a source of feedback for the translation teacher. *Journal of Translator Education and Translation Studies*, 1(1), 56–67.
12. Washbourne, R. K. (2010), Manual of Spanish-English Translation. Kent, Ohio.
13. Washbourne, R. K. (2012), Active, strategic reading for translation trainees: Foundations for transactional methods. *Translation and Interpreting* Vol. 4, No 1., 38–55.

Информация об авторе
Павликова Светлана Кимовна
канд.филол.наук, доцент кафедры английского языка №7 МГИМО, Москва, Россия
E-mail: s_pavlus@mail.ru
Svetlana Pavlikova
PhD (Philology), Associate Professor
English Department #7,
MGIMO–University
(Moscow, Russia)
E-mail: s_pavlus@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛИЙ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н. Л. РЯБЕНКО

Аннотация. *Статья рассматривает основные направления профессиональной деятельности политолога-международника, какими знаниями должен обладать специалист международного профиля, а также место и значимость иностранного языка в рамках профессиональной подготовки. В теоретическом основании исследования автор приводит основные теории и положения, такие как контекстно-знаковое обучение, компетентностный подход и теория деятельности, а также краткий анализ различных интерактивных технологий, которые могут эффективно использоваться для формирования компетенций социального взаимодействия и их определения. В основной части исследования автор анализирует компетенции социального взаимодействия, характерные для профессиональной деятельности специалистов международников, а также выявляет условия их формирования в аудиторной среде. В результатах исследования обозначается положительный эффект использования интерактивных технологий на разных этапах при обучении иностранному языку. Анализируя результаты исследования, автор выявляет необходимость внедрения поэтапного использования интерактивных технологий, направленных на формирование умений профессионального общения, в частности формирования компетенций социального взаимодействия. В заключении автор подчеркивает важность использования активных методов обучения иностранному языку, которые способствуют формированию высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции, являющейся неотъемлемой частью подготовки специалистов международного профиля в рамках высшей школы.*

Ключевые слова: *компетенции социального взаимодействия, международные отношения, интерактивные технологии.*

Введение. Современные требования к профессиональной подготовке специалистов в области международных отношений включают в себя обязательные умения эффективного общения на иностранном языке, что обуславливается большим количеством коммуникативных процессов, происходящих в трудовом пространстве. Иностранный язык является средством взаимодействия между представителями различных культур, в связи с эти необходимо рассмотреть различные компетенции социального взаимодействия, предъявляемые к специалистам, работающих в сфере международных отношений, а также проанализировать условия их формирования в аудиторной среде. На сегодняшний день, широко применяемые различные виды интерактивных технологий при обучении иностранным языкам, могут использоваться для формирования компетенций социального взаимодействия. В современной науке общие теоретико-методологические основы применения интерактивных технологий в высшей школе представлены в ряде работ отечественных и зарубежных ученых, таких как: М. М. Бирнштейн, Я. М. Бельчиков, В. П. Беспалько, И. Л. Бим, В. П. Бугрин, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. М. Князев, Ю. Д. Красовский, А. А. Леонтьев, В. Я. Платов, И. П. Подласый, Г. К. Селевко, А. М. Смолкин, В. А. Трайнев, Е.А Хруцкий, К. Ливингстон. Однако актуальность данного исследования заключается в рассмотрении возможностей поэтапного применения интерактивных технологий для создания условий формирования компетенций социального взаимодействия на протяжении всего курса обучения иностранному языку в вузе, с учетом изменяющихся требований, предъявляемых к студентам на том или ином курсе и тематики.

Теоретическое основание исследования. Теоретико-методологическую основу данного исследования составили общие положения теории деятельности, разработанные отечественными учеными, такими как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский; компетентностный и личностно-деятельностный подходы И. А. Зимней и А. Н. Леонтьева, а также научные взгляды, которые раскрывают и отображают методы и специфику использования интерактивных технологий в образовательном процессе, изложенные В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, Н. В. Борисовой, М. М. Бирнштейном, А. А. Соловьевым. В качестве научной теоретической базы исследования взята теория знаково-контекстного обучения, представленная А. А. Вербицким.

В основу исследования было положено понятие контекстного обучения, данное А. А. Вербицким, согласно которому, в учебной деятельности учащихся моделируется как предметное, так и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности. Социальное

содержание в процессе обучение может быть представлено различными формами совместной деятельности учащихся, такими как деловая, ролевая игра, дискуссия, содержащие фрагменты или типовые задачи будущей профессиональной деятельности, что предполагает учет личностных характеристик каждого, а также следование нормам будущего профессионального сообщества [Вербицкий, 2004, с. 34].

К интерактивным технологиям, согласно определению, предложенному А. П. Панфиловой, относятся технологии, развивающие и обучающие личность, которые основываются на специально организованной межгрупповой деятельности. [Панфилова, 2003, с. 65]. Ключевой чертой интерактивной модели является то, что она предполагает совместную выработку решений и дает возможность моделировать ситуации, типичные для профессиональной деятельности будущего международника.

Интерактивные технологии включают в себя ролевые и деловые игры, дискуссию. Прежде всего необходимо дать определение понятию «игра». М. П. Нечаев и Г. А. Романова дают следующие определение этому понятию: «это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми. В игре формируется характер как особенность отношения личности к себе, выполняемой деятельности, к социуму. В педагогической игре моделируются социальные институты, оформляющие отношения в различных сферах жизни общества.» [Нечаев, Романова, 2014, с. 21]. Ролевая игра, по мнению тех же Нечаева М. П. и Романовой Г. А., является «способом расширения опыта анализа участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию или роль кого-либо из участников и затем выработать способ, который позволит привести эту ситуацию к достойному завершению» [Нечаев, Романова, 2014, с. 48]. Деловая игра по определению А. А. Вербицкого и О. Г. Ларионовой, «форма контекстного обучения, посредством которой воссоздается предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделируются системы отношений, характерных для данного вида практики. Проведение деловых игр представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику производства» [Вербицкий, Ларионова, 2013, с. 252].

Еще одним видом интерактивных технологий является дискуссия. И. М. Осмоловская определяет дискуссию как «метод обучения, позволяющий включить учащихся в свободное обсуждение поставленных перед ним вопросов» [Осмоловская, 2008, с. 88]. Дискуссия представляет

собой упорядоченный обмен идеями и суждениями между участниками с целью выработки совместного решения и достижения консенсуса по заданной проблеме.

Популярность и широкое применение интерактивных технологий обуславливаются рядом неоспоримых преимуществ, позволяющих использовать их на разных этапах обучения. В первую очередь следует отметить их гуманистическую направленность. А. М. Князев отмечает, что игровые/интерактивные технологии способствуют гуманизации образования, та как игра выполняет не только обучающую функцию, но и функцию воспитания. Гуманистическая направленность игрового процесса характеризуется рядом функций: воспитательная — предполагает подражание нравственному образцу поведения, сам процесс игры предполагает воспитание, соответствие определенным нравственным нормам; информационно-обучающая — участие игроков в игровой квазипрофессиональной деятельности развивает творческое мышление, а также дает возможность оценить успешность практического применения знаний на практике; мотивационно-побудительная — стимулирует мотивацию, нацеливает на успех; рефлексивно-оценочная — способность каждого участника игры оценить свою игровую деятельность и вклад других участников; коммуникативная — опыт нравственного общения в игре; психокоррекционная — предполагает социальную ценность межличностного общения, осмысление и коррекцию своей деятельности, а также оценить ситуацию и действия с точки зрения других участников; эмоционально-стимулирующая — способствует формированию нравственных качеств личности учащегося, игра способна вызывать широкий спектр эмоциональных переживаний у игроков, что формирует состояние успеха [Князев, 2003, с. 54].

Исследование: основная часть. На основе предположения о том, что интерактивные технологии, последовательно применяемые в процессе обучения иностранному языку в вузе, способствуют формированию компетенций социального взаимодействия, было проведено исследование по выявлению этапности и условий их формирования. В ходе исследования использовались методы теоретического анализа, анкетирования и статистические методы обработки данных.

На первоначальном этапе были рассмотрены основные виды профессиональной деятельности политологов-международников. К выпускникам данного профиля предъявляются достаточно высокие требования в сфере, как личных качеств, так и профессиональных умений, где умение общаться на профессионально значимые темы на иностранном языке является ключевым и должно быть отражено в учебном

процессе. Согласно образовательному стандарту профессиональная область деятельности выпускников международников включает: научно-исследовательские организации, связанные с политологической проблематикой, в качестве научных работников для научно-исследовательской деятельности; в различных органах власти и управления, в различных редакциях СМИ; в коммерческих и общественных организациях, осуществляющих такие виды деятельности как консалтинговую, консультативную, аналитическую и исследовательскую; также в качестве преподавателей политологии и обществознания, в сфере профессионального образования. Так, выпускники отделения мировой политики фокусируются на проблемах международных отношений, международного анализа, а также политическому взаимодействию между государствами.

На следующей стадии были изучены и систематизированы основные компетенции социального взаимодействия, зафиксированные в требованиях различных международных организаций, предъявляемые к служащим. В результате были выявлен ряд компетенций, ключевыми из которых являлись: взаимодействие на основе правил вежливости; готовность в общении проявлять уважение и толерантность к принципам равноправия; готовность уважать честь и достоинство человека; готовность в общении предотвращать возникновение стресса.

Далее были рассмотрены возможные условия формирования компетенций социального взаимодействия. Согласно рабочей программе дисциплины «Английский язык» факультета Политологии МГИМО, которая фиксирует применение различных видов интерактивных технологий, таких как парное ролевое задание, дискуссия, ролевая игра, деловая игра, были определены условия формирования данной компетенции. Так, согласно программе, при обучении иностранному языку используется преимущественно парная работа студентов, а также работа группах.

На заключительном этапе исследования был произведен анализ поэтапного формирования компетенций социального взаимодействия, в зависимости от курса (этапа), изучаемой тематики, степени профессиональной ориентированности материала, а также уровню сформированности лингвистической компетенции учащихся.

На каждом курсе обучения интерактивные технологии разрабатываются с учетом уровня владения языком студентами и изучаемой тематики. На первом курсе рассматриваются темы, связанные со страной изучаемого языка, такие как «Культура Великобритании и США», «Политическое устройство Великобритании и США», «Судебная система США

и Великобритании», позволяющие студентам познакомиться со основными сферами жизни общества стран изучаемого языка. На втором курсе тематика носит социально-ориентированных характер, здесь идет обсуждение таких проблем как «Система образования», «Проблемы занятости населения», «Экологические проблемы общества». Программа третьего и четвертого курсов является более профессионально-ориентированной и отражает основные сферы будущей профессиональной деятельности выпускников политологов-международников таких как «Проблемы международной безопасности», «Свобода слова», «Проблемы политкорректности в современном обществе», «Функционирование ТНК». Таким образом, учитывая возрастающую профессиональную ориентированность тематического наполнения, а также более высокий уровень сформированности лингвистической компетенции студентов, применяемые интерактивные технологии приобретают более комплексный характер, становятся более объемными по содержанию, а также более формальными по стилю общения на старших курсах, тем самым способствуя формированию большего количества компетенций социального взаимодействия.

Так на первом курсе в первом семестре применяются в основном парные ролевые задания, рассчитанные на диалог между двумя студентами с целью решения одной проблемы, так как у учащихся еще мало опыта для разыгрывания более комплексных игр с множественным количеством участников и поставленных задач. На начальной стадии ролевые задания позволяют формировать компетенции социального взаимодействие на основе правил вежливости и уважения к собеседнику, которые являются основополагающими для любого взаимодействия. Также здесь студенты учатся оспаривать позиции оппонента, отстаивать свою точку зрения, при этом используя различные формы вежливости, выражения согласия/несогласия, принятые в языке.

На втором курсе используются ролевые игры и дискуссии, основанные на изучаемой тематике, которые продолжают формирование социальных компетенций. В отличие от первого курса здесь игры приобретают более комплексный характер, на обсуждение выносятся более комплексные проблемы, тематика становится более социально-ориентированной. Решения, принимаемые участниками в ходе дискуссий, становятся более многоаспектными. В связи с этим, возникают условия для формирования более сложных компетенций социального взаимодействия, относящихся к уважению чести и достоинства человека, необходимости быть правдивым и умению отстаивать свои интереса, а также находить консенсус с другими участниками.

В ходе ролевых игр и дискуссий на данном этапе обучения формируются и такие компетенции социального взаимодействия как общение на основе правил вежливости и готовность в общении проявлять уважение к собеседникам, так как в ходе обсуждения мнение всех участников должно быть учтено, а дискуссия должна вестись с соблюдением норм вежливости и с позиций уважения ко всем участвующим. Также игра предполагает на основе высказанных мнений участников выработку общего подхода к решению проблемы и компромисса, иными словами участники должны прислушаться к мнениям других, где-то уступить свою позицию, признать рациональность доводов оппонентов, таким образом здесь формируется следующие компетенции.

На старших курсах интерактивные технологии приобретают более комплексных характер, что обуславливается тематикой, во многом отражающей сферы деятельности будущих международников. Здесь важным отличительным фактором применения интерактивных технологий представляется то, что они приобретают форму официального переговорного процесса, что в значительной степени приближается к будущей профессиональной деятельности политолога. Основными чертами интерактивных игр на старших курсах является комплексность и многоаспектность обсуждаемых проблем, особенно во время свободной дискуссии после представления основных позиций участников, каждый имеет возможность высказаться, выразить свою позицию, что способствует формированию такой компетенции как возможность свободно высказывать свою точку зрения. Отличительной чертой интерактивных технологий, применяемых на старших курсах, представляется их максимальная приближенность к реальной ситуации, необходимость действовать от лица реальных участников конгресса, принятие финального решения в свете реальных политических событий и угроз, необходимость принимать во внимание реальные политические проблемы и вопросы, связанные с системой безопасности, что требует фоновых специальных знаний, а также владение всем набором языковых средств, необходимых для успешного ведения переговоров и достижения цели дискуссии с учетом формата/высокого уровня формальности встречи, коммуникативных тактик ведения дискуссии.

Также здесь необходимо отметить, что несмотря на имеющиеся игровые роли, студенты во многом сами развивают свою аргументы на основании общей базовой информации, прописанной в роли, что в значительной степени отличает ролевые игры на старших и младших кусах. На более продвинутом уровне студент сам выбирает направление для развитие своих аргументов, изменяя их по ходу дискуссии, что

позволяет формировать таким образом студенты сами выбирают наиболее эффективные тактики ведения дискуссии с целью достижения максимального результата.

Любая дискуссия по выработке совместного решения или подходов является заведомо конфликтной, в данной ролевой игре также присутствует конфликтность, учитывая многоаспектность обсуждаемой проблемы, поэтому важно для участников к процессу выработки совместного подхода подойти с конструктивной позиции, исключая агрессивный настрой, даже если соглашение не достигнуто, стороны должны суметь аргументированно объяснить невозможно достигнуть согласия. Поэтому здесь формируются важные для будущих политологов-международников компетенции такие как, например, снижение уровня конфликтности.

В заключении были обобщены результаты исследования, согласно которым, выявилась следующая закономерность: на первом курсе, в силу тематики и уровня владения языком студентами, формируются более общие компетенции социального взаимодействия, связанные в основном с уважительным и корректным взаимоотношением с собеседниками. На втором курсе круг компетенций расширяется и включает в себя компетенции, направленные на построение конструктивного диалога с собеседника, с целью выработки совместного решения. На старших курсах добавляются еще компетенции, связанные с умением снижать конфликтность дискуссии и отстаивать свои интересы, а также противостоять интересам оппонентов.

Результаты исследования. В ходе исследования были выявлены условия формирования компетенций социального взаимодействия при обучении иностранному языку будущих специалистов международного профиля. В аудиторной среде данные компетенции могут формироваться при помощи всего спектра интерактивных технологий, при постепенном увеличении их от младших курсов к старшим.

Анализ результатов. Проведенное исследование демонстрирует возможность эффективного применения интерактивных технологий для формирования компетенций социального взаимодействия. Таким образом, учитывая, что профессиональная деятельность специалиста в области международных отношений характеризуется большой объем коммуникативных процессов, поэтапное применение интерактивных технологий должно стать неотъемлемой частью подготовки по иностранному языку. Практическая значимость проведенного исследования заключается в разработке методических рекомендаций по поэтапному проведению контекстных деловых игр при подготовке

политологов-международников по иностранному языку, направленных на развитие предметных и социальных компетентностей выпускников. Различные интерактивные технологии должны способствовать более легкой дальнейшей адаптации молодых кадров в рабочей среде.

Заключение. Процесс подготовки будущих международников по иностранному языку представляет собой не только формальное овладение правилами иностранного языка, но и умение правильно использовать его в ситуациях общения, с учетом стиля, формальности/неформальности, поставленных целей, а также задач, которые необходимо решить в результате общения, другими словами иностранный язык должен стать инструментом будущей профессиональной деятельности международника. Коммуникация в профессиональной среде предполагает умение общаться с представителями других культур с целью достижения взаимопонимания, отстаивания своих интересов, решения общих проблем, что предполагает наличие у молодых специалистов сформированных компетенций социального взаимодействия. Формирование этих компетенций возможно в аудиторной среде, при помощи поэтапного применения интерактивных технологий. В связи с этим основной целью изучения иностранного языка является развитие способности к устному речевому профессиональному взаимодействию средствами иностранного языка. Современный выпускник политолог-международник должен обладать высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции, что является неотъемлемой частью подготовки специалистов данного профиля, поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо уделить особое внимание практической стороне использования языка как инструмента профессиональной деятельности специалиста-международника, которая бы максимально эффективно способствовала формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов международного профиля.

Литература

1. Вербицкий А. А., Ларионова А. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2013.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Князев А. М. Основы применения игровых технологий в профессиональной подготовке. М.: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 2003.
4. Нечаев М. П., Романова Г. А., Игровые педагогические технологии в организации внеурочной деятельности обучающихся. М.: УЦ «Перспектива», 2014.

5. Осмоловская И. М. Словесные методы обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
6. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Санкт-Петербург:2003.

THE APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLIGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO FORM COMPETENCES OF SOCIAL INTERACTION

N. L. Ryabenko

Abstract. *The article considers the main areas of professional activity of political scientists in the sphere of international relations, as well as the significance of professional language training as an essential part of vocational training. The author gives a brief review of the term "context" and Context Education Theory, competence-based approach and Activity Theory. The author analyzes the terms "dialogue", "competence" and "cross-cultural communication" and discusses the use of role-plays and simulations in order to form effectively communicative competence of students majoring in political science on different levels of educational process. The author defines the notion of interactive technologies, and considers their different types. The article also focuses on the advantages of the gradual application of interactive technologies in teaching English to students majoring in political science and international relations. The author focuses on the main communicative competences of future political scientists, which provide effective communication in professional discourse. In conclusion, the author emphasizes the importance of making learning relevant to the experience of learners and their work context and highlights the necessity to form competences of social interaction in the process of foreign language teaching, which is an integral part of vocational training of future specialists in international relations.*

Key words: *competences of social interaction, international relations, interactive technologies.*

References

1. Verbickij A. A., Larionova A. G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii. M.: Logos, 2013.
2. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija. M.: Izdatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
3. Knjazev A. M. Osnovy primenenija igrovyh tehnologij v professional'noj podgotovke. M.: Institut povyshenija kvalifikacii rabotnikov televidenija i radioveshhanija, 2003.
4. Nechaev M. P., Romanova G. A., Igrovye pedagogicheskie tehnologii v organizacii vneurochnoj dejatel'nosti obuchajushhihsja. M.: UC «Perspektiva», 2014.

5. Osmolovskaja I. M. Slovesnye metody obuchenija. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008.
6. Panfilova A. P. Igrotehnicheskij menedzhment. Sankt-Peterburg:2003.

Информация об авторе
Рябенко Н. Л.
старший преподаватель кафедры
английского языка № 7
МГИМО МИД России

Ryabenko N. L.
Senior Lecturer,
English Department #7
MGIMO-University
(Moscow, Russia)

ПОЭТАПНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ СТОРОНЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА СТУДЕНТА-МЕЖДУНАРОДНИКА

А. А. ЮШИНА

Аннотация. *Статья рассматривает проблему обучения переводу как виду речевой деятельности посредством методики поэтапного обучения процессуальной стороне перевода, приводит данные опытного обучения переводу с помощью данной методики и иерархию учебных задач, созданную на его основе и реализующую концепцию поэтапного обучения переводу. В теоретической части статьи приводится определение перевода как вида речевой деятельности (И. А. Зимняя), рассматриваются теоретические данные о процессе перевода. Отталкиваясь от положений П. Я. Гальперина о трехфазности деятельности, включающей звенья ориентировки, исполнения и контроля, в статье рассматриваются процессы/этапы перевода — восприятие/осмысление, трансформация и продукции — соотносящиеся, хотя и сложным косвенным образом, с фазами П. Я. Гальперина. На каждом из звеньев у студента-переводчика может возникнуть затруднение, которое нарушает естественный ход процесса перевода и резко снижает его качество в случае неспособности студента решить затруднение эффективно. Для решения данной проблемы студенту-международнику необходимо развивать умения мониторинга — стратегического контроля над процессом перевода — который осуществляется на каждом из звеньев переводческой деятельности (восприятие/осмысление, трансформация и продукции) и необходим для оперативного решения затруднений. В эмпирической части описывается опытное обучение (МГИМО, 2016 год), основанное на теории о процессе перевода и направленное на обучение процессуальной стороне переводческой деятельности. Формирование и развитие умений перевода осуществлялось путем обучения предпереводческим, переводческим, пост-переводческим стратегиям (когнитивным, метакогнитивным, переводческим)*

и поэтапным путем. Поэтапный подход выражался в том, что обучающийся (студент-переводчик) проходит путь от взаимодействия с преподавателем, через взаимодействие с другими студентами, к самостоятельной работе над переводом. В качестве критерия готовности к самостоятельной работе над переводом рассматривалась степень сформированности умения мониторинга процесса перевода во всех его звеньях. По итогам опытного обучения, было обнаружено, что умения мониторинга развиваются, что требует дальнейшей работы. Окончательным результатом обучения стала составленная на его основе иерархия учебных задач. Данная иерархия отражает суть поэтапного обучения переводческой деятельности и направлена на формирование и развитие умений мониторинга для разрешения затруднений при осуществлении переводческой-деятельности студентами-международниками.

Ключевые слова: *процессуальная транслатология, переводческая деятельность, поэтапное обучение*

Введение. Актуальность исследования обусловливается интересом к обучению переводу как виду речевой деятельности, что связано со смещением акцентов в изучении перевода — он интересен исследователям как речевая деятельность, осуществляемая субъектом-переводчиком и зависящая не только от конкретных условий, но и от личности самого переводчика. Такой подход к пониманию перевода называется психолингвистическим, он отражает, помимо прочего, суть переводческого процесса, в ходе которого переводчик выполняет сложные мыслительные операции. Однако обучение переводческой деятельности до сих пор происходит, как правило, с позиций лингвистического подхода, согласно которому обучение переводу направлено на поиск и установление соответствий единиц исходного текста (ИТ) и текста перевода (ПТ) на уровне словосочетания и предложения, а личность студента переводчика, особенности процесса перевода остаются за рамками обучения.

Хотя понимание перевода как деятельности, которая характеризуется определенным содержанием и структурой, уже раньше было отражено в некоторых пособиях по методике обучения переводу (Зимняя, Ермолович, 1981; Ширяев, 1979; Чернов, 2007), оно не нашло широкого применения в практике подготовки переводчиков. В связи с этим важной задачей данного исследования выступает применение теоретических знаний и эмпирических данных о деятельности перевода к процессу обучения студентов-международников переводческой деятельности.

Теоретические основания исследования. В рамках психолингвистического направления, перевод изучается как деятельность, имеющая структуру и психологическое содержание[28]. Следовательно, переводчик выступает как деятель (субъект переводческой деятельности), имеющий индивидуально-психологические особенности.

И. А. Зимняя в своих работах указывает, что перевод во всех его формах — письменный, устный последовательный и синхронный — является особым сложным вторичным видом речевой деятельности, поскольку он может быть проанализирован с точки зрения психологического содержания: «Если рассматривать перевод как непрерывный процесс осмысления (формирования и формулирования) воспринимаемой мысли — понимания смысла сообщения и его «превращения» в замысел — и формирование и формулирования самого высказывания, то можно проанализировать и его специфику, и сложность как вида РД [речевой деятельности]» [Зимняя, Ермолович, 1982, с. 34]. В рамках данного исследования перевод рассматривается как вид речевой деятельности, при этом особое внимание уделяется ее процессуальной стороне, ибо «когда перед нами развертывается конкретный процесс — внутренний или внешний, — то со стороны его отношения к мотиву от выступает в качестве деятельности человека» [Леонтьев 2004, с.82].

Как и любой другой деятельности, переводческой деятельности присуща трехфазная структура — ориентировка, исполнение и контроль[29]. В переводческой деятельности эти этапы соотносятся, хотя и не напрямую, с когнитивными процессами перевода, или звеньями перевода[30]. Первым звеном переводческой деятельности является восприятие или осмысление, которое происходит во внутренней речи (внутреннем плане переводческой деятельности). Второе звено включает в себя установление, формирование смысла воспринимаемого высказывания, а также и формирование замысла высказываемого, что сопровождается переключением с исходного языка (ИЯ) на язык перевода (ПЯ). Иначе это звено называют звеном трансформации. Третьим звеном является формулирование высказывания (продукция), которое происходит уже во внешней речи (внешнем плане переводческой дея-

---

28 Зимняя И. А. Психология перевода/И. А. Зимняя, В. И. Ермолович. М: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1982. 99 с.

29 Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. — 400 с.

30 Зимняя И. А. Психология перевода/И. А. Зимняя, В. И. Ермолович. М: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1982. 99 с.

тельности)[31]. Звенья процесса перевода в их соотношении с трехфазной структурой деятельности изображены на схеме:

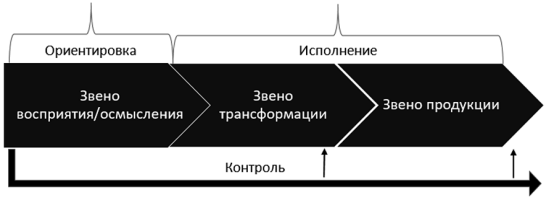


Схема 1. Структура переводческой деятельности

Стоит отметить, что смысловое восприятие составляет ориентировочную основу деятельности перевода, а контроль в переводческой деятельности не выделяется как отдельный этап, так как он осуществляется на протяжении всего процесса перевода, а также после его завершения посредством мониторинга — «метакогнитивного умения, включающего способность рефлексировать, планировать, а также обеспечивать стратегический контроль над принятием решений» [Angelone, 2010, p. 19].

Для данного исследования представляется интересным обратить внимание на то, что происходит в деятельности обучающегося в момент затруднения при переводе. Затруднение — наблюдаемое нарушение естественного хода процесса перевода, которое свидетельствует о наличии проблемы, с которой студент не может справиться, применив имеющиеся знания и умения. Затруднение при переводе может возникнуть как на звене восприятия/осмысления, так и на звеньях формирования замысла и формулирования высказывания. На звене восприятия/осмысления затруднение связано с непониманием части текста перевода на ИЯ или всего текста в целом. Затруднение на звене формирования замысла возникает по причине того, что студент не может подобрать эквивалент единицы перевода при несоответствии вербальных структур ИЯ и ПЯ. На звене формулирования высказывания затруднение возникает из-за незнания норм ПЯ (стилистических, построения текста и тд.). Внешне затруднение можно наблюдать в поведении студента: слишком большая пауза в процессе устного перевода, движение глаз (обучающийся фиксирует взгляд на сложных для перевода словах, словосочетаниях), прямое обращение к преподавателю («Я не знаю этого слова», «не могу перевести фразу» и т.д.). Во внутреннем плане пере-

[31] Там же.

водческой деятельности обучающегося происходит переход с уровня операций на уровень действия — на ориентировочном этапе действия обучающийся идентифицирует затруднение и ищет способы его разрешения, на исполнительном — пробует решить затруднение, на контролирующем — проверяет, справился ли он с затруднением с помощью найденного решения[32].

В момент затруднения в процессе перевода для обучающегося важен мониторинг. Без мониторинга было бы невозможно осознанное применение стратегий переводчика для преодоления затруднений на звеньях восприятия/осмысления, трансформации и продукции. Также мониторинг позволяет переводчику осознанно планировать последовательность действий для решения затруднения, контролировать процесс решения, а также оценивать найденное решение[33]. Умения мониторинга формируются и развиваются в процессе взаимодействия студента-переводчика с преподавателем и коллегами, это объясняется тем, что контролировать процесс перевода другого человека представляется более легкой задачей, чем осознанный контроль собственного перевода. Таким образом, подчеркивается важность именно поэтапного обучения переводческой деятельности, которое представляет собой плавный переход от внешнего контроля в условиях социального взаимодействия к самостоятельному контролю студентом процесса перевода.

Рассмотренные данные о процессах (звеньях) перевода могут быть применены в обучении переводу, а точнее, его процессуальной стороне, с целью развития у студентов переводческих умений, включающих умения мониторинга, что может помочь повысить эффективность перевода обучающихся и подготовить высококвалифицированных специалистов в области перевода, поскольку, овладев умением мониторинга (контроля процесса перевода), обучающийся сможет быстрее и качественнее решать затруднения при переводе, планируя и оценивая свою переводческую деятельность.

Исследование: основная часть. В весеннем семестре 2015/2016 учебного года в двух группах третьего курса Факультета политологии МГИМО и одной группе магистратуры по направлению «Ми-

[32] Angelone, Erik Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task//G. Shreve, E. Angelone. Translation and Cognition. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 18.

[33] Angelone, Erik Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task//G. Shreve, E. Angelone. Translation and Cognition. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 19.

ровая политика» проводилось опытное обучение в рамках занятий по общественно-политическому переводу на основе выдвинутой рабочей гипотезы о том, что возможным способом улучшения переводческих умений, включающих умения мониторинга, во всех звеньях переводческой деятельности, а также повышение качества знаний о процессе перевода является реализация поэтапного обучения процессуальной стороне переводческой деятельности. В течение семестра студенты выполняли задания по переводу, обучающие процессуальной стороне перевода и направленные на формирование когнитивных, метакогнитивных и переводческих стратегий.

На ориентировочном этапе преподаватель изложил цель опытного обучения — формирование умений мониторинга в процессе устного и письменного перевода, а затем представил студентам схему процессов перевода для трех видов перевода (письменный, с листа с подготовкой, с листа без подготовки).

Ориентировка также осуществлялась перед переводом текстов в процессе опытного обучения. Студенты были ознакомлены с метакогнитивными стратегиями, используемыми в звене восприятия/осмысления, переводческими стратегиями и приемами перевода, такими как генерализация, конкретизация, модуляция и др. Преподаватель ознакомил студентов с данными стратегиями после звена восприятия/осмысления перед самим переводом, сделав акцент на то, что стратегии помогают преодолеть затруднения на всех этапах перевода.

Далее в течение семестра студенты выполняли различные задания по переводу, в которых учитывалась этапность работы с текстом и были использованы различные стратегии обучения. Обзор данных стратегий представлен в работе [Павликова, 2016].

Первой была опробована обучающая стратегия Buzz Groups/дискуссионные группы[34]. Работа со стратегией обучения рассчитана на несколько занятий. На первом занятии выполняется часть предпереводческих заданий: 1) анализ переводческого задания, 2) быстрое чтение с пониманием основного содержания, 3) выработка переводческой стратегии, 4) чтение с установкой на перевод.

В качестве домашнего задания студенты получили групповые задания. В двух группах они выполняли следующие упражнения:

1. Группа А. Найдите в тексте все языковые единицы, употребляемые в переносном значении, и выберите прием, с помощью которого

[34] Washbourne, Kelly Manual of Spanish-English translation. Pearson, 2010. 360 p.

Таблица 1
Схема процессов перевода

	Письменный перевод	**Перевод с листа с подготовкой**	**Перевод с листа без подготовки**
Предперводческий этап	Анализ переводческого задания (brief) Чтение текста (если нужно, многократное) с критической оценкой, направленное на полное и точное понимание текста, уяснение замысла и позиции автора и особенностей авторского стиля Принятие переводческих решений об изменениях, адаптации текста и т.д.	Быстрое чтение с пониманием основного содержания	Чтение части предложения до предиката (чтение первой предикативной группы)
Переводческий этап	Создание письменного текста эквивалентного по цели, содержанию и форме (стилю) исходному тексту	Создание устного текста на языке перевода при одновременном забегающем чтении (+самокорректировка в процессе перевода)	Создание устного текста на языке перевода при одновременном забегающем чтении (+самокорректировка в процессе перевода)
Постпереводческий этап	Редактирование содержания Редактирование стиля Вычитка (знаки препинания, орфография и т.д.)		

вы будете осуществлять перевод данных единиц: прямой перевод, подбор соответствующего эквивалента на ПЯ, экспликация.

2. Группа Б. Определите в тексте потенциальные затруднения при переводе, которые могут быть вызваны сложными синтаксическими структурами, используемыми автором. Решите, как Вы будете осуществлять перевод этих структур.

Еще одна стратегия обучения, опробованная в опытном обучении — «Метакогнитивные вопросы»[35]. Стратегия целенаправленно работает на всех этапах, но особенно эффективно ее применение на переводческом и постпереводческом этапах. На предпереводческом этапе еще до чтения текста студенты отвечали на вопросы для проведения предпереводческого анализа (вероятностного прогнозирования):

1. Определите целевую аудиторию ИТ.
2. Какую реакцию, по Вашему мнению, хотел вызвать автор у своих читателей?
3. Если бы Вы были читателем текста перевода, какие требования Вы бы предъявили к тексту перевода?
4. Сделайте предположение о содержании текста, на какие смысловые части он может быть поделен?
5. Пожалуйста, приведите примеры устоявшихся выражений по данной тематике, которые Вы можете встретить в статье.
6. По Вашему мнению, что станет самым большим затруднением при переводе данного текста?

Стоит отметить, что данные вопросы нацелены на обучение нескольким метакогнитивным стратегиям: определение целевой аудитории, предположение о замысле автора, предположение о возможных затруднениях.

На постпереводческом этапе студенты отвечали на вопросы, направленные на получение рефлексии:

1. Узнали ли Вы что-то новое о предмете ИТ? Если да, то что?
2. Обращались ли Вы к каким-либо источникам в ходе перевода с целью получить дополнительную информацию о предмете текста? Если да, то назовите эти источники.
3. Какие, по Вашему мнению, переводческие затруднения Вам удалось решить успешно и почему?
4. Что бы Вы посоветовали коллегам, приступающим к переводу данного текста?
5. Перечитывали ли Вы текст перевода, не обращаясь к исходному тексту, через несколько дней после завершения перевода?
6. Проверили ли Вы свой текст перевода с точки зрения использованных стилистических сочетаний (прилагательное + существительное, глагол + существительное) по монолингвальным словарям, параллельным текстам и электронным корпусам ИЯ и ПЯ?

---

[35] Francesc Fernández, Patrick Zabalbeascoa Developing Trainee Translators' Strategic Subcompetence Through Metacognitive Questionnaires // Meta: Translators' Journal. — Meta, vol. 57, 3, 2012.

Наблюдение показало, что, несмотря на то, что на постпереводческом этапе студенты действительно осуществляют редактирование текста (сразу после перевода), им пока не удается идентифицировать все затруднения, с которыми они столкнулись в ходе перевода, а также адекватно оценить успешность принятых в процессе перевода решений. Это говорит о том, что навык мониторинга у студентов, принимающих участие в опытном обучении, на начальном этапе опытного обучения недостаточно прочно сформирован, над чем еще предстоит работать.

Следующей стратегией обучения был групповой перевод с листа. В рамках плана работы по аспекту общественно-политический перевод на 2015/2016 учебный год студенты занимались по учебному пособию Т. И. Гуськовой, Е. А. Городковой «Английский для политологов», осуществляя перевод представленных в учебнике текстов политической тематики. В ходе этого задания студенты работали совместно над единой версией перевода, записывая варианты перевода на компьютере и совместно осуществляя редактирование по ходу перевода. Такое задание также крайне важно для формирования и развития навыков мониторинга, так как в рамках этой стратегии студенты учатся замечать не только чужие, но и свои ошибки и исправлять их самостоятельно, то есть осуществлять самоконтроль.

Последняя обучающая стратегия, использованная в опытном обучении — Professional Approach to Translator Training[36]. Студенты получали задания на письменный перевод статьи объемом около 1200 знаков в качестве домашней работы. Каждый из студентов получал свою роль в процессе перевода, которая соответствует каждому из этапов работы с текстом — «источниковед», «лексикограф» (предпереводческий этап), задача которых заключалась в поиске актуальной информации по теме текста и составление тематического словаря, переводчик (переводческий этап), который ответственен за перевод текста, и редактор (постпереводческий этап), задачей которого было редактирование итогового текста перевода и его финальная вычитка. Такая методика, как уже говорилась ранее, полезна, поскольку помогает студентам понять, какие действия переводчик выполняет на каждом этапе работы с текстом, а также косвенно ознакомиться с процессами (звеньями) перевода. Также методика важна для формирования навыков мониторинга,

[36] Maria Dolores Olveralobo, Bryan Robinson, Rosa Maria Castropierto, Enrique Quero Gervilla, Ricardo Muniz Martin, Eva Munoz Raya, Miguel Murillo Melero, Jose Antonio Senso Ruiz, Benjamin Vargas Quesada, Jose Luis Diez Lerma A Professional approach to translator training// Meta: Translators' Journal. — Meta LII, 3, 2007.

поскольку переводческая деятельность во всех звеньях осуществляется в условиях социального взаимодействия, что является первым шагом на пути к самоконтролю.

Стоит отметить, что опытное обучение само по себе было поэтапным, что подразумевает, что в начале семестра студенты работали во взаимодействии с преподавателем, который помимо ориентировочной основы деятельности моделировал предпереводческую, переводческую и постпереводческую деятельность и знакомил студентов со стратегиями переводчика (стратегии чтения, перевода, редактирования и т.д.) Затем студенты работали в группах и парах, взаимодействуя друг с другом без активного участия преподавателя в их деятельности. Наконец, получая задания по переводу в качестве домашней работы, студенты работали самостоятельно, применяя полученные знания и умения на практике.

По окончании опытного обучения студентам была предложена анкета для заполнения, целью которой стало выявление декларативных знаний студентов о процессе перевода после проведения ряда занятий в рамках опытного обучения, а также отследить, стали ли формироваться умения мониторинга после выполнения учебных задач, составленных с позиций процессуального подхода к обучению переводу, стратегий перевода, метакогнитивных стратегий. Итак, семнадцати студентам было предложено ответить на 7 вопросов, касающихся используемых в рамках эксперимента методик обучения переводу с целью дальнейшей рефлексии по данному опыту и последующего улучшения подготовки переводчиков в МГИМО.

Первый и последний вопрос были включены в анкету с целью избежать тенденциозность в ответах студентов, то есть с целью исключения ответов, которые, по мнению студентов, ожидает преподаватель. В рамках первого вопроса студенты отвечали, с какого языка им сложнее переводить — с английского или русского. 88% респондентов отмечают, что им труднее переводить тексты с русского языка на английский, ввиду недостаточных знаний стилистики и грамматики английского языка. Последним вопросом в представленной анкете был вопрос о дальнейшей профессиональной деятельности студентов — планируют ли они заниматься переводом профессионально. 88% респондентов ответили, что не собираются строить карьеру в сфере перевода, однако отмечают, что навыки перевода им пригодятся в будущем — как часть будущей профессии или как источник дополнительного заработка. Оставшиеся 12% хотели бы заниматься переводом профессионально. В целом можно сказать, что мотивация повышения эффективности перевода

у респондентов находится на среднем уровне, что говорит лишь о некоторой заинтересованности в повышении эффективности перевода с помощью применения знаний о переводе и переводческих умений.

В ответе на второй вопрос студенты должны были выделить этап работы с текстом, который является, по их мнению, самым важным. 43% респондентов отмечают важность этапа редактирования, однако 71% респондентов, включая студентов из предыдущей группы, также говорят о важности этапа ориентировки. Для исследования такой результат представляется крайне важным, поскольку в традиционных методиках обучения переводу этап ориентировки слабо представлен, соответственно, не прорабатывается со студентами. 29% из общего числа респондентов указывают важность этапа непосредственно перевода. Такие результаты говорят о том, что в рамках представления теоретического материала о процессе перевода и выполнения представленных, студентам удалось понять этапность действий переводчика, а также осознать важность ориентировочного и контролирующего этапов. Однако не все студенты усвоили материал — 3 респондента не смогли выделить нужные этапы переводческой деятельности, что говорит нам о возможной необходимости проверки усвоения декларативных знаний о процессе перевода.

Третий вопрос был направлен на выявление наиболее частых проблем, с которыми сталкиваются студенты на ориентировочном этапе переводческой деятельности, а также тех методов, с помощью которых студенты решают эти затруднения. Большинство респондентов (15 из 17) отмечают, что до начала процесса перевода (как устного, так и письменного) наиболее трудными для них представляется работа с лексикой, а также понимание смысла текста. Некоторые респонденты также отмечают, что сложность для них представляет процесс идентификации затруднений, а также один респондент говорит о сложности опережающего чтения при устном переводе. Для решения проблем, связанных с лексикой ИТ, студенты используют словари, корпусы английского и русского языков, изучают материал на русском языке схожей тематики, чтобы изучить необходимую терминологию, консультируются с коллегами, а также составляют свои собственные глоссарии. Проблемы, связанные с пониманием текста, студенты решают, обращаясь к зарубежной и отечественной прессе с целью получить дополнительную информацию, перечитывают текст еще раз и больше концентрируются на сложных моментах. Такие ответы говорят исследователям о том, что в рамках предпереводческого анализа студенты применяют ограниченное число когнитивных и метакогнитивных стратегий, ко-

торые были ими изучены в начале опытного обучения и которые, как видно из ответов, помогают решать переводческие затруднения на этапе ориентировки.

Для ответа на следующий вопрос студенты должны были описать те затруднения, с которыми они сталкиваются на этапе исполнения. 8 из 17 студентами было отмечено, что проблема подбора эквивалентов остается и на этом этапе, которая решается обращением к словарям, прессе и другим внешним ресурсам. Это говорит о том, что на этапе ориентировки данные затруднения не были решены полностью или не решены вовсе, что в свою очередь может указывать на необходимость более тщательной работы в рамках предпереводческой деятельности. Также некоторые респонденты (5 из 17) указывают на затруднения, связанные со стилистикой английского и русского языков, которые они решают посредством чтения прессы и литературы на ИЯ и ПЯ, что говорит о том, что стилистике должно уделяться большее внимания в рамках занятий по переводу. 5 оставшихся респондентов отметили, что затруднение вызывает сама трансформация текста с ИЯ на ПЯ, что свидетельствует о том, что теоретический материал о стратегиях переводчика не был до конца усвоен, а стратегии не применяются осознанно. Однако один респондент отметил, что после проведения предпереводческого анализа и идентификации всех затруднений, этап перевода проходит «механически», то есть без затруднений. Такой результат свидетельствует о том, что данный студент проводит тщательный предпереводческий анализ, применяет стратегии переводчика, а также осуществляет мониторинг своей деятельности, что значительно облегчает процесс перевода на этапе перевода.

Последующие три вопроса были направлены на выявление того, замечают ли студенты как свои, так и чужие ошибки при переводе и каковы их действия, в случае обнаружения ошибки. 100% респондентов отмечают, что им удается замечать как свои, так и чужие ошибки, однако часть респондентов замечают ошибки в процессе перевода, а часть — только после. Наиболее частые идентифицированные ошибки — стилистические, грамматические, смысловые. Респонденты также отмечают, что стараются исправить замеченные ошибки, однако не всегда удается исправить свои собственные. Для исправления собственных ошибок они прибегают к помощи интернета, а ошибки коллег выписывают и озвучивают исправления по окончании процесса перевода. Такие результаты указывают на то, что студенты имеют некоторые умения мониторинга, которые совершенствуются на занятиях по переводу, однако они требуют дальнейшего развития.

Результаты исследования. В рамках данного исследования было проведено опытное обучение, в ходе которого исследователям удалось применить теоретические и эмпирические данные процессуальной транслатологии в обучении процессуальной стороне переводческой деятельности. По итогам опытного обучения удалось установить, что студенты получили представление о процессуальной стороне переводческой деятельности и, что особенно важно, подавляющее большинство осознали ключевую важность предпереводческого и постпереводческого этапов. Большинство респондентов осознают сложности в звене восприятия/осмысления, что указывает на метакогницию, направленную на весь процесс перевода и на развивающиеся умения идентифицировать затруднения в разных звеньях процесса перевода. Студенты приобрели новый опыт предпереводческой и постпереводческой деятельности: обращение к корпусным словарям, построение глоссариев, взаимодействие с коллегами для преодоления переводческих затруднений. Студенты проявляют большую уверенность в идентификации ошибок перевода, как своих, так и чужих, что, по всей видимости, указывает на развивающиеся умения мониторинга. Преподаватель отмечает, что письменные работы по переводу у студентов поднялись на качественно новый уровень, хотя качество переводов до и после проведения опытного обучения не оценивалось (так как это не было целью опытного обучения), а устный перевод стал вызывать чуть меньше затруднений, ввиду осуществления мониторинга переводческой деятельности.

Анализ результатов. Результаты опытного обучения подтверждают гипотезу, выдвинутую в начале его проведения, о том, что поэтапное обучение переводческой деятельности является способом повышения эффективности переводческой деятельности посредствам улучшения переводческих умений, которые включают умения мониторинга. Такое обучение может быть реализовано с помощью иерархии учебных задач, которая была составлена исследователями по окончании опытного обучения. Так, она составлена с учетом требований к составлению учебной задачи, а именно для каждой задачи в иерархии обозначена проблемная ситуация, система задач обеспечивает достижение отдаленных целей обучения — совершенствование навыков перевода, усвоение необходимых для осуществления переводческой деятельности средств — стратегий переводчика, которые выступают как прямой продукт обучения. Основу иерархии составляют те задания, которые были использованы в ходе опытного обучения, направлена она на реализацию поэтапного обучения процессуальной стороне переводческой

Таблица 2
Иерархия учебных задач

	Предпереводческий этап работы	**Переводческий этап работы**	**Постпереводческий этап работы**
Этап работы во взаимодействии с преподавателем	Прогнозирование возможных затруднений при переводе и способов их разрешения. Чтение текста 2а) быстрое просмотровое чтение с целью проверки гипотезы о содержании и языковых трудностях перевода; 2б) изучающее чтение с установкой на перевод* Составление глоссария 3а) Поисковое чтение с целью отбора лексических единиц для включения в глоссарий; 3б) поисковое чтение справочных материалов для перевода лексических единиц глоссария;	Перевод текста 1а) Выбор стратегии перевода (только при затруднении); 1б) Обоснование выбора стратегии перевода (при затруднении).	Постпереводческая рефлексия 1а) Оценка эффективности стратегий переводчика; 1б) Обоснование выбора стратегий переводчика. Редактирование 2а) Сравнение ИТ и ПТ и оценка переводческих стратегий, использованных переводчиком; 2б) Сравнение ИТ и ПТ и оценка правильности, точности и полноты перевода; 2в) Поиск и исправление ошибок в переводе.
Групповой этап работы	Совместное прогнозирование возможных затруднений при переводе и выбор способов их разрешения. Планирование перевода (распределение обязанностей, составление плана работы, обсуждение и выбор технических средств перевода).	Перевод текста 1а) Выбор стратегии перевода (только при затруднении); 1б) Обоснование выбора стратегии перевода.	1) Постпереводческая рефлексия в парах (устно) 1а) Оценка эффективности стратегий переводчика; Редактирование 2а) Сравнение ИТ и ПТ и оценка правильности, точности и полноты перевода;

* Чтение с установкой на перевод подразумевает помимо процесса осмысления предварительный перевод некоторых отдельных языковых единиц во внутренней речи (Barbara Dragsted, Coordination of reading and writing processes in translation: An eye on uncharted territory//G. Shreve, E. Angelone Translation and Cognition. — Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 41–62)

	Предпереводческий этап работы	**Переводческий этап работы**	**Постпереводческий этап работы**
	Составление глоссария 3а) Совместный отбор лексических единиц для включения в глоссарий. 3б) Перевод лексических единиц глоссария; 3в) Оформление глоссария с помощью программы Quizlet; Выбор вида чтения (быстрое просмотровое, поисковое, изучающее с установкой на перевод).		2б) Поиск и исправление ошибок в переводе.
Самостоятельный этап работы	Прогнозирование содержания текста, выбор типа перевода и общей стратегии перевода, прогнозирование языковых сложностей перевода и способов их преодоления. Планирование процесса перевода. Выбор вида чтения (быстрое просмотровое, поисковое, изучающее с установкой на перевод).	Перевод текста 1а) Выбор стратегии перевода (только при затруднении); 1б) Оценка правильности выбора стратегии перевода.	Редактирование 1а) Сравнение ИТ и ПТ и оценка правильности, точности и полноты своего перевода; 1б) Поиск и исправление ошибок в своем переводе.

деятельности, способствующего усовершенствованию переводческих умений, включающих умения мониторинга. Составлена иерархия в рамках личностно-деятельностного подхода к обучению, то есть в центре обучения находится студент, осуществляющий переводческую деятельность, которая проходит звенья восприятия/осмысления, трансформации и продукции. Также при составлении иерархии учитывались этапы работы с текстом для упрощения понимания студентами организации переводческой деятельности. Иерархия представлена в виде таблицы.

Заключение. Для повышения эффективности и качества перевода обучающемуся необходимо развивать и совершенствовать переводческие умения, которые включают в себя умение мониторинга —

стратегического контроля над процессом перевода. Мониторинг осуществляется во всех звеньях переводческой деятельности — звене восприятия/осмысления, трансформации и продукции. Умения мониторинга могут быть сформированы и развиты в ходе поэтапного обучения переводческой деятельности, которое подразумевает, что умения переводческой деятельности, в том числе мониторинга, формируются во взаимодействии с другими людьми: преподавателем и студентами на основе овладения ориентировочной основой действия и постепенного становления умственного действия. При этом критерием сформированности умственного действия будет владение когнитивными, метакогнитивными и переводческими стратегиями. Анализ эмпирических данных, полученных в ходе опытного обучения в МГИМО, показал, что умения мониторинга действительно формируются в ходе поэтапного обучения, при этом качество перевода улучшается и повышается интерес к переводческой деятельности. Данные выводы были использованы при составлении иерархии учебных задач, которая является способом реализации поэтапного обучения процессуальной стороне переводческой деятельности. Дальнейшее применение данной иерархии является предметом для будущих исследований поэтапного обучения процессуальной стороне переводческой деятельности.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология перевода/И. А. Зимняя, В. И. Ермолович. М: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1982. 90 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
3. Павликова С. К. Формирование умений переводческой деятельности с позиций метакогнитивного подхода//Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе : материалы межвузовской научно-практич.конференции (Москва, 8 апреля 2016 г.) / отв. ред. М. А. Чигашева, А. М. Ионова; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. немецкого языка. — М.: МГИМО–Университет, 2016. — с. 394–402.
4. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат, 1979. 183 с.
5. Angelone, Erik Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task//G. Shreve, E. Angelone. Translation and Cognition. — Amsterdam: John Benjamins, 2010. P.17–40

A PHASED APPROACH TO PROCESS-ORIENTED TRANSLATOR TRAINING

A. A. Yushina

Abstract. *This article explores the process of translation as it is defined and characterized in process-oriented translation studies, and presents a translation teaching methodology based this research and on P. Galperin's theory of the formation of mental actions (a phased approach to translator training). According to process-oriented translation studies, the process of translation is seen as a cognitive process that involves decision-making activities relying on the problem-solving abilities of a translator. The problem-solving behavior is associated with three phases of translation — comprehension, transfer and production. In case a student faces a comprehension, transfer or production difficulty, he or she finds him/herself in a cognitive state of uncertainty (Angelone, 2010). In order to overcome such difficulties students need to develop a metacognitive ability of monitoring to gain control over the entire process of translation. The ability of monitoring improves the quality of translation and makes it a more conscious process. The article presents the results of experimental teaching that used a phased approach to the formation of the monitoring ability in translation teaching. During the study, the students were taught a number of metacognitive and translation strategies and were asked to provide self-feedback on the process of translation. Based on the results of the experimental teaching the researchers were able to create a phased model of learning tasks to help translation trainees develop the monitoring ability and ultimately improve translation skills.*

Keywords: *process-oriented translation, translation teaching, a phased approach to translator training*

Информация об авторе

Юшина А. А.

преподаватель кафедры английского языка № 7,
МГИМО МИД России, РФ

A. A. Yushina

MA, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), Russia

Отдельные доклады

ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ АЗЕРБАЙДЖАНОМ И РОССИЕЙ КАК ФАКТОР СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА

Н. И. МУСТАФАЕВА

Аннотация. *В 2016 году исполнилось 25 лет с момента распада СССР и начала нового этапа независимости в истории развития бывших союзных республик. За этот промежуток времени страны прошли сложный путь, обусловленный необходимостью самостоятельного решения задач формирования стабильных институтов национального государства, создания эффективной рыночной экономики и демократизации внутриполитической жизни.*

Распад Советского Союза привел не только к ликвидации единого государства, но и к разрушению единого гуманитарного пространства, в результате чего некогда жившие в одной стране народы были разделены межгосударственными границами. В первые годы независимости в странах СНГ протекал довольно сложный и в некоторых отношениях противоречивый путь поиска новых моделей межгосударственных отношений, позволяющих сохранить и расширить сложившиеся в советский период прежние связи, в том числе и в гуманитарной сфере.

Сегодня проблемы гуманитарного сотрудничества приобретают особую актуальность, что в первую очередь связано с влиянием человеческого фактора на деятельность государств в области международных отношений. В эпоху демократизации и глобализации привлечение гражданского общества к участию во внешнеполитической деятельности превращается в одну из важнейших задач публичной дипломатии. В этой связи расширение гуманитарного сотрудничества между Азербайджаном и Россией, широкое вовлечение в это сотрудничество представителей гражданского общества для налаживания прямых контактов полностью соответствует национальным интересам обеих стран. Более того сегодня процессы гуманитарного взаимодействия двух стран стали уже не просто отдельным дополнением политических усилий государств, но и самостоятельным процессом, объединяющим наши страны на уровне гражданского общества.

Нынешний уровень гуманитарного сотрудничества между нашими странами свидетельствует о преемственности добрых традиций дружбы и культурного взаимодействия между народами двух стран. Расширение и дальнейшее развитие социокультурных связей между Россией и Азербайджаном еще раз подтверждает то, что благодаря государственной поддержке за последние годы была заложена прочная основа для дальнейшего укрепления и развития стратегического партнерства в гуманитарной сфере. Сложившийся высокий уровень взаимопонимания и доверия между нашими народами, расширение сотрудничества между представителями научной и культурной общественности, СМИ, организаций диаспоры, а также студенческих и молодежных организаций, различных профессиональных сообществ, превратили отношения между Азербайджаном и Россией в убедительный пример взаимовыгодного и равноправного сотрудничества на постсоветском пространстве.

Ключевые слова: *Азербайджан, Россия, гуманитарное сотрудничество, русский язык, диаспора, Фонд Гейдара Алиева*

Введение

В 2016 году исполнилось 25 лет с момента распада СССР и начала нового этапа независимости в истории развития бывших союзных республик. За этот период республики бывшего СССР прошли нелегкий путь, на котором им пришлось столкнуться с необходимостью самостоятельно решать сложнейшие задачи формирования стабильных институтов национального государства, создания эффективной рыночной экономики и демократизации внутриполитической жизни.

Распад Советского Союза привел не только к ликвидации единого государства, но и к разрушению единого гуманитарного пространства, в результате чего некогда жившие в одной стране народы были разделены межгосударственными границами. В первые годы независимости в странах СНГ, естественно, превалировали центробежные силы, но вместе с тем шел довольно сложный, и в некоторых отношениях противоречивый, путь поиска новых моделей межгосударственных отношений, позволяющих сохранить и расширить сложившиеся в советский период прежние связи в политической, социально-экономической и, конечно же, гуманитарной сферах [Пашаева, 2015, с. 35].

Сегодня проблемы гуманитарного сотрудничества приобретают особую актуальность, что связано с возросшим влиянием человеческого фактора на деятельность государств в области международных отношений. Если до недавнего времени внешняя политика в основном, оставалась уделом государственных деятелей и представителей элитарных

кругов, то в эпоху демократизации и глобализации уже невозможно не учитывать мнение гражданского общества как у себя в стране, так и за рубежом, а привлечение представителей общественности к участию во внешнеполитическом процессе превращается в одну из важнейших задач публичной дипломатии. Сегодня необходимость активных действий в рамках публичной дипломатии также обусловлена тем, что в постбиполярном мире все большее значение начинают приобретать альтернативные (невоенные и неэкономические) ресурсы внешнеполитического влияния, связанные с использованием так называемой «мягкой силы» [Давыдов, 2004, с. 85].

В этой связи расширение гуманитарного сотрудничества между Азербайджаном и Россией, широкое вовлечение в это сотрудничество представителей гражданского общества для налаживания прямых контактов полностью соответствует национальным интересам двух стран

Стратегическое партнерство в гуманитарной сфере

Как показывает мировой опыт, гуманитарное сотрудничество — это естественный, исторически обусловленный, сложный и многоаспектный процесс взаимоотношения народов. В рамках стратегического партнерства Азербайджана и России нынешний уровень гуманитарного сотрудничества, без сомнения, свидетельствует о преемственности добрых традиций дружбы и культурного взаимодействия между нашими народами. Почти двухвековое совместное проживание в рамках одного государства, сначала Царской России, а затем и Советского Союза, создало в Азербайджане благоприятные условия для приобщения как к русскому, так и западному научному и культурному наследию.

Неудивительно, что единственный на всем мусульманском Востоке отклик на невосполнимую утрату русского народа — трагическую гибель А. С. Пушкина — пришел от родоначальника азербайджанского реализма М. Ф. Ахундова, написавшего свою известную поэму «На смерть поэта» [Рагимова, 2010, с. 82]. Эти добрые традиции были продолжены и в советский период, ярким примером которых по праву могут считаться многочисленные декады и недели дружбы, в рамках которых азербайджанская культура демонстрировала свои лучшие достижения в Москве, в Азербайджане же имели возможность ознакомиться с лучшими образцами российского искусства.

С 1993 года после избрания Гейдара Алиева Президентом Азербайджана, в истории взаимоотношений двух государств начинается новый этап, ознаменованный восстановлением разрушенных связей в сфере гуманитарного сотрудничества. В этот период удалось вернуть к жизни традицию проведения Дней культуры обеих стран. Кроме этого, на этот

период приходится подписание между Правительством Российской Федерации и Правительством Азербайджанской Республики Соглашения о сотрудничестве в области медицины и здравоохранения, о научно-техническом сотрудничестве и о сотрудничестве в области аттестации научно-педагогических кадров высшей квалификации, Соглашение об учреждении и условиях деятельности информационно-культурных центров, а также долгосрочной Программы сотрудничества в области культуры, науки и образования между Российской Федерацией и Азербайджанской Республикой на 2000–2002 годы.

Одним из наиболее символичных событий в истории развития гуманитарных связей между Азербайджаном и Россией стали открытие 12 октября 2001 года памятника великому русскому поэту А. С. Пушкину в центре Баку и открытие 9 июня 2002 года памятника великому азербайджанскому поэту Низами Гянджеви в Санкт-Петербурге. В этот же период между правительством Российской Федерации и Правительством Азербайджанской Республики было подписано в январе 2001 года Соглашение о статусе корреспондентов средств массовой информации обеих стран, а в сентябре 2002 года Соглашение о взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и ученых званиях.

Преемственность курса на повышение уровня сотрудничества в гуманитарной сфере между нашими странами была сохранена и после избрания Ильхама Алиева Президентом Азербайджанской Республики. Знаковыми в российско-азербайджанских отношениях стали 2005 и 2006 годы. 16 февраля 2005 года в ходе рабочего визита Президента Азербайджана Ильхама Алиева в Москве в Государственном Кремлевском Дворце при участии Президента Российской Федерации Владимира Путина состоялась торжественная церемония открытия Года Азербайджана в России. 21 февраля 2006 года в присутствии Президентов обеих стран был дан старт национальному Году России в Азербайджане. В приветственных выступлениях Президентов двух стран было особо отмечено, что наши народы умеют «понимать друг друга, впитывать духовные ценности столь самобытных культур, беречь бесценный опыт взаимного уважения и толерантности национальных и межконфессиональных отношений».

Основополагающим документом этого периода, в значительной мере способствовавшем в дальнейшем успешному сотрудничеству в сфере гуманитарных отношений, является Московская декларация, подписанная в феврале 2004 года во время официального визита Президента Азербайджанской Республики Ильхама Алиева в Россию. Специальный раздел Декларации посвящен развитию контактов и со-

трудничества в гуманитарной области между двумя странами, и в нем, в частности, подчеркивалось намерение содействовать:

— расширению молодежных и студенческих обменов, связей между средствами массовой информации, контактов между деятелями науки, литературы и искусства;
— развитию связей в области национальных систем образования;
— изучению на взаимной основе русского и азербайджанского языков и распространению литературы;
— обеспечению благоприятных условий для сохранения и развития этнической, языковой, культурной и религиозной самобытности национальных меньшинств;
— созданию условий для начала функционирования Российского культурного центра в Баку, расширению деятельности Бакинского славянского университета.

Необходимо заметить, что в Декларации особо отмечалось, что гуманитарные связи имеют прочную и объективную основу и «призваны играть стимулирующую роль для всего комплекса межгосударственных отношений». Это еще раз подтвердило стремление глав государств двух стран поднять гуманитарное сотрудничество на качественно новый уровень, превратив его в самостоятельный фактор двухсторонних отношений.

Программным документом, на основе которого строятся сегодняшние отношения Азербайджана и России, является Декларация о дружбе и стратегическом сотрудничестве, подписанная 3 июля 2008 года во время первого официального визита Президента России Дмитрия Медведева в Азербайджан. Во время этого визита еще раз прозвучала мысль о том, что в в основе будущих отношений между нашими странами, в основе отношений, которые будут формировать будущие поколения, растущие и формирующиеся в условиях независимого Азербайджана, независимой России, конечно же, будет лежать гуманитарная сфера.

Особо хотелось бы отметить проведение под эгидой президентов двух стран Бакинских международных гуманитарных форумов, являющихся еще одним свидетельством того, что стратегическое партнерство России и Азербайджана в гуманитарной сфере, не ограничиваясь рамками двухсторонних отношений, уже вышло на международный уровень.

Важным событием для развития двухсторонних отношений стало открытие в январе 2011 года в Баку при участии руководителей администраций президентов России и Азербайджана нового здания Российского информационно-культурного центра.

Еще одной отличительной чертой современного этапа отношений Азербайджана и России является то, что гуманитарное сотрудничество охватывает не только столицы двух государств. Но все чаще распространяется на регионы. Приграничный формат российско-азербайджанских связей играет важную роль во всем комплексе межгосударственных отношений. Наиболее активно сотрудничают с Азербайджаном Республики Дагестан и Татарстан, Ставропольский край, Московская, Астраханская, Ульяновская, Свердловская, Владимирская, Тамбовская, Вологодская и Челябинская области, города Москва и Санкт-Петербург[1].

Стратегическое партнерство России и Азербайджана в гуманитарной сфере можно рассматривать и в рамках проводимой Азербайджаном наступательной внешней политики, при реализации которой большое значение придается активной публичной дипломатии. При таком подходе богатое культурное наследие Азербайджана превращается в визитную карточку страны [Алиева, 2011], своеобразный бренд, работающий на формирование объективного имиджа страны. Планомерную и многогранную работу в этом направлении ведет Фонд Гейдара Алиева, возглавляемый Первой Леди Азербайджана Мехрибан Алиевой. Отметим, что в июне 2005 года за укрепление дружбы между народами России и Азербайджана, за общественную меценатскую и благотворительную деятельность и весомый вклад в поддержку учреждений образования и культуры Мехрибан Алиева была удостоена ордена «Рубиновый крест» Международного благотворительного фонда «Меценаты столетия России» [Фонд Гейдара Алиева, 2005].

Успешно функционирует представительство Фонда в Москве, реализуя в том числе и активную благотворительную деятельность. В рамках проекта «Поддержка образования» представительство регулярно оказывает поддержку больным, лишенным родительской опеки детям, помогает школам, детским домам.

Важное место в деятельности Фонда занимает также издательская работа. В частности, в 2005–2008 годах при поддержке Фонда в Москве на русском языке были изданы книги российского писателя Рудольфа Иванова «Оборона Баязета: правда и ложь», «Генерал-адъютант Его величества», «Именем Союза Советских…» [Фонд Гейдара Алиева, 2009]. Также в 2008 году в рамках сотрудничества с Российской национальной библиотекой (город Санкт-Петербург) Фонд передал в дар этой

[1] Дипломатическим отношениям между Азербайджаном и Россией исполняется 19 лет. [Электронный ресурс]. URL: www.azertag.com. http://azertag.com/jsp/shownews.jsp?id=251&cdate=2011–04–05&lang=ru (дата обращения: 26.12.2016).

библиотеке изданную при его содействии азербайджанскую литературу [Азертадж, 2008].

Среди различных долгосрочных издательских проектов Фонда, направленных на продвижение позитивного образа Азербайджана в российском социокультурном пространстве, стоит особо отметить издание журнала «Баку» — первого иллюстрированного русскоязычного журнала об Азербайджане[2], посредством которого осуществляется информационная поддержка гуманитарных проектов Фонда в России.

Роль русского языка в развитии гуманитарного сотрудничества между Азербайджаном и Россией.

Особое внимание хотелось бы уделить русскому языку как ключевому инструменту гуманитарного сотрудничества. Несмотря на то, что русский язык не имеет в Азербайджане официального статуса, интерес к нему не ослабевает, и, в первую очередь, это проявляется в такой важной сфере, как образование. Как и в советское время, сегодня в Азербайджане продолжают функционировать общеобразовательные школы, высшие и средние специальные учебные заведения с преподаванием на русском языке. Базовым учебным заведением, в котором осуществляется подготовка специалистов по русскому языку и литературе в Азербайджане, является Бакинский славянский университет (БСУ), созданный в 2000 году на базе Института русского языка и литературы. С 2002 года при БСУ действует Российский культурно-образовательный центр «Московская аудитория», с 1947 года издается журнал «Русский язык и литература в Азербайджане. История. Современность. Перспективы», в котором на фоне исторически сложившихся взаимоотношений азербайджанского и русского народов освещаются пути становления и развития русистики, а также методика преподавания русского языка в Азербайджане. В 2009 году в Азербайджане начал свою деятельность филиал Московского государственного университета им. М. Ломоносова, в котором функционирует отделение русского языка. С 2015 году начал функционировать Бакинский филиал Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова — первый зарубежный филиал университета.

Продолжает действовать заложенная Гейдаром Алиевым еще в 1970–1980-х годах прошлого века добрая традиция — обучение азербайджанской молодежи в престижных вузах России [Мустафаева, 2014].

---

[2] Лейла Алиева: «Журнал „Баку“ еще больше будет развивать культурный диалог между Азербайджаном и Россией». [Электронный ресурс]. URL: www.trend.az. http://www.trend.az/azerbaijan/politics/1098331.html (дата обращения: 21.11.2016).

Еще одним свидетельством большого интереса к русскому языку в Азербайджане является открытие в 2009 году в Баку Дома Русской книги при участии руководителей администраций президентов двух стран. Хотелось бы подчеркнуть, что это первый на постсоветском пространстве специализированный магазин по продаже русской и зарубежной классической и современной литературы, учебников, альбомов по искусству и другой печатной продукции.

В целом, можно с уверенностью сказать, что ситуация с русским языком в нашей стране после известного спада в 90-х годах стабилизировалась и имеет явные тенденции к улучшению, что кстати говоря, было отмечено и премьер министром России Дмитрием Медведевым во время посещения Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

Сотрудничество в области популяризации языков ведется на взаимной основе. Так, в Московском государственном лингвистическом университете функционирует Центр изучения азербайджанского языка. Интерес к изучению азербайджанского языка есть и на кафедре истории стран Ближнего Зарубежья исторического факультета МГУ имени М. Ломоносова, на кафедре постсоветского зарубежья Российского государственного гуманитарного университета, а также в Институте иностранных языков им. М. Тореза.

Роль молодежи в развитии гуманитарного сотрудничества между Азербайджаном и Россией.

Значительна роль молодежи как наиболее мобильной социальной группы в успешной реализации гуманитарного сотрудничества между Азербайджаном и Россией. В этой связи необходимо отметить успешную деятельность Азербайджанской молодежной организации России (АМОР), учрежденной в 2009 году и возглавляемой вице-президентом Фонда Гейдара Алиева Лейлой Алиевой. Наряду с помощью молодым азербайджанцам в их интеграции в реалии многонациональной России одним из приоритетных направлений работы АМОР «является налаживание межкультурного диалога, пропаганда богатого культурного, исторического наследия Азербайджана, донесение объективной информации о современном Азербайджане до российского общества». Среди проектов, реализуемых АМОР важно отметить организацию международной компании «Справедливость Ходжалы», участие АМОР в образовательных проектах, организацию азербайджанских воскресных школ, проведение благотворительных акций, таких как «У крови нет нации», в рамках которой волонтеры организации безвозмездно сдают кровь всем нуждающимся. Особое направление деятельности АМОР связано

с мероприятиями, которые периодически проводят азербайджанские молодежные клубы, функционирующие в российских вузах. Именно при помощи этих клубов были проведены дни азербайджанской музыки, национальной кухни, достойно представлены лучшие образцы богатого историко-культурного наследия Азербайджана»[3].

Заключение

Как справедливо отмечает Г. Пашаева, «в целом можно констатировать завершение периода организационного становления и перехода от решения «внутридиаспорских проблем», связанных с решением насущных социально-экономических задач, к активизации деятельности к полноправной интеграции в общественно-политическую жизнь. Именно такая интеграция, в первую очередь молодого поколения, естественно при сохранении этнической идентичности каждой из диаспор, позволит им играть существенную роль в развитии гуманитарного сотрудничества между двумя странами» [6, 2011].

Сложившийся высокий уровень взаимопонимания и доверия между народами двух стран, расширение сотрудничества между представителями научной и культурной общественности, СМИ, диаспорских организаций, а также студенческих и молодежных организаций, различных профессиональных сообществ и др. неправительственных структур, превратили отношения между Азербайджаном и Россией в убедительный пример взаимовыгодного и равноправного сотрудничества на постсоветском пространстве. С полной уверенностью можно заключить, что за 25 лет независимости гуманитарное сотрудничество между Азербайджаном и Россией поднялось на качественно иной уровень, превратившись из второстепенного элемента межгосударственных отношений в важнейший фактор для развития стратегического партнерства двух стран.

Безусловно, перспективы дальнейшего развития гуманитарных отношений все еще будут зависеть от сотрудничества в других сферах (политической, экономической и т.д.), но вместе с тем, необходимо принятие мер для определенной автономизации сферы гуманитарного сотрудничества, что в свою очередь требует подготовки и реализации долгосрочных системообразующих проектов, с одной стороны, учитывающих историю и национальные особенности двух стран, с другой — отвечающих требованиям и темпам развития современного мира.

---

[3] Лейла Алиева: «Я хочу, чтобы молодежь помнила, откуда она родом». [Электронный ресурс]. URL: leyla-aliyeva.org, http://leyla-aliyeva.org/activity/161/leyla-eliyeva-izvestiya-qezetine-musahibe-verib?lang=ru (дата обращения: 06.01.2017).

Реализация таких проектов может стать существенным вкладом в дальнейшее развитие гуманитарных отношений между Азербайджанской Республикой и Российской Федерацией, еще раз подтвердив слова Президента Азербайджана Ильхама Алиева о том, что «отношения между нашими странами могут быть примером отношений между соседями, между великой страной и страной, которая бурно развивается, между странами, которые когда-то жили в одном государстве и сегодня как два независимых государства строят отношения на основе дружбы, добрососедства, взаимопомощи, взаимной поддержки и равноправия» [Алиев, 2008].

Литература

1. В Фонде Гейдара Алиева состоялась презентация нового издания пятитомника произведений Рудольфа Иванова. [Электронный ресурс]. URL: www.heydar-aliyev-foundation.org.
2. http://heydar-aliyev-foundation.org/ru/content/view/77/ (дата обращения: 04.01.2017).
3. Давыдов Ю. Понятие «жесткой» и «мягкой» силы в теории международных отношений // «Международные процессы». Том 2. 2004. № 1(4). С. 85.
4. Мехрибан Алиева: «Богатое культурное наследие сегодня является визитной карточкой Азербайджана» // Газета «Эхо». № 88 (2529) — 2011.
5. Наджиба Мустафаева: «Действует заложенная Гейдаром Алиевым традиция обучения азербайджанской молодежи в престижных вузах России» [Электронный ресурс]. URL: Всероссийский Азербайджанский Конгресс (ВАК). www.vakmos.org. http://www.vakmos.org/ru/novosti/novosti-azerbajdzhana-i-rossii/13543-nadzhiba-mustafaeva-dejstvuet-zalozhennaya-gejdarom-alievym-traditsiya-obucheniya-azerbajdzhanskoj-molodezhi-v-prestizhnykh-vuzakh-rossii/ (дата обращения: 15.11.2016).
6. Пашаева Г. Азербайджан — Россия: гуманитарное сотрудничество как фактор стратегического партнерства. Российско-Азербайджанские отношения за 20 лет: история и перспективы. Баку, 2011. С. 35.
7. Пашаева Г. Гуманитарное сотрудничество как фактор стратегического партнерства Азербайджан — Россия (II). [Электронный ресурс]. URL: www.kavkazoved.info. http://www.kavkazoved.info/news/2011/11/22/gumanitarnoe-sotrudnichestvo-kak-faktor-strategicheskogo-partnerstva-ii.html (дата обращения: 12.01.2017).
8. Представительство Фонда Гейдара Алиева в РФ расширяет сотрудничество. [Электронный ресурс]. URL: www.azertag.az. http://azertag.az/ru/xeber/PREDSTAVITELSTVO_FONDA_GEIDARA_ALIEVA_V_RF_RASSHIRYAET_DEYATELNOST-679353 (дата обращения: 23.12.2016).

9. Президенту Фонда Гейдара Алиева Мехрибой Алиевой вручен Орден «Рубиновый Крест». [Электронный ресурс]. URL: heydar-aliyev-foundation.org. http://heydar-aliyev-foundation.org/ru/content/view/ (дата обращения: 09.01.2017).
10. Рагимова А.Ф. Россия и СНГ: аспекты гуманитарного сотрудничества (на примере Азербайджана) // Вестник МГПУ, серия «Исторические науки». 2010. №2 (6). 2010. С. 82.
11. Речь Президента Азербайджана Ильхама Алиева на официальном приеме в честь Президента Российской Федерации Дмитрия Медведева. [Электронный ресурс]. URL: www.azertag.az. http://azertag.gov.az/jsp/shownews.jsp?id=190&cdate=2008–07–04&lang=ru (дата обращения).

HUMANITARIAN COOPERATION BETWEEN AZERBAIJAN AND RUSSIA AS A FACTOR OF STRATEGIC PARTNERSHIP

Najiba Mustafayeva

Abstract. *In 2016, 25 years have passed since the collapse of the USSR and the beginning of a new stage of independence of the former Soviet republics. Over this period, the countries have gone through a difficult independent path of forming stable national state institutions, creating an effective market economy and democratization of domestic politics.*

The collapse of the Soviet Union led not only to the abolition of a single state, but also to the destruction of a single humanitarian space, as a result of which the peoples that once lived in one country were divided by interstate borders. During the first years of independence, a rather complex and, in some respects, a contradictory way of searching for new models of interstate relations that allowed preserving and expanding the old ties that had developed in the Soviet period, including in the humanitarian sphere, was going on in the CIS countries.

Today, the problems of humanitarian cooperation are becoming especially topical, which is primarily due to the influence of the human factor on the activities of states in the field of international relations. In the era of democratization and globalization, the involvement of civil society in foreign policy activities is becoming one of the most important tasks of public diplomacy. In this regard, the expansion of humanitarian cooperation between Azerbaijan and Russia, the wide involvement of civil society representatives in this cooperation for establishing direct contacts fully corresponds to the national interests of both countries. Moreover, today the processes of humanitarian cooperation between the two countries have become not just a separate addition to the political efforts of states, but also an independent process that unites our countries at the level of civil society.

The current level of humanitarian cooperation between our countries testifies to the continuity of good traditions of friendship and cultural interaction between the peoples of the two countries. The expansion and further development of socio-cultural ties between Russia and Azerbaijan confirms once again that thanks to state support, in recent years a solid foundation has been laid for further strengthening and development of strategic partnership in the humanitarian sphere. The high level of mutual understanding and trust between our peoples, the expansion of cooperation between representatives of the scientific and cultural community, the media, diaspora organizations, as well as student and youth organizations, various professional communities, turned the relations between Azerbaijan and Russia into a convincing example of mutually beneficial and equal cooperation in the post-Soviet Space.

Keywords: *Azerbaijan, Russia, humanitarian cooperation, Russian language, diaspora, Heydar Aliyev Foundation*

References:

1. V Fonde Geidara Alieva sostoialas' prezentatsiia novogo izdaniia piatitomnika proizvedenii Rudol'fa Ivanova. [Elektronnyi resurs]. URL: http://heydar-aliyev-foundation.org/ru/content/view/77/ (data obrashcheniia: 04.01.2017).
2. Davydov Iu. Poniatie «zhestkoi» i «miagkoi» sily v teorii mezhdunarodnykh otnoshenii // «Mezhdunarodnye protsessy». Tom 2. 2004. № 1(4). C. 85.
3. Mekhriban Alieva: «Bogatoe kul'turnoe nasledie segodnia iavliaetsia vizitnoi kartochkoi Azerbaidzhana» // Gazeta «Ekho». № 88 (2529) — 2011.
4. Nadzhiba Mustafaeva: «Deistvuet zalozhennaia Geidarom Alievym traditsiia obucheniia azerbaidzhanskoi molodezhi v prestizhnykh vuzakh Rossii» [Elektronnyi resurs]. URL: Vserossiiskii Azerbaidzhanskii Kongress (VAK). www.vakmos.org. http://www.vakmos.org/ru/novosti/novosti-azerbajdzhana-i-rossii/13543-nadzhiba-mustafaeva-dejstvuet-zalozhennaya-gejdarom-alievym-traditsiya-obucheniya-azerbajdzhanskoj-molodezhi-v-prestizhnykh-vuzakh-rossii/ (data obrashcheniia: 15.11.2016).
5. Pashaeva G. Azerbaidzhan-Rossiia: gumanitarnoe sotrudnichestvo kak faktor strategicheskogo partnerstva. Rossiisko-Azerbaidzhanskie otnosheniia za 20 let: istoriia i perspektivy. Baku, 2011. S. 35.
6. Pashaeva G. Gumanitarnoe sotrudnichestvo kak faktor strategicheskogo partnerstva Azerbaidzhan — Rossiia (II). [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.kavkazoved.info/news/2011/11/22/gumanitarnoe-sotrudnichestvo-kak-faktor-strategicheskogo-partnerstva-ii.html (data obrashcheniia: 12.01.2017).
7. Predstavitel'stvo Fonda Geidara Alieva v RF rasshiriaet sotrudnichestvo. [Elektronnyi resurs]. URL: www.azertag.az. http://azertag.az/ru/xeber/

PREDSTAVITELSTVO_FONDA_GEIDARA_ALIEVA_V_RF_RASSHIRYAET_DEYATELNOST-679353 (data obrashcheniia: 23.12.2016).
8. Prezidentu Fonda Geidara Alieva Mekhriboi Alievoi vruchen Orden «Rubinovyi Krest». [Elektronnyi resurs]. URL: heydar-aliyev-foundation.org. http://heydar-aliyev-foundation.org/ru/content/view/ (data obrashcheniia: 09.01.2017).
9. Ragimova A. F. Rossiia i SNG: aspekty gumanitarnogo sotrudnichestva (na primere Azerbaidzhana) // Vestnik MGPU, seriia «Istoricheskie nauki». 2010. №2 (6). 2010. S. 82.
10. Rech' Prezidenta Azerbaidzhana Il'khama Alieva na ofitsial'nom prieme v chest' Prezidenta Rossiiskoi Federatsii Dmitriia Medvedeva. [Elektronnyi resurs]. URL: www.azertag.az. http://azertag.gov.az/jsp/shownews.jsp?id=190&cdate=2008–07–04&lang=ru (data obrashcheniia).

Информация об авторе
Мустафаева Наджиба Ильгар кызы
кандидат юридических наук, научный сотрудник, Центра Стратегических Исследований при Президенте Азербайджанской Республики
Najiba Mustafayeva
PhD (Law),
Research Fellow,
Center for Strategic Studies
under the President of the Republic of Azerbaijan

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВЛАСТИ: НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЫХ ЛИДЕРОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И КНР

И. А. БАСКАКОВ, О. В. ХЛОПКОВА, П. И. МАСЛОВ

Аннотация. *В фокусе внимания статьи находятся национальные особенности механизма воспитания молодых политических лидеров в Российской Федерации и Китайской Народной Республике. В работе выявляются механизмы преемственности власти в КНР и России. Анализируются основные институциональные, организационные и нормативные механизмы подготовки молодых лидеров в России и Китае. Делается вывод о трансформации системы подготовки молодых лидеров, приводятся конкретные формы воспитания молодых лидеров в Российской Федерации и КНР.*

Ключевые слова: *преемственность власти, политическое лидерство, КНР, Россия, молодежь, молодежные объединения.*

Введение

В Российской Федерации система формирования политических элит из молодых лидеров только начинает формироваться. После распада Советского Союза оказалась скомпрометирована и советская система воспитания молодых кадров для государственной, общественной и партийной работы. Задача формирования политической элиты в условиях роста недоверия к власти на фоне социально-экономических проблем не воспринималась государством в качестве важной задачи. Попытка заимствования институциональных западных практик в политической сфере также не способствовала подготовке национальных лидеров внутри страны. В настоящее время общефедеральная система воспитания лидеров начинает обретать свои правовые и организационные контуры. Закономерным стало обращение к советскому опыту. Вместе с тем, представляет значительный интерес и исследование опыта подготовки молодых лидеров в других странах, в частности в КНР.

Китайская народная республика (КНР) и государства с разной формой правления, созданные ранее китайской цивилизацией, всегда занимали особое место среди стран и империй. Беспрецедентно долгое

пребывание на лидирующих позициях, контроль огромных территорий и населения, сильная экономика, значительное культурное и технологическое влияние на многих этапах мировой истории — все это было бы невозможным без развитой системы преемственности власти и курса развития страны. Китайская цивилизация имеет особую систему административного управления, что исключило дефрагментацию этой страны и обусловило мировое значение КНР.

Теоретические основания исследования

Преемственность власти в рамках данного исследования была рассмотрена с опорой на различные подходы: цивилизационный (И. Валлерстайн и С. Хантингтон), системный (Н. Лумани Т. Парсонс), структуралистский и постструктуралистский (К. Леви-Стросс) и др.

Общетеоретической основой исследования стали работы зарубежных и отечественных исследователей, посвященные анализу преемственности власти. В первую очередь следует выделить труды зарубежных: Ч. Р. Миллса, Дж. Бреслауэра, Р. Г. Гердера. Д. Елазара, и отечественных авторов: В. И. Ленина, В. И. Лисовского, А. В. Смускевича, З. М. Черниловского, Г. В. Швекова, В. А. Ядова и др.

Изучение межпоколенческой преемственности, интеграция молодежи во властные структуры и институционализации молодежной политики занимает достаточно важное место в работах классиков социологии — К. Маркса, Ф. Энгельса, Т. Адорно, Э. Гоулднера, П. Штомпки, Э. Гидденса.

Среди исследований преемственности власти в Китае можно выделить работы Ч. Ку (Kou), К. Джанг (Zang), Х. Хуанг (Huang), Х. Лун, Ю. Байянд (Baiyand) и Р. Джиас (Jiaz), Н. Нгаи (Ngai), Ф. Веи (Wei),С. Лоуренс, М. Мартина, М. Ушкова, О. Машкиной и других.

Преемственность власти в России изучали А. Курюкин, С. Авакьян, Ю. Дорожкин, Ю. Канарш, А. Зудин, В. Ермолов и другие.

Исследование: основная часть

Методологию исследования составили исторический и системный подход к анализу механизмов преемственности власти и подготовки молодых политических лидеров. Исследуемые факты и процессы развития системы политической преемственности власти в России и КНР требуют для выявления общих закономерностей широкого использования сравнительного, сравнительно-исторического и институционального методов. Важную роль в исследовании играет междисциплинарный подход, учитывающий экономические, политические, социальные и культурологические факторы, воздействующие на процессы подготовки молодых лидеров в политической системе государства.

Материалами исследования стали нормативные документы, посвященные вопросам молодежной политики, уставные и программные документы молодежных политических и общественных организаций и движений, а также иные материалы об их деятельности, материалы официальных сайтов молодежных организаций, статьи в периодической печати и сети Интернет, биографические данные политических лидеров КНР и России, позволяющие проанализировать основные механизмы рекрутирования лидеров в политическую элиту государства.

Процедура исследования. На первом этапе исследования с целью выявления механизмов воспитания молодых политических лидеров был проведен сбор данных об институциональных, организационных и нормативных формах подготовки молодых лидеров в Российской Федерации и КНР, основных механизмах подготовки и рекрутирования политической элиты, карьерных стратегий политических и общественных лидеров двух государств. Вторым этапом исследования стало проведение сравнительного исследования механизмов воспитания молодых лидеров России и Китая как методов обеспечения преемственности власти.

Результаты исследования

Национальные особенности воспитания молодых лидеров в Российской Федерации.

Для Российской Федерации в настоящее время актуальным является использование советского опыта обеспечения преемственности власти, для которого было характерно выстраивание цепочки «организации воспитания школьников» — «молодежные и студенческие организации и движения».

Указом Президента РФ от 29 октября 2015 г. № 536 создано Российское движение школьников (РДШ) — общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой сосредоточена на развитии и воспитании школьников. Однако, к моменту издания указа в стране уже действовало сотни региональных и муниципальных детских общественных организаций и движений, целью которых, помимо улучшения качества жизни в территориях, являлась подготовка социально и политически активной молодежи. В научном и общественном дискурсе проводятся параллели между РДШ и пионерской организацией, которая существовала в СССР с 1922 по 1991 гг. и носила массовый характер участия в ней советских детей, обладала разветвленной сетью подведомственных учреждений, являлась идеологизированной организацией и была встроенной в систему воспитания советского гражданина (в качестве промежуточного звена между объединениями младших школьников «октябрятами» и Комсомолом).

На данный момент в стране есть примеры успешных региональных и муниципальных программ подготовки и воспитания молодежных лидеров: Краевой школьный парламент (Красноярский край), Республика юных забайкальцев (Забайкальский край), ДОО «Чудо» и Детско-юношеский парламент (г. Томск), Детское движение Москвы (г. Москва), Ноосфера (Тюменская обл.) и т.п. В большинстве своём данные движения являются агрегаторами лидеров школьных и районных общественных организаций. Деятельность подобных структур координируется представителями Молодежных парламентов, органов власти (законодательные собрания, правительства регионов, региональные министерства образования или агентства по делам молодёжи) или крупных образовательных учреждений, которые формируют повестку и разрабатывают программу развития участников и движения в целом.

Примером успешно функционирующей региональной программы подготовки лидеров для школьников может являться Краевой школьный парламент Красноярского края. Региональное движение, охватывающее 53 муниципалитета края, существует с 1997 г. и изначально являлось консультативно-совещательным органом при координации Главного управления образования (позже — Агентство образования, ныне — Министерств образования) региона. В настоящее время Краевой школьный парламент Красноярского края является образовательно-развивающей программой (движением), объединяющей около 3000 школьников региона. На данный момент деятельность (под руководством Красноярского краевого дворца пионеров) заключается в инициировании и реализации крупных социально-полезных региональных мероприятий на территории максимально возможного количества муниципалитетов силами участников школьных и территориальных детских общественных организаций (ДОО). Лидеры ДОО (около 150 человек за один модуль) проходят интенсивную образовательную программу в г. Красноярске — пятидневная школа с полным погружением и тьюторским сопровождением с участием ведущих региональных педагогов-практиков, общественных деятелей и политиков. Участники занимаются анализом и поиском проблем территории, которые им посильно решить, планируют мероприятия на ближайшие полгода, используя субъектный и проектный подходы. В рамках имитационно-деятельностных игр отрабатывают схемы взаимодействия с субъектами на территориях, обучаются методикам поиска партнёров и отрабатывают первичные схемы реализации мероприятий. Данные выездные модули являются важной составляющей в деятельности движения, поскольку решают сразу несколько задач, как в области педагогики, так и в области воспитания будущих лидеров, в том числе политических.

Работа со школьниками на федеральном уровне проводится на лидерских сменах в трёх крупнейших всероссийских детских центрах (ВДЦ). К примеру, в ВДЦ «Океан» (Приморский край) ежегодно проходит смена «Молодые лидеры России», в которой участвуют представители 35–50 субъектов РФ — лидеров региональных детских общественных организаций. В рамках 21-дневной смены школьники, помимо образования, принимают участие в индивидуальном конкурсе лидеров детских общественных организаций, а также в командном — презентуя деятельность своего движения и самые яркие и социально-полезные мероприятия на ярмарке ДОО (подобные смены проходят и в МДЦ «Артек» (Крым) и ВДЦ «Орлёнок» (Краснодарский край)).

Участие в подобных программах на региональном и федеральном уровне позволяет молодому человеку выйти за рамки обучения по школьной программе, на практике освоить методики общественной деятельности, субъектно подходить к выбору поведенческой линии и выстраиванию дальнейшей жизненной траектории. Школьники задумываются и обсуждают проблемы территорий, ищут пути их решения, тем самым являются важным элементом формирующегося гражданского общества. Таким образом, можно отметить, что общественная деятельность на этапе школы позволяет заложить основы для формирования ответственного гражданина и потенциального политического лидера.

После окончания школы национальная система подготовки лидеров в России, помимо работы в студенческих организациях, предлагает деятельность региональных Молодёжных парламентов и Молодёжных правительств. Классификацию данных объединений произвести достаточно сложно, ввиду того, что они могут быть созданы и функционировать, как консультационные органы с правом совещательного голоса при правительстве региона (например, Молодёжный парламент Новосибирской области) или при Законодательном собрании (например, Молодёжный парламент Красноярского края), так и молодёжными общественными движениями, реализующими определённые проекты (Молодёжное правительство дублёров Красноярского края). Деятельность в данных организациях, которые курируются на уровне либо регионального правительства, либо регионального органа законодательной власти, участие в федеральных молодёжных форумах (ранее Селигер, ныне Территория смыслов на Клязьме, Таврида и другие) позволяют органам власти выделить наиболее активных подходящих молодых людей, которые в последствие через систему проектной работы и стажировок в органах власти вовлекают в работу системы государственного управления. По сути, данные молодёжные организа-

ции имитируют деятельность органов государственной власти, но без функционала и реального влияния на принятие политических решений. Большинство субъектов федерации имеют Молодёжное правительство или Молодёжный парламент (либо и то, и другое), однако их функции и структура отличаются.

Молодёжные правительства объединены в Ассоциацию молодёжных правительств Российской Федерации. Согласно официальному интернет-порталу Ассоциации[4] данная организация является всероссийским общественным объединением, целью которого является вовлечение молодежи в общественно-политическую жизнь регионов, объединение усилий талантливых молодых управленцев России для развития отраслей экономики нашей страны. Молодёжное правительство определяется как общественное объединение, созданного при губернаторе (правительстве) субъекта РФ с целью обучения и продвижения молодых профессионалов для работы на государственной гражданской службе. Члены молодёжного правительства являются помощниками профильных министерств на общественных началах, они изучают деятельность министерств и ведомств, проходят профильные стажировки и в дальнейшем могут быть приглашены на государственную гражданскую службу.

Основными направлениями работы молодёжных правительств можно назвать следующие: проектное (подготовка и реализация собственных проектов по отраслям профильных комитетов), экспертно-аналитическое (разработка и внесение предложений в нормативно-правовые акты, касающиеся деятельности исполнительных органов власти) и кадровое (прохождение стажировок и подготовка к работе в органах государственной власти).

Ассоциация молодежных правительств России ежегодно организует Всероссийский Съезд молодежных правительств, на котором, помимо решения кадровых вопросов о руководстве Ассоциацией, подводят итоги и рейтинг лучших в стране молодёжных правительств. Также Ассоциация проводит образовательные программы с привлечением экспертов федерального и международного уровня, руководителей федеральных ведомств и регионов для представителей региональных молодёжных правительств (например, с 2011 г. тематические смены на форумах «Селигер» и т.п.). Наиболее активные участники получают право пройти стажировки в федеральных органах власти и строить свою карьеру на всероссийском уровне.

---

[4] Ассоциация молодёжных правительств Российской Федерации. Официальный сайт. URL: http:// molprav.ru/. (дата обращения: 01.12.2016)

Региональные молодежные парламенты на федеральной площадке могут быть представлены в Молодёжном парламенте при Государственной Думе Федерального собрания Российской Федерации. Основными целями и задачами данной организации является содействие деятельности Государственной Думы Российской Федерации в области законодательного регулирования прав и законных интересов молодежи и приобщение молодежи к парламентской деятельности, формирование правовой и политической культуры молодежи. В основном деятельность парламентов сводится к экспертной оценке и внесению предложений к законотворческим органам проектов, касающихся всех сторон жизни и деятельности молодёжи. По сути, под руководством старших коллег парламентариев — кураторов деятельности молодёжного парламента, участники пробуют себя в законотворческой деятельности от подготовки документов (включая разработка законопроектов и поправок к законам) до участия в сессиях.

Отдельно стоит отметить формирование в стране специальных молодёжных площадок-форумов, летних молодёжных лагерей федерального, окружного и регионального масштабов, в которых принимают участие общественно-активная молодёжь, молодые профессионалы в разных отраслях, представители молодёжных (в том числе политических) организаций. Первой федеральной площадкой можно считать форум «Селигер» в Тверской области, организованный движением «НАШИ» в 2005 г. В 2009 г., объявленным в России Годом Молодёжи, Селигер являлся основной «точкой сбора» проектов, идей и участников молодёжных организаций со всей страны в рамках приоритетных направлений (от культуры до технического творчества). С 2015 г. форум утратил статус федерального, от данной площадки отказались в пользу форума «Территория смыслов на Клязьме» (Владимирская область). Также организуются такие молодежные федеральные форумы как «Таврида» (Республика Крым), «Балтийский Артек» (Калининградская область) и «Итуруп» (Сахалинская область). Помимо федеральных площадок летом организуются окружные форумы: вышеупомянутый «Селигер» переименован в «Форум-парк» и собирает молодых людей Центрального федерального округа. С 2007 г. в Красноярском крае для молодёжи Сибири проводится форум «Территория инициативной молодёжи «Бирюса». Также можно отметить региональные форумы «Иволга» в Самарской области, «Утро» в Тюменской области, «Машук» на Кавказе. Специалисты отмечают, что единая федеральная площадка, на которую съезжаются молодые активные люди со всей страны не может быть столь эффективна для работы социальных лифтов, поэто-

му решено форумы децентрализировать, чтобы охватить максимально возможное количество участников. Все федеральные форумы организуются по поручению Президента Российской Федерации В. Путина, и курируется Управлением по внутренней политике и Управлением по общественным проектам Администрации Президента Российской Федерации. В качестве перспективы развития деятельности молодежных форумов рассматривается их организация по профессиональному принципу, где будет возможность «произвести отбор» не только политической, но и научной, культурной, бизнес элиты[5].

Таким образом можно отметить, что в Российской Федерации существуют механизмы воспитания и подготовки молодых политических и общественных лидеров — возможных будущих руководителей на муниципальном и государственном уровне. Первый этап подготовки молодых лидеров осуществляется во время обучения в школе через участие в социальных практиках и детских общественных организациях. В 2015 г. было создано Российское движение школьников, которое помимо образовательной и воспитательной функции имеет функцию отбора, подготовки и воспитания молодежи. Вторым этапом в системе подготовки лидеров выступает участие молодых активистов в работе Молодёжных правительств дублёров, Молодёжных парламентов молодежных общественных форумах, которые непосредственно курируются муниципальными или региональными государственными органами. По результатам участия в деятельности данных организаций наиболее перспективные молодые лидеры рекрутируются в органы власти, тем самым обеспечивая преемственность.

Национальные особенности воспитания молодых лидеров КНР

Китайская народная республика (КНР) и государства с разной формой правления, созданные ранее китайской цивилизацией, всегда занимали особое место среди стран и империй. Беспрецедентно долгое пребывание на лидирующих позициях, контроль огромных территорий и населения, сильная экономика, значительное культурное и технологическое влияние на многих этапах мировой истории — все это было бы невозможным без развитой системы преемственности власти и курса развития страны.

Система преемственности власти в современном Китае имеет в своей основе различные элементы: традиционные китайские институты, регулирующие процесс отбора государственных служащих и лидеров,

---

[5] От Калининграда до Курил: прокремлёвские молодёжные лагеря расширяют географию. URL : https://lenta.ru/articles/2015/06/26/forum/ (дата обращения: 01.12.2016)

комплекс процедур и практик, сложившиеся после коммунистической революции, а также современные элементы, инкорпорированные в систему как ответ на новые вызовы.

Китайская система управления государством является неотъемлемой частью культуры страны в целом. Как показывает исторический анализ, государственное управление в Китае всегда занимало важное место, постепенно превратившись в часть национальной культуры.

Наиболее известным механизмом рекрутинга элиты в Китае являлся государственный экзамен. Система подготовки и аттестации государственных служащих в государствах китайской цивилизации насчитывает более двух тысячелетий существования империи. Экзамены были ориентированы в основном на выявление того насколько кандидат знаком с классической литературой и насколько его поведение и мысли соответствуют заданным ею образцам. Конфуцианское социально-этическое учение придавало китайским государственным институтам и инструкциям уникальную стабильность. По определению выдающегося западного мыслителя Бертрана Рассела, конфуцианство с его идеалом государства-семьи во главе с совершенным правителем, окружённым честными, благородными и мудрыми чиновниками, не знающими иных помыслов, кроме служения народу — это «душа китайской цивилизации». Именно сочетание системы государственных экзаменов и универсальное действие конфуцианской этики обеспечивали принцип равных возможностей. На формальном уровне каждый китаец, независимо от своего происхождения, при условии успешной сдачи государственных экзаменов, мог стать чиновником и частью элиты. Тем не менее, вся китайская система экзаменов на право занять вакантную должность государственного чиновника была весьма специфичной и подразумевала не более чем проверку способности претендентов преданно служить императору и прежде всего обеспечивать стабильность и неизменность системы управления независимо от факторов влияния.

Несмотря на определенный разрыв с традицией в КНР она все равно осталась под действием китайского конфуцианского наследия[6]. В 1990-х гг. в КНР начинается оживление экзаменационной системы для отбора государственных служащих. Так, в 1993 г. были подписаны и вступили в действие «Временные положения о государственных служащих», которые распространялись на административные органы всех уровней и предусматривали принцип открытого экзамена для приня-

[6] Лун Х. Традиционная форма подготовки государственных чиновников в Китае // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 3. С. 50–56.

тия на госслужбу. Экзамен должен проводиться по принципу отбора лучших на основании «обладания высокими моральными качествами и деловыми способностями». Принятие на службу в органы выше провинциального правительства предусматривал опыт работы в низовых организациях от одного до трех лет. Согласно Закону КНР «О государственных служащих (2005 г.) к госслужащим относятся не только работники административных органов, но и, в частности, работники органов КПК, Постоянного комитета ВСНП, государственных административных органов, Политического консультативного совета, судебных органов, органов прокуратуры, органов демократических партий всех ступеней, за исключением рабочих и обслуживающего персонала[7].

Таким образом в современных условиях, устоявшиеся атрибуты прежней ортодоксальной системы сохраняются.

Переход Китая к социалистической модели государства и построение однопартийного тоталитарного общества потребовали выстраивания централизованной модели воспитания и подготовки молодежи, а также отбора молодых политических лидеров. Система подготовки лояльной молодежи и рекрутинга элиты в партийные и государственные органы КНР была заимствована у Советского Союза. Вся молодежная политика современного КНР является элементом общего политического курса Коммунистической партии Китая, который ориентирован на достижение идеологических целей и сохранение собственного господства.

Первоначальная идеологическая подготовка будущих лидеров осуществляется на уровне школьных пионерских организаций, объединённых в единую систему. На данный момент в Китайской пионерской организации состоит более 130 млн человек

На уровне работы с молодежью в Китае действуют различные молодежные организации, которые входят в Единый фронт. Основанная в 1949-ом году, Всекитайская Федерация Молодёжи (ВКФМ) является одним из основных китайских народных объединений и самой крупной общественной молодёжной организацией Китая, центральной силой которой считается Коммунистический Союз Молодёжи Китая. В настоящее время в состав Всекитайской Федерации Молодёжи входят 52 организационных члена и более 94 тыс. индивидуальных членов в разных уровнях. Имея полномочия от китайского правительства, Всекитайская Федерация Молодёжи управляет делами в области молодёжи, насчитывающей около 300 млн. человек. Официальными задачами ВКФМ

[7] Ушков А. М. Как управлялся и управляется Китай: конфуцианская система подготовки государственных служащих // Вестник РУДН. Политология. 2007. №2. С. 58–65.

являются сплочение молодежи в духе патриотизма, мобилизация на изучение марксизма, идей Мао Цзэдуна, овладение наукой и техникой для строительства могучего Китая, осуществления борьбы за воссоединение Родины, за поддержание мира во всем мире[8].

Коммунистический союз молодежи Китая (КСМК) осуществляет свою деятельность под руководством КПК. Высшим органом КСМК является Всекитайский съезд, который созывается один раз в пять лет. В промежутках между съездами руководство осуществляет Центральный Комитет КСМК. Низовые комсомольские организации подчиняются соответствующим парткомам и вышестоящим комсомольским организациям. Печатные органы ЦК КСМК — «Ежедневник китайской молодежи» («ZhongguoQingnianBao») и журнал «Китайская молодежь» («ZhongguoQingnian»).

Об определяющей роли Коммунистического союза молодежи Китая в подготовке и воспитании молодых кадров для политической элиты страны свидетельствуют следующие данные. По состоянию на 2012 г. среди 26 провинциальных лидеров (чей карьерный путь был проанализирован) 24 работали на различных уровнях КСМК. Среди провинциальных секретарей партии 14 из 15 являлись членами Союза молодежи[9].

Следующим этапом политической карьеры наиболее активных лидеров молодежных организаций КНР является вступление в Коммунистическую партию Китая, в которой состоит около 6% населения Китая (82 млн человек). Любой молодой гражданин достигнув 18-летия имеет права подать заявление на вступление в партию. Согласно исследованиям в 2011 г. почти 85 % членов КПК считали, что членство в ней — престижно, хотя и не в такой степени как раньше. Все члены партии образуют комитеты и подразделения для участия в деятельности КПК. Подразделения партии есть во всех государственных структурах, а также на большинстве частных и иностранных предприятий. В связи с возможностями, который предоставляет партия для продвижения по партийной или общественной работе, многие молодые люди вступают в КПК из карьерных соображений.

Как отмечают исследователи подобные механизмы способствуют укреплению власти высшего руководства, которые при своем пошаговом продвижении, в целях поощрения последователей раздают им ключевые посты в государственном и партийном аппарате. Для привлечения на свою сторону большего числа сторонников руководители продвигают молодых людей из Коммунистического союза молодежи Китая, обеспе-

[8] Baiyand Y., Ruixue J. Elite Recruitment and Political Stability: The Impact of the Abolition of China's Civil Service Exam //Econometrica. Mar 2016. V. 84. Issue 2. Pp. 677–733.

[9] Choosing China's Leaders. Ed. by Chien-wen Kou and Xiaowei Zang. Routledge, 2014.

чивая себе таким образом лояльность с их стороны. Таким образом, система политического рекрутинга Китая во многом содержит элементы фаворитизма, институционализированные в действующие нормы и механизмы отбора и воспитания молодых лидеров. Решающую роль здесь выполняет КСМК как элемент государственно-партийной карьеры имеющий решающее значение для политического роста молодежи. Работа на различных постах КСМК — ключевой элемент в подготовке и воспитании молодых политических лидеров КНР, откуда они направляются в другие подразделения партийной и государственной структуры.

Тем не менее, подобная система подготовки молодых политических лидеров в сегодня претерпевает ряд изменений. Это связано как с переходом КНР к капитализму, так и с результатами модернизации современного китайского общества.

Сегодня китайская молодежь обладает рядом характеристик, которые отличают ее от предыдущего поколения: современные молодые люди более мобильны, адаптивны к меняющейся среде, амбициозны, стрессоустойчивы, чаще индивидуалистичны[10]. В этой связи в современном Китае идет активное обсуждение новых программ в сфере работы с молодежью — это программы по трудоустройству молодых кадров в отдаленных районах Китая, приглашение лучших выпускников в крупные государственные и коммерческие компании, привлечение их к работе в совместных китайско-иностранных компаниях. В рамках воспитания и отбора наиболее активных молодых людей на государственные должности предлагается введение обязательных квот для молодых образованных кадров в государственных органах власти.

Также в условиях социальной и экономической модернизации претерпевают изменения и принципы кадрового построения КПК. В первую очередь расширяются возможности для вступления в партию для выходцев из имущих слоев китайского общества. Ключевым для «третьего поколения» руководителей страны стал вопрос о приеме в КПК лиц, принадлежащих к тем классам, которые марксистское обществоведение традиционно относило к антагонистическим противникам социалистического строя. Все это расширяет возможности для рекрутинга в китайскую элиту нового амбициозного круга молодых лидеров, ориентированного на экономическое развитие КНР.

Таким образом, китайская модель подготовки и воспитания молодых лидеров инкорпорировала в себя элементы различных исторических

[10] Бальчиндоржиева О. Б. Проблема личностной модернизации в Китае // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2015. № 3. С. 307–312.

эпох. Во-первых, мощным регулирующим механизмом отбора и воспитания элиты являются конфуцианские принципы, а также исторически укоренённые практики аттестации и отбора государственных служащих через проведение открытого экзамена. Важнейшим элементом устойчивости современной политической модели китайского общества становится практика отбора молодых лидеров через коммунистические организации и институты, в которых молодые люди получают необходимое идеологическое воспитание, приобретают практику политической, общественной и организационной работы, а также продвигаются вверх по служебной иерархии благодаря лояльности вышестоящим членом государства-партии. Однако, как показал анализ, китайское государство демонстрирует определенную гибкость в механизмах подготовки и отбора молодых кадров для будущей элиты, инкорпорируя в сложившуюся устойчивую систему элементы, отвечающие вызовам современности.

Анализ результатов

При отсутствии идеологической составляющей и необязательности вступления в российскую правящую партию можно отметить сходные элементы систем воспитания молодых лидеров Китая и Российской Федерации. Во-первых, для обеих систем подготовки политических лидеров характерно выстраивание цепочки «организации воспитания школьников» — «молодежные и студенческие организации и движения», что обусловлено использованием опыта советской системы воспитания граждан. Во-вторых, в Китае уже произошло, а в современной Росси происходит инкорпорирование воспитательных организаций и движений молодежи в систему политического управления государством, что обеспечивает институционализацию механизмов рекрутирования молодых кадров в политическую элиту. В-третьих, необходимым элементом подготовки лидеров является воспитание приверженности ценностям и установкам правящей элиты. В-четвертых, обе системы подготовки политически и социально активной молодежи оказались достаточно гибкими для того, чтобы включить в себя современные методы и технологии работы с подрастающим поколением, что в итоге обеспечивает гибкость и устойчивость политической системе обоих государств.

Вместе с тем, имеются и различия. Прежде всего, Китай сохранил преемственность тысячелетним традициям подготовки правящего класса. В то время как в Российской Федерации национальные традиции подготовки молодых лидеров были утеряны и сегодня только начинают возрождаться. Кроме того, воспитание молодых лидеров в Китае подвержено действию идеологических принципов коммунизма, а также конфуцианской этики.

Заключение

Близость систем подготовки и воспитания молодых лидеров в Российской Федерации и Китае обусловливает почву для взаимодействия в этой сфере двух государств. Так, в период с 4 по 21 ноября 2016 года Российский союз молодежи и Всекитайская федерация молодежи организовали визит 100 молодых лидеров из различных регионов Российской Федерации в Китайскую Народную Республику для обмена опытом. И Китай, и Россия заинтересованы в воспитании и профессиональной подготовки будущих лидеров страны — смены для правящей элиты.

Литература

1. Бальчиндоржиева О. Б. Проблема личностной модернизации в Китае / Бальчиндоржиева О. Б. // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». — 2015. — № 3. — С. 307–312.
2. Лун Х. Традиционная форма подготовки государственных чиновников в Китае / Х. Лун. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2014. — № 3. — С. 50–56.
3. Ушков А. М. Как управлялся и управляется Китай: конфуцианская система подготовки государственных служащих / А. М. Ушков // Вестник РУДН. Политология. — 2007. — №2. — С. 58–65.
4. Baiyand Y., Ruixue J. Elite Recruitment and Political Stability: The Impact of the Abolition of China's Civil Service Exam //Econometrica. Mar 2016. — V. 84. — Issue 2. — Pp.677–733.
5. Choosing China's Leaders./ Ed. by Chien-wen Kou and XiaoweiZang. — Routledge, 2014.

SUCCESSION OF POWER: NATIONAL PECULIARITIES OF YOUNG LEADERS' EDUCATION IN RUSSIAN FEDERATION AND PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Ilia Baskakov, Oksana Khlopova, Pavel Maslov

Abstract. *The present article is focused on national peculiar mechanisms of the young political leaders' training in Russian Federation and the People's Republic of China. The article determines power succession ways in PRC and Russia, analyses principal institutional, organizational and regulatory mechanisms of the young leaders prepping in Russia and China. The conclusion is made regarding the young leaders' training system transformation; specific forms of young leaders' preparation in Russian Federation and PRC are enlisted.*

Key words: *succession of power, political leadership, PRC, Russian Federation, youth, youth associations.*

References:

1. Lun H. (2014) Traditional form of training officials in China. *The Bulletin of Vyatka State Humanities University, 3*. Pp. 50–56.
2. Balchindorzhieva O.B (2015). The problem of personal modernization in China. *Herald of Omsk University, Series «Economics», 3*. Pp. 307–312.
3. UshkovA. M. (2007) Howhasbeengovernedchina: theconfucainsystemoftraining-gofbureaucracy. *RUDNJournalofPoliticalScience, 2*. Pp. 58–65.
4. Baiyand Y., Ruixue J. (2016).Elite Recruitment and Political Stability: The Impact of the Abolition of China's Civil Service Exam. *Econometrica, Mar V. 84, Issue 2*. Pp. 677–733.
5. Choosing China's Leaders (2014). Ed. by Chien-wen Kou and XiaoweiZang. Routledge.

Информация об авторах

Баскаков Илья Александрович

старший преподаватель кафедры политологии и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Россия

E-mail: i.a.baskakov@mail.ru

Хлопкова Оксана Васильевна

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры социологии и управления, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Россия

E-mail: oksana-hlopkova@mail.ru

Маслов Павел Игоревич

первый заместитель директора, Образовательный комплекс ГБОУ «Школа №118» города Москвы, Россия

E-mail: pavmaslov@yandex.ru

Ilia Baskakov

senior lecturer, department of political science and law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Russia

E-mail: i.a.baskakov@mail.ru

Oksana Khlopova

Phd (philosophy), senior lecturer, department of sociology and management, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Russia

E-mail: oksana-hlopkova@mail.ru

Pavel Maslov

first vice director, Educational Center "School №118", Moscow, Russia

E-mail: pavmaslov@yandex.ru

ПОСТГУМАНИЗМ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ: ЦЕННОСТНЫЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ

И. В. КАТЕРНЫЙ

Аннотация. *Социальное ускорение общества на стыке рефлексивной модернизации и технологической революции ведет в XXI веке к изменению базовых онтологических и аксиологических констант человеческого развития, легитимированных в универсальной концепции европейского гуманизма и прав человека. Распространение новой мультикультурной, мультимедийной и сверхтехнологической культуры производит новый тип исторической ситуации, обозначаемой как постгуманизм. Международные отношения испытывают нормативное давление со стороны императивов новой реальности, которые складываются вокруг последствий таких явлений как шок-футуризация, десекуритизация жизни, морфологическая свобода, нормативная трансгрессия, плоская онтология. Автор исследует некоторые тренды постгуманизации международных отношений в области политики, экономики, экологии, культуры и технологий. Также рассмотрены различные подходы к трактовке постгуманизма в теоретическом дискурсе.*

Ключевые слова: *гуманизм, постгуманизм, критический постгуманизм, постчеловечество, социальное ускорение, десекуритизация, морфологическая свобода, плоская онтология, большие данные, трансгрессия, пост-правда, посткапитализм, постсекуляризм, посттьюринг*

Введение. Когда в 1945 году на конференции в Сан-Франциско представители 50 стран мира собрались, чтобы утвердить и подписать Устав новой надправительственной международной организации, они руководствовались принципами, которые на протяжении пятьсот предыдущих лет медленно, но целенаправленно вырабатывал европейский гуманизм. Создание «Объединенных наций» стало признанием культурной универсальности их ценностно-нормативных идеалов, положенных в основание любой международной деятельности: «мы, народы объединенных наций, преисполнены решимости избавить грядущие поколения от *бедствий войны*… вновь утвердить

веру в основные *права человека*, в *достоинство и ценность человеческой личности*, в равноправие *мужчин и женщин* и в равенство прав *больших и малых наций*, содействовать *социальному прогрессу* и улучшению условий *жизни людей*...и в этих целях проявлять *терпимость* и жить вместе, *в мире друг с другом*, как добрые соседи и объединить наши силы для поддержания международного *мира и безопасности* (везде курсив мой — *И. К.*)» [Устав ООН]. Идеи мира, прогресса, равенства, человеческого достоинства и терпимости, выделенные здесь, составляют ядро концепции гуманизма, благодаря которой процесс модернизации, начавшийся в крохотном регионе Западной Европы в «длинном шестнадцатом веке» (И. Валлерстайн) смог охватить весь мир. В XX веке классический европейский гуманизм смог стать еще гуманнее, вобрав в себя критические идеи антиколониализма, феминизма, инвайронментализма и даже постмодернизма. Однако сегодня в XXI веке распространение новой мультикультурной, мультимедийной и сверхтехнологической культуры возрождает к жизни новый тип социального агента, который Р. Браидотти называет «постчеловеческим номадическим субъектом» [Braidotti, 2013, p. 49]. В эту категорию теперь входят не только все «другие» люди, имеющие возможность и право трансформировать свою человеческую и социальную идентичность, но и «природные другие» (от эмбрионов и отдельных животных до климатических процессов и Земли в целом) и «нечеловеческие» другие (роботы, дроны, аватары и т.п.) — все то, что не обязательно способно *говорить*, но способно быть «эмпирическим», т.е. производить действия или быть задействованным. Таким образом, сугубо человеческий мир, ради сохранения и развития которого создавалась ООН, более не описывается сугубо гуманистическими или антигуманистическими категориями, т.к. онтологическая граница между «мужским» и «женским», «человеческим» и «нечеловеческим», «естественным искусственным», «физическим и нефизическим» разрушилась. По мнению специалистов, грядущее «человечество 2.0.» должно будет решить, по крайней мере, два критических вопроса: *(а)* двигаться ли в сторону максимального расширения возможностей человека с помощью технологий и еще большего увеличения своей власти над природой или в сторону замещения человека на пьедестале эволюции другими жизненными формами и искусственными созданиями, которые станут претендовать на статус равных человеку субъектов; *(б)* и в каком виде будет возможным существование идей толерантности, вовлечения и признания как основы современной солидарности, если человек перестанет быть человеком в своем традиционном онтологическом статусе [Fuller, 2016, p. 85].

Однако, постгуманизм не сводится к трансгуманистической перспективе. Вызовы «другого мира» состоят в том, что он делает прежние нормативные различения между войной и миром, правдой и ложью, терпимостью и суверенностью и, в конце концов, добром и злом все менее надежными, подрывая основу международных отношений в целом. На повестку дня встает вопрос о том, как не превратить постчеловеческий мир в бесчеловечный, где проникнутые страхами перед экологическими катастрофами, эпидемиями, войнами, беженцами, хакерами и дронами-убийцами практики будут порождать бесконечные витки массовых психозов, насилия и ксенофобии.

Такие события конца XX — начала XXI вв. как Чернобыльская авария 1989 г., теракт 11 сентября 2001 г., неожиданное и взрывное превращение «интернета людей» в «интернет вещей» в 2009 г., официальное признание провала политики мультикультурализма в Великобритании, Бельгии, во Франции в 2007–2010 гг., «твиттер-революция» Арабской весны 2011 г., разоблачения тотальной информационной слежки Э. Сноуденом в 2013 г. и последующее лишение его за это основных гражданских прав, присоединение Крыма к России в 2014 г., а также «Брекзит» и даже избрание Д. Трампа президентом США в 2016 г. — все эти, казалось бы, никак не связанные друг с другом события объединяет их общее ценностное содержание, которое в разных аспектах не описывается более гуманистическими идеалами, но все они создают ситуацию нормативного напряжения между альтернативными вариантами развития международных отношений в будущем в области экономики, политики, экологии и культуры.

Теоретические основания исследования. Постгуманизм как явление («постчеловечество») и как ценностная программа становятся на наших глазах, поэтому внутри него присутствуют различные сценарии и доктрины. В этом смысле постгуманизм вовсе не означает ярый антигуманизм или отрицание имеющихся достижений модернизации. Но постгуманизм заново ставит перед нами вопросы о том, что считать благом, кого защищать, каким ценностным идеалам служить. Теоретически можно выделить несколько направлений в осмыслении будущего постгуманистической реальности:

1) Технологический постгуманизм (Н. Бостром и др.). Хотя идеи трансгуманизма восходят еще к русским космистам XIX — начала XX вв., мечтавшим о новом бессмертном человечестве (Н. Федоров, А. Ярославский и др.), содержательный дискурс вокруг трансгуманизма стал реальностью благодаря достижениям в области генетики и информационных технологий только в 1980-х гг. Несмотря на ожесточенную крити-

ку со стороны т.н. биоконсерваторов и технопессимистов (Л. Касс, Ф. Фукуяма и др.) за сциентизм и антигуманизм, трансгуманисты предлагают лишь максимально использовать науку на благо человека, а именно направить передовые достижения НТП (генная инженерия, ИТ, нанотехнологии, искусственный разум) на решение главной проблемы культуры и природы — преодоление смерти — путем значительного увеличения продолжительности жизни, борьбы с болезнями, страданиями и смертностью, расширения интеллектуальных, физических и эмоциональных возможностей людей [Bostrom, 2005]. Искусственное преодоление биологических ограничений человеческой природы видится следующим этапом эволюции вида и основой новой общественной морали, способной на сверхтехнологическом уровне переформулировать ценности индивидуальной свободы и безопасности, что позволяет трактовать трансгуманизм как, своего рода, интенсификацию и радикализацию классического гуманизма, где человек остается в центре картины мира, укрепляет и расширяет свой онтологический суверенитет. Трансгуманизм имеет мощное движение своих сторонников по всему миру, имея неоспоримые научные перспективы, и оказывает влияние на международные отношения, вовлекая в орбиту своей деятельности мировые научные центры, ООН и государственные учреждения.

2) Экологический постгуманизм (Дж. Лавлок и др.). В отличие от антропоцентризма трансгуманистов экологическое движение в XX веке породило многочисленные концепции радикально нон-антропоцентристского толка. В фокусе внимания здесь вопрос перестройки отношений человека с отдельными субчеловеческими организмами, с другими биологическими видами и с природой или планетой Землей в целом. Человек наравне с другими «землянами» мыслится лишь как часть широкого экологического сообщества. И как писал один из основателей философии экоцентризма О. Леопольд, подобная этика земли «меняет роль человека, превращая его из завоевателя (экологического — *И. К.*) сообщества в рядового и равноправного его члена, что подразумевает уважение к остальным сочленам и уважение ко всему сообществу» [Леопольд, 1983, с. 202]. Наиболее ярко радикальный инвайронментализм проявил себя в движении в защиту прав животных (П. Сингер и др.), теории Гайя (Дж. Лавлок) и глубинной экологии (А. Нейс и др.). Все они направлены на то, чтобы превратить международные отношения в инвайронментальные, задействуя идеи из философии сенсуализма, концепции сложных систем, теории сетевого общества, синергетики. Однако наибольшее признание получила концепция климатических изменений, проблематика которой становится в центр

политических дискуссий с 1992 г., когда в Рио-де-Жанейро была подписана Рамочная Конвенция ООН об изменении климата (РКИК ООН). И дело не столько в том, что в отдельных регионах мира отмечается потепление, а в других похолодание, сколько в становлении непредсказуемого турбулентного климата. В итоге «климат» становится одной из центральных исследовательских категорий не только естественных, но и общественных наук (Э. Гидденс, У. Бек, Дж. Урри). Забота о природе становится постгуманистическим фактом, т.к. слабо управляемая экологическая стихия в разных ее проявлениях угрожает жизни каждого и всех одновременно. По словам экспертов МГЭИК, дальнейшее потепление климата будет иметь «чрезвычайно серьезные, всепроникающие и необратимые последствия» для всего мира [IPCC, 2014, p. 14].

3) Онтологический постгуманизм (Б. Латур и др.). Как пишет австрийский социолог К. Кнорр-Цетина, «одна из отличительных особенностей современной жизни состоит в том, что, пожалуй, впервые в истории встает вопрос о том, действительно ли другие люди являются наиболее интересным элементом окружающей среды — тем, на которые люди тоньше и охотнее всего реагируют и которые они уделяют наибольшее внимание» [Кнорр-Цетина, Брюггер, 2005, с. 30]. На этом фоне происходит развитие т.н. «постсоциальных отношений», в которых преобладают контакты между субъектами и объектами внешней среды. Смешанные коммуникации активно вовлекают в социальное участие «нерациональные», «невидимые», «сложные», «нечеловеческие» и «неодушевленные» объекты, которые занимают все большее время и пространство в человеческом обществе. Наиболее яркие примеры — это гибридные коммуникации через Интернет и цифровые гаджеты и интенсивно развивающаяся сфера бытовых, военных и промышленных роботов. Интеллектуальное движение, изучающее различные аспекты социального «задействования» материальностей, получило название «онтологического поворота». Оно вовлекает в свой горизонт множество теоретических и прикладных разработок в разных областях науки и творчества, наиболее интересными среди которых можно назвать акторно-сетевую теорию (Б. Латур, Дж. Ло и др.), объект-ориентированную философию или т.н. «онтикологию» (Г. Гарман, Л. Брайант и др.), социологию «новых мобильностей» (Дж. Урри), антропологию вещей (А. Аппадюрай, И. Копытофф и др.), а также урбанический метаболизм (П. Бачини, П. Браннер), радикальный или «корпоральный» феминизм (Э. Гроз, М. Гэйтенс и др.), ряд отраслевых социологических направлений, включая социологию города и транспорта (А. Лефевр, И. Джозеф и др.), социологию техники или т.н. «технологический конструктивизм» (В. Бийкер, Т. Пинч и др.), социо-

логию науки (Э. Пикеринг), научно-техническое искусство и дизайн или т.н. «студио-лаб» (М. Сенчери, К. Солтер и др.) и, конечно, целый спектр теоретических и практических разработок в области «науки и техники» (социальная робототехника, андроид-наука, киборг-антропология и др.).

4) Критический постгуманизм (Р. Браидотти и др.). Тот факт, что мы уже живем в эпоху «постантропоцентризма» не оставляет сомнений для серьезных исследователей, однако осмысление рисков, уязвимостей и ценностных альтернатив, возникающих в новой реальности, требует разработки критической теории субъекта, морали и политики. Отправной точкой здесь служит размежевание как модернистским реализмом, так и с постмодернистским конструктивизмом, который пытался всю познаваемую реальность свести к лингвистическим играм. Однако взрывная экспансия в человеческий мир невиданных ранее объектов и субъектов, с одной стороны, и возможность трансформировать свое собственное материальное существование (через виртуальную реальность, генную инженерию, косметическую хирургию и т.п.) заново ставит вопрос об основах социального порядка. В итоге критическая позиция по отношению к постгуманизму утверждает: *(а)* отрицание традиционных дихотомий, свойственных как модернистскому, так постмодернистскому дискурсу (субъект/объект; язык/материя; знание/реальность) и акцентирование монистической онтологии непрерывного, становящегося «у-частия» или «задействования» материальностей; *(б)* «реальное» не предзадано, а контингентно и зависит от используемых «инструментов регистрации» реального; *(в)* реализм и конструктивизм признаются неадекватными в понимании природы биофизического мира, включая техническую и корпоральную реальность; *(г)* политическая эмансипация и «морфологическая свобода» всех (человеческих и не-человеческих) агентивов в условиях новой «плоской» онтологии может иметь как антигуманную, так и гуманистическую направленность. Для этого новая этика постгуманизма должна исходить не из утилитаризма классической либеральной утопии и не из императивизма кантовского типа, а из «усиленного чувства взаимозависимости между Я и Другими, включая не-человеческих и всех земных существ» (Р. Браидотти), ведущего к формированию «аффективной солидарности». Поскольку формирование такой этики невозможно на основе существующих противоречивых реалий, то источником нового гуманизма здесь должно стать будущее — «через создание и воплощение возможных сценариев будущего, через мобилизацию соответствующих ресурсов и образов, которые можно использовать для этого в каждодневной практике взаимодействия с Другими» [Braidotti, 2013, p. 191].

Исследование: основная часть

Методология. Теоретический анализ с помощью методов абстрагирования и конкретизации.

Процедура исследования. Выделяются следующие признаки становления онтологии и аксиологии постчеловеческого существования:

1) «Шок-футуризация» (Э. Тоффлер и др.), т.е. максимальное ускорение всех социально значимых процессов, не поддающихся полному контролю и управлению со стороны человека и традиционных социальных институтов. Главное понятие современности с точки зрения социальной динамики — это скорость (в производстве, в передаче, в потреблении). Скорость делает неразличимым онтологическое деление на настоящее и будущее, происходит футуризация настоящего, будущее наступает слишком быстро, к нему не удается привыкнуть и адаптироваться, новизна не успевает превращаться в нечто привычное. Выделяют, по крайней мере, три формы современного ускорения [Rosa, 2013, p. 71–80]: *(а)* технологическое — сокращение времени, требуемого для различных целеориентированных действий и институциональных процессов (производство товаров, услуг, информации, транспортировка, связь, коммуникации); *(б)* ускорение темпа жизни — переживание дефицита времени на повседневном уровне, перманентный цейтнот и спешка, что становится парадоксальным результатом технологического и информационного развития; *(в)* ускорение общества в целом — рост числа и темпа изменений самих социальных изменений, т.е. постоянная трансформация окружающей среды без задержек, ведущая к элиминации социальной статики и тотализации динамики. В этих условиях распространяются новые формы межличностных отношений и институциональных и познавательных практик, которые основаны на эпизодичности, временности, сменяемости и новизне. Планирование становится невозможным и превращается во фланирование. Если модернистский гуманизм видел будущее эволюционирующим из прошлого, т.е. стабильным, прогрессивным и рациональным, то наступивший постгуманизм делает его слишком непредсказуемым и не каузальным. Следствием этого становится «депривация статуса кво», т.е. текучесть и неустойчивость существования, перманентная нестабильность, отсутствие простых и надежных решений, утрата управляемости и контроля за происходящим вокруг. В итоге образуется качественный разрыв между жизненным миром отдельного человека, всегда ограниченным биологическими, материальными и временными ресурсами, и человечеством в целом, которое только наращивает обороты суперускорения и техно-информационной экспансии. Стресс, депрессия, одиночество

и прокрастинация оказываются единственно устойчивыми спутниками человека в условиях внешней и внутренней перегрузки.

2) «Десекуритизация» или дефицит безопасности (Э. Гидденс и др.). Процесс модернизации, призванный делать окружающий мир более комфортным, безопасным и гуманным для существования человека, в XXI веке стал нести мощный заряд социальной травмы. Страхи и беспокойства, вызванные самим фактом разнообразия, глубины, широты и неожиданности социальных изменений, ведут к имманентной травматичности современного мира. Происходящие изменения могут быть позитивного характера (новые технологии) или негативного (теракты), но так или иначе они стирают экзистенциальную безопасность человеческого существования. Представляя сущность человека будущего, Э. Тоффлер еще в 1970 году писал, что он никогда уже не будет чувствовать себя «в своей тарелке», но будет постоянно пребывать в мире в состоянии «чужака» [Тоффлер, 2004, с. 209]. Современные авторы указывают, что распространение рисков и уязвимостей существования на всех уровнях стало настолько всеобъемлющим, что постоянные технические аварии становится «нормальными» (Ч. Перроу), аномия ценностей нормализуется (С. А. Кравченко), а человеческое сообщество превращается в «мировое общество риска» (У. Бек). Десекуритизация является еще одной стороной постгуманизма. В современном обществе уже нет действий свободных от риска нанесения ущерба и разрушения. Риски делокализованы, неисчислимы и уже зачастую не поддаются адекватной компенсации из-за непредвиденности и масштаба реализации. Более того, надо оставить надежду, что новое знание увеличивает вероятность перехода от риска к безопасности. Напротив, чем лучше мы знаем то, чего мы не знаем, тем более глубоким становится наше осознание риска. Для дихотомии риск/безопасность, это означает, что нет абсолютной надежности или безопасности, тогда как из дихотомии риск/опасность вытекает, что нельзя избежать риска, принимая какие-либо решения. Более того, как указывает Н. Луман, «попытки уменьшить риск сами являются рискованными, отличаясь от уже существующего риска лишь по времени, масштабу и распределению выгоды или ущерба. Скажем, можно опасаться риска одновременной смерти сотен людей по какой-то одной причине и предпочесть ему другие риски, когда под угрозу будут поставлены жизни не меньшего числа людей, — правда, при этом моменты катастроф во времени, места, где они происходят, их причины и носители издержек будут не совпадать, а различаться (примером может служить автомобильное движение в сравнении с авиационным сообщением)» [Луман, 2013, с. 22]. К зна-

чимым симптомам социальной травмы, вызванной дефицитом безопасности, можно отнести синдром отсутствия (или недостатка) доверия к социальным институтам и другим гражданам, социальную апатию или наоборот социальное беспокойство в форме распространения слухов, тревог, сплетен и т.п., значительное сокращение повседневного горизонта планирования в жизни людей, а также массовое увлечение ностальгическими чувствами и образами.

3) «Морфологическая свобода» (М. Мор, А. Сандберг), подразумевающая максимальное расширение права субъекта на владение и распоряжение собственными и чужими висцеральными (телесно-корпоральными) воплощениями («человек-нечеловек», «мужчина-женщина», «живой-мертвый»). Свобода висцеральной трансформации идентичности возможно с помощью таких технологий, как косметическая хирургия (смена пола), генная инженерия (редактирование генома), нанотехнология (вживление чипов), киборгизация (искусственные протезы), загрузка сознания (нейронные сети), дегеронтизация (медицинское омоложение организма), витрификация (быстрое замораживание перед или сразу после смерти). Как известно, операции по смене пола, вживление искусственных органов и частей тела, пересадка искусственно выращенных органов, редактирование генома уже стали реальностью. Проблема старения также находится, по мнению некоторых ученых-генетиков (Дж. Чёрч), на грани своего решения. Продолжением морфологической свободы является также свобода репродуктивная, уже далеко шагнувшая в практике клонирования целых организмов, и набирающая обороты в практике генетического программирования человеческого размножения («генетический дизайн»), которая уже сегодня дает право выбирать способ зачатия, назначать количество родителей и заранее модифицировать будущий генетический портрет детей, исправляя возможные отклонения и задавая природные склонности и таланты. Г. Грили, правовед из Стэнфорда, в книге «Конец секса и будущее человеческого размножения», обобщил результаты исследований в этом направлении и делает вывод, что в ближайшие 20 лет оплодотворение с помощью стволовых клеток (взятых из кожи родителей) и генетическое программирование детей станет доступной, легальной и безопасной технологией, что сделает обычный секс не нужным и ненадежным предприятием для размножения [Greely, 2016]. Однако, классические отношения между мужчиной и женщиной уже давно постгуманизировались с учетом того, что гендерный выбор стал определяться свободно и индивидуально. Например, с 2014 г. всемирная сеть «Facebook» официально предоставила своим пользователям в США

и Великобритании возможность выбора 70 вариантов ответа на вопрос о своей гендерно-половой идентичности при регистрации — от асексуала и андрогина до «двоедуха» (two-spirit) и цисгендера (cisgender). Также можно выбрать и местоимение для обращения к себе — «он», «она» или «они/мы».

4) «Нормативная трансгрессия» (Дж. Александер и др.) как понятие используется для описания характерной для потсгуманизма ситуации «чрезмерности и суверенности», производящей всевозможные формы выхода в область невозможного и немыслимого, изменения запретов, моральных регулятивов и традиционных норм в общественной жизни. Различение между «добром» и «злом», «истиной и ложью», «красивым и безобразным» не просто антигуманно или злонамеренно игнорируется во имя хаоса и разрушения общественных устоев, но спонтанно наполняется новым практическим содержанием, не нормируемым существующими гуманистическими принципами. Нормативный постгуманизм характеризуется новой «просторностью» и анархией в ее первоначальном смысле, т.е. самоорганизацией и стремлением к предельному свободному опыту. Ставшей уже классическим примером практика эвтаназии до сих пор не имеет универсального нормативного ответа, и разные страны регулируют ее применение по-разному. Согласно же исследованиям швейцарских ученых более 30% клиентов одной из местных организаций, помогающей сотням людям в год умереть тогда и там, когда и где им хочется, выбирают эвтаназию не из-за медицинских показателей, а просто потому они «устали от жизни» и смерть видится ими желаемой [Fischer et al., 2008]. Новыми вызовами гуманизму в ближайшее время станут практики клонирования человека и наделение искусственным разумом автомобильного транспорта, что потребует разработки особых (моральных) правил поведения машин в аварийных ситуациях. Американский социолог Дж. Александер указывает на современный постгуманизм в переживании зла — когда совершение злодеяний вызывает в обществе отторжение, но одновременно и тягу, и смакование. Так, он приводит в пример известную правозащитную организацию «Amnesty Int.», которая считается на Западе столпом борьбы со вселенским злом, но в то же время в центре дискурса которой находится «доходящее до одержимости беспокойство о том, чтобы определить, исследовать и представить в наглядном виде зло, чтобы в итоге подвергнуться искупительному переживанию эмоционального и физического воздействия зла» [Александер, 2013, с. 340], что проявляется в ее откровенных мрачных фильмах о пытках и в самом логотипе, амбивалентно сочетающем свечу и колючую проволо-

ку. То же самое относится к практике некоторых СМИ, которые в погоне за рейтингом показывают во всех деталях и подробностях ужасы терроризма и военных действий, *как бы* преследуя благую цель вызвать отвращение ко злу, но только через погружение в него с головой. Сочетание несочетаемого, амбивалентность и противоречивость характерна и для сардонического юмора «Шарли Эбдо», и для тех, кто во имя Аллаха устроил расстрел редакции этого французского еженедельника. Что касается нормативной дихотомии «истина-ложь», то Оксфордский словарь английского языка в 2016 году в качестве слова года выбрал термин «пост-правда», который «относится к обстоятельствам, при которых объективная реальность и факты оказывают меньшее влияние на формирование общественного мнения, чем обращение к эмоциям и личным убеждениям» [Post-Truth]. Другими словами, пост-правда — это то, что кажется или ощущается как правда, но не обязательно является таковой. Хотя сам термин существует с 1990-х гг., но именно 2010-е гг. превратили его в политическую реальность: присоединение Крыма к России, «Брекзит» в Англии, избрание Д. Трампа президентом в Америке считаются яркими примерами применения инструментария пост-правды в политике и геополитике.

5) «Плоская онтология» (М. ДеЛанда, Г. Харман и др.). Речь идет о том, что в постгуманизированном мире человек перестает быть единственным носителем субъективности (personhood) и автором социального действия. Если модернистские науки об обществе рассматривали социальность как пространство различных зависимостей людей друг от друга, то в современном мире «интерсубъективность» (А. Шюц) и «интеробъективность» (Б. Латур) сливаются в единый социоматериальный диспозитив, и социальное действие трактуется более онтологически нейтрально как социальное *задействование* (enactment). Плоская вселенная задействованных агентивов включает в себя человеческих эмбрионов, животных, клонов, роботов, автономные вещи (от беспилотных автомобилей до Интернета вещей), искусственный интеллект (лучшие образцы которого уже успешно проходят известный тест Тьюринга). Это значит, что всякий дуализм, противопоставляющий сознание материи, живое неживому, естественное искусственному, активное пассивному утрачивает свое значение в контексте плоского социального пространства. Происходит снятие онтологических оппозиций: *(а)* между человеческим и субчеловеческим (например, через легитимацию прав эмбрионов); *(б)* между культурным и природным (например, проблема климатических изменений, ядерных отходов); *(в)* между живым и не-живым (например, активное задействование в разных обла-

стях дистанционно управляемых дронов, а также гуманоидных и даже андроидных роботов); а также *(г)* между физическим и не-физическим (например, через развитие технологий кибервалюты или «дополненной реальности»). Следствием подобной трансформации становится деконструкция понятия и института владения и распоряжения (как составляющих понятие собственности), легитимизировавших во все времена власть человека над миром и его объектами. Распространенность, сложность и подвижность объектов делают же их неподвластными человеку, сгоняя его с пьедестала «венца природы». Ничем нельзя распорядиться или завладеть окончательно, т.к. объекты становятся слишком «странными» — либо по-человечески активными, либо не до конца изученными, либо слишком пугающими, либо ненадежными. На смену власти и собственности идет новая практика и этика подглядывания и приглядывания за миром объектов. Человек учится быть не хозяином, а всего лишь посетителем и привратником в окружающем мире, где он призван не управлять, а охранять, ухаживать и заботиться, а, возможно, и поклоняться не-человеческим объектам.

Результаты исследования. Причины кризиса современных международных отношений лежат в области фундаментальных изменений социального развития как исторической программы гуманизации человеческой жизни. Гуманизм в апофеозе рефлексивной модернизации и технологической революции диалектически подошел к переходу в новое качественное состояние. Кризис гуманизма оказывается не катастрофой, но лишь обозначает начало новой эпохи, обозначаемой как постгуманизм. Последний рассматривается через призму онтологии и аксиологии человеческого существования в XXI веке, новое содержание которых возникает под воздействием пяти ключевых факторов: радикального ускорения всех социальных процессов, рискогенизации и десекуритизации социальной жизни, развития технологий, меняющих возможности человека, «текучести» ценностно-нормативных систем, взрывной экспансии в социальную жизнь новых субъектов и объектов коммуникации. Также рассмотрены некоторые теоретические направления в осмыслении постгуманизма: трансгуманизм, инвайронментализм, «онтологический поворот», критический постгуманизм.

Анализ результатов. Эпоха постгуманизма не означает радикальной дегуманизации социальной жизни и международных отношений. Дегуманизирующие тенденции были свойственны модерну с самого его начала его зарождения, о чем нам поведали еще К. Маркс и М. Вебер, описывая злобные гримасы капитализма и скрежет сжимающейся «железной клетки» рационализации. Однако, в исторической ретроспекти-

ве, даже охватывая только XX век, гуманизм действительно сделал мир более комфортным, развитым и безопасным, что эмпирически доказывается продолжительными глобальными исследованиями [Подробнее см.: Инглхарт, Вельцель, 2011]. Постгуманизм естественным образом наследует эту имманентную двойственность модерна, т.к. не устраняет его достижения, а надстраивается над ним новыми социальными явлениями и их последствиями. Радикальное ускорение и новые возможности делает мир похожим, по выражению Э. Гидденса, на скачущую колесницу Джаггернаут, движение которой может быть опасным для человека, отталкивающим или бесполезным, но может быть и возбуждающим, и исполненным надежд, поэтому пока живы институты современности чувства онтологической безопасности и экзистенциальной тревоги будут сосуществовать в своей амбивалентности. Дальнейшее исследование постгуманизма требует рассмотреть вызовы, которые он ставит человеческому обществу в основных сферах его развития — в области экономики, политики, культуры и технологии. Тенденции развития посткапитализма, постнационализма, постсекуляризма и посттьюринговых коммуникативных технологий в ближайшем будущем составят полную картину постгуманистического общества, где проблемой каждого человека будет не выживание в условиях жестокого режима и стандартизации, а выживание в условиях полной индивидуализации и трансформации всех социальных институтов и социальных связей.

Предварительно здесь можно выделить следующие ценностные альтернативы:

1) В области экономики происходит становление посткапитализма, особенностью которого является то, что преимущественным источником капитала и производительной силой оказываются знание и информация, т.е. нематериальные факторы. Кардинальная проблема в такой экономике сегодня — «финансовые пузыри»: уровень доходности капитала (обращающегося на биржах) выше уровня реального экономического роста. В итоге это ведет к небывалому росту социально-экономического неравенства, концентрации доходов, дигитальной депривации и непрекращающимся глобальным кризисам. Выходом из ситуации может быть только развитие альтернативной постгуманистической экономики, где ценность капитала определяется не спекулянтами и биржевыми роботами, а обыкновенными людьми. И это не что иное как система блок-чейна, основанная на применении криптовалют, самой распространенной из которых является на данный момент биткоин. Особенность этой денежной системы в том, что она основана на доверии и взаимной проверке. Обмануть контрагента нельзя, т.к. вся

цепочка производства и продажи биткоина видна и может быть удостоверена. Другая возможность в этом направлении — развитие экономики совместного пользования/потребления (sharing economy), что, конечно, не отвечает принципам либерального индивидуализма и не соответствует законам о правах потребителя, но создает возможности перезапуска механизмов взаимного доверия в условиях фундаментальной неопределенности, характерной для современной жизни. Еще одной кардинальной проблемой посткапитализма в ближайшем будущем станет невиданная ранее автоматизация рабочих мест с помощью роботов и информационных приложений. Высвобождение огромных масс рабочей силы и превращение их в глобальный прекариат потребует нетривиальных решений, одним из которых может стать гарантирование базового дохода с рыночных отраслей ради занятости людей в нерыночной экономике (учеба, творчество, волонтерство и т.п.), что станет реальным воплощением мечты о гуманизме постэкономической формации.

2) В условиях развития IT-технологий будущее демократии становится вопросом управления цифровыми большими данными (big data). С одной стороны, мы видим, что политика «пост-правды», основанная именно на использовании больших данных, позволяет манипулировать общественным мнением. Например, известно, что технологии скрытой персонализированной рекламы в сети «Facebook» повлияли на итоги выборов в США и референдума о выходе Великобритании из ЕС. Более того, за предвыборной кампанией Трампа в интернете и за кампанией в поддержку «Брекзита» стоит одна и та же компания, исследующая большие данные, под названием «Cambridge Analytica». С другой стороны, предстоящий бум интернета вещей позволит значительно сократить использование углеводородов, сырья и труда и сделать «умными» энергетические, транспортные, налоговые и другие службы. Поэтому с этого момента ключевым принципом должно стать установление демократического контроля над агрегированной цифровой информацией с целью предотвращения ее монополизации и злоупотребления в коммерческих или государственных интересах. Существует и множество других аспектов политического постгуманизма, затрагивающего международные отношения, включая проблемы кибервойн, информационной слежки, климатические проблемы и др. Возможно приходит время для воплощения в жизнь идеи, предложенной еще в 1997 г. международной организацией «Interaction Council», которая выступила с инициативой дополнить «Декларацию прав человека», принятую ООН в 1949г., «Всеобщей декларацией ответственности человека», призван-

ной усилить регулятивную компоненту взаимной солидарности всех субъектов права в рамках сообщества Земли с учетом возникающих постгуманистических вызовов.

3) Культура постгуманизма вопреки гуманистическому рационализму и притупленной постмодернистской чувствительности испытывает новый подъем аффективного тела. Шизофрения расщепленной анонимной личности постмодерна сменяется паранойей нового субъекта, желающего найти и обрести *свою* идентичность, провозгласить *свое* имя в аффективном экстазе. Новые культурные практики постгуманизма включают в себя модификацию тела (культура бодмода), стремление к добровольной смерти (суицидальный туризм), религиозный терроризм, экстремальные «практики на грани» (edgework), включающие разные действия, граничащие со здравым смыслом и безумием, сознательным и бессознательным, жизнью и смертью. В международном аспекте наибольшее значение имеет вызов со стороны мультикультурализма и, конечно, постсекулярного взрыва джихада. В ответ на это некоторыми мыслителями (Б. ди Соуза Сантуш и др.) предлагается расширить концепцию прав человека, положенную в основание международных отношений, и включить в нее гуманистические идеи либеральных политических теологий южного христианства, ислама и иудаизма.

4) В 2015 г. более тысячи экспертов IT-рынка, специалистов в области робототехники, учёных и теоретиков подписали открытое письмо о необходимости введения запрета на наступательное оружие с искусственным интеллектом. Среди подписантов можно выделить гениального физика Стивена Хокинга, сооснователя «Apple» Стива Возняка, и главу «Tesla» Илона Маска. Все эти люди со всей серьезностью считают, что развитие технологии искусственного интеллекта достигло точки, когда развертывание автономных оружейных систем возможно уже в течение ближайших десяти лет, если на это не будет наложен запрет. Действительно, наиболее вероятная опасность онтологической суверенности человека и социальному порядку грозит от развития сверхмощного искусственного интеллекта, существующего в виртуальной среде. Будет ли угрожать такой разум человеку, пока не известно, но уже сегодня для предотвращения онтологических рисков предлагается заключение специального международного соглашения, предусматривающего программирование *апоптоза* (самоуничтожения) посттьюринговых компьютерных систем при определенных условиях. А еще раньше нам потребуется создание новой этики поведения для роботов и особенно беспилотных автомобилей, которые уже «живут» рядом с нами: кем робот или автомобиль будет жертвовать в случае не-

обходимости выбора между несколькими людьми, подвергающимися смертельной опасности в аварийной ситуации?

Заключение. Некоторые наиболее эксцентричные футурологи (Р. Курцвейл и др.) говорят о неизбежности наступления момента сингулярности в 2040-е гг., когда ускорение и усложнение научно-технического прогресса сделает возможным конвергенцию нано-, био-, информационных и когнитивных технологий и последовательное превращение всей Земли со всеми ее обитателями в одну гигантскую компьютерную систему (т.н. «юпитерианские мозги»). Подобная перспектива сегодня, может быть, пугает и кажется маловероятной, но как бы там ни было нам необходимо привыкать думать в постгуманистических категориях. Чем дальше мы будем погружаться в мир XXI века, тем более непохожим он будет становиться на все то, что мы знали об этом мире раньше. Однако, каким будет этот мир — человечным или бесчеловечным — во многом будет зависеть от качества производства нового гуманитарного знания и его трансляции в высшей школе. Как однажды высказался академик Д. С. Лихачев, «гуманитаризация знания есть путь к его гуманизации». Это означает, что адекватное социальное знание призвано содержать в себе определенное мировоззрение, которое будет принимать во внимание реалии социокультурной динамики, но при этом ориентироваться на сохранение и приумножение жизни человека и человечества. Движение к такому типу мышления не осуществляется спонтанно, а требует активной роли педагогов и обществоведов, чтобы студенты, которые будут покидать стены университетов и уходить в новый постгуманистический мир имели четкие моральные, правовые и, можно добавить, аффективные установки в своей деятельности. В этом контексте на кафедре социологии МГИМО, возглавляемой профессором С. А. Кравченко, считают особенно важно следующее: *(а)* дать философско-социологическое осмысление этических проблем висцеральной трансформации социальных идентичностей на основе задействования технологий «совершенствования» человеческого тела; *(б)* осмыслить ненамеренные последствия использования новых благ цивилизации, которые «облегчают» физическую и интеллектуальную деятельность человека; *(в)* новое измерение приобретает проблема прогнозирования и управления будущим на глобальном, организационном и индивидуальном уровнях с учетом социального ускорения «стрелы времени»; *(г)* нужны принципиально новые подходы к анализу социального порядка и социальной динамики через задействование понятий нормативной трансгрессии и трансмобильности; *(д)* пришла пора с гуманистических позиций переоткрыть ценность субчеловеческих организмов, легитимизировав их

права, и сделать грядущие поколения субъектом права в экологической деятельности человека в условиях «антропоцена»; *(е)* необходимо прививать гуманистически ориентированное социологическое воображение будущим специалистам на основе актуализации русской гуманитарной традиции. Все это позволит сделать практический шаг к пониманию постгуманизма как неогуманизма и соответствующим образом ориентировать молодых людей, помня, что смысл высшего образования, от которого в нынешние времена все больше требуют обучения «технократов», «креаторов» и «инноваторов», заключается в воспроизводстве прежде всего культурных и гуманных людей, чья историческая миссия состоит как раз в том, чтобы уберегать общество от рисков дегуманизации, хаоса и разрушения.

Литература

1. Александер Дж. Смыслы социальной жизни: Культурсоциология: пер. с англ. М.: Праксис, 2013. 640 с.
2. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.
3. Кнорр-Цетина К., Брюггер У. Рынок как объект привязанности: исследование постсоциальных отношений на финансовых рынках // Экономическая социология. 2005. Т. 6, N 2. С. 29–49.
4. Леопольд О. Календарь песчаного графства: пер. с англ. М.: Мир, 1983. 216 с.
5. Луман Н. Риск и опасность // Отечественные записки. 2013. N 2(53). С. 19–51.
6. Тоффлер Э. Шок будущего: пер с англ. М.: АСТ, 2004. 560 с.
7. Устав ООН. Преамбула. URL: http://www.un.org/ru/sections/un-charter/preamble/index.html (дата обращения 01.01.2017).
8. Bostrom N. In defence of posthuman dignity // Bioethics. 2005. Vol. 19, N 3. P. 202–214.
9. Braidotti R. The Posthuman. Cambridge, UK: Polity Press, 2013.
10. Fischer S., Huber C A., Imhof L., Mahrer Imhof R., Furter M., Ziegler S J., Bosshard G. Suicide assisted by two Swiss right-to-die organisations // Journal of Medical Ethics. 2008. N 34 (11). P. 810–814.
11. Fuller S. Is future 'human', 'posthuman' or 'transhuman'. URL: https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2016/webprogram/Paper79259.html (дата обращения 12.01.2017).
12. Greely H. T. The End of Sex and the Future of Human Reproduction. Cambridge: Harvard University Press, 2016.
13. IPCC, 2014: Summary for policymakers // Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution

of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge, UK; New York, USA: Cambridge University Press, 2014. P. 1–32.
14. Post-Truth // Oxford Dictionaries: Word of the Year 2016 is…URL: https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016 (дата обращения 06.01.2017).
15. Rosa H. Social Acceleration: A New Theory of Modernity: transl. J. Trejo-Mathys. New York: Columbia University Press, 2013.

POSTHUMANISM AND INTERNATIONAL RELATIONS: POLICY ALTERNATIVES

Ilya V. Katernyi

Abstract. *Social acceleration emerged as the junction of reflexive modernization and technological revolution in the 21st century has contributed to penetrating developments within ontological and axiological basics of human life, which used to be legitimized by the Enlightenment's humanism and consequent conception of human rights. Globally marching multicultural, multimedia and supertechnological culture entails a brand new kind of historical setting named posthumanism. International relations face normative pressure and ambivalent consequences followed such social phenomena as shock-futurization, desecuritization of human life, morphological freedom, flat ontology, and normative transgression. The paper examines some significant posthuman trends in the field of international relations, including politics, economics, environment, culture, and technology. Also, varied approaches to posthumanism in theoretical discourse are classified.*

Keywords: *humanism, posthumanism, critical posthumanism, posthuman, social acceleration, morphological freedom, flat ontology, big data, transgression, post-truth, postcapitalism, postsecularism, post-Turing*

References

1. Aleksander, Dzh. (2013). *Smysly social'noy zhizni: Kul'tursociologiia* [Alexander, J. C. The meanings of social life: a cultural sociology]. Moscow, Russia: Praksis.
2. Inglhart, R., & Vel'tsel' K. (2011). *Modernizatsiia, kul'turnye izmeneniia i demokratiia: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiia* [Inglehart, R., & Welzel C. Modernization, cultural change, and democracy. The Human Development Sequence]. Moscow, Russia: Novoe izdatel'stvo.
3. Knorr-Tsetina K., & Briugger U. (2005). Rynok kak ob"ekt priviazannosti: issledovanie postsotsial'nykh otnoshenii na finansovykh rynkakh [Knorr-Cetina K., & Bruegger U. The market as an object of attachment: exploring postsocial relations in financial markets]. *Ekonomicheskaya sociologiia*, *6(2)*, 29–49.

4. Leopol'd, O. (1983). *Kalendar' peschanogo grafstva* [Leopold, A. A sand county almanac]. Moscow, Russia: Mir.
5. Luman, N. (2013). Risk i opasnost'. [Luhmann, N. Soziologische Aufklarung. Opladen: Westdt. Verlag. 5. Konstruktivistische Perspektiven.1990. S. 131—169] *Otechestvennye zapiski*, *2(53)*. 19–51.
6. Toffler, E. (2004). Shok budushchego [Toffler, A. Future Shock]. Moscow, Russia: AST.
7. Ustav OON (n.d.). Preambula [United Nations. Charter of the UN. Preamble]. Retrieved from http://www.un.org/ru/sections/un-charter/preamble/index.html.
8. Bostrom, N. (2005). In defence of posthuman dignity. *Bioethics*, *3(19)*, 202–214.
9. Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press.
10. Fischer, S., Huber, C A., Imhof, L., Mahrer Imhof, R., Furter, M., Ziegler, S J., & Bosshard, G. (2008). Suicide assisted by two Swiss right-to-die organizations. *Journal of Medical Ethics*, *34 (11)*, 810–814.
11. Fuller S. Is future 'human', 'posthuman' or 'transhuman' (n.d.). Retrieved from https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2016/webprogram/Paper79259. html
12. Greely, H. T. (2016) The end of sex and the future of human reproduction. Cambridge: Harvard University Press.
13. IPCC, 2014: Summary for policymakers (2014). In C.B. Field, V.R. Barros, D.J. Dokken, K.J. Mach, M.D. Mastrandrea, T.E. Bilir, M. Chatterjee, K.L. Ebi, Y.O. Estrada, R.C. Genova, B. Girma, E.S. Kissel, A.N. Levy, S. MacCracken, P.R. Mastrandrea, and L.L. White (Eds.), *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (pp. 1–32). Cambridge, UK; New York, USA: Cambridge University Press.
14. Post-Truth (n.d.) Retrieved from https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016.
15. Rosa, H. *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press, 2013.

Информация об авторе

Катерный Илья Владимирович

к.филос.н.; доцент МГИМО МИД России, старший научный сотрудник Института социологии РАН, Россия

E-mail: yarkus@mail.ru

Ilya V. Katernyi

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of MGIMO-University, Senior Researcher of the Institute of Sociology, RAS, Russia

E-mail: yarkus@mail.ru

Научное издание

«25 ЛЕТ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ РОССИИ»

Сборник материалов X Конвента РАМИ

(Москва, 8–9 декабря 2016 г.)

В пяти томах

Том 5

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В двух частях

Часть 2

Согласно Федеральному закону РФ от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ
данная продукция маркировке не подлежит

Компьютерная верстка
и художественное оформление *А. С. Туманова*

Подписано в печать 27.09.2017
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 27,5. Уч.-изд. л. 24,8
Тираж экз. Заказ №

Издательство «МГИМО–Университет»
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
и множительной техники МГИМО МИД России
119454, Москва, пр. Вернадского, 76