

СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕРЕВОДУ: ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РАКУРСЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

С.Б. Королева, Е.Р. Поршнева

Аннотация. В фокусе внимания статьи находятся формулировки требований, предъявляемых к выпускникам программ бакалавриата, магистратуры и специалитета по лингвистике, переводу и переводоведению и содержащихся в соответствующих федеральных государственных стандартах третьего поколения. Доказывается, что критическое рассмотрение текстов государственных стандартов с целью выявления проблем стилистического, логико-семантического и дидактического свойства является насущной потребностью настоящего момента. Проводится комплексный стилистический, логико-семантический и лингводидактический анализ дескрипторов компетенций в стандартах ФГОС ВО по направлениям подготовки «Лингвистика» (45.03.02 (уровень бакалавриата) от 2014 г., 45.04.02 (уровень магистратуры) от 2016 г.) и «Перевод и переводоведение» (45.05.01 (уровень специалитета) от 2017 г.). Определяется, что образовательные стандарты по лингвистике и переводу должны отвечать требованиям лингвистической безопасности; сами требования определяются и описываются с учетом специфики текстов анализируемых стандартов. В качестве основных названы: а) соответствие формулировок языковым, коммуникативным, этическим нормам русской речи; б) соблюдение баланса между традиционным и новым, в том числе в области выбора лексических средств; в) отражение принципиальных черт государственной языковой политики; г) образцовость академического дискурса; д) демонстрация дидактического осмыслиения процесса овладения языками. На основании наблюдений и сопоставлений демонстрируется, что анализируемые тексты государственных стандартов не способны обеспечить полное соответствие регламентируемого ими образовательного процесса принципам лингвистической безопасности и что в отдельных случаях они сами нарушают эти принципы. В дескрипторах ОК, ОПК и ПК, а также, в целом, в системе требований к выпускникам бакалавриата, специалитета и магистратуры найдены случаи логических и дидактических противоречий и выделены такие типы стилистических ошибок, как нарушение лексической сочетаемости, речевая неполнота и речевая избыточность, логическое смешение, использование слова без учета его семантики. Аргументированно выдвигается предположение относительно общего источника допущенных неточностей: небрежное отношение к культурному наследию и традиции в том числе, к национальному языку и достижениям отечественной науки (в первую очередь, лингвистики и лингводидактики) на фоне стремления к инновациям и быстрым изменениям.

Ключевые слова: лингвистическая безопасность; компетенция; дескриптор; речевая норма; стилистическая ошибка; логическая ошибка; дидактическая противоречивость.

Введение

С 2009 г. российская система высшего образования ориентируется на новые федеральные государственные стандарты – так называемые стандарты третьего поколения, которые впервые в отечественной образовательной традиции поставили целью обучения студентов высших учебных заведений выработку у них общекультурных и профессиональных компетенций.

На портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (<http://fgosvo.ru/>) любой заинтересованный в понимании дидактических ориентиров авторов-разработчиков может обнаружить ключевые разделы «Болонский процесс» и «Компетентностный подход», в которых содержится ряд ссылок на документы, имеющие отношение к «архитектуре европейской системы высшего образования» и встраивании российского высшего образования в эту систему, а также на программные научные статьи российских методистов (в том числе В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней). На портале опубликованы и архивные файлы, содержащие, в частности, старые ГОС ВПО, ориентированные на знаниевую и практико-ориентированную образовательные парадигмы. С 2017 г. здесь публикуются и совсем свежие стандарты: ФГОС ВО «с учетом проф. стандартов», или ФГОС 3++.

В свете четко обозначившейся перспективы: действующие стандарты – архивные ГОС ВПО в открытом доступе – ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов, которые появляются, постепенно замещая стандарты третьего поколения, – анализ текстов ФГОС ВО с разных точек зрения является, несомненно, актуальной научной проблемой. В отношении стандартов ФГОС ВО по направлениям «Лингвистика» и «Перевод и переводоведение» особую актуальность приобретает проблема комплексного лингводидактического, стилистического и логико-семантического анализа текстов с целью характеристики их соответствия принципам лингвистической безопасности.

Методология

Основу методологии исследования составляет расширительная трактовка термина «лингвистическая безопасность». В узком понимании и в первичном своем значении термин «лингвистическая безопасность» связан с понятием «текст» и трактуется как соответствие любого текста коммуникативным и этическим нормам, принятым в лингвокультурном сообществе и выражаемым определенными средствами языка [1]. Такое соответствие в результате дает неконфликтогенность текста.

Но существует и другое, широкое понимание термина: в соответствии с ним «лингвистическая безопасность» связана с понятиями «национальная культура», «языковая политика» и трактуется как такое публичное использование национального языка, которое, допуская влияние других языков, позволяет сохранять национальную, культурную идентичность через сохранение традиционных ценностных установок, а также путем соблюдения этических, коммуникативных, языковых норм в речи [2–4]. Лингвистическая безопасность требует соблюдения норм словоупотребления, словосочетания и конструирования высказываний, поскольку эти нормы являются одним из аспектов этнического, национального лингвокультурного кода [5].

Именно поэтому в нормативном документе, содержащем описание федеральной программы «Русский язык» и декларирующем языковую политику Российской Федерации, делается акцент на «распространение и продвижение русского языка как фундаментальной основы гражданской идентичности, культурного и образовательного единства многонациональной России» [6. С. 3].

Можно утверждать, что сохранение традиционных ценностных установок и сохранение этических, коммуникативных, языковых норм в сферах публичной, официальной, регламентирующей речи являются двумя основными принципами лингвистической безопасности. Соответственно, резкое несоответствие этим установкам и нормам в указанных сферах коммуникации приводит к нарушению принципов лингвистической безопасности. Для выявления случаев такого нарушения требуется обращение к методике стилистического анализа текста – точнее, к методике выявления и типологии стилистических и логических ошибок с точки зрения практической стилистики и культуры речи.

Следует говорить о нарушении принципов лингвистической безопасности в тех случаях, когда, в частности, вместо привычного слова «кафедра» публично и официально используется слово «департамент». Например, в НИУ ВШЭ (Нижний Новгород) за факультетом гуманитарных наук закреплены три кафедры-департамента: «Департамент литературы и межкультурной коммуникации», «Департамент социальных наук», «Департамент прикладной лингвистики и иностранных языков».

Столь же неоправданной представляется замена традиционного для отечественной лингводидактики термина «игровые технологии» заимствованным неотермином «технологии эдьютеймента» в научном дискурсе («открытого доступа»). С точки зрения практической стилистики и культуры речи, мы имеем здесь дело с использованием слова без учета его семантики (в первом случае) и с неоправданным использованием неологизма (во втором).

Схожим образом и другие искажения, которые встречаются в официальных документах, следует отнести к нарушению принципов

лингвистической безопасности. Обращает на себя внимание, в частности, следующая фраза из официального письма Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, адресованного руководителям образовательных организаций высшего образования за подписью Г.В. Трубникова от 10.10.2018 г.: «Министерство <...> формирует каталог лучших практик образовательных организаций по взаимодействию с органами государственной власти, академическим и бизнес-сообществом». В этом высказывании наблюдаем стилистические (и логико-семантические) ошибки сразу нескольких типов: это и употребление слова без учета семантики (здесь: *каталог, практика*), и алогизм (здесь: *образовательная организация взаимодействует с академическим сообществом*, тогда как образовательная организация представляет собой академическое сообщество), и неверный выбор формы слова (слово «сообщество» стоит в единственном числе, таким образом, академическое сообщество и бизнес-структуры представляются единой социальной системой (сообществом)).

Таким образом, при рассмотрении ФГОСов ВО по лингвистике, переводу и переводоведению на предмет их соответствия принципам лингвистической безопасности следует учитывать следующее: а) соответствие их формулировок языковым, коммуникативным, этическим нормам русской речи; б) соблюдение в них баланса между традиционным и новым, в том числе в области выбора лексических средств и построения словосочетаний и высказываний.

Однако данные критерии недостаточны для комплексного описания этих текстов. К вышеозначенным критериям следует добавить требования, связанные с дидактическим содержанием и регламентирующим назначением этих документов.

ФГОСы ВО по лингвистике, переводу и переводоведению с точки зрения лингвистической безопасности должны в) отражать и транслировать принципиальные черты государственной языковой политики; г) давать образец академического дискурса с учетом языковой политики государства; д) демонстрировать дидактическое осмысление (подходы к обучению, принципы обучения) процесса овладения языками; наконец, ж) задавать целевые, нормативные установки по владению родным языком и овладению иностранными языками (и культурами) в рамках различных уровней, дискурсов, жанров. Все вышеозначенные критерии учитывались при осуществлении анализа, результаты которого представлены в этой статье.

Исследование и результаты

Принципиальные дидактические ориентиры всех образовательных стандартов третьего поколения, в том числе по лингвистике, переводу и переводоведению, описаны в означенных выше разделах порта-

ла Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Эти разделы определяют компетентностный подход в качестве дидактической базы российских образовательных стандартов и особо выделяют их ориентированность на соответствующие европейские образовательные документы: не случайно не только тексты, помещенные в раздел «Болонский процесс», являются переведенными или же оригинальными европейскими образовательными документами, но и в разделе «Компетентностный подход» находим электронную версию книги «Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход» [7].

Таким образом, очевидно, что, по мысли разработчиков, ФГОСы третьего поколения по лингвистике и переводу должны отражать как российскую языковую политику (включая принципы лингвистической безопасности, заложенные, как мы видели, в этой политике), так и европейские документы, задающие определенные дидактические ориентиры образовательному процессу.

В отношении лингвистики и обучения языкам опорным европейским документом является монография «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» [8] – документ, разработанный экспертами стран Совета Европы в конце XX в. и опубликованный в 2001 г. Обращает на себя внимание специфика перевода названия документа: в английской и французской версиях встречаем *Common European Framework of Reference for Languages* и соответствующее *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Приемлемым вариантом был бы следующий перевод: *Общеевропейские критерии уровней владения языками*. Непонятно, почему в официально принятом переводе (с английского; сделан в МГЛУ; издан в 2003 г.) этого документа на русский язык сочетание *framework of reference* было передано как «компетенции владения», с нарушением как лексической сочетаемости и требования точности перевода, так и дидактического толкования понятия «компетенция».

Примечательно, что европейский документ декларирует в качестве опорного «деятельностный», а точнее, личностно-деятельностный подход к обучению языкам, в русле российской дидактической традиции (здесь уместно было бы вспомнить работы А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева). В документе подчеркивается: «Принятый подход является деятельностным, поскольку <...> изучающие язык рассматриваются как “субъекты социальной деятельности”, то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Там же. С. 8]. Собственно, и в упомянутом выше компилитивном издании «Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный под-

ход», размещенном в разделе «Компетентностный подход» на сайте федеральных образовательных стандартов, в трактовке термина *компетенция* как «динамической комбинации знания, понимания, умений и навыков» [7. С. 16] находим преемственность по отношению именно к российской дидактике. Концептуальное прирастание при этом очевидно: оно связано с акцентами на «динамике» и «понимании», но столь же очевидна и укорененность в традиции.

Похожую укорененность в традиции видим и в отношении самого компетентностного подхода к образованию. В документах, разработанных отечественными специалистами и включенных в раздел сайта «Компетентностный подход», в частности в публикации И.А. Зимней (ведущего разработчика этого подхода), обнаруживаем следующее значимое утверждение: «компетентностный подход» не противопоставлен «традиционному знаниювому, точнее “ЗУНовскому”», но усиливает его «практико-ориентированность» и «существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими» [9. С. 36]. Для того, чтобы определить, прослеживается ли во ФГОСах этот обозначенный в рассмотренных документах баланс между традицией (дидактической, лингводидактической, равно как и лингвистической) и новаторством, необходимо обратиться к анализу соответствующих текстов и выбрать наиболее проблемные фрагменты. К ним, в первую очередь, относится пункт 5.2, содержащий перечень компетенций, которыми обязан обладать выпускник вуза, освоивший соответствующую программу.

Обратимся к формулировкам компетенций на материале ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» (45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), стандарт утвержден в 2014 г. [10], и 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры), стандарт утвержден в 2016 г. [11]), а также ФГОС ВО по направлению подготовки «Перевод и переводоведение» (45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалиста), версия с дополнениями от 13 июля 2017 г. [12]). В стандартах по лингвистике как бакалавриата, так и магистратуры обнаруживаем, в частности, следующую формулировку общекультурной компетенции ОК-5: «(выпускник обладает) способностью к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации» [10. С. 4; 11. С. 9].

В первую очередь, здесь очевидны две дидактические проблемы: во-первых, по какой-то неясной причине требование к выпускнику бакалавриата и магистратуры совпадает полностью, в связи с чем возникает сомнение в оправданности выделения ступеней высшего образования. Во-вторых, из этого требования мы узнаем, что выпускник должен обладать только способностью «к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации», но еще не осознавать их.

Точно так же он должен характеризоваться только способностями «к осознанию своих прав и обязанностей как гражданина своей страны» (ОК-10/ОК-11) [10. С. 4; 11. С. 10], «к пониманию социальной значимости своей будущей профессии» (ОК-12/ОК-16) [10. С. 4; 11. С. 10] и всего лишь способностью «представлять специфику иноязычной научной картины мира <...>» (ОПК-8) [11. С. 11], но не самим осознанием, пониманием, представлением.

Иными словами, планка высшего образования, цели, которые оно преследует, снижены в этих дескрипторах примерно до уровня образования дошкольного. Ведь именно в системе дошкольного образования и следует вырабатывать понимание как способность (общую способность личности), а не как качество знающей и умеющей личности [13].

В этих формулировках есть еще одна проблема. Она является по своей природе речевой и логической. Рассмотрим те же ОК в этом логико-речевом ракурсе.

Так, в ОК-5 говорится о способности к осознанию, но не о самом осознании значения гуманистических ценностей. Возникает вопрос: можно ли формировать, развивать способность к нравственному качеству (осознанию) без воспитания в человеке самого качества (осознания)? Единственно возможный ответ: нет, нельзя. Можно ли проверить способность к нравственному качеству без проверки самого качества? Логика и здравый смысл подсказывают столь же решительный отрицательный ответ.

Соответственно, можно с полным правом утверждать, что формулировка этой так называемой компетенции содержит в себе *логическое смещение* и необоснованно подменяет представление о нравственном качестве (т.е. о сущности) представлением об эфемерной способности к сущности.

Схожие случаи находим и в других дескрипторах. В формулировке ОК-11 сталкиваемся с подменой представления об осознании своих прав и обязанностей представлением о «способности к осознанию»; в описании ОК-16 находим неоправданную замену представления о понимании студентом социальной значимости будущей профессии представлением о способности к такому пониманию; в формулировке ОПК-8 место представления о специфике иноязычной научной картины мира занимает неизведенная «способность представлять» специфику иноязычной научной картины мира.

Во всех этих случаях очевидна одна принципиальная ошибка. Формулировки компетенций пытаются механистически соединить традиционную российскую (советскую) дидактическую модель личностно-деятельностного обучения и воспитания (с характерным выделением знаний, навыков и умений) с новой (западной по своему происхождению) моделью формирования компетенций как высших интегративных

способностей человека мобилизовать свои знания, умения, навыки, личностные качества, ценности, установки для адекватного решения конкретной задачи [14, 15].

Механистичность соединения образовательных парадигм выражается в прибавлении «магических» слов *способность* и *владение*, связанных с новой образовательной парадигмой, к традиционным формулам, содержащим привычные слова-маркеры *знания, навыки, умения*.

В результате имеем дидактическую противоречивость, нарушение принципов лингвистической безопасности, в том числе и с точки зрения несоответствия языковой политике РФ, направленной на сохранение национальной идентичности – в первую очередь, через поддержку русской речевой культуры.

Сомнительна в отношении национальной, культурной идентичности формулировка ОК-2 (лингвистика, бакалавриат и магистратура), требующая «руководствоваться принципами культурного релятивизма» [10. С. 4; 11. С. 9]. Это требование очень неоднозначно, тем более, что в научном дискурсе принято говорить о *принципе*, а не *принципах* культурного релятивизма. Но даже если предположить, что имеется в виду идея культурного релятивизма, которая была выдвинута в культурной антропологии в качестве противовеса западоцентричности в оценке разных народов и которая сводится к утверждению относительности ценностных систем разных культур [16. Р. 247], то и здесь мы сталкиваемся с весьма спорным положением. Студенту регламентируется нежелательность опоры на ценностную систему своей, русской (российской) лингвокультуры при оценке ценностных систем других культур. Это при том, что такая опора является признаком определенности в национальной и культурной самоидентификации.

Если необходимость воспитания личности студента в рамках ценностной системы русской лингвокультуры подвергается во ФГОСах очевидному сомнению, то логично задаться вопросом, прослеживается ли опора на русский, российский лингвокультурный код в речевой культуре текста. Присмотримся.

«Владеть устойчивыми навыками порождения речи», – вполне приемлемая с точки зрения речевых норм и традиционная для российской лингводидактики формулировка. Но если к ней в начале прибавить, как это сделано в дескрипторе ПК-3 (специалитет по переводу и переводоведению), фразу «выпускник <...> должен обладать <...> способностью...» (выпускник <...> должен обладать <...> способностью владеть устойчивыми навыками порождения речи на иностранных языках с учетом их фонетической организации, сохранения темпа, нормы, узуза и стиля языка» [12]), то налицо стилистическая ошибка, связанная как с очевидным плеоназмом (имеется в виду сочетание «обладать способностью владеть...»), так и с нарушением лексической сочетаемости.

ности, поскольку слово *способность* в системе языка со словом *владеть* не сочетается.

Кроме того, в дескрипторе сталкиваемся и с дидактической ошибкой, поскольку трудно определить с дидактической точки зрения, что значит иметь какую-то неуловимую способность владеть навыками (при этом, очевидно, собственно владеть навыками не требуется). По всей видимости, и здесь наблюдается подмена требований к взрослому, сформированному специалисту требованиями к ребенку дошкольного возраста. Важно учитывать, что эта подмена происходит в регламентирующем документе, задающем тон всему пониманию процесса обучения в вузе.

Похожую картину дает прибавление другого «магического» слова – *владение* – к традиционным дидактическим формулировкам. В стандартах бакалавриата и магистратуры по лингвистике находим в формулировке ОК-6/ ОК-7 весьма странное сочетание: «...выпускник <...> должен обладать <...> владением наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач» [10. С. 4; 11. С. 9]. Само сочетание «наследие отечественной научной мысли» является, конечно, традиционным для русского научного дискурса. Но прибавление к нему слова «владение» в сочетании с инфинитивом «обладать» порождает двойную ошибку. Стилистическая связана с нарушением лексической сочетаемости: нельзя сочетать слова *обладать* и *владение*, *владение* и *наследие*. Содержательно-дидактическая ошибка обусловлена неопределенностью сформулированного требования. Неясно, что подразумевается под «владением наследием отечественной научной мысли»: простое знание? Глубокое понимание? Умение использовать достижения?

С такими же недочетами в связи с использованием слова *владение* сталкиваемся и в дескрипторе ОК-16, в котором говорится о профессиональной мотивации [11. С. 10]. При этом во фразе: «<...> владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности», – два раза нарушаются нормы русской речи: «владение мотивацией» является случаем нарушения лексической сочетаемости, а сочетание «мотивация к выполнению» нарушает нормы грамматической сочетаемости, поскольку слово *мотивация* в русском языке не управляет существительными.

С дидактически-содержательной же точки зрения имеем очередной случай неопределенности требования: снова непонятно, что подразумевается под «владением мотивацией». Выпускник должен иметь выраженный интерес к своей профессии? Он должен сам воспитывать в себе этот интерес? Он должен осознавать свою заинтересованность? Или все-таки формирование интереса к будущей профессии есть зона ответственности преподавателя?

Как видим, стилистическая ошибка в регламентирующем образовательном документе по лингвистике становится случаем нарушения принципов лингвистической безопасности по двум причинам: а) она задает тон неправильному воспроизведению лингвокультурного кода в образовательном процессе в целом; б) она нарушает коммуникативный процесс и провоцирует неоднозначность в понимании лингводидактических требований.

Механистичность соединения традиционного и нового находим не только в отношении образовательных парадигм и, соответственно, в отношении «магических» слов *владение* и *способность*, но и в неожиданном использовании терминологии иноязычного происхождения в сочетании с традиционными формулировками российского научного дискурса. В частности, в ОПК-6 стандарта магистратуры читаем: «Выпускник <...> должен обладать <...> владением конвенциями речевого общения в иноязычном социуме» [11. С. 11].

В отечественных толковых словарях читаем: *конвенция* – «международный договор, соглашение по специальному вопросу» [17]. По всей видимости, однако, в дескрипторе речь не идет о «международных договорах речевого общения». Обратившись к одному из авторитетных английских толковых словарей, находим, что слово *convention* имеет среди трех основных значений следующее: «usage or custom especially in social matters» / «обычай или привычка, особенно в социальном отношении» [18]. Следовательно, заимствованным словом «конвенция» в окказиональном, калькированном значении, схожем с его значением в английском языке, подменяется либо общепринятое понятие «(этикетные) формулы (речевого общения)», либо столь же устоявшийся в отечественной лингвистике термин «нормы речевого общения» (ср.: ‘*conventions of verbal communications*’). Такая подмена, конечно, не привносит в текст ясности, но, напротив, существенно затрудняет его понимание. Более того, в связи с вышесказанным можно утверждать, что стандарт транслирует ценностный перекос в сторону как заимствований лексических и семантических, так и заимствований образовательных.

Подобный перекос наблюдаем и в выступлениях представителей Министерства науки и высшего образования РФ. В качестве примера приведем одно из названий докладов, включенных в программу министерского семинара-совещания, проведенного 27 сентября 2019 г. на базе ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Полное название сообщения – «Визионерское видение развития концепта реализации федерального проекта “Новые возможности для каждого” национального проекта “Образование”». Использование в публичном и в некотором смысле образцовом тексте калькиированного с английского и совершенно размытого по своей семантике (по крайней мере, в русском языке) сочетания «визионерское видение» вместо традиционного и однозначного словосочета-

ния «оценка перспектив» является несомненным случаем нарушения принципов лингвистической безопасности.

Схожее нарушение принципов лингвистической безопасности видим и в дескрипторах ОПК-18 (стандарт бакалавриата) и ОПК-28 (стандарт магистратуры) [10. С. 5; 11. С. 12]. Здесь в качестве ключевого используется термин «экзистенциальная компетенция». Термин, имеющий прямое отношение к современной зарубежной дидактике, можно встретить в некоторых диссертационных исследованиях молодых российских методистов. Но дело в том, что русское слово *экзистенциальный*, в отличие от английского *existential*, закреплено за научным, а именно за философским дискурсом, его содержание однозначно и терминологично. Развитие значения и сочетаемости данного слова, в связи с этим, весьма затруднено. Для осуществления успешного коммуникативного акта между составителями стандарта и его «читателями» следовало остановиться на более традиционной формулировке «социальная компетенция».

В рамках государственного стандарта некорректным представляется и требование применять новые педагогические технологии «с целью формирования у обучающихся черт вторичной языковой личности, развития первичной языковой личности» (ПК-2) [11. С. 13]: введение в стандарт неустоявшейся терминологии и недостаточно подтвержденной гипотезы является и логико-прагматической, и дидактической ошибкой. Подобные случаи не только существенно затрудняют понимание текста, но и провоцируют его неприятие, что, в свою очередь, порождает конфликтность коммуникативной ситуации, т.е. косвенно нарушает принципы лингвистической безопасности.

В формулировках компетенций обнаруживаются особые типы ошибок, связанные не с выбором слова, а с их сочетанием. Точнее сказать, что это не особые, а самые обычные стилистические ошибки – так называемые ошибки по небрежности или незнанию. В дескрипторах неоднократно встречаем смещение синтаксической конструкции – в том числе при использовании однородности. Эту ошибку находим, в частности, в формулировке ПК-32 (стандарт магистратуры): «...готовностью использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, лингводидактики, теории перевода и межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач и обладать способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач» [Там же. С. 16].

В высказывании дополнение, выраженное существительным в форме винительного падежа (*готовностью*), и часть составного именного сказуемого, которая начинается с инфинитива *обладать* («обладать способностью») со всей очевидностью составляют однородный ряд. Точно так же и в ПК-22 объединяются в однородный ряд дополне-

ние, выраженное существительным в форме творительного падежа (*владением*), и часть составного сказуемого, выраженная кратким прилагательным: «владением навыками синхронного перевода с иностранного языка на государственный язык Российской Федерации и с государственного языка Российской Федерации на иностранный язык и знаком с принципами организации синхронного перевода в международных конференциях» [11. С. 15].

Эти случаи, очевидно, объясняются простой небрежностью при составлении текста стандартов. Встречаются и другие проявления небрежности. Например, в формулировках ОК-10/ОК-12, ОПК-7 и ОПК-8, ОПК-24 (стандарты бакалавриата и магистратуры по лингвистике) сталкиваемся с семантической неполнотой. В первом дескрипторе говорится о «готовности использовать действующее законодательство» [10. С. 4; 11. С. 10]. Учитывая, что использовать законодательство можно, в том числе, в корыстных целях, остается неясным, в какой сфере и с какой целью предполагается использование законодательства.

Недосказанность, т.е. семантическую неполноту, видим и в требованиях «представлять специфику иноязычной научной картины мира» (ОПК-7 и ОПК-8) [11. С. 11]: остается непонятным, какой именно научной картины мира? Особо стоит отметить, что дескрипторы этих так называемых компетенций совпадают примерно на пятьдесят процентов. В той же части ОПК-8, которая не совпадает с ОПК-7, встречаем непонятное требование знать «основные особенности научного дискурса в русском жестовом и изучаемых иностранных языках» [Там же]. О каком научном дискурсе в жестовом языке может идти речь? Здесь налицо использование слова без учета его семантики: к понятию «жестовый язык», т.е. язык жестов для общения глухих и слабослышащих – не применимо понятие научного дискурса, так как в научной сфере жестовый язык не используется.

Схожим образом, если мы обратимся к ОПК-24, регламентирующющей «способность к самостоятельному освоению инновационных областей и новых методов исследования» [Там же. С. 12], то и здесь возникнут закономерные вопросы: «инновационные области» исследований безграничны, весьма многочисленны новые методы исследования. Что же конкретно подразумевается в дескрипторе? Узнать это из текста стандарта, как прояснить и многие другие моменты, не представляется возможным.

Безусловно, не все формулировки пункта 5.2 в этих документах вызывают многочисленные вопросы. В частности, безупречно или почти безупречно с дидактической, стилистической и логико-семантической точек зрения описаны следующие дескрипторы:

– ОК-1: в формулировке «способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, учитывать ценностно-смысловые ориен-

тации различных социальных, национальных, религиозных, профессио-нальных общностей и групп в российском социуме» [10. С. 4; 11. С. 9], данной в стандартах по лингвистике как уровня бакалавриата, так и магистратуры, вопрос вызывает (помимо совпадения требований для разных уровней обучения) только тавтологию «ориентироваться – ориентация», которой в официальных документах, конечно, быть не должно;

– ОК-14 и ОК-15 (стандарт магистратуры): в содержании этих компетенций, при всей качественности изложения, неоправданным представляется некоторое пересечение семантических полей. Проявляется это пересечение, в первую очередь, в использовании слова «саморазвитие» в формулировках обеих компетенций. В ОК-14 встречаем фразу «готовность к постоянному саморазвитию», в ОК-15 – «способность <...> выбирать средства саморазвития» [11. С. 10]. Примечательно, что в стандарте бакалавриата обе фразы, практически, в том же виде встречаются в формулировке одной компетенции – ОК-11 [10. С. 4];

– ОПК-5 – ОПК-8 (стандарт бакалавриата): в их четких описаниях некоторое сомнение вызывает лишь излишняя детализация, поскольку все эти дескрипторы подробно описывают единую компетенцию, в трудах И.А. Зимней обозначенную следующей формулой: «...выпускник должен быть <...> способен общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках». Эта формула распределяется в стандарте по четырем компетенциям, в результате чего снова появляется существенное пересечение семантических полей: если ОПК-7 говорит о целостной «способности свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства» [Там же. С. 5], то ОПК-5 выделяет «владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания» [Там же], в частности, и внутри этой первой способности. В то же время в отдельную компетенцию (ОПК-6) вычленяется «владение основными способами выражения <...> преемственности между частями высказывания» [Там же], что вызывает странное подозрение: разработчики стандартов предполагают, что можно «свободно выражать мысли» без коммуникативной, структурной и логичной последовательности в высказывании. Последняя же компетенция из выделенного ряда (ОК-8), описывая «владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения» [Там же], возвращается ко второй части в формулировке предыдущей компетенции: «адекватное» использование «разнообразных языковых средств», несомненно, предполагает и владение регистрами общения.

Заключение

Итак, формулировки компетенций в текстах ФГОСов ВО третьего поколения по лингвистике, переводу и переводоведению содержат многочисленные неточности, связанные с двумя фундаментальными проблемами. Первая – нарушение принципов лингвистической безопасности в форме стилистических и логико-семантических ошибок разного типа, задающих тон некорректному воспроизведению лингвокультурного кода в образовательном процессе и провоцирующих неоднозначность в понимании лингводидактических требований.

Вторая – механическое соединение двух образовательных моделей, результатом которого являются неясные и противоречивые, а порой и некорректные дидактические требования, включая неразличение уровней бакалавриата и магистратуры в отношении описываемых компетенций и дробление единой компетенции на множественность частично перекликающихся друг с другом ОК, ОПК и ПК.

Выявленные неточности, ошибки и проблемы, по всей видимости, имеют один общий источник: небрежное отношение к культурному наследию и традиции, в том числе к национальному языку и достижениям отечественной науки (в первую очередь, лингвистики и лингводидактики) на фоне стремления к инновациям и быстрым изменениям.

В свете результатов проведенного анализа необходимо рекомендовать разработчикам новых ФГОС ВО по лингвистике, переводу и переводоведению следующее:

- а) с опорой на это и подобные комплексные исследования ФГОСов третьего поколения исключить возможность воспроизведения выявленных недочетов;
- б) на этапе подготовки создаваемых текстов проводить открытую экспертизу с помощью подключения к их анализу широкой академической общественности;
- в) на этапе окончательной корректировки текстов проводить многостуменчатую направленную экспертизу с привлечением авторитетных русистов, лингвистов и специалистов в области лингводидактики.

Литература

1. *Горбаневский М.В.* Будь осторожен, выбирая слово! // Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации. М. : Галерея, 2002. С. 15–36.
2. *Галишина Е.И.* Лингвистика vs экстремизма: В помощь судьям, следователям, экспертам. М. : Юридический мир, 2006. 96 с.
3. *Бартош А.А.* Геополитические аспекты обеспечения лингвистической безопасности России и стран СНГ // Вестник Академии военных наук. 2010. № 4 (33). URL: http://www.isc.mslu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=310&Itemid=36

4. Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76, № 2. С. 104–111.
5. Савицкий В.М. Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. 2016. № 2. С. 55–62.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. № 481 о Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 годы. URL: <http://static.government.ru/media/files/UdArRuNm2Hdm3MwRUwmdE9N3oheprzpQ.pdf>
7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / пер. выполнен <...> под общ. ред. проф. К.М. Иришановой. М. : МГЛУ, 2003. 256 с.
8. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 41 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/pro/20120325214132.pdf>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf>
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospes/450501_C_15062018.pdf
13. Аколова Э.С., Иванова Е.Ю. Гармоничное развитие дошкольника: Игры и занятия. М. : АРКТИ, 2007. 256 с.
14. Décoo W. Essai de classification terminologique en didactique des langues étrangères: L'Enseignement curriculaire des langues étrangères / Echanges INTAS. Lier, 1997. Vol. 1. P. 1–15.
15. Поршинева Е.Р. Становление дидактики переводческой деятельности: методологические проблемы и трудности // Дидактика перевода: традиции и инновации / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. М. : Флинта, 2018. С. 6–27.
16. Engle E. Universal human rights: a generational history // Annual Survey of International and Comparative Law. 2006. № 12. P. 219–268.
17. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний. М. : Рус. яз., 1998. 846 с. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/20938/КОНВЕНЦИЯ
18. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/convention>

Сведения об авторах:

Королева Светлана Борисовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: svetlakor0808@gmail.com

Поршинева Елена Рафаэльевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eporshneva@gmail.com

RUSSIAN STANDARDS OF HIGHER EDUCATION (LINGUISTICS AND TRANSLATION): PROBLEMS OF LINGUISTIC SECURITY FROM THE PERSPECTIVE OF LINGUODIDACTICS

Koroleva S.B., D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Foreign Students, Linguistics University of Nizhnii Novgorod (Nizhnii Novgorod, Russia). E-mail: svetlakor0808@gmail.com

Porshneva Ye.R., D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Translation and Interpreting, Linguistics University of Nizhnii Novgorod (Nizhnii Novgorod, Russia). E-mail: eporschneva@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/48/19

Abstract. The paper is focused on competences descriptors formulated in Russian Federal standards (of the so called ‘third generation’) as demands for those who finish Russian universities with a Bachelor’s, Specialist’s or Master’s degree in linguistics, translation and translation study. It is argued that a critical analysis, aimed at identification of different stylistic, logical and didactic flaws in these texts, should be considered an actual demand of the contemporary moment. A complex stylistic, logical and didactic analysis of competences descriptors formulated in Russian federal education standards of higher education (‘Linguistics’ – 45.03.02 (bachelor’s degree), 2014; 45.04.02 (master’s degree), 2016; and ‘Translation and interpretation studies’ – 45.05.01 (specialist’s degree), 2017) has been carried out. The authors argue that the demands of linguistic security are essential for evaluating these standards; a description of these demands, specified in accordance with individual characteristics of the texts, are provided. Among the major principals, or demands, of linguistic security the following ones are denoted: a) the conformity of wordings to language, communicative and ethical norms of Russian speech; b) observance of the balance between the traditional and the innovative, particularly, in the sphere of lexical and syntactic means; c) compliance with the major tendencies of the state language politics; d) indefectibility of the academic discourse presented in the texts; e) demonstration of how to interpret the process of learning languages from the didactic point of view. On the basis of observation and comparison the authors demonstrate that the texts of federal standards under analysis are unable to provide complete correspondence of the education process regulated by them to the principles of linguistic security, and that, at some certain points, they themselves violate these principles. There have been distinguished, in descriptors of general and professional competences, as well as in their systems developed for the standards of bachelor’s, specialist’s and master’s degrees, cases of logic and didactic contradictions, and cases of stylistic defects, such as disregard of lexical compatibility, verbal incompleteness and verbal redundancy, logic displacement, and usage of a word without taking its semantics in consideration. The authors argue that the main source of all these flaws should be considered a careless attitude to cultural heritage and tradition, including the national language and achievements of Russian science (first of all, linguistic and linguodidactics) against the background of commitment to innovations and speedy changes.

Keywords: linguistic security; competence; descriptor; speech norm; stylistic defect; logical mistake; didactic contradictoriness.

References

1. Gorbanevskiy M.V. (2002) Bud’ ostorozhen, vybiraya slovo! [Be careful choosing a word!] // Tsena slova: Iz praktiki lingvisticheskikh ekspertiz tekstov SMI v sudebnykh protsessakh po zashite tchesti, doctoinstva i delovoi reputatsii. M.: Galerija, pp. 15-36.

2. Galiashina Ye.I. (2006) Lingvistika vs ekstremizma: V pomosh sud'yam, sledovateliam, ekspertam [Linguistics vs extremism: For judges', investigators', experts' help]. M.: Yuridicheskiy mir.
3. Bartosh A.A. Geopoliticheskiye aspect obespecheniya lingvisticheskoi bezopasnosti Rossii I stran SNG [Geopolitical aspects of linguistic security of Russia and CIS countries] // Vestnik Akademii voennykh nauk. 2010. № 4 (33). URL: http://www.isc.mslu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=310&Itemid=36
4. Khaleeva I.I. (2006) Lingvisticheskaya bezopasnost' Rossii [Russia's linguistic security] // Vestnik Rossiiskoi akademii nauk. Vol. 76. № 2. pp. 104-111.
5. Savitski V.M. (2016) Lingvokul'turnye kody: k obosnovaniyu poniatiya [Linguocultural codes: in support of the notion] // Vestnik of MSRU. Seriya: Lingvistika. № 2. pp. 55-62.
6. Postanovleniye pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 20 maya 2015 g. № 481 o federal'noi tselevoi programme "Russkii yazyk" na 2016–2020 gody [Decision of the government of Russian Federation from May, 20 2015 № 481 of the federal target program "Russian language" for 2016 – 2020]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UdAr-RuNmNg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohepzpQ.pdf>
7. Obsheyevropeiskie kompetentsii vladeniya instrannym yazykom: Izuchenije, obuchenije, otsenka / per. vypolnen <...> pod obsh. red. Prof. K.M. Iriskhanovo (2003) [Common European competences of foreign languages knowledge: Studying, teaching, valuating / tr. <...> under Prof. K.M. Iriskhanova's general ed.]. Moscow: MSLU.
8. Bolonski protsess: Rezul'taty obucheniya obucheniya I kompetentnostnyi podkhod (kniga-prilozheniye 1) / pod nauch. red. d-ra ped. nauk, prof. V.I. Baidenko. (2009) [Bologna Process: Results of teaching and competence approach (book-attachment 1) / scientific ed. by Dr, Prof. V.I. Baidenko]. M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
9. Zimnyaya I.A. (2004) Kluchevyye kompetentnosti kaka rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competences as a result-target basis of competence approach in education]. M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat, napravleniye podgotovki 45.03.02 Lingvistika [Federal state educational standard of higher education, Bachelor's degree of higher education, field of study 45.03.02 Linguistics]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat, napravleniye podgotovki 45.04.02 Lingvistika [Federal state educational standard of higher education, Master's degree of higher education, field of study 45.04.02 Linguistics]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf>
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 45.05.01 Perevod i perevodovedeniye (uroven' spetsialiteta) [Federal state educational standard of higher education for the specialty 45.05.01 Translation and translation studies (specialist's degree)]. Bachelor's degree of higher education, field of study 45.03.02 Linguistics]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospes/450501_C_15062018.pdf
13. Akopova E.S., Ivanova Ye.Yu. (2007). Garmonichnoye razvitiye doshkol'nika: Igra i zaniatiya [Harmonious development of the preschooler: Game and classes]. M.: ARKTI.
14. Dýcoo W. Essai de classification terminologique en didactique des langues étrangères: L'Enseignement curriculaire des langues étrangères / Echanges INTAS. Vol. 1. Lier: 1997. pp. 1-15.
15. Porshneva Ye.R. (2018). Stanovleniye didaktiki perevodcheskoi deyatel'nosti: metodologicheskiye problemy i trudnosti [Formation of the didactics of interpretation activity:

-
- methodological problems and difficulties] // Didaktitika perevoda: traditsii i innovatsii: kollektivnaya monografiya pod obsh. red. N.N. Gavrilenko. M.: Flinta, pp. 6-27.
16. Engle E. Universal human rights: a generational history // Annual Survey of International and Comparative Law. 2006. № 12. pp. 219-268.
17. Krysin L.P. (1998). Tolkovyи slovar' inoyazychnykh slov: okolo 25 000 slov i slovosochetaniy [Dictionary of borrowed words: about 25 000 words and word combinations]. M: Russkii yazyk. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/20938/КОНВЕНЦИЯ
18. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/convention>

Received 13 December 2019