



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

3

Выпуск (856)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2025





MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION
FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY»

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

3

Issue (856)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2025





ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 3 (856)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

Заместитель главного редактора
Г. М. ФРОЛОВА

доктор педагогических наук, профессор

кандидат педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абдуллин А. И.	доктор юридических наук, профессор (КФУ)
Афанасьев С. Ф.	доктор юридических наук, профессор (СГЮА)
Барышников Н. В.	доктор педагогических наук, профессор (ПГУ)
Быков А. К.	доктор педагогических наук, профессор (Военный университет)
Василевская Л. Ю.	доктор юридических наук (МГЮА)
Василишин И. И.	кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)
Воронин М. Ю.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Габов А. В.	член-корреспондент РАН, доктор юридических наук Институт государства и права РАН
Гальскова Н. Д.	доктор педагогических наук, профессор (ГУП)
Демина Д. А.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Денисенко С. И.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Дмитриева Л. Г.	доктор психологических наук, доцент (УУНиТ)
Жигалев Б. А.	доктор педагогических наук, профессор
Казакова В. А.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Калинина Н. В.	доктор психологических наук, профессор (РГУ им. А. Н. Косыгина)
Карпинский К. В.	доктор психологических наук, профессор (ГрГУ имени Янки Купалы)
Коняхин В. П.	доктор юридических наук, профессор (КубГУ)
Лебедева Н. В.	доктор педагогических наук, доцент (РЭУ им. Г. В. Плеханова)
Лямзин М. А.	доктор педагогических наук, профессор (ОУЭУП)
Миронова О. И.	доктор психологических наук, доцент (НИУ ВШЭ)
Пашукова Т. И.	доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Перлова О. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Петручак Л. А.	академик РАЕН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Подпругина В. В.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.	доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)
Рыблова А. Н.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Сидоренков А. В.	доктор психологических наук, профессор (ЮФУ)
Слесарев В. Л.	доктор юридических наук, профессор (Исследовательский Центр частного права имени С. С. Алексеева при Президенте Российской Федерации)
Соколова А. С.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Харламова Н. С.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Холиков И. В.	доктор юридических наук, профессор (Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ)
Хребтова Т. П.	кандидат юридических наук (МГЛУ)
Шестерякова И. В.	доктор юридических наук, доцент (МГЮА)
Юркина Л. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 3 (856)

Published by the decision of the Academic Council
Moscow State Linguistic University

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOV TSEVA

Deputy Editor-in-chief

FROLOVA G. M.

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

PhD in Pedagogy, Professor (MSLU)

EDITORIAL BOARD

Abdullin A. I.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (KPFU)
Afanasiev S. F.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (SSLA)
Baryshnikov N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (PSU)
Bykov A. K.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Military University)
Vasilevskaya L. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSAL)
Vasilishin I. I.	PhD in Law (MSLU)
Voronin M. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Gabov A. V.	Correspondent Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (ISL of the Russian Academy of Sciences)
Galskova N. D.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Demina D. A.	PhD (Pedagogy), Assistant Professor (MSLU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (BSU)
Zhigalev B. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (LUNN)
Kazakova V. A.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Kalinina N. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (RSU named after A. N. Kosygin)
Karpinskii K. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (Yanka Kupala State University of Grodno, the Republic of Belarus)
Konyakhin V. P.	Doctor of Law, Professor (Dr. habil) (KUBSU)
Lebedeva N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Lyamzin M. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (OUEUP)
Mironova O. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (HSE University)
Pashukova T. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Perlova O.V.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Petruchak L. A.	Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Podprughina V. V.	PhD in Psychology (MSLU)
Polyakova T. Yu.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MADI)
Ryblova A. N.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Sidorenkov A. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (SFU)
Slesarev V. L.	Doctor of Law (Dr. habil) (The Private Law Research Centre under the President of the Russian Federation named after S. S. Alekseev)
Sokolova A. S.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Troitskaya E. A.	PhD in Psychology, Associate Professor (MSLU)
Kharlamova N. S.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Kholikov I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Khrebtova T. P.	PhD in Law (MSLU)
Shesteryakova I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Yurkina L. V.	PhD (Pedagogy), Associate Prof. (MSLU)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Актуальные вопросы методики обучения иностранным языкам в классах с неоднородным составом учащихся АРИЯН М. А.	9
Научные смыслы отечественной методической науки в исторической и актуальной проекциях ГАЛЬСКОВА Н. Д.	17
Разработка учебных материалов на основе аутентичного текста посредством современных программных инструментов ГОРОЖАНОВ А. И., СТЕПАНОВА Д. В.	24
Особенности публичного выступления как формы речевого общения (на материале испанского языка) КОЛЕСНИК А. С.	32
Личностно развивающий, субъектно ориентированный подход как основа современного лингвистического образования КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф.	38
Динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: результаты комплексной диагностики ЛАПИНА И. В.	45
Развитие российской культурной идентичности в контексте межкультурного взаимодействия ОБЕРЕМКО О. Г., ЛУКЬЯНОВА Е. А.	53
Перспективы непрерывной подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах с учетом ожиданий студентов ПОЛЯКОВА Т. Ю.	59
Интерактивная организация иноязычной проблемной лекции: мониторинг разноуровневых умственных действий студентов в малых группах РЫБЛОВА А. Н.	65
Письменное творческое задание на олимпиадах по итальянскому языку: некоторые особенности подготовки и оценивания СТРУКОВА А. А., ДОРОФЕЕВА Н. С.	72
Оценивание качества профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка ФРОЛОВА Г. М.	79

СОДЕРЖАНИЕ

Ценностно-смысловые основы реформирования образовательной системы в истории и современности	
ЮРКИНА Л. В., СУХОВА Н. Н.	84

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Работа с образом: прикладное значение метафорических ассоциативных карт в образовании	
КОШЕЛЕВА Ю. П.	91
Система жизненных смыслов будущих педагогов-психологов	
ПОДПРУГИНА В. В., ПОДПРУГИНА Т. В.	99
Роль цифровых ресурсов в формировании межкультурной сензитивности у студентов-лингвистов	
ПОМУРАН Н. Н.	107

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Институты лицензирования и саморегулирования в российском гражданском законодательстве: генезис и современное состояние	
ВАСИЛИШИН И. И.	115
Правовое регулирование института трудового договора (отношений) с творческими работниками телевидения и радиовещания	
ДРИНЕВСКАЯ С. В.	120
Правовая политика как фактор отрицания преступности	
ИНШАКОВ С. М.	127
Межгосударственное взаимодействие правоохранительных органов по возврату коррупционных активов из-за рубежа	
КАЗАКОВА В. А., ДЕРЕВЯНКО Е. О., ПОЛИТОВ В. Е.	132
Миграция как фактор, детерминирующий преступность экстремисткой направленности	
ПЛАТИЦЫНА И. А.	139

PEDAGOGICAL STUDIES

Current Issues of Foreign Language Teaching Methods in Heterogeneous Classes ARIYAN M. A.	9
Scientific Meanings of the Russian Methodological Science in Historical and Actual Projections GALSKOVA N. D.	17
Developing Teaching Materials Based on Authentic Texts Using Modern Software Tools GOROZHANOV A. I., STEPANOVA D. V.	24
Features of Public Speaking as a Form of Verbal Communication (the Spanish Language) KOLESNIK A. S.	32
Personality Developing, Agency-Oriented Approach as the Basis of Modern Linguistic Education KORYAKOVTSOVA N. F.	38
Dynamics of the Level of Foreign Communicative Competence of Students of Non-Linguistic Universities: Results of Complex Diagnostics LAPINA I. V.	45
The Development of Russian Cultural Identity in the Context of Intercultural Interaction OBEREMKO O. G., LUKIANOVA E. A.	53
Non-Linguistic University Students' Expectations and the Prospects of Lifelong Foreign Language Training POLYAKOVA T. YU.	59
Interactive Organization of a Foreign Language Problem Lecture: Monitoring Students' Multilevel Mental Actions in Small Groups RYBLOVA A. N.	65
Writing Within the Framework of Language Competitions in Italian: Some Peculiarities of Training and Assessment STRUKOVA A. A., DOROFEEVA N. S.	72
Teacher Evaluation as Part of Teacher Training and Teacher Development FROLOVA G. M.	79

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Values and Concepts Underlying the Educational System Reformation in the Past and at Present YURKINA L. V., SUKHOVA N. N.	84
Working With the Image: the Applied Meaning of Metaphorical Associative Cards in Education KOSHELEVA YU. P.	91
The System of Life Meanings of Future Educational Psychologists PODPRUGINA V. V., PODPRUGINA T. V.	99
The Development of Intercultural Competence in the Context of Digitalised Education POMURAN N. N.	107

LEGAL STUDIES

Institutions of Licensing and Self-Regulation in Russian Civil Legislation: Genesis and Current State VASILISHIN I. I.	115
Legal Regulation of the Institution of Employment Contracts (Relationships) With Creative Workers of Television and Radio Broadcasting DRINEVSKAYA S. V.	120
Legal policy as a factor of crime denial INSHAKOV S. M.	127
Interstate Cooperation of Law Enforcement Agencies on the Return of Corrupt Assets from Abroad KAZAKOVA V. A., DEREVYANKO E. O., POLITOV V. E.	132
Migration as a Determinant of Extremist Crime PLATITSYNA I. A.	139



Актуальные вопросы методики обучения иностранным языкам в классах с неоднородным составом учащихся

М. А. Ариян

*Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия
fenkot603@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения иностранным языкам в классах, которые характеризуются неоднородным составом учащихся и нередко приобретают черты поликультурности и полиэтничности. Наблюдение за практикой преподавания, а также анализ научной педагогической и методической литературы показали, что реализация личностно ориентированного подхода в таких классах требует особых решений и профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: разноуровневые классы, дифференциация, разнородные классы, персонифицированное обучение, метакогнитивные стратегии, полиэтничность, современные технологии

Для цитирования: Ариян М. А. Актуальные вопросы методики обучения иностранным языкам в классах с неоднородным составом учащихся // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 9–16.

Original article

Current Issues of Foreign Language Teaching Methods in Heterogeneous Classes

Margarita A. Ariyan

*Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia
fenkot603@yandex.ru*

Absrtact. The article investigates the problem of foreign language teaching in heterogeneous classes that often acquire features of multiculturalism and multiethnicity. Observation of teaching practice as well as analysis of scientific pedagogical and methodological literature showed that the implementation of a personality-oriented approach in such classes requires special technological solutions and conscious professional training of teachers.

Keywords: multi-level classes, differentiation, heterogeneous classes, personalized teaching, metacognitive strategies, multiethnicity, modern technologies

For citation: Ariyan, M. A. (2025). Current issues of foreign language teaching methods in heterogeneous classes. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 9–16. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Овладение иностранным языком как средством коммуникации востребовано в нашем обществе, поскольку рассматривается как важная часть интеллектуального капитала человека. Новые образовательные потребности XXI века, обусловленные быстрым технологическим прогрессом, активизацией академических контактов и меняющимися требованиями рынка труда, поставили педагогическое сообщество страны перед необходимостью внести значительные изменения в систему школьного обучения. Это прежде всего касается выдвижения на первый план проблем, связанных с ориентацией на личность школьника.

Личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию, разработанный И. Л. Бим несколько десятилетий назад, приобретает в наши дни новые смыслы [Бим, 2002]. Ставится вопрос о создании максимально эффективной персонализированной образовательной среды для каждого ученика. Отмечается, что персонализированное обучение включает оценку и учет индивидуальных потребностей, индивидуальный темп, постоянную обратную связь и активную роль ученика [Есаулова, 2012; Каргина, 2015]. Однако члены любого современного школьного класса значительно различаются по множеству параметров, реализация персонализированного обучения становится затруднительной, что оказывает негативное влияние на успешность овладения школьниками иностранным языком. Разрешению данного противоречия посвящено немало исследований в отечественной и зарубежной методической науке [Бабушкина, Пискунова, 2016; Классен, Одегова, 2019; Новохатская, 2019; Ur, 2016; Tomlinson, 2017].

Цель данной работы – исследование возможных путей решения проблемы на основе современных технологий в условиях поликультурности и полиэтничности современного школьного класса.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ КЛАССАХ

При планировании уроков в разноуровневых классах чаще всего принимаются во внимание различия в уровне владения иностранным языком, который может варьироваться от базового до продвинутого. В психолого-педагогической и методической научной литературе рассматриваются вопросы методики работы в разноуровневых классах и называются разные причины существования таких классов [Волкова, Коломойцева, 2023; Санагоева, 2023; Селиверстова, 2013; Нурмухамбетова, 2016;

Кондрашова, Кокошникова, 2018; Дьяченко, Клименко, 2017] и выделяются следующие причины:

- классы целенаправленно формируются учениками с разным уровнем подготовки, что, по мнению многих исследователей, учителей-практиков, руководителей образовательных учреждений, делает очевидными непрерывность, преемственность и демократический характер обучения;

- существующие программы по иностранным языкам и их реализация в учебных материалах не всегда помогают выравнять степень языковой подготовки;

- ограниченный материальный ресурс и недостаток квалифицированных кадров не позволяет создавать отдельные группы для каждого уровня в школах, особенно в сельской местности и малых городах [Санагоева, 2023];

- присутствие в школьных классах учащихся из семей мигрантов из бывших союзных республик, чье владение изучаемым языком чаще всего значительно уступает уровню, который демонстрируют русскоговорящие учащиеся.

Вслед за Л. Е. Бабушкиной и С. И. Пискуновой, под разноуровневым обучением будем понимать такую организацию учебного процесса, когда «один и тот же учебный материал, отличающийся глубиной и сложностью, усваивается учащимися на разном уровне, но не ниже базового. При этом учитываются способности и индивидуальные особенности личности учащихся» [Бабушкина, Пискунова, 2016, с. 132]. Это позволяет обеспечить поддержку всех школьников, имеющих разные способности, уровень обученности, интересы.

Как известно, в педагогической литературе ориентация на личность осуществляется на основе строгой внешней или внутренней дифференциации. Внешняя дифференциация представляет собой деление учащихся на группы по уровню обученности, темпу обучения и т. д. В некоторых случаях она может приводить к незапланированным и нежелательным результатам, таким как формирование негативных стереотипов или даже сегрегация отдельных школьников. Это особенно заметно, если деление на группы не является гибким и не позволяет учащимся переходить из одной группы в другую по мере улучшения владения иностранным языком, тем самым лишая их перспективы и снижая мотивацию. По справедливому утверждению М. В. Кларина, разделения учащихся на одноуровневые группы представляют собой лишь вынужденные меры, в которых «проявляется бессилие школы перед задачей учить всех учеников данного класса, параллели, группы и т. п., добиваясь высоких результатов» [Кларин, 2018, с. 148].

Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуальные особенности школьников в условиях организации учебной деятельности на уроке в классе [Полат, 2000]. Внутреннюю дифференциацию предлагается осуществлять на уровнях содержания, процесса и результатов обучения. Отбор и организация содержания обучения должны обеспечить каждому учащемуся возможность успешного преодоления единого рубежного контроля. Большое значение имеет правильный выбор учебника. При этом объем усвоенных каждым школьников учебных единиц может быть различным и зависит от его базового уровня. Учащийся получает возможность выбирать задания, в наибольшей степени соответствующие его интересам и возможностям. Учителю помогает подобрать наиболее эффективные и доступные формы учебной деятельности [Сосой, Соболева, 2023].

В основу дифференциации процесса обучения могут быть положены следующие факторы: психотип учащегося (художественный, логический или смешанный); стиль учения (слуховой, визуальный, моторный, коммуникативный); уровень обученности (базовый, средний, высокий).

Качество и уровень сложности продуктов речемыслительной деятельности учащихся будет различаться. Однако она будет осуществляться в условиях сотрудничества, взаимного обмена опытом и высокой мотивации. Дифференциация результатов обучения позволяет определить не только приобретенные навыки и умения, но и индивидуальное развитие в процессе овладения иностранным языком [Кобцева, 2007].

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ КЛАССАХ

Вопросы стратегии работы в разноуровневых классах решаются в научно-педагогической среде по-разному. Например, нет единого мнения относительно необходимости адаптации учебных материалов к уровню каждого из учащихся. Высказывается мнение, что подготовка индивидуальных заданий к каждому занятию снижает эффективность процесса обучения, поскольку лишает урок целостности [Tomlinson, 2017]. Следует сформировать подборку заданий, сочетая фронтальную, парную, групповую и индивидуальную формы работы, ранжируя их в соответствии с индивидуальными возможностями развития учащихся [Кобцева, 2007].

Другим спорным вопросом, касающимся методики работы в разноуровневых группах, является вопрос о количественном варьировании заданий

на уроке. На практике это приводит к выделению трех уровней сложности, при котором базовый уровень определяет нижнюю границу качественного образования, зафиксированную в действующей программе по иностранным языкам. Признавая, что количественная дифференциация не только сохраняет, но иногда увеличивает разрыв между уровнем обученности школьников, М. А. Стариков предлагает дополнять ее качественной дифференциацией и созданием индивидуальных образовательных треков учащихся. Это предполагает индивидуальную оценку уровня владения каждым учащимся всеми видами речевой деятельности в преддверии каждого нового учебного цикла. В индивидуальной шкале оценивания умений обозначается, какое из них требует от школьника повышенного внимания и дополнительных усилий. Ученик получает возможность отслеживать собственный прогресс и при необходимости вносить коррективы в свою учебную деятельность. Подчеркивается, что самооценивание имеет особенно большое мотивационное значение в процессе обучения, а не только в итоговой аттестации [Стариков, 2018].

В научной методической литературе высказывается мнение о том, что целесообразно внести элемент дифференциации в итоговую аттестацию учащихся за счет увеличения уровня сложности в каждом задании по мере выполнения теста. Это позволит всем категориям школьников получать задания, соответствующие их уровню владения иностранным языком [Tice, 1998].

Неоднозначно решается вопрос оценивания учебных достижений учеников. Существующая почти повсеместно пятибалльная (а по факту четырехбалльная) шкала оценок вызывает обоснованную критику как не выполняющая мотивирующих функций, особенно в разноуровневых классах. Американский ученый К. Томлинсон предложила метод оценивания по системе трех Р (performance, process, progress). *Во-первых*, это качество исполнения, т. е. есть итоги тестирования и других видов работ; *во-вторых*, отношение учащегося к выполнению учебной работы; *в-третьи*, прогресс в достижении результатов. По мнению исследователя, такой подход стимулирует слабых учеников концентрировать внимание на росте уровня владения иностранным языком, а не только на получении более высоких отметок. Одновременно сильные учащиеся, получая высокие текущие баллы, не теряют мотивации, поскольку видят перспективы роста [Tomlinson, 2017].

Вопрос о правильно подобранных средствах обучения также приобретает большое значение при работе в разноуровневых классах.

В интернете немало ресурсов, которые предоставляют возможность варьировать уровень сложности одного и того же текста, например, за счет длины предложений, частоты повторяемости слов и т. п. Обучающие компьютерные программы включают в себя комплекс взаимосвязанных мультимедийных упражнений и заданий разного уровня сложности, направленных на обучение видам иноязычной речевой деятельности и аспектам иноязычной речи, что также повышает эффективность учебной деятельности в разноуровневых классах [Дубаков, 2015]. В настоящее время ко многим УМК по иностранным языкам разработаны серии компьютерных обучающих программ для работы в такой образовательной среде.

В научной методической литературе отмечается, что важным инструментом в обучении иностранным языкам в разноуровневой группе являются метакогнитивные стратегии, которые помогают осознать свои сильные и слабые стороны и выбрать наиболее эффективные стили учения. Школьники обучаются различным стратегиям: планированию своей учебной деятельности, наблюдению за ее протеканием, оценке прогресса и анализу результатов. Сильные учащиеся получают задания, связанные с самостоятельным поиском информации и экспериментами с языком. Обмен опытом между учащимися, регулярная рефлексия по поводу процесса обучения и обсуждение трудностей позволяют школьникам более осознанно и, значит, эффективно изучать иностранный язык. Онлайн-платформы, мобильные приложения значительно расширяют возможности использования метакогнитивных стратегий.

Справедливо отмечается, что эффективность метакогнитивных стратегий не является универсальным решением всех проблем. Она в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей школьников, типа учебного материала, целей обучения. Выбор и адаптация стратегий с учетом потребностей каждого школьника обеспечивает каждому более эффективную и креативную образовательную среду [Коряковцева, 2012].

МЕТОДИКА РАБОТЫ В КЛАССАХ С РАЗНОРОДНЫМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ

Несмотря на всестороннюю изученность обозначенной выше проблемы в научной методической литературе, следует констатировать, что сегодня всё перечисленное не всегда позволяет в полной мере решить проблему дифференциации. Трудовая и академическая миграция из ряда стран (бывших союзных республик) приводит к тому, что во многих современных российских школах классы становятся

всё более разнородными. В таких классах школьники различаются не только уровнем владения изучаемым языком, но и особенностями родного языка, общим развитием, степенью уверенности в своих возможностях, стилем учения, а также культурными особенностями и социальными навыками.

Школьные классы нередко приобретают черты поликультурности и полиэтничности и отражают реальное разнообразие современного российского общества. Культурное разнообразие обогащает учебный процесс, открывая возможности расширения социального опыта, опыта работы в команде с разными людьми, взаимообучения, а также способствуют формированию эмпатии. Разнообразие в образовательном пространстве создает как новые возможности для более осознанного и глубокого обучения, так и трудности. Вопрос заключается в том, как организовать процесс таким образом, чтобы каждый ученик чувствовал себя включенным в коллектив и развивался максимально полно.

Представляется, что первым шагом в решении вопроса является разработка таких учебных программ, которые отражают разнообразие культур и социальных групп, представленных в классе. Предлагаемые школьникам учебные материалы и задания должны быть максимально доступны всем категориям учеников, в том числе учащимся с разными формами восприятия, языковыми барьерами и особыми образовательными потребностями. Это может быть обеспечено вариативностью учебных материалов и заданий. Технологические решения (аудиовизуальные материалы, адаптивные платформы, различные форматы подачи содержания обучения) также будут способствовать тому, чтобы обучение стало более гибким и ориентированным на каждого учащегося.

Важно, чтобы в учебные материалы включались аудиотексты и тексты для чтения, демонстрирующие разные точки зрения и разный жизненный опыт. Учет этнических особенностей учащихся предполагает уважительное отношение к языковым традициям и нормам поведения, принятым в их странах. Преподавателям приходится быть чувствительными к возможным языковым акцентам, которые могут отличаться от стандартного произношения. Неотъемлемой частью успешного обучения является создание поддерживающей атмосферы, стимулирующей желание делиться собственным опытом и мнением. Поощрение межкультурного диалога и сотрудничества способствует взаимопониманию и уважению между учащимися.

Далее рассмотрим педагогические стратегии и современные технологии, способствующие эффективному обучению в разнородных группах.

1. *Эмпатийный обмен в парах.* Формируются небольшие группы или пары из учащихся с разным социальным опытом и культурным фоном для обмена личными историями. Работа в таких группах позволяет развить эмпатию и научить слушать переживания и мнения сверстников из другой культурной или этнической среды. Например, учитель предлагает тематические вопросы (о семье, хобби, планах на будущее). Учащиеся записывают ключевые мысли партнера, а затем представляют его историю всему классу (при согласии участника). Далее обсуждается, что нового и неожиданного каждый узнал о своем однокласснике [Hargner, 2007].

2. *Виртуальная смена ролей.* Используется виртуальная реальность или дополненная реальность для погружения в чужой жизненный опыт. Проигрывая принятые роли, школьники более глубоко понимают трудности и особенности жизни людей, отличающихся по культурному, этническому или иному признаку. Дополнительным эффектом может быть формирование эмпатийных навыков, мотивация к сотрудничеству.

3. *Переводчики культуры.* Создаются группы, где каждый участник является «экспертом» по своей культуре. Работа в таких группах учит переводу не только языковому, но и культурному, т. е. переводу норм, традиций, ценностей. Например, учитель формулирует задания, предлагающее учащимся рассказать о праздниках и традициях своей семьи. Далее анализируются схожие традиции в разных культурах и выявляются уникальные аспекты.

4. *Социальные миссии.* Организуется проектная деятельность, направленная на улучшение социальной среды в школе или за ее пределами. Участие в проекте формирует у школьников чувство ответственности и возможность проигрывания ролей социальных реформаторов. Например, организация благотворительных акций, совместных мероприятий по экологическому просвещению, помощи пожилым людям или людям, оказавшимся в тяжелых ситуациях.

5. *Анонимные письма классу.* Ученикам предлагается помещать анонимные записки с беспокоящими их проблемами или предложениями в «коробку доверия». На следующем уроке письма разбираются и обсуждаются коллективно. Такое задание является безопасной формой выражения чувств и мыслей. Так называемые «невидимые голоса» получают возможность быть услышанными без страха осуждения.

Современные тенденции технологизации образования открывает новые возможности для работы в разнородных классах. Перечислим некоторые из них.

1. *Адаптивное обучение.* Используются интерактивные платформы, которые подстраиваются под ответы и уровень каждого ученика, взаимодействуя с ним в режиме реального времени. Такая поддержка позволяет учиться в индивидуальном темпе, не испытывая давления со стороны одноклассников с иным уровнем подготовки.

2. *Мультиязычные интерфейсы и автоматический перевод.* Эта технология особенно важна в многонациональных классах, где ученики могут иметь разные родные языки. Технологии перевода (включая голосовые помощники) упрощают взаимодействие и предотвращают недопонимание.

3. *Игровые технологии и виртуальная реальность.* Преимущество игровых технологий заключается в возможности моделировать социальные нравственно заостренные ситуации, развивать навыки критического мышления, эмпатии и сотрудничества. Например, для диалогического общения предлагаются потенциально конфликтные ситуации (столкновение культурных норм, разница в ценностях, разумеется в этически и нравственно допустимых пределах и т. п.), что помогает ученикам учиться мирному взаимодействию.

4. *«Круги общения»* имеют целью сформировать доверие среди участников. Например, проведение регулярных коротких собраний, где каждый ученик по очереди делится мыслями на какую-либо общую для всех тему. Формат круга дает равные возможности каждому высказаться без прерываний. Школьники учатся спокойно и аргументированно высказывать собственные суждения и слышать иное мнение, искать «точки соприкосновения».

5. *Сюжеты.* Обучение выстраивается вокруг сюжетной линии, которая объединяет в единый тематический блок разные ситуации общения. Учитель предлагает учащимся ключевые вопросы, опираясь на которые они создают собственные сценарии. «Заранее подготовленные вопросы обеспечивают прохождение всего запланированного лингвистического, страноведческого, социокультурного и др. материала, а свободная форма ответов и творческое составление из них единой истории мотивируют студентов на поиск дополнительной информации и эмоциональное разыгрывание по ролям различных ситуаций общения» [Будлова, Левашкина, Митчел, 2018, с. 151].

6. *Вовлечение родителей.* Организуются информационные встречи, которые могут при необходимости проводиться на нескольких языках или с помощью переводчиков. Привлечение родителей к организации общих мероприятий (праздников, экскурсий) помогает укреплять доверие и демонстрирует ценность каждой культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, использование в работе с разнородными классами перечисленных выше и других подобных стратегий и технологий создает инклюзивную учебную среду, атмосферу доверия, обеспечивая благоприятные условия для приобретения справедливого и равноправного опыта иноязычного общения.

Разнородная группа – это не препятствие, а возможность для поиска новых форм обучения. Благодаря сочетанию инновационных подходов (эмпатийный обмен, виртуальная смена ролей и др.) с традиционными практиками достигается комплексный эффект: каждый ученик может раскрыть свой потенциал. Разнообразие

в классе способствует формированию внутренней системы ценностных отношений, воспитанию духовно-нравственных свойств личности.

Успешное внедрение описанных стратегий и технологий требует качественной профессиональной подготовки педагогов, позитивного настроя на сотрудничество с коллегами и родителями, систематической оценки результатов и рефлексии по поводу достигнутого. Подготовка к уроку в разнородном классе – процесс трудоемкий, требующий больших творческих усилий и значительных временных затрат. Однако представляется, что только так школы смогут стать зеркалом будущего общества – справедливого, открытого, разнообразного, уважающего личность каждого ученика.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бим И. Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.
2. Есаулова М. Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 25–30.
3. Каргина З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке // Наука и образование: современные тренды. Вып. VII. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015.
4. Бабушкина Л. Е., Пискунова С. И. Модель реализации разноуровневого обучения иностранному языку // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 130–135.
5. Классен Е. В., Одегова О. В. Разноуровневое обучение иностранным языкам в высшей школе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8–17.
6. Новохатская О. Э. Современные технологии обучения иностранным языкам // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 84–91.
7. Ur P. Heterogeneous (mixed – ability) classes. Cambridge University Press: Penny Ur's 100 Teaching Tips. CUP, 2016.
8. Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. Alexandria, Virginia: ASCD, 2017.
9. Волкова О. Ф., Коломойцева Т. В. Возможности применения дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам студентов разноуровневых групп // Молодой ученый. 2023. № 23 (470). С. 513–516.
10. Санагоева З. Г. Эффективные методы и стратегии преподавания иностранных языков в разноуровневых группах // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 62–64.
11. Селиверстова А. Е. Мотивация школьников к изучению иностранных языков в условиях современной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 12–15.
12. Нурмухамбетова С. А. Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как результат педагогического моделирования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С. 48–52.
13. Кондрашова Н. В., Кокошникова Н. А. Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 60–63.
14. Дьяченко А. И., Клименко М. В. Пути и способы дифференциации на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 36 (118). С. 77–83.
15. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. 2-е изд. М.: ЛУЧ. 2018.
16. Полат Е. С. Разноуровневое обучение // Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 6–11.
17. Сосой О. А., Соболева О. В. Технология разноуровневого обучения иностранным языкам в вузе // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. 2а–3а. С. 337–345.

18. Кобцева С. А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении (на примере изучения языка студентами нелингвистических специальностей): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
19. Стариков А. М. Применение технологии разноуровневого обучения иностранному языку: способы повышения эффективности и индивидуальные образовательные треки учеников // Молодой Ученый. 2018. № 48 (234). С. 321–324.
20. Tice J. The Mixed Ability Class. Spain Richmond Publishing, 1997. P. 75–77.
21. Дубаков А. В. Лингводидактическая сущность мультимедийных программ // Педагогика и Современность. 2015. № 2 (16). С. 27–30.
22. Коряковцева Н. Ф. Креативность в изучении иностранного языка и культуры // Вестник московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 15 (648). С. 36–51.
23. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Edinburgh. UK: Pearson Education Limited. 2007.
24. Будлова Т. Ю., Левашкина З. Н., Митчел П. Дж. Метод Storyline в обучении студентов-лингвистов иностранному языку // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 151–161.

REFERENCES

1. Bim, I. L. (2002). Lichnostno orientirovanniy podhod – osnovnaya strategiya obnoveniya shkoly = A personality-oriented approach – the main strategy for school renewal. Foreign languages at school, 2, 11–15. (In Russ.)
2. Esaulova, M. B. (2012). Razvitie vysshego professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya: aspekt personifikatsii = Development of higher professional and pedagogical education. Man and Education, 4(33), 25–30. (In Russ.)
3. Kargina, Z. A. (2015). Individualizatsiya, personalizatsiya, personifikatsiya – vedushie trendy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: Obzor sovremennykh nauchnykh issledovaniy. Nauka I obrazovanie: sovremennyye trendy = Individualization, personalization and personification are the leading trends in education development in XXI century: review of modern scientific research. Science and education: modern trends (Vol. VII). Cheboksary: Interaktiv plus. (In Russ.)
4. Babushkina, L. E., Piskunova, S. I. (2016). Model realizatsii raznourovneвого obucheniya inostrannomu yazyku = Model of implementing multi-level foreign language teaching. Higher Education in Russia, 10, 130–135. (In Russ.)
5. Klassen, E. V., Odegova, O. V. (2019). Raznourovneвое obuchenie inostrannym yazykam v vysshey shkole = Multi-level foreign language education at higher education institutions, 8, 30, 8–17. (In Russ.)
6. Novohatskaya, O. E. (2019). Sovremennyye tehnologii obucheniya inostrannim yazykam = Modern technologies of foreign language teaching. Pedagogy and Education, 2, 84–91. (In Russ.)
7. Ur, P. (2016). Heterogeneous (mixed – ability) classes. Cambridge University Press: Penny Ur's 100 Teaching Tips. CUP.
8. Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. Alexandria, Virginia: ASCD.
9. Volkova, O. F., Kolomoitseva, T. V. (2023). Vozmozhnosti primeneniya differentsirovannogo podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam studentov raznourovnevnykh grupp = Opportunities for applying a differentiated approach to teaching foreign languages to students of different levels. Young Scientist, 23(470), 513–516. (In Russ.)
10. Sanakoeva, Z. G. (2023). Effektivnyye metody I strategii prepodavaniya inostrannykh yazykov v raznourovnevnykh gruppah = Effective methods and strategies for teaching foreign languages in multilevel groups. The World of Culture, Science and Education, 1(98), 62–64. (In Russ.)
11. Seliverstova, A. E. (2013). Motivatsiya shkolnikov k izucheniyu inostrannykh yazykov v usloviyakh sovremennoy obrazovatel'noy sredy = Motivating students to learn foreign languages in a modern educational environment. Modern Problems of Science and Education, 2, 12–15. (In Russ.)
12. Nurmuhambetova, S. A. (2016). Effektivnoe formirovaniye kommunikativnoy gotovnosti k ovladeniyu inostrannym yazykom kak rezultat pedagogicheskogo modelirovaniya = Effective formation of communicative readiness for mastering a foreign language as a result of pedagogical modeling. Vector of Science. TGU. Pedagogy, Psychology, 3(26), 48–52. (In Russ.)
13. Kondrashova, N. V., Kokoshnikova, N. A. (2018). Obucheniye inostrannomu yazyku studentov s raznym urovnem yazykovoy obrazovaniya = Teaching foreign languages to students with different levels of language proficiency. The World of Culture, Science and Education, 4(71), 60–63. (In Russ.)
14. Djyachenko, A. I., Klimenko, M. V. Puti I sposoby differentsiatsii na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v vysshey shkole = Ways and methods of differentiation in foreign language classes at higher educational institutions. Modern Problems of Science and Education, 36(118), 77–83. (In Russ.)

15. Klarin, M. V. (2018). Innovatsionnye modeli obecheniya: Issledovanie mirovogo opyta. Monografiya = Innovative learning models: A study of global experience. Monograph. 2-nd ed. Moscow: Luch. (In Russ.)
16. Polat, E. S. (2000). Raznourovnevoe obuchenie = Multi-level training. Foreign languages at school, 6, 6–11. (In Russ.)
17. Sosoy, O. A., Soboleva, O. V. (2023). Tehnologiya raznourovneвого obucheniya inostrannym yazykam v vuze = Technology of multilevel teaching of foreign languages at a university. Pedagogical Journal, 13(2a-3a), 337–345. (In Russ.)
18. Kobtseva, S. A. (2007). Differentsirovannoe obuchenie v vysshem uchebnom zavedenii (na primere izucheniya yazyka studentami nelingvisticheskikh spetsialnostey) = Differentiated education at a higher educational institution: abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
19. Starikov A. M. (2018). Primenenie tehnologii raznourovneвого obucheniya inostrannomu yazyku: sposoby povysheniya jeffektivnosti i individual'nye obrazovatel'nye treki uchenikov = Applying multilevel foreign language teaching: ways to improve efficiency and individual educational tracks for students. Young Scientist, 48(234), 321–324. (In Russ.)
20. Tice, J. (1997). The Mixed Ability Class. Spain Richmond Publishing, 75–77.
21. Dubakov A. V. (2015). Lingvodidakticheskaja sushhnost' mul'timedijnyh programm = The linguodidactic essence of multimedia programs. Pedagogy and modernity, 2(16), 27–30. (In Russ.)
22. Korjakovceva N. F. (2012). Kreativnost' v izuchenii inostrannogo yazyka i kul'tury = Creativity in learning a foreign language and culture. Vestnik of the Moscow State linguistic University, 15(648), 36–51. (In Russ.)
23. Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching. Edinburgh. UK: Pearson Education Limited.
24. Budlova, T. Yu., Levashkina, Z. N., Mitchel, P. D. (2018). Metod Storyline v obuchenii studentov-lingvistov inostrannomu yazyku = The Storyline method in teaching foreing languages to students of linguistics. Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy, 3, 151–161. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ариян Маргарита Анастасовна

доктор педагогических наук, профессор

профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии

Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ariyan Margarita Anastasovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor

Professor of the Department of Methodology of Foreign Languages Teaching, Pedagogy and Psychology

Nizhny Novgorod State Linguistics University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

19.03.2025
12.05.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Научные смыслы отечественной методической науки в исторической и актуальной проекциях

Н. Д. Гальскова

Государственный университет просвещения, Москва, Россия
galskova@mail.ru

Аннотация. В статье дано описание эволюционной картины научного базиса отечественной методической науки для решения теоретических и прикладных проблем лингвистического образования. Раскрывается содержание понятия «научный смысл» методики, дающий представление об основных научных тенденциях, истории и перспективах развития этой науки определенной исторической эпохи и получающий свое выражение в содержании таких взаимосвязанных и взаимообусловленных методических категорий, как парадигма, подход, модель и цель обучения.

Ключевые слова: методическая наука, научный смысл, лингвистическое образование, лингводидактическая парадигма, ценностный объект иностранного языка

Для цитирования: Гальскова Н. Д. Научные смыслы отечественной методической науки в исторической и актуальной проекциях // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 17–23.

Original article

Scientific meanings of the Russian methodological science in historical and actual projections

Natalya D. Galskova

State University of Education, Moscow, Russia
galskova@mail.ru

Abstract. The article describes the evolution of the scientific basis of the Russian methodological science with a view to solving theoretical and applied problems of linguistic education. The content of the concept of «scientific meaning» of methodology is revealed, which gives an idea of the main scientific trends, history and prospects of this science of a specific historical epoch and expresses the content of interrelated and interdependent methodological categories, namely: paradigm, approach, model and purpose of teaching.

Keywords: methodical science, scientific meaning, linguistic education, the linguodidactic paradigm, value aspect of a foreign language

For citation: Galskova, N. D. (2025). Scientific meanings of the Russian methodological science in historical and actual projections. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 17–23. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Употребление в названии настоящей статьи термина «методическая наука» (МН) в качестве синонима «методике обучения иностранным языкам как науки» при всей его неопределенности, поскольку он может относиться к любому преподаваемому учебному предмету, оправдано, по меньшей мере, двумя обстоятельствами. Во-первых, он демонстрирует современное состояние методической научной области, множественность существующих в ней теорий обучения иностранным языкам, концепций, методических направлений и подходов, средств и технологий. И, во-вторых, он позволяет исключить многозначность понятия «методика» (наука, технология, рекомендация, учебная дисциплина), подчеркивая, что речь пойдет исключительно о методике как науке, которая занимается исследованием закономерностей преподавания (деятельность преподавателя) и изучения (деятельность учащегося) иностранного языка, владения человеком этим языком и овладения им в учебных условиях в отрыве от естественной языковой среды, образования, воспитания и развития личности обучающегося средствами изучаемого языка и иной культуры. Данные закономерности получили свое описание в целом ряде книг историографического толка, а также в работах, имеющих методологический характер, посвященных становлению, институализации и развитию собственно МН, обоснованию ее структуры и понятийно-терминологического аппарата, добыванию и систематизации научно-методического знания.

Это знание, воплощаемое в разных теориях, концепциях, теоретических конструктах и методических моделях, адресуется прежде всего образовательной практике, которая, опираясь на научно обоснованные в них теоретические постулаты, трансформируется и совершенствуется. При этом сама практика обогащает своим эмпирическим опытом теоретические изыскания ученых-методистов и верифицирует получаемые научные результаты.

Усиление связи между теорией и практикой – особая задача любой методической теории, которая пытается ее решить, оказывая свое влияние на образовательную реальность через научно апробированные законы и методы образования и обучения или «научные смыслы», которые выступают, как отмечается в философии, «в качестве основных единиц образовательной матрицы» [Кохановский и др., 2007, с. 61]. В связи с этим представляется важным определить специфику данного понятия применительно к МН и то, как формируются и эволюционируют те или иные научные постулаты в этой науке.

К ПОНЯТИЮ «НАУЧНЫЙ СМЫСЛ» В ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Следует заметить, что понятие «научный смысл» применительно к МН трудноопределяемо, хотя бы по той причине, что ключевая его единица – смысл – не имеет в науке общепринятого толкования. Но оставляя философам и психологам право на дискуссии по поводу дефиниций смысла, сделаем следующий комментарий, имеющий непосредственное отношение к методике как науке. Он заключается в том, что атрибутивная характеристика смысла – «научный» – не имеет связи с понятием «критерий научности» или научная осмысленность в противовес ненаучности, неосмысленности конкретной лингводидактической теории, определенного научно-методического знания, концепции или подхода как составляющих современной МН [Моркина, 2009]. Скорее всего, правильно говорить о понятии «научный смысл» для МН как о некоей основной *идеи*, как о присущем этой науке *внутреннем* (концептуальном, научном) *значении*, которое формулируется разумом ученого-методиста и постигается в определенной степени профессиональным сообществом, в том числе педагогами-практиками в каждую историческую эпоху развития и общества, и науки.

Например, научные смыслы современной МН составляют две ключевые идеи, которые представлены внутри этой науки автономно. Так, первая из них связана с процессом приобщения обучающегося к иностранному языку как феномену культуры, направленному на обогащение его (обучающегося) сознания артефактами иной культуры и на этой основе более глубокое понимание сущности своей лингвоэтнокультурной и социокультурной действительности. Вторая выходит в плоскость оценочности и аксиологической насыщенности как научно обосновываемых теоретических конструкций, так и лингвообразовательной практики. Если в основе первой идеи находится категория «культура», то второй – «ценность».

Тем не менее эти две идеи при их самостоятельном статусе образуют определенное единство. Оно обусловлено прежде всего их общей теологической направленностью не только на усвоение обучающимся языка как средства общения и инструмента познания, но и на его (изучающего язык) личностное (лингвоэтносоциокультурное) развитие средствами изучаемого языка и иной культуры, духовно-нравственное воспитание и формирование его ценностно-смысловой структуры. Таким образом, научные смыслы современной МН, которые базируются на двух названных выше идеях, приоритетными делают анализ и описание ценностно значимых аспектов научно-методического пространства, соотносимых с

глубинным оценочным измерением этой науки в целом и лингвистического образования, в частности.

В подобном ракурсе научные смыслы современной МН можно трактовать в качестве ее методологического базиса, который, представляя единую систему теоретического и эмпирического научно-методического знания, служит для решения лингводидактических проблем теоретического и прикладного характера, адекватных историческому моменту, и способствует своими средствами и на своем уровне реализации фундаментальной онтологической парадигмы человеческого бытия, выражаемой цепочкой ключевых понятий: «человек – язык – культура – мир (миры)» [Лингвистика и аксиология, 2011, с. 7]. Заметим, что в методической области эти смыслы получили свое системное обоснование и представление в рамках двух самостоятельных и вместе с тем тесно взаимоувязанных научных направлений: межкультурной лингводидактике и аксиологической лингводидактике, которые вместе с другими методическими отраслями являются составными научными частями МН.

ДЕТЕРМИНАНТЫ НАУЧНЫХ СМЫСЛОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

Исследовательские объекты МН в своем онтогенезе, их сущность и специфика, обуславливаются действием разных детерминант, среди которых особо значимыми являются социальные факторы идеологического, политического, экономического, технологического и др. Выдвигая перед МН на каждом историческом этапе общественного развития новые вызовы и ставя ее в поисках ответов на эти вызовы расширять свое исследовательское поле, включать в него новые научные направления, тем не менее не определяют в полном объеме внутренние концептуальные (научные) смыслы этой науки. Скорее, их влияние на МН сказывается в создании благоприятной или неблагоприятной социокультурной среды для развития этой науки, стимулируя ее на поиск новых знаний, их обобщение в формате различных теорий, концепций, образовательных моделей.

Что касается концептуальных (научных) смыслов МН, то их формирование находится под влиянием других так называемых научных факторов ее развития. К их числу относятся вся предшествующая история и актуальное состояние развития самой МН и образовательной практики, а также состояние базовых и смежных или сопряженных с методикой наук. Среди них находятся, прежде всего, философия (парадигмальный взгляд на личность), педагогика (научные воззрения на сущность образования и обучения), психология (парадигмальный взгляд психологов на процесс

учения), лингвистика («образ» языка) [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021].

Следует заметить, что стремление МН не ограничиваться собственными научными и прикладными ресурсами, не замыкаться в собственных границах, а выходить на уровень интеграции с названными выше научными областями, объясняется многоаспектностью и многофакторностью исследуемых ею объектов. Эти науки, вступая во взаимодействие с МН, воздействуют в определенной мере на стиль научно-методического мышления конкретного исторического момента, однако при этом каждая из них обладает своим специфическим влиянием.

Например, философия позволяет осмыслить, по меньшей мере, два обстоятельства, от которых во многом зависят научные смыслы МН.

Во-первых, это роль и место личности в человеческом и социальном универсумах. Так, в настоящее время, в силу общепризнанной концепции человека как субъекта исторического созидания в МН преобладают концепция субъектности лингвистического образования и ее ключевая идея об интерактивности и продуктивности используемых технологий обучения.

Во-вторых, это соотносительность и связь научных смыслов МН с определенным типом цивилизационного общества и адекватным конкретной исторической эпохе контекстом человеческого бытования. Так, например, в контексте философских идей постиндустриального периода цивилизационного развития человечества в лингвообразовательной области актуальность приобрел взгляд на лингвообразование «без потери» языковой личности как продукта и как носителя конкретной лингвоэтнокультуры. В свою очередь, осмысление философами специфики современного цивилизационного этапа позволяет объяснить, почему МН в ходе определения своих научных смыслов обращается, в частности, к национальным интересам в противовес глобальному универсализму, к социальной (а не индивидуальной, как это было в эпоху тотального глобализма) уникальности в рамках глобального социального пространства, к аксиологическим аспектам лингвообразования и др.

Что касается психолого-педагогических наук, то их влияние на формирование научных смыслов МН трудно переоценить, поскольку система обучения иностранным языкам есть органическая часть общей сложно структурированной образовательной системы. Правда, на наш взгляд, это влияние имеет все-таки свои границы. Они проходят преимущественно в области целевых и организационно-технологических аспектов методики, давая ответы на вопросы о том, как и с какой целью обучать языку

в институциональных условиях, как и зачем «научать» человека неродному для него языком. Эти научные отрасли позволяют методике совершенствовать свои технологии обучения. Например, принятие методикой в 1980-е годы деятельностной (А. А. Леонтьев) образовательной идеологии (идеи) заставило методистов отказаться от преимущественной системности и перейти к «процессуальным» научным смыслам. Отсюда усиление в МН психологической и прагматической ориентации технологий обучения языку и научно-методических исследований. Данная наука, вслед за педагогикой, самым естественным образом заявила об актуальности личностно ориентированных идей (И. Л. Бим) и, следовательно, об активизации познавательной, творческой и исследовательской деятельности изучающего языка, его способности решать разноплановые задачи с помощью языка с выходом в реальный социокультурный контекст и др. Позднее, в 1990-е годы, МН стала активно демонстрировать свою тесную связь с культурой и акцентировать научную идею об обеспечении человеку способности к продуктивному межкультурному диалогу с окружающей его социально-этнокультурной средой.

Не умаляя достоинств каждой из названных выше наук в развитии научных смыслов МН, нельзя не отметить тем не менее особую роль лингвистики. И дело не только в том, что лингвистика – это та научная область, которая всегда позволяла и позволяет описать объект усвоения в процессе обучения иностранному языку. Особо значимым является то, что процесс исторического развития лингвистики, представляя собой смену лингвистических парадигм, в центре внимания которых находятся различные составляющие коммуникации, равно как и смена философской перспективы анализа языка в целом, определяют научный вектор методической мысли [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021].

Можно сказать, что смена научных парадигм в лингвистике, оказывает существенное влияние на процесс развития методического знания, результирующего накопление научных смыслов о лингвообразовательной реальности в широком понимании, которые, в свою очередь, провоцируют в МН парадигмальные сдвиги и, как следствие, приводят к изменениям в научных смыслах этой науки.

ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНЫХ СМЫСЛОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

Научные смыслы МН всегда формулируются в методических понятиях и категориях, они синтезируются и обобщаются в научной картине мира методики определенной исторической эпохи. Данная

картина представляет собой широкую системную панораму научно-теоретических и эмпирических знаний, представленных в структуре парадигмы в формате теорий, подходов, методов или моделей обучения иностранным языкам. В их содержании выражаются научные смыслы методики, которые и обеспечивают устойчивость метаязыка описания методических фактов, явлений, процессов каждого этапа развития методической мысли.

Продemonстрируем наглядно эту взаимосвязь (рис. 1). На рисунке научные смыслы МН представлены в качестве основных определенным образом упорядоченных единиц, из которых можно в последующем сформировать, как отмечалось со ссылкой на философов выше, лингвообразовательную матрицу. Представленная на слайде матрица, или таблица, являет собой системный набор названных мною ранее методических категорий и понятий, а именно: парадигмы, подхода, модели обучения и целевого приоритета, в содержании которых отражаются научные смыслы МН. Они зафиксированы на горизонтальной оси матрицы.

На вертикальной оси расположены исторические периоды развития МН, в которые происходили в методике качественные, парадигмальные, изменения. Как видим, их не так много, нельзя полагать, что любая инновационная идея может иметь смысл для науки. Только парадигмальные перемены демонстрируют изменения научных смыслов методики. Правда, установить жесткие временные границы между этими периодами проблематично, поскольку переход от одного качественного состояния методики в другое – это не одномоментный, а длительный процесс. Он сопровождается поисками и исследованиями, спорами и дискуссиями, сомнениями и переоценками тех или иных методических положений, требующими иногда достаточно продолжительного времени. Поэтому на схеме обозначены лишь временные интервалы и внутренние различительные границы отсутствуют.

Читать таблицу можно по вертикали и по горизонтали. Движение по вертикали дает возможность проследить динамику в развитии содержания отдельного понятия, отдельной категории, а по горизонтали – получить представление об отличительных особенностях научных смыслов методики обучения иностранным языкам конкретного исторического отрезка времени.

Подчеркнем, что именно смена господствующих парадигм обуславливает не только количественные, но и качественные изменения в структуре научно-методического знания и, следовательно, смену научных смыслов МН, соотносимых, как отмечалось выше, с эволюцией «образа языка» в лингвистике: от понимания языка как языка

Педагогические науки



Рис. 1. Эволюция научных смыслов методической науки

индивида и языка как «члена семьи языков», к трактовке языка как структуры и затем как системы, как типа и характера, а сегодня и как «пространства мысли и как дома духа» [Степанов, 1995, с. 32]. Другими словами, пространства реального, видимого, духовного, ментального, в котором в настоящий момент пересекается «множество модусов переживания бытия человеком в его воздействующем диалоге с открывающимся познанию и освоению миром и самим собой» [Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов, 2011, с. 3].

Ранее отмечалось, господство той или иной парадигмы сохраняется, пока не появляются новые факты, знания, разрушающие методологические доктрины науки и определяющие историческую перспективу научно-методических исследований и новые стратегии научного поиска. Так было, например, с теоретическим концептом «вторичная языковая личность», принятие которой в корне изменило взгляд на структуру самой МН и открыло выход в межкультурное пространство научных смыслов МН.

Выражая на каждом историческом этапе общие тенденции в стиле научного мышления методистов, та или иная парадигма обуславливает содержательную специфику всех ее структурных

составляющих, к которым относятся прежде всего **методические подходы** и **модели обучения** иностранным языкам. Необходимо заметить, что именно в них с помощью соответствующей терминологии воплощается научный смысл определенной исторической эпохи, реализуются конкретные методические направления или методы обучения иностранным языкам (ОИЯ) и свойственные каждому из них технологии.

Рисунок выше демонстрирует тесную связь между парадигмами, подходами, моделями ОИЯ и целевыми приоритетами. Эта связь отражает динамику развития научных смыслов МН и ключевых понятий, лежащих в основе центральной идеи конкретного исторического периода развития МН: от языка и лингвистической доминанты (рубеж XIX–XX веков) к речи и уровневой доминанте (начало XX века до 1970-х годов), от иноязычной речевой деятельности и деятельностной доминанты (1970–1990) – к личности и личностно ориентированной, а сегодня: социолингвокогнитивной доминанты с ярко выраженными ее деятельностным, когнитивным, аксиологическим, рефлексивно-творческим, продуктивным и диалоговым аспектами.

Рисунок дает возможность убедиться в последовательном движении МН от интересов к лингвистическим аспектам обучения иностранному языку к процессуальным, в основе которых находятся навыки и умения иноязычной речевой деятельности, и от них к способности личности обучающегося к иноязычному общению и (само)познанию, требующим ее рассмотрения в совокупности ее языковой и социально-психологической ипостасей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная МН имеет надежную теоретическую основу, которую она сформировала за весь период своего существования. Сегодня эта наука, а вслед за ней, и образовательная практика находятся в спокойном состоянии, т. е. вне зоны острого кризиса, когда можно спокойно оценить сделанное за предыдущий период времени. Но даже в подобном умиротворенном положении потоки научно-методической информации и научно-методического знания, которые насыщают эту науку и, по всей видимости, будут насыщать в будущем, неисчерпаем. Процесс наполнения методики новыми смыслами невозможно остановить, поскольку, как известно, социокультурное и, конкретно, образовательное пространство, а также научный контекст бытования этой науки являются

весьма подвижными и изменчивыми. На каждом отрезке своего состояния они адресуют методике новые вызовы, которые требуют от нее постоянной актуализации своего когнитивного багажа, переоценки основных положений и определения новых научных векторов исследований. Результатом этого является включение в аппарат МН новых понятий и категорий, множественность которых требует их постоянной систематизации и обобщения, и, следовательно, установления взаимосвязей всех элементов внутри научно-методического знания и внутри МН. Отсюда просто неизбежно обращение к понятию «научный смысл», которое позволяет:

1) представлять всю систему методических знаний не линейно, а системно, устанавливая взаимосвязи МН и с внешним, и внутренним контекстами ее бытования;

2) понять, почему одни методические научные идеи являются взрывными, меняют стиль методического мышления, а другие живут недолго или, едва появившись, уходят в небытие;

3) оценить реальную историческую роль отдельного ученого-методиста в развитии теории и практики обучения иностранным языкам;

4) понять, как развивается МН, если таковой она является или если таковой ее считают методисты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кохановский В. П. [и др.]. Основы философии науки / В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Т. П. Матяш, Т. Б. Фатхи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
2. Моркина Ю. С. К понятию научного смысла // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. 22. № 4. С. 71–73.
3. Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова. М.: ТЕЗАУПУС, 2011.
4. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика : монография. М.: КНОРУС, 2021.
5. Степанов Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца XX века. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1995. С. 7–34.

REFERENCES

1. Kokhanovskii V. P., Leshkevich T. G., Matyash T. P., Fatkhi T. B. (2007). Osnovi filosofii nauki = Fundamentals of the Philosophy of science. Rostov-na-Donu: Feniks. (In Russ.)
2. Morkina, Yu. S. (2009). K ponyatiyu nauchnogo smisla = Towards the concept of scientific meaning. Epistemologiya i filosofiya nauki, 22(4), 71–73. (In Russ.)
3. Vikulova, L. G. (ed.) (2011). Linguistics and axiology: ethnosemiometry of value meanings: kollektivnaya monografiya. Moscow: TEZAUPUS. (In Russ.)
4. Gal'skova, N. D., Koryakovtseva, N. F., Guseinova, I. A. (2021). Modern linguodidactics: monografiya. Moscow: KNORUS. (In Russ.)
5. Stepanov, Yu. S. (1995). The changing «image of language» in twentieth-century science // Language and science of the late 20th century (pp. 7–34). Moscow: Russian State University for the Humanities. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гальскова Наталья Дмитриевна

доктор педагогических наук

профессор кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам

Государственного университета просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Galskova Natalya Dmitievna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil)

Professor of the Department of Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages

State University of Education

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

22.03.2025
28.05.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Разработка учебных материалов на основе аутентичного текста посредством современных программных инструментов

А. И. Горожанов¹, Д. В. Степанова²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

²Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь

¹a.gorozhanov@linguanet.ru

²daryastepanova79@gmail.com

Аннотация. В статье затрагивается проблема составления учебных материалов по иностранному языку с помощью современного программного обеспечения, созданного с применением технологий искусственного интеллекта. В качестве основных методов выступают эксперимент и анализ. Материалом служит лингвистический корпус текстов статей издания (газетных статей) «Westdeutsche Allgemeine Zeitung» объемом более 1 млн токенов. Авторы описывают и апробируют семь видов поисковых запросов, результатом работы которых является генерация аутентичных контекстов для разработки учебных материалов.

Ключевые слова: авторское программное обеспечение, управляемый искусственный интеллект, учебные материалы по иностранному языку, лингвистический корпус, корпусный менеджер, немецкий язык

Для цитирования: Горожанов А. И., Степанова Д. В. Разработка учебных материалов на основе аутентичного текста посредством современных программных инструментов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 24–31.

Original article

Developing Teaching Materials Based on Authentic Texts Using Modern Software Tools

Alexsey I. Gorozhanov¹, Darya V. Stepanova²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

²Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarussia

¹a.gorozhanov@linguanet.ru

²daryastepanova79@gmail.com

Abstract. The article touches upon the problem of compiling foreign language teaching and learning materials using modern software created with artificial intelligence technologies. The main methods are experiment and analysis. The material is the linguistic corpus of the newspaper articles from “Westdeutsche Allgemeine Zeitung” with a volume of more than 1 million tokens. The authors describe and test seven types of search queries, the result of which are authentic contexts for compiling language learning and teaching materials.

Keywords: exclusive software, guided artificial intelligence, foreign language learning and teaching materials, linguistic corpus, corpus manager, the German language

For citation: Gorozhanov, A. I., Stepanova, D. V. (2025). Developing Teaching Materials Based on Authentic Texts Using Modern Software Tools. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 24–31. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные информационные технологии представляют собой серьезный вызов профессиональному педагогическому сообществу, поскольку производительность и доступность широкому кругу пользователей таких технологий искусственного интеллекта, как, например, чат GPT, приводит к резкому увеличению объема потока сгенерированных или автоматически переведенных текстов: научных статей и отчетов, выпускных квалифицированных работ, курсовых работ и т. п.

Современные системы для проверки оригинальности текстов также получают новые функции, которые позволяют, хотя и с высокой долей неточности, установить факт наличия сгенерированного текста, однако как сама проблема, так и подобная «гонка» производителей программного обеспечения не добавляют популярности технологиям искусственного интеллекта среди преподавателей вузов и редакторов научных журналов.

Также в предметно-специальной литературе ведется дискуссия о том, каким образом педагог может эффективно применять технологии искусственного интеллекта, например, при организации самостоятельной работы обучающихся [Быкова, Тупикова, 2024], разработке иллюстративного материала к текстам [Мурзина, 2024], для генерации текстов различной сложности [Коган, 2023], повышения уровня персонализации обучения [Климентьев, Климентьева, 2024], помощи в организации дебатов на иностранном языке [Шуйская, Дроздова, Мыльцева, 2023] и др.

Сам факт такой дискуссии и ее интенсивность свидетельствуют о высокой актуальности выбранной темы исследования, работа над которой к тому же отвечает требованиям п. 21а Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации¹ – «переход к передовым технологиям проектирования и создания высокотехнологичной продукции, основанным на применении интеллектуальных производственных решений, роботизированных и высокопроизводительных вычислительных систем, новых материалов и химических соединений, результатов обработки больших объемов данных, технологий машинного обучения и искусственного интеллекта» и задачам подпрограммы «Языкознание» государственной программы научных исследований Республики Беларусь «Социально-экономическая и национально-культурная безопасность белорусской государственности» на 2026–2030 годы.

¹Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145.

В настоящем исследовании мы ставим перед собой цель продемонстрировать возможности технологий управляемого искусственного интеллекта для создания учебных материалов по иностранному языку на примере работы текущей версии авторского программного комплекса «Генератор сбалансированного лингвистического корпуса и корпусный менеджер»², который уже активно тестировался нами в русле решения задач оценки качества перевода и интерпретации художественного текста [Горожанов, Гусейнова, Степанова, 2022; Горожанов, Красикова, 2024а] и анализа текстов электронных СМИ на различных языках [Горожанов, Красикова, 2024б; Писарик, 2024; Степанова, 2023].

Задачи работы:

- 1) осуществить сборку лингвистического корпуса аутентичного иноязычного текста объемом не менее 1 млн токенов;
- 2) реализовать ряд поисковых запросов в корпусном менеджере с целью получения контекстов, демонстрирующих отдельные языковые явления;
- 3) оценить полученные контексты на предмет их использования для составления упражнений по иностранному языку.

Новизна исследования состоит в том, что в нем впервые описываются возможности актуальной версии указанного программного комплекса для получения дидактически значимых образцов аутентичного иноязычного текста и предлагаются варианты применения этих образцов в педагогической практике.

ХОД ИССЛЕДОВАНИЯ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

Создание лингвистического корпуса осуществлялось в автоматическом режиме на основе текстов статей немецкой газеты «Westdeutsche Allgemeine Zeitung» в период с 21.10.2024 по 22.03.2025.

Технологии искусственного интеллекта задействованы здесь на стадии деления текста на предложения, его токенизации, лемматизации и определения морфологических характеристик токенов, для чего используется библиотека обработки естественного языка spaCy высокоуровневого языка программирования Python. Отличительной чертой корпуса является наличие дополнительной

²Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023683209 Российская Федерация. «Генератор сбалансированного лингвистического корпуса и корпусный менеджер»: № 2023682269 : заявл. 25.10.2023 : опубл. 03.11.2023; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет»; автор: А. И. Горожанов. EDN JHFXUV.

разметки зависимости токенов друг от друга, так что для каждого токена указывается главное слово. При этом главным словом всего предложения считается глагол-сказуемое, в подчинении к которому находятся как *левая часть* (подлежащее), так и *правая часть* (дополнения, обстоятельства) предложения. В сложносочиненном предложении главным является первое по порядку следования сказуемое. Объем корпуса составил 1 329 992 токена или 84 496 предложений.

Затем с помощью функций корпусного менеджера мы провели ряд поисковых запросов, которые условно разделили на (а) простые и (б) сложные, исходя из уровня компетентности оператора.

К первым мы отнесли¹:

1а) поиск контекстов заданной лексической единицы (ЛЕ) по ее лемме;

2а) поиск контекстов заданной словоформы по токenu;

3а) поиск контекстов ЛЕ, употребляемых в заданной грамматической форме;

4а) поиск контекстов употребления определенных частей речи (заданных лексем, представляющих определенную часть речи);

5а) поиск контекстов употребления глаголов с приставками.

К числу вторых принадлежали:

1б) поиск коллокаций для заданных лексем с учетом частей речи;

2б) поиск последовательностей частей речи со всевозможными дополнительными характеристиками, присутствующими в корпусе.

Рассмотрим более подробно каждый из заявленных пунктов.

1. Один из самых простых вариантов поиска, результатом которого является построение аутентичных контекстов, содержащих все словоформы, образованные от заданной леммы. Например, для глагола *geschehen* в корпусе были найдены *geschah*, *geschehe*, *geschieht*, *geschehen* (всего 90 вхождений). Использовать результаты такого запроса можно для составления упражнений на перевод, возможно также составить упражнения на пропуски для их заполнения глаголами в правильной форме.

2. Аналогичен 1а, но поиск производится не по всем словоформам, а только по заданному

¹Зд. и далее мы не исчерпываем всех возможностей программного комплекса для составления учебных материалов, но демонстрируем наиболее показательные из возможных примеров.

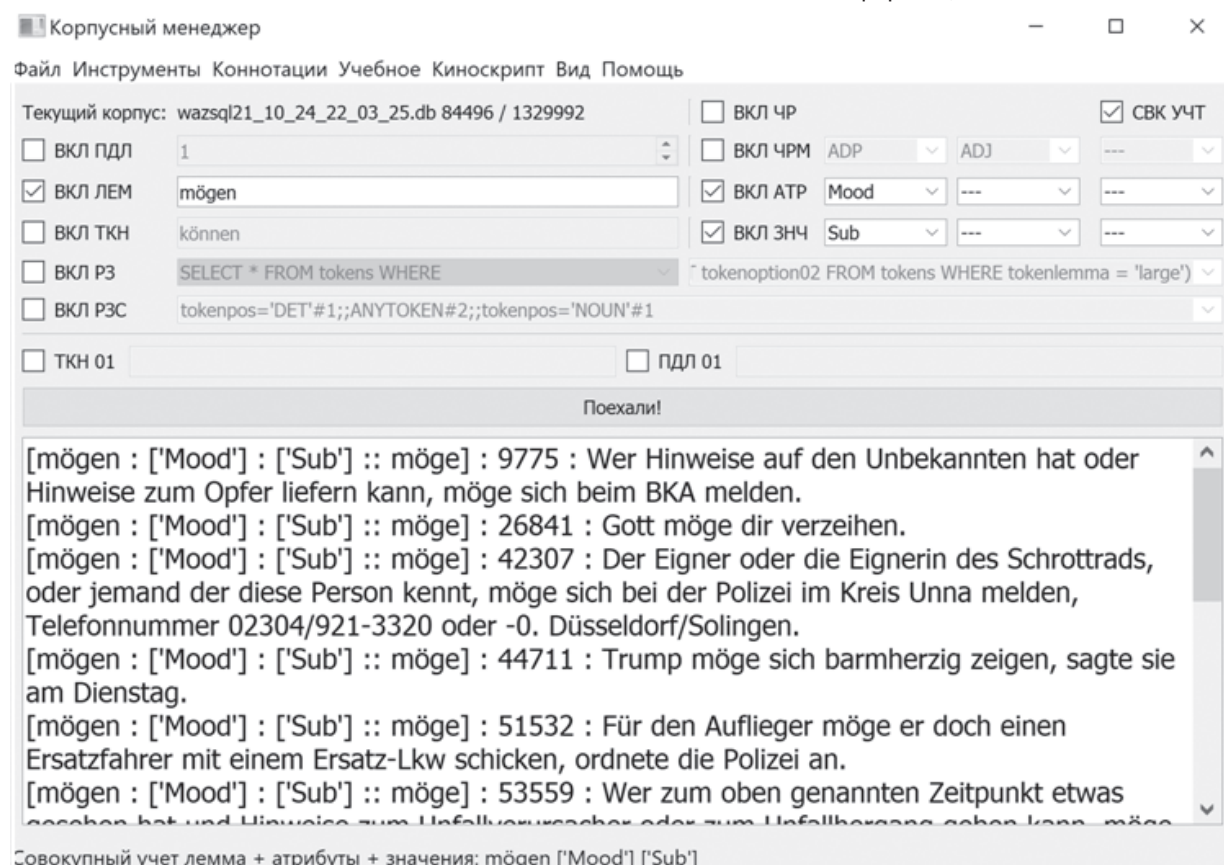


Рис. 1. Настройки и результат поискового запроса по лемме с заданными грамматическими характеристиками

токену, например, *möchte* (236 вхождений). Особенность запроса состоит в том, что если необходимо рассмотреть еще одну словоформу (*möchtet* или *möchten*), то поиск осуществляется дополнительно.

3. Здесь в поиске участвуют поля «ВКЛ ЛЕМ», «СВК УЧТ», «ВКЛ АТР» и «ВКЛ ЗНЧ» (рис. 1):

В указанном варианте программа выводит примеры, которые содержат формы глагола *mögen* в сослагательном наклонении (не различая Конъюнктив I и Конъюнктив II).

Для каждого полученного предложения, благодаря указанию его номера в корпусе, возможно вывести более широкий контекст, что полезно для составления заданий на перевод с немецкого языка на русский, например, для № 26841:

26839 Der Anwalt aus der Stadt Daraa, der als Flüchtling in Hannover lebt, veröffentlichte ein Video, in dem er sagte, es sei gut, dass beim Vorrücken der Assad-Gegner bislang keine staatlichen Einrichtungen zerstört worden seien.

26840 Er sagte: „Ich verzeihe dem Menschen, der seit 2012 mein Haus besetzt hat.

26841 Gott möge dir verzeihen.

26842 Ich will nichts von dir.“

26843 In Foren syrischer Regimegegner werden seit Samstag zahlreiche Videos verbreitet, auf denen die Befreiung von Gefangenen zu sehen sind.

4. В рамках поиска «по части речи» возможно отобрать контексты, содержащие, например, сочинительные или подчинительные союзы. Таким образом, полученные образцы будут представлять собой сложносочиненные или сложноподчиненные предложения. В частности, поиск

по подчинительным предложениям выявил наличие 12 958 сложноподчиненных предложений в корпусе, например:

SCONJ : sofern : 41826 : Stellantis hat für 2025 einen 2-Milliarden-Euro-Investitionsplan in Italien angekündigt, mit dem Ziel, die Produktion im Land auf eine Million Fahrzeuge zu erhöhen, sofern der Markt dies rechtfertigt.

SCONJ : während : 41842 : Deutschland hat durch seine Exportorientierung einen Vorteil, während Italien durch seine Spezialisierung auf Nischenmärkte, vor allem in der Luxusbranche, möglicherweise flexibler agieren kann.

SCONJ : statt : 84033 : Doch statt Klarheit zu schaffen, offenbart die Sendung ein Bild von Zerrissenheit und Schuldabwehr.

SCONJ : Um : 84212 : Um sich gegen die neuen Klimabedingungen zu wappnen, setzen viele Winzer auf technische Lösungen.

SCONJ : ob : 84443 : Die Bürger hätten die Defizite im Krisenmanagement ja vor Augen, ob bei der Corona-Pandemie oder den Hochwasserkatastrophen.

Полученные образцы могут быть использованы в упражнениях на перевод либо на подстановку верного союза. Безусловно, возможно осуществить поиск союзов по лемме или по токену (что для служебной части речи одно и то же), однако «генерализированный» вывод (т. е. результат поискового запроса, от *англ.* output) по части речи позволяет автоматически обнаружить достаточно редкие виды придаточных (*sofern*, *statt* и др.).

5. Функции корпусного менеджера позволяют искать не только токены, но также и их части.

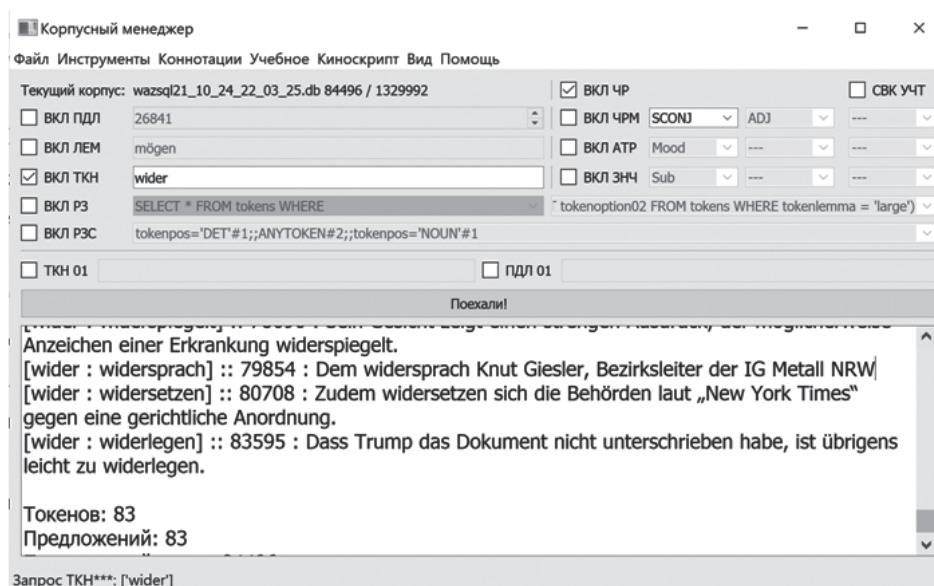


Рис. 2. Настройки и результат поискового запроса по первой части токена

Относительно немецкого языка мы можем найти контексты токенов – глаголов с приставками, например, с *wider-* (рис. 2).

Отметим ряд ограничений, связанных с этим типом поиска. Поскольку программа осуществляет поиск не приставки как морфемы, а простой последовательности символов, то неизбежно возникает погрешность. Например, для сочетания *ab* будут получены не только токены с приставкой *ab-* (*abgeschlossen*, *abgeben*, *abbauen* и др.), но союз *aber*, наречие *absolut* и др. Кроме того, поиск по части токена не обнаружит отделяемую приставку, стоящую отдельно от глагола. Тем не менее для приставок *wider-*, *unten-*, *über-* погрешность невысока.

1. Поиск по связанным компонентам является одной из последних модификаций функционала корпусного менеджера, однако для построения такого запроса необходимо быть компетентным пользователем программной системы. Например, поставим перед собой задачу найти в корпусе примеры употребления существительного *Partei*, которое связано подчинительной связью с глаголом. Другими словами, необходимо найти предложения, в которых слово *Partei* является либо прямым дополнением, либо частью предложного дополнения. Функция ручного запроса получает строку кода SQL:

```
tokenlemma = 'Partei' AND NOT tokenattr LIKE '%=Nom%' AND tokenoption02 IN (SELECT tokennum FROM tokens WHERE tokenpos = 'VERB')
```

В результате в корпусе было найдено 95 контекстов (рис. 3): здесь происходит поиск контекстов, содержащих лемму *Partei* в отличном от именительного падежа, которая находится в зависимости от глагола.

Полученный аутентичный материал возможно применить для иллюстрации современных значений лексических единиц (см.: *die Partei aufstellen*, *die Partei aus der Krise führen*, *die Partei verlassen* и др.), для составления заданий на перевод, а также для разработки актуальных лексикографических справочных материалов.

В п. 5а мы затронули проблему обнаружения отделяемых приставок, стоящих в предложении. При помощи ручного запроса возможно осуществлять поиск приставок как отдельных лемм / токенов, напрямую зависящих от глагола и не имеющих зависимых от себя слов. Такая формулировка запроса максимально исключит из вывода совпадающие по написанию с приставками предлоги:

```
tokenlemma = 'über' AND tokenoption02 IN (SELECT tokennum FROM tokens WHERE tokenpos = 'VERB') AND tokennum NOT IN (SELECT tokenoption02 FROM tokens)
```

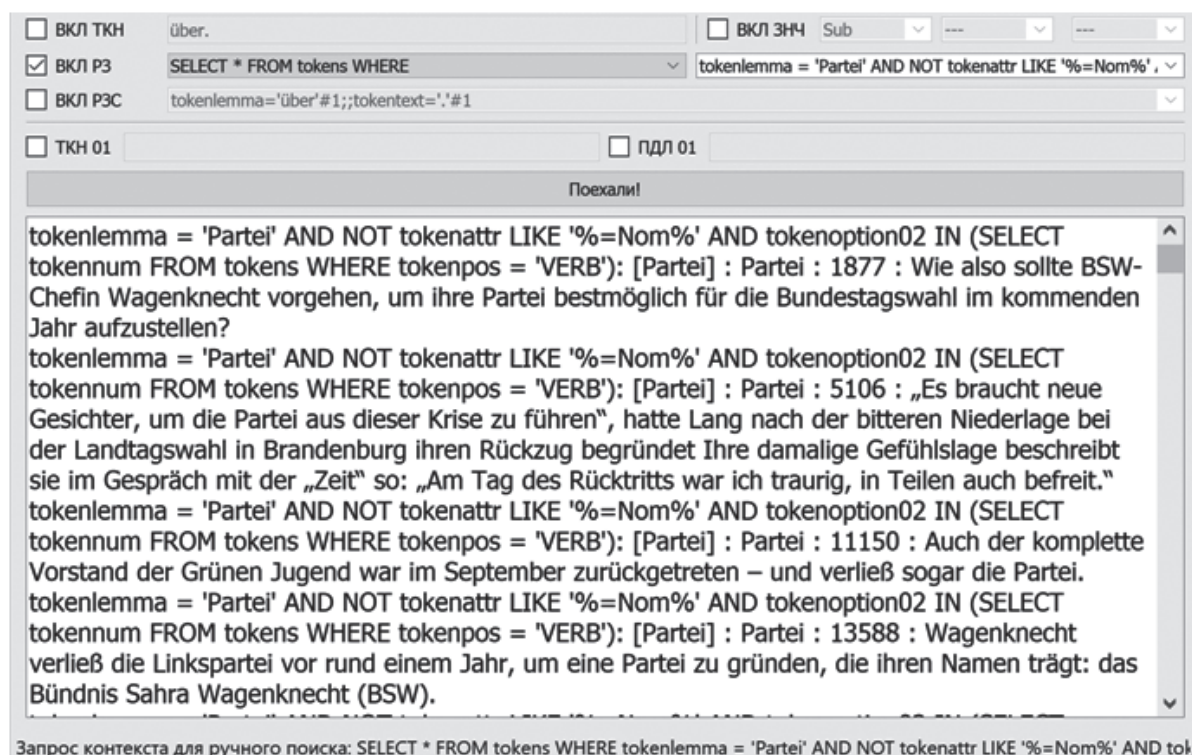


Рис. 3. Настройки и результат ручного запроса по коду SQL – «сущ. + глагол»

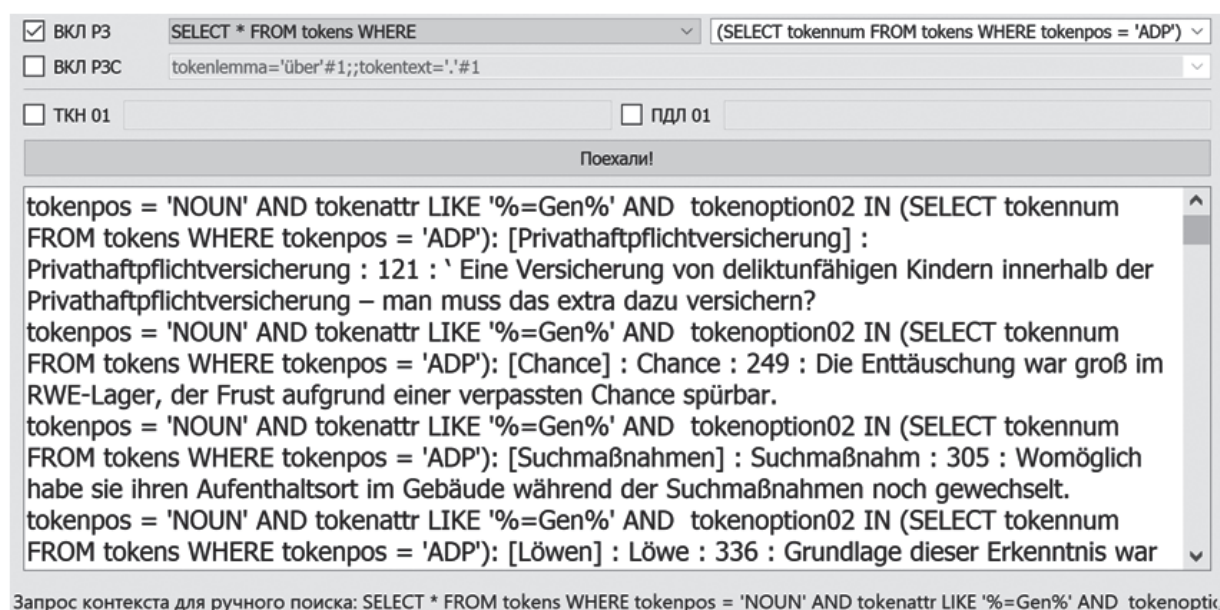


Рис. 4. Настройки и результат ручного запроса по коду SQL – «предлог + р. п.»

По указанному запросу в корпусе были найдены 17 контекстов, из которых шесть оказались верными, т. е. содержали глаголы с отделяемыми приставками *über*:

- 4456 : Am Ende **gingen** demnach aber nur eine von zehn Affären in eine feste Beziehung **über**.
- 26893 : Sie **kehrte** Demokraten den Rücken und wechselte dieses Jahr als glühende Anhängerin Donald Trumps ins republikanische Lager **über**.
- 30819 : Die Flammen **griffen** anschließend auf weitere Fahrzeuge **über**.
- 49295 : Die Wirkung aber **strahlte** auf die umstehenden Passanten **über**, die in den Chor mit einstimmten.
- 49372 : Mit jeder Note und Anekdote **springt** der Funken der holzig-freudigen Energie weiter auf das Publikum **über** – ganz im Sinne von Markus Conrads:
- 68034 : Zur Erinnerung: Die Fraktion lief 2023 zu Bündnis Deutschland **über**.
- 72066 : Allerdings **sprang** im Halbfinale der Funke noch nicht ganz **über**.

Остальные примеры содержали конструкции типа *das ganze Jahr / den ganzen Tag über*.

Найденные контексты можно использовать не только как примеры, демонстрирующие варианты употребления приставочных глаголов на современном аутентичном языковом материале, но и шире – для лингвистических исследований немецкоязычного новостного дискурса. В этой связи демонстрируемый корпус можно в полной мере считать *исследовательским*, тогда как доступные корпусные онлайн-ресурсы (например,

DWDS¹) являются скорее *иллюстративными*, поскольку, хотя и демонстрируют примеры заданных лексических единиц, но в ограниченном объеме и на произвольном материале, выбор которого не осуществляется пользователем.

Схожим образом возможно искать предлоги, управляющие родительным падежом – относительно редкое явление в немецком языке, на которое трудно найти разнообразные контекстные примеры. Пользователем вводится следующий запрос:

```
tokenpos = 'NOUN' AND tokenattr LIKE '%=Gen%' AND
tokenoption02 IN (SELECT tokennum FROM tokens
WHERE tokenpos = 'ADP')
```

Из полученных 1 524 предложений часть не содержала предлогов с генитивом, однако несложный ручной отбор позволил выявить примеры, содержащие предлоги *innerhalb, während, trotz, angesichts, aufgrund, wegen, seitens* и др. (рис. 4).

Значительным преимуществом предлагаемого инструмента и процедуры поиска является то, что она позволяет искать целый класс объектов (предлоги), а не только конкретные леммы и токены, т. е. мы получим практически все, даже неожиданные варианты, а не только те, которые предполагаем найти.

2. Поиск по последовательности токенов требует понимания особого метаязыка, созданного специально для рассматриваемого корпусного менеджера. Например, последовательность

¹URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 28.04.2025).

tokenlemma = 'über'#1;;tokenpos = 'DET'#1;;tokenpos = 'NOUN'#1

ищет контексты, в которых встречается сочетание «über + слово-артикл + существительное»: *über das Online-Portal, über den Humor, über die Apps* и т. п. Такой поиск детерминирован в большей степени, чем вариант 16.

Как и в предыдущих случаях, полученные результаты также могут быть использованы при составлении учебно-методических материалов: для демонстрации определенных языковых явлений или для разработки упражнений на перевод или подстановку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы собрали тестовый лингвистический корпус немецкоязычных текстов, рассмотрели некоторые из ключевых поисковых запросов и оценили дидактический потенциал получаемых в результате контекстов.

Частично мы уже апробировали некоторые возможности более ранней версии описываемого программного обеспечения, работая над

подготовкой к печати учебного пособия по практике письменного перевода¹.

Важно отметить, что программный комплекс работает на сегодняшний день с различными языками (русским, английским, немецким, испанским, французским, китайским), однако с различной степенью погрешности.

Подчеркнем также, что несмотря на достаточно критичное введение к настоящей статье, мы не придерживаемся позиции отрицания современного высокотехнологичного мира и всех его достижений, но выступаем за разумное использование технологий искусственного интеллекта, при котором главенствующая роль в принятии решений, касающихся образовательного процесса, оставалась бы за человеком. В этой связи мы говорим о полезности управляемого искусственного интеллекта, который точно выполняет поставленную человеком задачу, не внося в результат своей работы элемента непредсказуемости и хаоса.

¹Горожанов А. И., Гусейнова И. А. Основы практики письменного перевода с немецкого языка на русский язык: учебное пособие для студентов лингвистических направлений подготовки и специальностей. Казань: Бук, 2024. 180 с. ISBN 978-5-907910-29-4. EDN SPOLAW.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Быкова Н. О., Тупикова С. Е. Интеллектуальные помощники: новые горизонты организации самостоятельной работы студентов через нейросети // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2024. № 7. С. 24–30. EDN IYQFUW.
2. Мурзина А. И. Применение нейросети на уроках иностранного языка // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2024. № 2–2 (50). С. 88–90. EDN CBEYSO.
3. Коган М. С. О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 31–38. EDN OMTZHX.
4. Климентьев Д. Д., Климентьева В. В. Анализ экспериментального применения нейронных сетей в разработке дидактических материалов по иностранным языкам // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 2 (70). С. 251–258. EDN NSMENK.
5. Шуйская Ю. В., Дроздова Е. А., Мыльцева М. В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 216–218. DOI 10.24412/1991-5497-2023-299-216-218. EDN JTMJDQ.
6. Горожанов А. И., Гусейнова И. А., Степанова Д. В. Инструментарий автоматизированного анализа перевода художественного произведения // Вопросы прикладной лингвистики. 2022. № 45. С. 62–89. DOI 10.25076/vpl.45.03. EDN IWBHQI.
7. Горожанов А. И., Красикова Е. А. Формальная модель оценки образа персонажа художественного произведения (на материале романа Дж. Оруэлла «1984») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024а. Т. 17. № 9. С. 3239–3248. DOI 10.30853/phil20240458. EDN SGHXZJ.
8. Горожанов А. И., Красикова Е. А. Получение значимых данных из неподготовленного текста путем его автоматической обработки авторскими лингвистическими инструментами (на материале электронных китайских СМИ) // Вопросы прикладной лингвистики. 2024б. № 54. С. 115–138. DOI 10.25076/vpl.54.05. EDN GGUQXL.
9. Писарик О. И. Репрезентация сферы «культура и искусство» в корпусе современных средств массовой информации ФРГ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2024. № 11 (892). С. 76–82. EDN AVZLQT.
10. Степанова Д. В. Программный комплекс для генерации динамического корпуса текстов СМИ // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 1: Филология. 2023. № 6 (127). С. 123–130. EDN FMBTKO.

REFERENCES

1. Bykova, N. O., Tupikova, S. E. (2024). Intellectual assistants: new horizons for organising students' independent work through neural networks. Student self-study management in foreign language, 7, C. 24–30. (In Russ.)

2. Murzina, A. I. (2024). The use of a neural network in foreign language lessons. Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, 2–2(50), 88–90. (In Russ.)

3. Kogan, M. S. (2023). On possible ways to use the ChatGPT neural network for teaching foreign languages. Foreign languages at school, 3, 31–38. (In Russ.)

4. Klimentyev, D. D., Klimentyeva, V. V. (2024). Analysis of experimental application of neural networks to designing foreign didactic content in foreign languages. Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University, 2(70), 251–258. (In Russ.)

5. Shuiskaya, Yu. V., Drozdova, E. A., Myltseva, M. V. (2023). Involving neural networks to conduct debates in a foreign language at the advanced stage of language learning. Mir nauki, kultury, obrazovaniya, 2(99), 216–218. DOI 10.24412/1991-5497-2023-299-216-218. (In Russ.)

6. Gorozhanov, A. I., Guseynova, I. A., Stepanova, D. V. (2022). Tools for automated analysis of fiction work translation. Issues of applied linguistics, 45, 62–89. DOI 10.25076/vpl.45.03. (In Russ.)

7. Gorozhanov, A. I., Krasikova, E. A. (2024a). Formal model for evaluating the image of a character in a fictional work (based on G. Orwell's novel "1984"). Philology. Theory & Practice, 17(9), 3239–3248. DOI 10.30853/phil20240458. (In Russ.)

8. Gorozhanov, A. I., Krasikova, E. A. (2024b). Obtaining meaningful data from an unprepared text by automatically processing with author's linguistic tools (based on the material of electronic Chinese media. Issues of applied linguistics, 54, 115–138. DOI 10.25076/vpl.54.05. (In Russ.)

9. Pisarik, O. I. (2024). Representation of the sphere "culture and arts" in the corpus of modern Germany media. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 11(892), 76–82. (In Russ.)

10. Stepanova, D. V. (2023). Software package for generating a dynamic media texts corpus. Minsk State Linguistic University bulletin. Series 1. Philology, 6(127), 123–130. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Горожанов Алексей Иванович

доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры грамматики и истории немецкого языка факультета немецкого языка
Московского государственного лингвистического университета

Степанова Дарья Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры теории и практики английской речи факультета английского языка
Минского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gorozhanov Alexey Ivanovich

Doctor of Philology (Dr. habil.), Associate Professor
Professor in the Department of the German Language Grammar and History
Faculty for the German Language
Moscow State Linguistic University

Stepanova Darya Valeryevna

PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor in the Department of Theory and Practice of English Speech Faculty for the English Language
Minsk State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	18.03.2025	The article was submitted
одобрена после рецензирования	05.05.2025	approved after reviewing
принята к публикации	09.06.2025	accepted for publication



Особенности публичного выступления как формы речевого общения (на материале испанского языка)

А. С. Колесник

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
a.kolesnik@linguanet.ru

Аннотация. Автор статьи проводит исследование публичного выступления на испанском языке как формы речевого общения. В работе рассматриваются ключевые аспекты публичного выступления: структура, цель, взаимодействие с аудиторией, влияние лингвистических и культурных факторов на его успешность. Особое внимание уделено специфике испанского языка: лексическим и синтаксическим особенностям, способствующим созданию выразительной и эмоционально насыщенной речи. Приводятся примеры использования риторических приемов, характерных для испаноязычной ораторской традиции.

Ключевые слова: публичное выступление, испанский язык, риторика, лингвокультурные особенности, оратор

Для цитирования: Колесник А. С. Особенности публичного выступления как формы речевого общения (на материале испанского языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 32 – 37.

Original article

Features of Public Speaking as a Form of Verbal Communication (the Spanish Language)

Anastasiia S. Kolesnik

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
a.kolesnik@linguanet.ru

Abstract. The article considers public speaking as a form of verbal communication based on the material of the Spanish language. The article introduces the key aspects of a successful speech, including its structure, goals, interaction with the audience, as well as the influence of linguistic and cultural factors. Special attention is paid to the specific characteristics of the Spanish language: its lexical and syntactic features. The article examines the use of techniques characteristic of the Spanish-speaking rhetorical tradition.

Keywords: public speaking, Spanish, rhetorics, linguistic and cultural features, speaker

For citation: Kolesnik, A. S. (2025). Features of Public Speaking as a Form of Verbal Communication (the Spanish language). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 32–37. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность публичного выступления в современном обществе обусловлена несколькими ключевыми факторами. Современный рынок труда требует от специалистов не только глубоких знаний в своей области, но и умений и навыков презентации и аргументации. Комплекс умений публично выступать является важным компонентом профессиональной компетенции, что подтверждается исследованиями, указывающими на прямую зависимость между уровнем коммуникативных умений и карьерным ростом [Schultze, 2015]. Более того, в условиях быстро меняющихся социальных условий, умение взаимодействовать с различными группами людей и адаптировать свое сообщение под конкретную аудиторию становится необходимым для успешной социализации и формирования межличностных отношений. Таким образом, совокупность умений публичного выступления является актуальной в контексте современных социокультурных и профессиональных реалий, способствуя личностному и карьерному развитию специалистов разных профессий.

Главная цель данной публикации заключается в анализе особенностей публичного выступления как формы речевого общения на материале испанского языка.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

В отечественной науке под понятием «публичное выступление» предполагается монологическое высказывание, обращенное к аудитории, целью которого является ее информирование либо воздействие на слушателей, на их эмоциональное состояние, либо побуждение к действиям [Азимов, Шукин, 2009].

В зарубежной научной школе определяют публичное выступление как процесс коммуникации, при котором оратор передает сообщение аудитории в структурированной, осознанной манере с целью информирования, убеждения или развлечения [Lucas, 2008].

Схожесть этих определений заключается в том, что базовыми составляющими публичного выступления являются оратор, аудитория и тема, без которых не состоится сам речевой акт.

Отметим, что приведенные определения восходят еще к Аристотелю, который определял публичное выступление как искусство убеждения, где оратор использует логику, эмоции и темперамент для воздействия на аудиторию. С точки зрения риторики выступление формируется тремя

компонентами: оратором, речью и аудиторией [Аристотель, 2000].

Публичное выступление среди остальных видов речевой деятельности выделяется тем, что для его реализации необходимо соблюдение социокультурного контекста, норм лингвистического выбора средств общения, а также правил организации текста и самого выступления.

Подчеркнем, что публичная речь представляет собой сложный коммуникативный процесс, который можно охарактеризовать через несколько основных ключевых аспектов: цели, структуру и аудиторию. Каждая из этих характеристик играет важную роль в успешности выступления и его восприятии слушателями.

Структура публичной речи. Диспозиция – учение о композиции речи (в риторике) – говорит о том, что крайне важно методично и осознанно подходить к построению публичного выступления. Структура публичного выступления обычно включает три основных компонента: введение, основную часть и заключение. Каждый из них содержит комплекс конкретных коммуникативных блоков, которые отражают цели и функции отдельного типа публичного высказывания.

Введение: в этом разделе оратор устанавливает контакт с аудиторией, формулирует тему выступления и заявляет о целях своей речи. Эффективное введение может включать риторические вопросы, интересные истории или статистику, которые привлекают внимание слушателей, заинтересовывают их с целью дальнейшего удержания внимания.

Основная часть: оратор излагает свои аргументы, идеи или информацию, реализуя главную коммуникативную задачу выступления. Основная часть должна быть логически организована, чтобы слушатели могли последовательно идти за мыслью оратора и на нее реагировать.

Заключение: оратор подводит итоги, повторяет ключевые моменты и формулирует призыв к действию или оставляет слушателей с предложенной идеей [Хазагеров, 2002]. Заключение должно быть запоминающимся, чтобы закрепить впечатление от выступления.

Цели публичной речи. Цели публичного выступления, безусловно, могут варьироваться в зависимости от контекста и намерений оратора. Они могут включать:

– *информирование*, когда оратор стремится передать знания или информацию по определенной теме, что может быть актуально в образовательных контекстах в виде лекций или докладов на конференциях;

– *убеждение*, когда выступающий пытается изменить мнение или поведение аудитории, что

особенно важно в политических, рекламных или мотивационных выступлениях;

– *развлечение*: публичное выступление может ставить целью развлечение аудитории, используя юмор или интересные истории.

Некоторые исследователи также выделяют как отдельную цель – соблюдение традиций общения в официальных ситуациях и выполнение необходимых требований этикета, например дипломатического. Указанная цель реализуется в ходе так называемой этикетной речи. Среди примеров можно выделить встречу официальных лиц, приветственную речь на открытии мероприятия или официальный тост на банкете или юбилее [Макарова, 2017].

Аудитория. Слушатели являются центральным элементом публичной речи, так как успешность выступления во многом зависит от включенности аудитории в процесс общения [Колядов, 2019]. Для достижения поставленных целей оратору рекомендуется учитывать:

– *количество слушателей*: в зависимости от количества слушателей могут изменяться методы взаимодействия и подходы к подаче материала;

– *культурный контекст*: различия в культурных фонах могут влиять на восприятие информации, поэтому важно адаптировать содержание и стиль речи к целевой аудитории. Реализация этого пункта обеспечивается лингвострановедческой и социокультурной компетенциями выступающего;

– *интересы и ожидания аудитории*: понимание того, что интересно и важно для конкретной аудитории, позволяет оратору более эффективно строить свою речь и выбирать соответствующие примеры и аргументы. Необходимо учитывать и социокультурные ожидания, отражающиеся в оценке аудиторией оратора, которая отвечает локальным культурным стереотипам и ожиданиям слушателей [Lucas, 2008].

Не менее важным в достижении коммуникативной цели является корреляция между заявленной темой и содержанием выступления.

Роль языка и культуры в формировании эффективного публичного выступления является фундаментальной, так как эти два аспекта тесно взаимосвязаны и определяют успешность достижения коммуникативной цели, поставленной выступающим.

Говоря о языке как об инструменте речевой коммуникации, следует подчеркнуть, что оратор должен обладать многими лингвистическими компетенциями: публичное выступление требует владения языковыми нормами, а также сформированными фонетическими, лексическими, грамматическими, синтаксическими навыками и умениями.

Выступающий также должен владеть риторическими приемами, так как метафоры, эпитеты, анафоры и градация, усиливают воздействие на аудиторию. Особенно заметно разнообразие применяемых языковых средств в публичных выступлениях на политическую тему [Чудинов, 2003]. В большой степени успешности публичного выступления способствуют паралингвистические элементы общения: интонация, темп речи, паузы и ударения, которые играют ключевую роль в передаче эмоций и акцентов [Беткер, 2013].

Очевидная взаимосвязь между языком и культурой отражается в невербальной коммуникации: жесты, мимика, проксемика (дистанция между оратором и аудиторией) и кинесика (движения тела) тоже варьируются в зависимости от культурного контекста [Крейдлин, 2002].

Остановимся более подробно на характеристиках публичного выступления на испанском языке. Как было сказано выше, осмысление культуры как контекста коммуникации обязательно находит отражение в публичном выступлении. Структура публичного выступления в большой степени зависит от культурных особенностей аудитории, невербальной коммуникации и социокультурного ожидания. Понимание культурных особенностей, локальных норм и ценностей определяют, какие темы, аргументы и стили общения приемлемы или эффективны для публичного выступления [Бахтин, 1979]. Культурные традиции испаноязычных стран предполагают высокую ценность ораторского искусства и ожидают от публичного выступления эмоциональности, экспрессивности и ориентации на установление контакта с аудиторией.

Рассмотрим несколько лингвистических особенностей публичного выступления в испаноязычной культуре, в том числе фонетические, лексические и синтаксические характеристики, определяющие эффективность речевого общения на испанском языке¹.

Испанский язык обладает рядом уникальных черт, которые оказывают серьезное влияние на структуру и стиль публичных выступлений. Например, на фонетическом уровне: созданию выразительной и эмоционально насыщенной речи способствует широкий интонационный арсенал. Экспрессивная функция интонации испанского языка позволяет говорящему выразить свое отношение к содержанию высказывания или особую причастность к происходящему.

Лексический состав испанского языка богат риторическими средствами, такими как метафоры,

¹В статье будет рассматриваться испанский castellano, т. е. традиционный, классический вариант языка, без учета региональных особенностей.

эпитеты и повторы, что активно используется в публичных выступлениях для усиления воздействия на аудиторию. Ораторы стремятся к использованию не только ярких метафор, но и риторических вопросов, саркастичных фраз, что позволяет им и информировать аудиторию и захватывать ее внимание.

Выступающему важно добиваться простоты и доступности речи, чтобы обеспечить максимальную вовлеченность слушателей. Например, во время регионального конгресса премьер-министр Испании, Педро Санчес, произнес следующий монолог:

Escucho a la oposición. Por cierto *no sé muy bien dónde* anda Feijóo (1). *Debe ser que no quiere ser tan poco jefe de la oposición o no la ejerce porque no quiere* (2). Pero *pero* fijaos es curioso porque *porque* no hace más que ruido, ruido, ruido, ruido, ruido, ruido, ruido, ruido (3) y oye uno coje las tertulias de estos medios de comunicación que tanto nos quieren, no?" "Si *apagamos el ruido* vamos a ver lo que realmente es la oposición. La nada absoluta pero también veremos algo importante. Si *apagamos, si apagamos ese ruido* (4) también se verá cómo va España, que *va viento en popa y a toda vela* en términos económicos (5). – Я слушаю оппозицию. Кстати, не очень хорошо знаю, где ходит Фейхоо. Должно быть, он не так уж сильно хочет быть лидером оппозиции или не руководит ею, потому что не хочет. Но обратите внимание, это любопытно, потому что он ничего не делает, кроме шума, шума, шума, шума, шума, шума, шума, шум. И вы слышите, как кто-то устраивает болтовню в этих средствах массовой информации, которые нас так любят, не так ли? Если мы убавим шум, мы увидим, что на самом деле представляет собой оппозиция. Абсолютное ничто, но мы также увидим кое-что важное. Если мы его убавим, если мы убавим этот шум, вы также увидите, как будет развиваться Испания, которая идет полным ходом и на всех парусах в экономическом плане"¹

В первом случае *Escucho a la oposición. Por cierto no sé muy bien dónde anda Feijóo* (Я слушаю оппозицию. Кстати, не очень хорошо знаю, где ходит Фейхоо²) политик эмоционально окрашивает пренебрежительное отношение к оппозиции, особенно к ее лидеру, говоря о том, что его нет на конгрессе. *Debe ser que no quiere ser tan poco jefe de la oposición o no la ejerce porque no quiere* (Должно быть, он не так уж сильно хочет быть главой

оппозиции или не занимается ей, потому что не хочет). Далее, продолжая в том же ироническом тоне, премьер-министр намекает, что, видимо, его оппонент уже не хочет быть лидером оппозиционного крыла или же не хочет исполнять свои обязанности (2). ...Pero *pero* fijaos es curioso porque *porque* no hace más que ruido, ruido, ruido, ruido, ruido, ruido, ruido, ruido... (Но обратите внимание, это любопытно, потому что он только создает шум, шум, шум...). С лексической точки зрения примечательны усиленные повторы, особенно повторения слова *ruido* (шум) с постепенным нисходящим тоном, которое эмоционально влияет на аудиторию (3). Последующее использование и повторение метафоры *si apagamos ese ruido* (если мы убавим шум) также увеличивает вовлеченность аудитории, так как, естественно, ни о каком «убавлении шума» не идет речь. Политик, сравнивая деятельность оппозиции с «лишним» шумом, инсказательно предлагает просто не обращать на него внимание (4) и тогда испанцы смогут увидеть, как экономика Испании расцветает. Эту часть автор передает через крылатые фразы, пришедшие из морской сферы в обыденную, *viento en popa* (попутного ветра, т. е. пожелание удачи) и *a toda vela* (на всех парусах), передающие значения двигаться вперед, полным ходом, с попутным ветром и на полных парусах (5).

Отдельно можно выделить строгость грамматической структуры испанского языка, с точки зрения согласования глаголов, существительных и прилагательных. В испанском языке важную роль играет корректный подбор форм глаголов по лицу и числу, а также согласование существительных и прилагательных по роду и числу. В испанском языке существует четкое разделение местоимений на *tú* (ты) и *usted* (Вы). При этом вежливая форма *usted* используется при обращении к одному лицу. Форма *ustedes* используется при обращении к группе людей, к каждому из которой говорящий может обращаться на Вы. А форма *vosotros* – вы (мн. ч.) – условно менее уважительная и используется для группы лиц, в которой к каждому члену можно обращаться на ты.

В рамках публичного выступления необходимо подбирать местоимение согласно целям и задачам публичного выступления. Если оратор хочет приблизить себя к аудитории и сократить эмоциональную дистанцию, он может использовать менее формальное местоимение при обращении на вы, т. е. *vosotros*. Если же наоборот градус выступления высок, когда публичное выступление проходит в рамках официальных мероприятий, то предпочтительнее выбирать местоимение вы, *usted* или *ustedes*, в зависимости от того: сколько собеседников перед говорящим. Однако в политических

¹Перевод наш. – К. А.

²Нуњес Альберто Фейхоо – лидер Народной партии, которая занимает оппозиционное положение относительно правящей.

публичных выступлениях ораторы склонны относить себя к аудитории, с которой они взаимодействуют, через местоимение *nosotros* (мы), как это было показано в примере, рассмотренном выше.

В испаноязычных странах важное значение имеет и невербальная коммуникация. Как известно, испаноязычным народам свойственны темпераментность, гиперэмоциональность и импульсивность, что наиболее ярко проявляется в выступлениях перед публикой. Отмечая важность невербальной коммуникации, нельзя упустить такой аспект, как жестикуляция. Например, в Испании и в Латинской Америке жестикуляция более активна, чем в некоторых других культурах. «Весь строй невербальных знаков направлен на выражение разнообразнейших эмоциональных состояний, а их проявление теснейшим образом связано с своеобразием национальных психологических черт характера» [Фирсова, 2007].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Публичное выступление представляет собой сложный и многогранный процесс, для которого важны не только лингвистическая подготовка оратора, но и понимание им культурных контекстов, умение вовлекать слушателей в процесс общения.

Эффективное построение речи, включая четкое введение, структурированную основную часть и лаконичное заключение, а также использование риторических приемов и средств выразительности, играют ведущую роль в восприятии информации слушателями. Хорошо подготовленный оратор, который может логично и осмысленно представить свою точку зрения, как правило, вызывает доверие и интерес у аудитории.

Еще один аспект, заслуживающий особого внимания, – это адаптация оратора к аудитории. Успешно выступающие личности обладают способностью анализировать и учитывать потребности, интересы и ожидания своих слушателей. Использование местного контекста и лингвокультурных особенностей, а также умение обращаться к аудитории на понятном и доступном для нее языке, значительно усиливает эффект от выступления. В испаноязычной среде корректное использование различных лексико-грамматических структур и средств художественной выразительности может существенно привлечь внимание слушателей аудитории.

Важный вывод касается и невербальных средств общения. Жесты, мимика и интонация оратора служат не только дополнением к вербальному компоненту, но и важными индикаторами его уверенности в успехе своего выступления. Правильное использование невербальных средств общения способно сразу помочь оратору установить контакт с аудиторией, усилить эмоциональную окраску речи и облегчить передачу информации.

Эти выводы могут быть полезны не только для практиков, стремящихся улучшить свои умения и навыки публичного выступления, но и для исследователей, изучающих риторические стратегии в различных культурных контекстах. Овладение этими аспектами углубляет понимание культурных различий между своей и чужой традициями публичного общения. Упомянутые особенности публичного выступления делают овладение его умениями и навыками уникальным процессом, требующим учета как лингвистических, так и культурных аспектов обучения испанскому языку.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Schultze Q. J. An essential guide to public speaking. Serving your audience with faith, skill and virtue. Michigan: Baker Academic, 2015. 2nd ed.
2. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
3. Lucas S. E. The art of public speaking. 10th ed. Boston, MA : McGraw-Hill, 2008.
4. Аристотель. Риторика. М.: Лабиринт-МП, 2000.
5. Хазагеров Г. Г. Политическая риторика. М.: Никколо-Медиа, 2002.
6. Макарова Н. Е. К вопросу о международном этикете // Смоленский государственный университет. 2017. Вып. 13. С. 178–183.
7. Колядов Д. М. Аудитория как участник взаимодействия // Антропологический форум. 2019. № 42. С. 135–173.
8. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003.
9. Беткер Л. М. Теоретико-прикладные аспекты исследования паралингвистических характеристик речи // Вестник угроведения. 2013. №1 (12). С. 70–75.
10. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. М.: Новое литературное обозрение, 2002.

11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
12. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах латинской Америки: учебное пособие. М.: АСТ : Восток – Запад, 2007.

REFERENCES

1. Schultze, Q.J. (2015). An essential guide to public speaking. Serving your audience with faith, skill and virtue. 2nd ed. Michigan: Baker Academic.
2. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). Moscow: Izdatel'stvo IKAR (In Russ.)
3. Lucas, S. E. (2008). The art of public speaking. The McGraw-Hill Companies, 10th ed.
4. Aristotel'. (2000). Ritorika = Rhetoric. Moscow: Labirint-MP. (In Russ.).
5. Hazagerov, G. G. (2002). Politicheskaya ritorika = Political rhetoric. Moscow: Nikkolo-Media. (In Russ.).
6. Makarova, N. E. (2017). K voprosu o mezhdunarodnom etikete = On the issue of international etiquette. Smolenskiy gosudarstvennyy universitet, 13, 178–183. (In Russ.)
7. Kolyadov, D. M. (2019). Auditoriya kak uchastnik vzaimodejstviya = Audience as a participant in interaction. Antropologicheskij forum, 42, 135–173. (In Russ.)
8. Chudinov, A. P. (2003). Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoy kommunikacii = Metaphorical mosaic in modern political communication. Ekaterinburg: Ural.gos.ped.un-t. (In Russ.)
9. Betker, L. M. (2013). Teoretiko-prikladnye aspekty issledovaniya paralingvisticheskikh harakteristik rechi = Theoretical and applied aspects of the study of paralinguistic characteristics of speech. Vestnik ugrovedeniya, 1 (12), 70–75. (In Russ.).
10. Krejdlin, G. E. (2002). Neverbal'naya semiotika = Nonverbal semiotics. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russ.)
11. Bahtin, M. M. (1979). Estetika slovesnogo tvorchestva = Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Iskusstvo. (In Russ.)
12. Firsova, N. M. (2007). Sovremennyy ispanskij yazyk v Ispanii i stranah latinskoj Ameriki. Uchebnoe posobie = Modern Spanish in Spain and Latin American countries. Moscow: AST : Vostok – Zapad. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Колесник Анастасия Сергеевна

аспирант кафедры лингводидактики
Института иностранных языков имени Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kolesnik Anastasiia Sergeevna

Postgraduate Student
of Foreign Language Teaching Department
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.04.2025
12.05.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Личностно развивающий, субъектно ориентированный подход как основа современного лингвистического образования

Н. Ф. Коряковцева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
koryakovtseva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается динамика развития личностно ориентированной парадигмы лингвистического образования на современном этапе; подчеркивается направленность на личностно развивающий, субъектно ориентированный характер обучения иностранным языкам; выделяются условия реализации данного подхода и создания ситуации развития субъектных качеств учащегося; рассматриваются возможности обеспечения субъектно ориентированного характера содержания обучения, образовательных практик и оценивания образовательных результатов в области изучения иностранного языка и культуры.

Ключевые слова: лингвистическое образование, личностно развивающий, субъектно ориентированный подход, субъектные качества, содержание обучения, образовательные практики, оценка образовательных результатов

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф. Личностно развивающий, субъектно ориентированный подход как основа современного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 38–44.

Original article

Personality Developing, Agency-Oriented Approach as the Basis of Modern Linguistic Education

Nataliya F. Koryakovtseva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
koryakovtseva@mail.ru

Abstract. The article looks at the dynamics of person-centered paradigm in modern linguistic education; emphasizes orientation on the personality developing, agency-centered nature of foreign language teaching; outlines the conditions of implementing this approach and creating educational situation aimed at developing agency features of the learner; considers the possibility to ensure agency-oriented character of the content of teaching, educational practices and assessment of educational results in foreign language learning.

Keywords: linguistic education, personality developing, agency-oriented approach, agency features, the content of teaching, educational practices; assessment of educational results

For citation: Koryakovtseva, N. F. (2025). Personality developing, agency-oriented approach as the basis of modern linguistic education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 38–44. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В течение последних десятилетий отечественное образование в целом, в том числе лингвистическое, развивается в русле лично ориентированной антропоцентрической парадигмы, что отвечает гуманистическим традициям российского образования и культуры. Лично ориентированная парадигма сформировалась как выход из кризиса образования, обусловленного перестройкой общественной системы в 1980–1990-е годы. Основные причины кризиса в образовании в тот период определялись как «потеря собственно личности учащегося», функциональная направленность (определяемая понятиями «обученность», «функциональная грамотность»), а не компетентность, образованность, творческая активность личности [Б. С. Гершунский, 1998; А. М. Новиков, 2000]. Концепция лично ориентированного образования, сформулированная на рубеже столетий как развитие отечественных гуманистических традиций в образовании, определила его задачи, адекватные потребностям общества XXI столетия. Приоритетным становится формирование «человека развивающегося», способного к самореализации как условие устойчивого развития общества.

Вместе с тем в последние годы в исследованиях в области педагогических и социально-гуманитарных наук отмечаются определенные тенденции в образовании, которые вызывают необходимость вновь акцентировать внимание на лично развивающем, лично-ценностном характере образования и создании условий для максимальной активизации внутреннего личного потенциала учащегося как субъекта образования, культуры и социальной деятельности. К таким негативным тенденциям исследователи относят, в частности, «изменения в отношении к знаниям и информации в силу ее доступности в современной информационно-образовательной среде, разрыв в понимании актуальной и культурно-исторической ценности знаний, тенденцию к «дегуманизации» в отечественном и зарубежном образовании» [Ильин, 2018, с. 135]. Наряду с этим отмечаются риски девальвации механизмов и ценностей культуры мышления, тревожной тенденцией в образовании становится определенная степень прагматизации подготовки «человека делающего» в ущерб «человеку думающему», т. е. приоритет прагматической направленности в ущерб лично развивающей, гуманитарной.

Известные риски прагматизации образовательной деятельности отмечаются, в частности, в области чтения современной молодежи, особенно в условиях электронной информационной среды.

Прагматизация чтения проявляется в преимущественном использовании «утилитарного» чтения в ущерб «интеллектуальному». Портрет современного читателя в эпоху электронных текстов характеризуется направленностью главным образом на прагматические функции чтения как информационной деятельности: «чтобы знать» (получение информации в целях учебы, профессиональной деятельности) и инструментальные «чтобы уметь» (в разных сферах жизни) [Ищенко, 2021]. Тенденция к прагматизации познания и знания в области чтения (в том числе, очевидно, и на иностранном языке) не может не сказываться на общем уровне образования и культуры, ценностно-смысловых ориентирах, духовных ценностях молодежи.

Таким образом, становится очевидной необходимость снижения рисков прагматизации и дегуманизации, а также известных рисков в процессе цифровизации образования, включая и лингвистическое, и усиления лично развивающего содержания образования в целом и предметного обучения с учетом социально-деятельностной и лично-ценностной, субъектной направленности.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕГО, СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В русле развития лично ориентированной парадигмы образования, в том числе лингвистического, в качестве современной тенденции выделяется *направленность на поиск возможностей для реализации внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса*, его индивидуальности, т. е. создание развивающей образовательной среды, позволяющей выстраивать индивидуальную образовательную траекторию – «персональный путь реализации личного потенциала каждого ученика в образовании», «индивидуальную зону творческого развития каждого ученика» [Хуторской, 2000, с. 49].

В последние годы исследователями предлагается понятие «персонификация обучения» как «способ развития человеческой субъектности», обосновывается субъектно ориентированный подход в развитии лично ориентированной парадигмы образования [Кондратьев, 2010]. В современных публикациях понятие «персонификация» трактуется как «олицетворение» образовательного процесса, предание образовательному процессу личной направленности, актуализация

внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса, развитие и поддержка личностных особенностей ученика [Аксенова, Примчук, 2020; Казаков, 2011].

Очевидно, что понятие «персонификации» («персонализации») образования связано с развитием личностно ориентированной образовательной парадигмы и индивидуализацией обучения. Данное понятие соотносится с «персонифицированной, центрированной на обучающемся моделью обучения» К. Роджерса («Person-centered Mode») и используемым в связи с этим понятием А. Маслоу «аутентичность личности» («authentic personality»). Как отмечает И. А. Зимняя, подход А. Маслоу и К. Роджерса, центрированный на ученике в своем личностном компоненте может быть соотнесен с отечественным личностно ориентированным подходом [Зимняя, 2000, с. 77].

В русле отечественной педагогической антропологии (К. Д. Ушинский) личностно ориентированный подход обосновывает условия для *развития субъектных качеств ученика* как «предмета воспитания и развития» в деятельности. Использование внутренних личностных факторов в развивающей образовательной ситуации обеспечивает воздействие на личностную сферу за счет «олицетворения», «проживания» (как отмечал А. А. Вербицкий) этой ситуации и разрешения личностно значимой познавательной проблемы, т. е. в ситуации деятельности, личностно-деятельностной направленности (по И. А. Зимней) [там же].

В силу этого образование как «способ развития человеческой субъектности» следует, с нашей точки зрения, рассматривать с позиции субъектно ориентированного подхода (субъективации), что обеспечивает развитие субъектных качеств личности (мотивированности, осознанного, ценностно-смыслового отношения к окружающему, включая ситуацию деятельности и социального взаимодействия, рефлексивной самооценки, автономии и ответственности) и его становление как субъекта образовательной деятельности и социального субъекта. Важно подчеркнуть, что личностные качества проявляются и реализуются в деятельности и, прежде всего, в познавательной и творческой активности. Императивом творческой личности является познание [Бердяев, 1990].

Таким образом, общей (стратегической) направленностью современного лингвистического образования, как и в целом отечественного образования, является личностно развивающий, субъектно ориентированный характер, цель которого заключается в придании образовательному процессу личностно-ценностного субъектного содержания за счет актуализации внутреннего личностного потенциала

учащегося, развития его субъектных качеств, обеспечивающих его индивидуальность и самобытность, готовность к самореализации в образовании, социальной деятельности и социальном взаимодействии в парадигме «познание – знания – преобразование – творческая активность».

С позиции субъектно ориентированного подхода к обучению и изучению иностранного языка и культуры как творческой деятельности можно выделить взаимосвязанные характеристики ситуации развития, которые обеспечивают реальные условия для самоопределения и саморазвития учащегося как языковой личности:

- «событийность и контекстность» – моделирование или воссоздание актуального для учащегося, личностно значимого события и вида деятельности, как контекста использования изучаемого языка;

- постановка и / или вовлечение учащегося в постановку проблемной задачи «на открытие для себя нового языка и иной культуры», в том числе за счет использования проблемного характера самого языка и текста как продукта речевого общения, т. е. проблемно-исследовательский характер изучения языка и культуры;

- свобода выбора содержания и способов образовательной деятельности, или творческая трансформация заданных способов;

- соединение когнитивного и ценностного, актуализация аффективного (эмпатического) компонента и обеспечение устойчивой мотивации и самомотивации учебной деятельности;

- опора на рефлексивную самооценку учебной деятельности, использование рефлексивно-творческих образовательных практик;

- включение в сотрудничество и совместное творчество всех субъектов учебной деятельности (ученик – учитель – учебная группа) [Коряковцева, 2010, с. 91].

Подчеркнем, что доминантой творчества в образовании учащегося, его самовыражения и самореализации как субъекта является учебно-познавательная деятельность продуктивного типа (творческого). Продуктивная учебная деятельность, вслед за Л. С. Выготским, определяется нами как творческий созидательный познавательный процесс создания личностного знания. Основные качества продуктивной учебной деятельности в области изучения иностранного языка и культуры, обеспечивающие личностно развивающее, субъектное содержание лингвистического образования, можно обобщить в следующих характеристиках: «социально ориентированный контекстный характер, конструктивный характер и направленность на личностный образовательный продукт, личностная вовлеченность учащегося в постановку

учебной задачи, творческий (исследовательский) характер, рефлексивный и медиативный характер, сочетание автономии и ответственности в учебно-познавательной деятельности, интерактивный характер, со-творчество всех участников учебного процесса» [Коряковцева, 2003, с. 11].

Личностно развивающий, субъектно ориентированный подход в области обучения иностранному языку и культуре предполагает реализацию основных условий создания развивающей образовательной среды на уровне содержания обучения, образовательных практик и оценивания образовательных результатов.

На уровне содержания лингвистического образования субъективация связана, прежде всего, с трансформацией готового (заданного, ничейного) знания в собственный личностно значимый продукт, преобразованием знания в личностные смыслы, создание личностного образовательного продукта. Личностно-ценностная (субъектная) направленность содержания обучения иностранному языку и культуре может быть обеспечена как за счет внешних форм, так и внутренних, личностно значимых для учащихся условий. Внешние формы субъективации содержания в процессе обучения иностранному языку и культуре представлены вариативностью учебных материалов, включающих вариативное предметное содержание и виды деятельности, вариативностью информационно-образовательных ресурсов, индивидуальными формами самостоятельной работы, проектной учебно-исследовательской деятельности, модульными и элективными курсами и др.

Внутренний, личностно значимый компонент субъективации содержания образовательной деятельности может быть актуализирован за счет: вовлечения учащегося в совместный с преподавателем выбор предметного содержания в условиях его вариативности, расширения поля возможностей самостоятельного выбора учащимся предметного содержания в условиях современной информационно-образовательной среды или трансформации готового в личностно значимое, использования ресурсов открытой информационно-образовательной и языковой среды, в том числе учебника открытого типа (термин Е. Г. Таревой), вовлечения учащихся в социальные практики, предполагающие использование изучаемого языка, самостоятельное инициирование учащимися социальных видов деятельности на основе социального партнерства и др. [Тарева, Тарев, 2014]. Очевидно, что такие условия связаны с динамикой социальных и личностных приоритетов в области лингвистического образования и возможностью их осознанного выбора.

Расширение поля возможностей для учащегося предполагает также его вовлечение в отбор

(конкретизацию) актуальных ситуаций (коммуникативных событий) иноязычного общения как социального (в вузе – социально-профессионального) компонента содержания обучения иностранному языку и культуре. В проблемной ситуации содержание обучения учебному предмету проектируется с позиции единства содержательной и процессуальной сторон обучения «как предмет деятельности обучающегося» [Вербицкий, 2017, с. 25]. Вовлечение учащегося в отбор и оценку проблемных, эвристических, творческих, конфликтных и других ситуаций с точки зрения актуальности контекста (событийности) и личностного смысла обеспечивают условия для индивидуального самовыражения каждого учащегося, создания личностного образовательного продукта.

Возможности современной информационно-образовательной среды позволяют учащимся создавать собственную учебно-информационную ресурсную базу иноязычных аутентичных средств овладения ИЯ – аудиотеку, фильмотеку, банк текстовых и видеоматериалов, а также учебно-методических материалов и др. В связи с этим особую значимость представляют для условий развивающей образовательной среды вопросы воспитания информационной культуры учащегося, информационных потребностей, культуры создания индивидуальной информационной траектории, по аналогии с «кругом чтения» (понятие Л. Н. Толстого).

В связи с выстраиванием учащимся индивидуальной образовательной траектории актуальными становятся и вопросы междисциплинарной (межпредметной) направленности в изучении иностранных языков, профильной (уровень общего образования) и профессиональной ориентации обучения иностранным языкам (уровень высшего образования), интеграции иноязычного и предметного контекстов в содержании развивающей образовательной ситуации. В этой связи следует подчеркнуть с точки зрения субъективации важность метапредметного характера содержания образования. В контексте продуктивного обучения А. В. Хуторской подчеркивает, что «эвристический подход к познанию реальных образовательных объектов приводит к выходу учеников за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания» [Хуторской, 2000, с. 40]. Именно метапредметный, методологический уровень познания позволяет рассматривать учебно-познавательную деятельность продуктивного типа как императив творческой, самобытной личности.

С точки зрения реализации личностно развивающего, субъектно ориентированного подхода важно использование образовательных практик,

обеспечивающих развитие субъектных качеств личности и их динамику в содержании лингвистического образования и, что не менее существенно, форм и средств оценивания компетенций в области иностранного языка, реализующих развивающую функцию оценки.

В практике обучения иностранным языкам на разных этапах продуктивно используются технологии контекстного типа (А. А. Вербицкий): проблемные задачи, ситуационный анализ, ролевые и деловые игры, создание проекта и др. Подчеркнем эффективность эвристических и интерпретационных практик, дискуссий и дебатов, такого формата внеаудиторной образовательной деятельности, как творческая мастерская, проблемная лаборатория, учебно-исследовательский центр, студенческий портфолио и др. Обозначенные технологии основаны и реализуют потенциал творческого сотрудничества субъектов образовательного процесса и способствуют взаимосвязанному развитию предметных компетенций и субъектных качеств личности.

Особый интерес с точки зрения развивающей образовательной среды представляет такой формат, как исследовательская лаборатория, творческая лаборатория профессионального мастерства (будущей профессии), учебно-исследовательский центр и др. В данном формате, в отличие от игрового и имитативного (симулятивного) характера деятельности (ролевых и деловых игр – квазидеятельности), воссоздается, а не имитируется и моделируется, аутентичное содержание деятельности с использованием изучаемого языка, иноязычный контекст сопряжен с предметным (социальным), обеспечиваются реальные условия свободы выбора и принятия самостоятельных решений, сотрудничества и совместного творчества субъектов образовательного процесса и актуализации внутреннего потенциала каждого субъекта.

Что касается оценивания образовательных результатов и соответствующих компетенций в области изучения иностранных языков, то в существующей практике преимущественными формами являются тестовые, которые лишь в незначительной степени в формате открытых заданий реализуют развивающую функцию оценивания. Следует отметить, что тестовые задания на уровне рецептивной текстовой деятельности проверяют и оценивают главным образом уровень репродукции текстовой информации. Возможность оценить уровень метапредметных умений, критического мышления, творческих способностей и других субъектных качеств крайне ограничена.

Существенное значение с точки зрения личностно развивающего потенциала имеет введение

в практику школьного образования в целях оценивания образовательных результатов на старшем этапе дисциплины «Индивидуальный проект». Это предполагает оценивание компетенций, в том числе и в предметной области «Иностранный язык», с точки зрения реального использования предметных, метапредметных и личностных компетенций в личностно значимой для учащегося ситуации социально ориентированной деятельности. В практику обучения иностранным языкам в школе входят «альтернативные» (аутентичные) технологии оценивания уровня владения изучаемым языком, которые носят событийный, проблемный характер и актуализируют развивающий потенциал форм оценки – ролевая игра, разрешение проблемной ситуации, ситуационный анализ [Денисенко, 2017]. На уровне профессионального образования предлагается использовать социально ориентированные (контекстные) технологии проверки и оценки иноязычной коммуникативной компетенции, включая деловую игру, ситуационный анализ, дискуссии и дебаты в формате студенческой конференции, выполнение проектных работ [Барышникова, 2014].

Подчеркнем, что в контексте личностно развивающего, субъектно ориентированного подхода актуальной задачей в области современного лингвистического образования становится разработка аутентичных форматов оценивания образовательных результатов, позволяющих обеспечить оценку способности к межкультурной коммуникации с точки зрения актуальности использования иностранного языка не только как средства межкультурной коммуникации, но и образовательного медиума, средства личностного и профессионального развития с учетом целостности оценки личностно-деятельностных характеристик.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, основными условиями реализации личностно развивающего, субъектно ориентированного подхода, создания развивающей образовательной среды с позиции субъективации содержания обучения и актуализации личностных ресурсов учащегося можно назвать:

- социальную направленность изучения иностранного языка и личностную значимость его изучения и использования для учащегося с точки зрения индивидуальной образовательной траектории;
- реализацию способностей и компетенций в личностно значимом образовательном продукте;
- творческую, проблемно-исследовательскую направленность форм и технологий обучения;

– метапредметный характер содержания образования;
– творческое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Ключевым условием создания развивающей образовательной среды является организация обучения иностранному языку на основе развития рефлексивно-творческой продуктивной учебной деятельности и формирования автономии учащегося как личностной характеристики субъекта образовательного процесса.

Системная реализация личностно развивающего, субъектно ориентированного подхода в области лингвистического образования на разных уровнях предполагает субъективацию содержания обучения иностранным языкам, расширение диапазона личностно развивающих образовательных практик и технологий обучения, в частности в электронной среде, использование аутентичных технологий оценки образовательных результатов и компетенций учащихся, обеспечивающих актуализацию развивающего потенциала проверки и оценки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Флинта, 1998.
2. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. М.: Эгвес, 2000.
3. Ильин Г. Л. Трансгуманизация современного образования // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 133–142.
4. Ищенко Е. Н. Чтение как социокультурный феномен: Методологические подходы к изучению // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2021. № 3. С. 11–17.
5. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособие для учителей. М.: ВЛАДОС, 2000. (Педагогическая мастерская).
6. Кондратьев С. В. Персонализированное обучение как способ развития человеческой субъектности // Образование и общество. 2010. № 3. С. 3–13.
7. Аксенова А. Ю., Примчук Н. В. Принципы персонализации образовательного процесса в постнеклассической дидактике (антрополого-аксиологический подход) // Человек и образование. 2022. № 1. С. 177–186.
8. Казаков И. С. О проблеме исследования феномена персонализации обучения в отечественной науке // Вестник Сочинского государственного университета. 2011. № 4. С. 127–129.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2000.
10. Бердяев Н. Русская идея // Вопросы философии. 1990. № 2. С. 128–135.
11. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студ. лингвист. фак-ов. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2010.
12. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
13. Тарева Е. Г., Тарев Б. В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб: Издательство политехнического университета. 2014. 3 (17). С. 364–373.
14. Вербицкий А. А. Теория и технология контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017.
15. Денисенко И. С. Методика разработки аутентичных материалов для оценки уровня владения иностранным языком (английский язык, общеобразовательная школа): дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
16. Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.

REFERENCES

1. Gershunsky, B. S. (1998). *Philosophiya Obrazovaniya = Philosophy of Education*. Moscow. Flinta. (In Russ.)
2. Novikov, A. M. (2000). *Rossiyskoe obrazovanie v novoi epokhe. Paradoxy naslediya. Vektory razvitiya. = Russian Education in a New Epoch. Paradoxes of Tradition. Vectors of Development*. Moscow. Egves. (In Russ.)
3. Ilyin, G. L. (2018). *Transhumanization of Modern Education. Higher Education in Russia*, 1, 133– 142. (In Russ.)

4. Ischenko, E. N. (2021). Reading as a sociocultural phenomenon: Methodological approaches to the studies. *Vestnik of Voronezh State University*, 3, 11–17. (In Russ.)
5. Khutorskoi, A. V. (2000). *Razvitiye odarennosti shkol'nikov. Metodika produktivnogo obucheniya: Posobiye dl'a uchitelei* = Developing Talanted School Pupils. Methods of Productive Teaching. Teachers' Book. Moscow: VLADOS. (In Russ.)
6. Kondratiev, S. V. (2010). Personifitsirovanoe obuchenie kak sposob razvitiya chelovecheskoi subektnosti // *Obrazovanie i obshchestvo* = Personified Teaching as a Way of Developing the Person's Agency. Education and Society, 3, 3–13. (In Russ.)
7. Aksenova, A. U., Primchuk, N. V. (2022). Principles of Personifying Educational Process in Post-nonclassical Didactics (Antropological-axiological approach). *Person and Education*, 1, 177–186. (In Russ.)
8. Kasakov, I. S. (2011). On the Research in the Phenomenon of Personification of Teaching in Russian Science. *Vestnik of Sochi State University*, 4, 127–129. (In Russ.)
9. Zimn'aya, I. A. (2000). *Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnik dl'a vuzov* = Pedagogical Psychology. Textbook for Universities. Moscow: Logos. (In Russ.)
10. Berdiaev, N. (1990). *Russkaya Ideya* = Russian Idea. *Voprosy Filosofii*, 2, 128–135 (In Russ.)
11. Koryakovtseva, N. F. (2010). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : produktivnye obrazovatelnye technologii: uchebnoye posobiye dl'a stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy* = Theory of Foreign Language Teaching: productive educational techniques: Textbook for Students of Linguistic Departments of Universities. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
12. Koryakovtseva, N. F. (2003). *Teoreticheskie osnovy organizatsii izucheniya inostrannogo yazika uchashchimsya na baze razvitiya produktivnoi uchebnoi deyatel'nosti (obshcheobrazovatel'naya shkola)* = Theoretical Foundations of Organising Foreign Language Learning on the Basis of Developing Productive Learning (secondary school): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
13. Tareva, E. G., Tarev, B. V. (2014). *Innovatsionnii potentsial obrazovatel'nykh traditsii: uchebnik inostrannogo yazika otkritogo tipa* = Innovative Potential of Educational Traditions: Foreign Language Textbook of Open Type. *Teaching Methodology in Higher Education*, 3(17), 364–373. (In Russ.)
14. Verbitski, A. A. (2017). *Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya* = The theory and technology of context-based education: teaching manual. Moscow: MPGU. (In Russ.)
15. Denisenko, I. S. (2017). *Metodika razrabotki autentichnykh materialov dlya otsenki urovnya vladeniya inostrannim yazykom (angliiskii yazyk, obshcheobrazovatel'naya shkola)* = Methods of Developing Authentic Materials for Assessing the Level of Foreign Language Proficiency (the English Language, Secondary School): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
16. Baryshnikova, O. V. (2014). *Metodika kontrolya i otsenki kachestva podgotovki po inostrannomu yaziku v tekhnicheskoy vuzovskoy shkole (angliiskii yazyk)* = Methods of Assessing the Quality of Foreign Language Acquisition in Technical Universities (the English Language): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Коряковцева Наталья Фёдоровна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры лингводидактики
Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor
Foreign Language Teaching Department
The Maurice Torez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

24.03.2025
04.04.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: результаты комплексной диагностики

И. В. Лапина

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Карагандинский университет Казпотребсоюза, Караганда, Казахстан

ira.lapinashults.85@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты комплексной диагностики иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов. Автором разработан диагностический инструментарий и проведен сравнительный анализ результатов на разных этапах обучения, который продемонстрировал отрицательную динамику по разным аспектам и позволил обосновать необходимость непрерывной языковой подготовки студентов.

Ключевые слова: языковая подготовка, иноязычная коммуникативная компетенция, уровень сформированности компетенции, критерии оценки, комплексная диагностика, неязыковой вуз

Для цитирования: Лапина И. В. Динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: результаты комплексной диагностики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 45–52.

Original article

Dynamics of the level of foreign communicative competence of students of non-linguistic universities: results of complex diagnostics

Irina V. Lapina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Karaganda University of Kazpotrebsoyuz, Karaganda, Kazakhstan

ira.lapinashults.85@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the results of a comprehensive diagnostics of foreign communicative competence of students of non-linguistic universities. The author developed diagnostic tools and conducted a comparative analysis of the results at different stages of training, which demonstrated negative dynamics in various aspects and allowed the researcher to justify the need for continuous language training of students.

Keywords: language training, foreign communicative competence, level of competence, assessment criteria, comprehensive diagnostics, non-linguistic university

For citation: Lapina, I. V. (2025). Dynamics of the level of foreign communicative competence of students of non-linguistic universities: results of complex diagnostics. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 45–52. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов. Для выпускников неязыковых вузов владение иностранным языком необходимо для устного и письменного межкультурного и делового общения, а также полноценной работы с профессиональной литературой, которая часто издается на иностранном языке: согласно государственному общеобязательному стандарту высшего образования Республики Казахстан (далее ГОСО ВО РК) выпускник высшего учебного заведения должен уметь коммуницировать «в устной и письменной формах на казахском, русском и иностранном языках для решения задач межличностного, межкультурного и производственного (профессионального) общения»¹.

Главной целью языковой подготовки в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции для работы в профессионально ориентированном поле [Воронушкина, 2018]. По результатам проведенного в рамках данного исследования анкетирования работодателей, пороговым уровнем владения иностранным языком для успешной профессиональной деятельности выпускников является уровень B2 по шкале CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)², что соответствует пороговому продвинутому уровню владения языком (рис. 1).

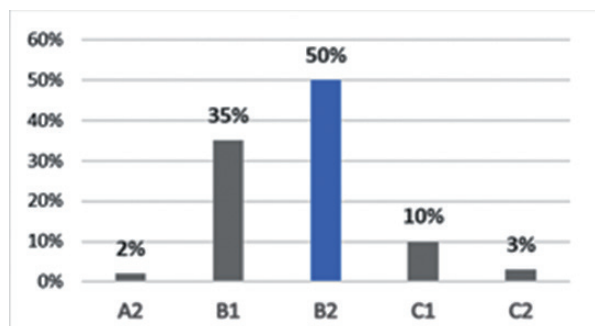


Рис. 1. Ожидаемый уровень владения иностранным языком выпускниками

Однако, несмотря на это, работодатели указывают на то, что уровень языковой подготовки большинства выпускников не отвечает современным требованиям, что создает серьезные препятствия

для их карьерного роста и профессиональной реализации.

Цель исследования – определить динамику среднего уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов второго и четвертого курсов неязыковых вузов, а также сопоставить полученные результаты с требованиями ГОСО ВО РК и потребностями работодателей.

Объект исследования – иноязычная коммуникативная компетенция студентов неязыковых вузов.

Предмет исследования – динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе обучения.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, а именно: критерии и показатели искомого явления;
- выбрать релевантные методики диагностики;
- провести входную (после второго курса обучения) и итоговую (после четвертого курса обучения) диагностику иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых образовательных программ;
- проанализировать результаты диагностики и оценить эффективность иноязычной подготовки студентов;
- выявить основные проблемы и противоречия, существующие в системе иноязычной подготовки студентов неязыковых направлений на основе анализа результатов тестирования обучающихся и их сопоставления с требованиями ГОСО ВО РК и актуальными запросами рынка труда.

Для решения поставленных задач были использованы следующие *методы*: анализ нормативных документов и научно-исследовательской литературы, метод индукции, сравнительно-сопоставительный метод, анкетирование работодателей и тестирование обучающихся, метод статистического анализа данных.

Научная новизна исследования состоит в разработке и применении комплексного профессионально ориентированного подхода к оценке эффективности языковой подготовки студентов неязыковых вузов, позволяющего определить остаточный уровень иноязычной коммуникативной компетенции на момент окончания обучения и уровень готовности большинства выпускников соответствовать современным требованиям рынка труда.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке профессионально

¹Государственный общеобязательный стандарт высшего образования // Глава 2. п. 6. 2022. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916#z22> (дата обращения: 07.04.2025).

²Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения 16.04.2025).

ориентированного диагностического инструментария и методики комплексной проверки для определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов, который может быть использован в дальнейших исследованиях и в практике преподавания иностранных языков в вузе.

Значимость изучения эффективности иноязычной подготовки студентов подтверждается научными трудами зарубежных и отечественных ученых. Вопросами формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе вопросами определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в высших учебных заведениях занимались такие зарубежные ученые, как А. А. Винке и У. Г. Йохемс, М. Ракель, А. Урмстон, К. Цанг, В. Чан, К. Эльдер и др. Эта проблема также была рассмотрена в трудах отечественных исследователей: В. П. Беспалько, С. А. Бейсхановой и Н. А. Свич, М. Б. Гитман, Р. А. Готлиб, Н. Ф. Ефремовой, Б. А. Жетписбаевой, Ж. Г. Шайхызады и Я. Таборек, А. Н. Мариной, Е. В. Рубцовой и О. В. Чаплыгиной.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Разделяя мнение Н. Д. Гальсковой, в рамках данного исследования под иноязычной коммуникативной компетенцией рассматривается «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения» [Гальскова, Василевич, Акимова, 2017, с. 106].

Вслед за Я. А. Шишигиной, выделяются два основных компонента иноязычной коммуникативной компетенции, а именно: теоретический и практический. Теоретический компонент включает знания о грамматике, лексике и других аспектах языка, которые необходимы для эффективного общения, и служит основой для формирования практических умений и навыков. Практический компонент, который представляет собой умение эффективно общаться на иностранном языке, достигается за счет развития продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование и чтение) видов речевой деятельности [Шишигина, 2020]. В совокупности оба компонента иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивают успешное иноязычное общение.

Развивая идеи, представленные в работах вышеупомянутых исследователей, А. Н. Марина

предлагает конкретный подход к оценке качества сформированной иноязычной коммуникативной компетенции, основанный на четырех базовых критериях определения уровня владения иностранным языком: правильность и точность воспроизведения, глубина понимания, а также эффективное применение знаний, умений и навыков в условиях, отличающихся от стандартных [Марина, 2008].

В свою очередь, Х. А. Акаева предлагает иную классификацию, основанную на пяти ключевых критериях, а именно: аудирование, чтение, монологическая речь, диалогическая речь и письмо [Акаева, 2021].

На основе проведенного анализа в рамках исследования разработаны собственные критерии, позволяющие объективно оценить уровень языковой подготовки студентов на разных этапах обучения:

1) *лексико-грамматическая точность*: уместное использование грамматических конструкций в письменной и устной речи; корректное употребление профессиональной лексики в контексте; минимизация лексико-грамматических ошибок;

2) *понимание профессиональных текстов*: анализ и интерпретация содержания; выделение ключевых идей; четкое выполнение заданий по прочитанному материалу;

3) *профессиональная письменная речь*: логичное и структурированное изложение мыслей; составление и редактирование деловой переписки с использованием профессиональной лексики; соответствие разработанных письменных текстов стилистическим нормам;

4) *смысловое восприятие речи на слух*: понимание основного содержания профессионального аудиотекста; корректное выполнение заданий, основанных на прослушанном материале; умение выделять ключевую информацию и делать выводы;

5) *профессиональная устная речь*: логичность и точность раскрытия профессиональных тем; структурированность и последовательность изложения; соответствие содержания высказываний профессиональным стандартам и требованиям.

Данные критерии сформулированы с учетом требований образовательных стандартов, а также ожиданий работодателей, что особенно важно для подготовки высококвалифицированных и востребованных специалистов. Полученные результаты позволят определить, насколько сформированный уровень иноязычной компетенции обучающихся соответствует требованиям рынка труда. Кроме того, для более точного анализа уровня языковой подготовки в рамках данной статьи была поставлена задача сравнения результатов освоения

дисциплины студентами на втором курсе с остаточным уровнем языковых знаний, умений и навыков студентов четвертого курса, после периода отсутствия какой-либо языковой подготовки в течение 3-го и 4-го года обучения. Такой анализ позволит выявить динамику сохранения или утраты знаний, умений и навыков и определить ключевые моменты, требующие дополнительной методической поддержки или корректировки учебных программ.

МЕТОДИКА ПРОВЕРКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Разработка диагностического инструментария предполагала также выбор релевантной методики проверки искомого явления.

Следует отметить, что в современной практике существует множество методик, направленных на определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Однако большинство из них представляет собой закрытые диагностические инструменты, не предусматривающие доступа к внутреннему содержанию заданий и результатам их выполнения. Это ограничивает возможность детального анализа структуры и характера речевых умений обучающихся, а также затрудняет адаптацию методики к специфике конкретной профессионально-образовательной среды.

В связи с этим в данном исследовании для тестирования предлагается комплекс, состоящий из заданий для диагностики каждого критерия.

1. Тестовое задание для проверки лексико-грамматических знаний студентов, содержащее 20 лексико-грамматических вопросов, к каждому из которых предлагается 5 вариантов ответа, один из которых – верный. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

Максимальное количество баллов – 20.

2. Задания на понимание профессионально ориентированного текста включают в себя 20 вопросов:

- 5 вопросов на понимание содержания текста с выбором одного правильного ответа из четырех предлагаемых;
- 5 утверждений формата «правда – ложь» по информации, содержащейся в тексте;
- 5 заданий на установление соответствия между терминами из текста и их определениями;
- 5 предложений с пропусками, которые необходимо заполнить, используя профессиональную лексику из предложенного списка. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

Максимальное количество баллов – 20.

3. Эссе по специальности: письменное задание, оцениваемое по критериям релевантности темы, логической структуры и ясности изложения, грамматической корректности и лексического разнообразия. Эссе должно быть объемом 15–20 предложений. Релевантность темы оценивается в 5 баллов и определяется соответствием содержания эссе заданной теме и полнотой ее раскрытия, что подразумевает наличие четких аргументов и примеров, подтверждающих основную мысль. Логическая структура и ясность изложения оценивается в пять баллов и должна содержать введение, основную часть и заключение (за несоблюдение этого критерия от максимального балла за эссе снимается 5 баллов), а также логическую связь между ними, оцениваемую в 5 баллов. Грамматическая и лексическая правильность оценивается путем вычета 1 балла за каждую ошибку.

Максимальное количество баллов за эссе – 15.

4. Задания на аудирование включают в себя двукратное прослушивание аудиотекста по профессиональной тематике длительностью 1 мин 32 сек с последующим выполнением заданий на проверку понимания прослушанного материала.

Задания включают:

- 5 тестовых вопросов на общее понимание аудиозаписи с 5 вариантами ответа, где только один верный. Каждый правильный ответ на тестовые вопросы оценивается в 1 балл;
- 5 утверждений формата «правда – ложь»; каждый правильный ответ оценивается в 1 балл;
- 5 заданий на заполнение пропусков в предложениях словами из прослушанного текста, где каждый правильный ответ – 1 балл.

Максимальное количество баллов – 15.

5. Задание на говорение представлено в формате кейс-ситуаций, основанных на реальных примерах из профессиональной практики. Целью задания является демонстрация практического применения профессионального иностранного языка путем решения поставленной проблемы или раскрытия одной из предложенных профессиональных тем в форме монологической речи продолжительностью 1–2 мин. Оценка выполнения задания осуществляется по следующим критериям:

- соответствие содержания речи заданной теме оценивается в 2 балла;
- использование соответствующей профессиональной лексики – 2 балла;
- четкость и беглость речи (корректное произношение, интонация, темп речи и отсутствие необоснованных пауз) – 3 балла;

Таблица 1

КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВАЯ ШКАЛА ОЦЕНИВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Критерии оценки	Элементарный уровень	Предпороговый уровень	Пороговый	Продвинутый
Лексико-грамматическая точность	1–5 баллов из 20	6–10 баллов из 20	11–15 баллов из 20	16–20 баллов из 20
Понимание профессиональных текстов	1–5 баллов из 20	6–10 баллов из 20	11–15 баллов из 20	16–20 баллов из 20
Профессиональная письменная коммуникация	1–4 баллов из 15	5–8 баллов из 15	9–12 баллов из 15	13–15 баллов из 15
Смысловое восприятие речи на слух	1–4 баллов из 15	5–8 баллов из 15	9–12 баллов из 15	13–15 баллов из 15
Профессиональная устная речь	1–3 баллов из 10	4–6 баллов из 10	7–8 баллов из 10	9–10 баллов из 10

Таблица 2

СИСТЕМА УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Уровень сформированности	Итоговый показатель
Элементарный	1 – 4,2
Предпороговый	5,2 – 8,4
Пороговый	9,4 – 12,4
Продвинутый	13,4 – 16

- способность аргументировать ответ (логичность, последовательность, убедительность аргументов) – 3 балла.

Максимальное количество баллов за задание на говорение – 10.

Использование описанной выше методики диагностики обеспечивает комплексную оценку иноязычной компетенции студентов и их готовности к профессиональной деятельности. Каждое задание оценивается на основе установленной балльной шкалы с учетом разработанных критериев, что позволяет не только получить общую оценку подготовки на основе существующих уровней¹, но и выявить слабые и сильные стороны обучения.

Система оценивания уровня выполнения заданий по критериям представлена в таблице 1.

Оценивание проводится по каждому из пяти разработанных нами критериев по балльной шкале. Суммарный балл за выполнение всех предложенных заданий достигает 80. Итоговый показатель высчитывается по формуле: $ИП = \frac{СБ}{Кк}$, где

¹Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 16.04.2025).

ИП – итоговый показатель, СБ – сумма баллов и Кк – количество критериев.

Для определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции полученный итоговый показатель соотносится с уровневой шкалой сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов, представленной в таблице 2.

Каждый диапазон значений итогового показателя соответствует определенному уровню, от элементарного до продвинутого. Таким образом, данная шкала позволяет объективно определить уровень владения иностранным языком и выявить проблемные зоны для дальнейшего совершенствования языковой подготовки студентов.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании участвовали студенты специальности «Логистика» двух неязыковых вузов: Карагандинского университета Казпотребсоюза и Карагандинского политехнического университета.

В выборку вошли:

- 85 студентов, которые на момент исследования были на 2-м курсе (2022/2023 учебный год)

Таблица 3

РЕЗУЛЬТАТЫ КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Критерии оценок	2-й курс обучения в %	4-й курс обучения в %
Лексико-грамматическая точность	51,6	44,9
Понимание профессиональных текстов	85,4	79,2
Профессиональная письменная коммуникация	31,0	20,0
Смысловое восприятие речи на слух	50,9	34,9
Профессиональная устная речь	30,0	18,0

и изучили дисциплину «Профессиональный иностранный язык»;

– 80 тех же самых студентов (за вычетом отчисленных), но уже на 4-м курсе (2024/2025 учебный год), которые на протяжении двух лет не изучали английский язык.

Анализ результатов комплексной диагностики иноязычной коммуникативной компетенции студентов 2-го курса показал (табл. 3):

1) *лексико-грамматическая точность*: успешное выполнение заданий, направленных на использование базовых и профессиональных языковых конструкций, продемонстрировали 51,6 % студентов, что свидетельствует о частичном овладении умениями и навыками применения лексико-грамматических знаний в профессиональной сфере;

2) *понимание профессиональных текстов*: с заданиями, проверяющими навыки чтения и понимания профессиональных текстов, успешно справились 85,4 % студентов. Данный показатель указывает на высокий уровень сформированности рецептивных навыков в области специализированной литературы;

3) *профессиональная письменная речь*: сформированные умения и навыки письменного профессионального общения продемонстрировали лишь 31 % студентов, успешно выполнив задания по написанию эссе и составлению деловых писем;

4) *смысловое восприятие речи на слух*: задания на аудирование успешно выполнены 50,9 % участников. Этот результат подчеркивает необходимость усиления внимания к развитию навыков восприятия профессионально ориентированной информации в аудиоформате;

5) *профессиональная устная речь*: с устным решением профессиональных задач на иностранном языке справилось 30 % участников, что указывает на необходимость дополнительных практических упражнений, направленных на развитие навыков устной коммуникации.

Результаты диагностики остаточного уровня владения иностранным языком среди студентов 4-го курса, завершивших изучение дисциплины «Профессиональный иностранный язык» на 2-м курсе, показали следующие данные (табл. 3):

1) *лексико-грамматическая точность*: с заданиями, направленными на проверку лексико-грамматических знаний, умений и навыков, успешно справились 44,9 % студентов, демонстрируя уверенное владение базовыми и профессионально ориентированными языковыми конструкциями;

2) *понимание профессиональных текстов*: задания на понимание текста успешно выполнили 79,2 % студентов, что свидетельствует о сохранении навыков анализа профессиональных текстов;

3) *профессиональная письменная речь*: только 20 % студентов смогли грамотно выполнить письменные задания, что отражает снижение уровня сформированности письменной речи;

4) *смысловое восприятие речи на слух*: с заданиями на аудирование справились 34,9 % обучающихся, что указывает на сложность сохранения данного навыка при отсутствии регулярной практики в аудиовосприятии;

5) *профессиональная устная речь*: успешно справиться с устным решением профессиональных задач на иностранном языке удалось 18 % обучающихся, что свидетельствует о существенном снижении уровня данной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.

Обобщая результаты диагностики, можно разделить студентов по уровням владения иностранным языком так, как это представлено на рисунке 2.

Представленные выше результаты свидетельствуют о неоднородности уровня подготовки студентов, что указывает на необходимость разработки дифференцированного подхода к обучению, направленного на развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

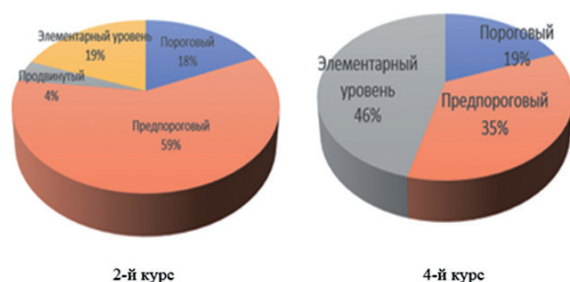


Рис. 2. Распределение студентов по уровням владения ИЯ

Полученные данные позволили сделать вывод о снижении уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов на старших курсах, что в определенной степени не соответствует требованиям ГОСО ВО РК. В то же время сравнительный анализ результатов тестирования выявил незначительное снижение показателей по критериям лексико-грамматической точности, понимания профессиональных текстов и профессиональной письменной коммуникации. Однако по критериям смыслового восприятия речи на слух и профессиональной устной речи снижение оказалось более существенным. Тогда как именно эти виды речевой деятельности, согласно результатам анкетирования работодателей, рассматриваются как наиболее значимые в профессиональной сфере, что подчеркивает важность их целенаправленного развития в процессе языковой подготовки студентов.

Анализ результатов исследования указывает на необходимость внесения изменений в программу учебной и внеучебной деятельности с целью обеспечения непрерывности языковой подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанного диагностического инструментария для проведения комплексной оценки иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей. На основе полученных данных нам удалось выявить, что уровень сформированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов значительно варьируется, а отсутствие систематического изучения иностранного языка на старших курсах приводит к заметному снижению иноязычных знаний, умений и навыков у будущих специалистов.

Согласно требованиям ГОСО ВО РК и ожиданиям работодателей, уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников демонстрирует частичное соответствие необходимому уровню подготовки. В связи с этим в учебные планы вузов рекомендуется включить профессионально ориентированные курсы иностранного языка для старшекурсников. Это позволит не только поддерживать достигнутый уровень, но и будет способствовать дальнейшему развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Особое внимание следует уделить тем аспектам речевой деятельности, по которым наблюдается значительное снижение показателей, поскольку именно они в наибольшей степени востребованы в профессиональной коммуникации. При этом регулярная диагностика языковой подготовки студентов позволит своевременно корректировать содержание курсов и выбор методик обучения, обеспечивая их соответствие профессиональным требованиям. Таким образом, проведенное исследование подчеркивает необходимость пересмотра подходов к иноязычному обучению студентов неязыковых вузов и внедрения системных решений для повышения качества языковой подготовки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Воронушкина О. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей АлтГПУ // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (36). С. 17–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35585048>
2. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Акимова Н. В. Методика обучения иностранным языкам. Ростов н/Д: Феникс, 2017.
3. Шишигина Я. А. Исследование содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции // Язык и текст. 2020. № 3. С. 70–78.
4. Марина А. Н. Качество языковой подготовки студентов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 70 (2). С. 104–109.
5. Акаева А. Х. Определение уровня владения английским языком – необходимое условие проведения пропедевтического курса // Научный журнал «Globus». 2021. Т. 7. № 4 (61). С. 7–9.

REFERENCES

1. Voronushkina, O. V. (2018). Profession oriented teaching a foreign language at nonlinguistic specialties of AltSPU. Vestnik of Altai State Pedagogical University, 3(36), 17–26. (In Russ.)
2. Gal'skova, N. D., Vassilevich, A. P., Akimova, N. V. (2017). Metodika obucheniya inostrannym jazykam = Methods of teaching foreign languages. Rostov-on-Don: Fenix. (In Russ.)
3. Shishigina, Ya. A. (2020). Research of The Content and Structure of Foreign Language Communicative Competence. Language and text, 3, 70–78. (In Russ.)
4. Marina, A. N. (2008). Kachestvo yazikovoi podgotovki studentov = The quality of students' language training. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, 70(2), 104–109.
5. Akayeva, A. Kh. (2021). Determining the level of English language proficiency is a prerequisite for conducting a propaedeutic course. Globus, 7, 4(61), 7–9. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лапина Ирина Викторовна

аспирант института психологии и педагогики
Алтайского государственного педагогического университета
старший преподаватель
кафедры иностранных и русского языков
Карагандинского университета Казпотребсоюза

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lapina Irina Viktorovna

Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy
Altai State Pedagogical University
Senior Lecturer of Foreign and Russian Languages Department
Karaganda University of Kazpotrebsoyuz

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

12.05.2025
16.06.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Развитие российской культурной идентичности в контексте межкультурного взаимодействия

О. Г. Оберемко¹, Е. А. Лукьянова²

^{1,2}Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

¹ogoberemko@lunn.ru, dolober@rambler.ru

²eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования и развития российской культурной идентичности на занятиях по иностранному языку. Соизучение иностранного языка и культуры способствует развитию поликультурной языковой личности, расширяя границы собственного мировосприятия, что позволяет лучше понять ментальность иноязычного собеседника с позиции собственной культурной принадлежности, найти выход из потенциальных ситуаций конфликта культур. Авторы приводят определение понятия российской культурной идентичности в контексте межкультурного взаимодействия, выделяют ее компоненты: понятийный, чувственный и этикетный.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, культурная идентичность, межкультурная коммуникация, лингвообразование

Для цитирования: Оберемко О. Г., Лукьянова Е. А. Развитие российской культурной идентичности в контексте межкультурного взаимодействия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С.53–58.

Original article

The Development of Russian Cultural Identity in the Context of Intercultural Interaction

Olga G. Oberemko¹, Elena A. Lukianova²

^{1,2}Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russia

¹ogoberemko@lunn.ru, dolober@rambler.ru

²eamalutina@lunn.ru, exert91@ya.ru

Abstract. The article examines the problem of the formation and development of the Russian cultural identity in foreign language classes. Co-learning a foreign language and culture contributes to the development of a multicultural language identity, expanding the boundaries of one's own worldview, which improves one's understanding of the mentality of a foreign-speaking interlocutor from the perspective of one's own cultural affiliation, and helps one find a way out of potential situations of cultural conflict. The authors define the concept of the Russian cultural identity in the context of intercultural interaction and identify its components: conceptual, sensual and etiquette.

Keywords: teaching foreign languages, cultural identity, intercultural communication, language education

For citation: Oberemko, O. G., Lukianova, E. A. (2025). The Development of Russian Cultural Identity in the Context of Intercultural Interaction. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 53–58. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Общественная нестабильность, межнациональные конфликты, кибернетические войны в контексте цифровых технологий, происходящие в настоящее время в российском информационном поле, оказывают негативное влияние на процесс идентификации граждан нашей страны. Создание атмосферы неопределенности и тревоги может спровоцировать появление негативных тенденций в восприятии общенациональных идей.

Сегодня отмечается необоснованная критика моральных и нравственных ценностей нашей страны, искажение представлений о российской идентичности в контексте многонационального государства. Отказ от патриотических идеалов и недооценка роли России в общемировой цивилизации усиливают разобщенность и недоверие между различными социальными группами, что создает препятствия для формирования единого культурного пространства, где каждый гражданин мог бы гордиться своей историей и наследием [Алексеева, 2013]. Большую роль в предотвращении вышеназванных процессов играет иностранный язык.

В условиях стремительного и непрерывного обмена информацией становится важным не только сохранять уникальные черты российской национальной идентичности, но и активно способствовать диалогу между цивилизациями с целью противодействия медийным конфликтам, которые разжигаются средствами массовой информации в разных частях мира.

Решение вышеобозначенных задач во многом определяется лингвистическим образованием. Соизучение иностранных языков и культур обладает значительным потенциалом для эмоционального воздействия, способствуя развитию российской культурной идентичности студентов. Погружаясь в «чужую» языковую среду, обучающиеся начинают отождествлять свою ментальность с менталитетом носителей изучаемого языка [Horwitz, 2020].

Таким образом, задача преподавателя иностранного языка в школе и в вузе усматривается в создании языковой среды для формирования навыков и умений иноязычного межкультурного общения с одновременным развитием российской культурной идентичности личности обучающегося.

ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Общение людей разных культур – это процесс обмена информацией, идеями, чувствами и смыслами. Коммуникация между представителями

различных этносоциокультурных общностей включает в себя как вербальные, так и невербальные аспекты взаимодействия и требует понимания культурных различий, влияющих на восприятие и интерпретацию сообщений [Munezane, 2021].

Межкультурная коммуникация фокусируется на глубоком взаимопроникновении культурных и коммуникативных смыслов, становится важным инструментом для преодоления стереотипов и конфликтов, а также для формирования разнообразного мирового сообщества [Алмазова, 2016].

Несоответствие культурных кодов становится катализатором нового знания и вносит новые элементы в процесс коммуникации [Koch, Risa, 2021]. В случаях столкновения представителей различных культурных кодов происходит переосмысление привычных норм и стандартов, что обогащает как индивидуальный, так и коллективный опыт. Непонимание или игнорирование культурных различий может привести к недоверию и напряженности, поэтому ключевым аспектом успешной межкультурной коммуникации становится готовность к диалогу, открытость к новым идеям и стремление к эмпатии [Георгиева, 2019].

В связи с вышеизложенным возникает понятие «идентичности», подразумевающее ощущение ассоциации себя с окружающим миром. В результате этого ощущения возникает процесс идентификации, носящий динамический характер [Гумбольдт, 1984].

Идентификация состоит из различных аспектов: культурных, социальных, психологических, исторических. Обозначенное явление может существовать на различных уровнях: индивидуальном, групповом и коллективном. В этом контексте идентификация часто связана с принадлежностью к определенной социальной группе, этнической, культурной, а также с профессиональной или гендерной идентичностью [Эриксон, 2006].

Групповая идентичность играет большую роль в самовосприятии. Люди стремятся к позитивной самооценке, вследствие чего наблюдается стремление ассоциировать себя с высоко оцениваемыми группами. В свою очередь, это может приводить к явлению «внутригруппового фаворитизма» и «межгрупповой дискриминации», что подчеркивает стремление людей, с одной стороны, высоко оценить себя, с другой – усматривать социальную группу ниже собственной [Георгиева, 2019].

Идентичность также может подвергаться изменениям под влиянием различных факторов, таких как миграция, глобализация и технологические изменения. Эти процессы могут приводить к смешению культур и созданию новых форм идентичности, что делает ее более многослойной.

Например, люди часто начинают идентифицировать себя не только с родной, но и со вторичной культурой, что часто наблюдается в современной России. Граждане других стран, приехавшие на постоянное место жительства в нашу страну, начинают идентифицировать себя не только с родной, но и со вторичной культурой, культурой России, что является весьма положительным фактором. Однако нередко прибывшие на постоянное место жительства мигранты остаются в рамках самоидентификации только лишь с родной культурой, не учитывая культуру России, что приводит к конфликтным ситуациям.

Таким образом, идентичность – это сложное и многофакторное понятие, которое требует междисциплинарного подхода для его полного понимания. Исследования в области социологии, психологии, антропологии и культурологии помогают глубже осознать механизмы формирования идентичности и ее влияние на поведение и взаимодействие людей в современном обществе [Евгеньева, 2008].

Обучение иностранным языкам в контексте межкультурного взаимодействия оказывает значительное влияние на российскую культурную идентичность. С одной стороны, обучающиеся начинают осознавать свою принадлежность к многонациональному обществу, что способствует развитию уважения к другим культурам. С другой стороны, они могут столкнуться с вызовами в виде потери российских традиционных ценностей.

Под российской культурной идентичностью личности в контексте межкультурного взаимодействия мы понимаем умение донести положительное отношение к России, отстоять собственные взгляды и позиции на иностранном языке, парировать несостоятельные аргументы иноязычного собеседника относительно российской действительности с учетом ментальности партнера по межкультурной коммуникации [Оберемко, Лукьянова, 2024].

Этнокоммуникация требует от будущих специалистов не только знания языковых и речевых норм, но и умения интерпретировать культурные коды, которые лежат в основе коммуникации, что включает в себя осознание различий в невербальных сигналах, ритуалах общения и социальных нормах, которые могут существенно варьироваться в зависимости от культурного контекста [Коряковцева, 2020].

В результате внедрения в лингвистическое образование практических аспектов межкультурного взаимодействия, выпускники будут лучше подготовлены к вызовам времени и смогут более эффективно коммуницировать с потенциальными собеседниками из других стран, излагая собственный

взгляд на возникающие конкретные ситуации, затрагивающие их личные чувства и эмоции в бытовой, трудовой, социокультурной и профессиональных сферах общения [Nguyen, 2021].

СФЕРЫ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В нашем исследовании предпринята попытка выделить конкретные сферы российской культурной идентичности, актуальные в лингвистическом образовании.

Понятийная сфера:

- знания фактов родной культуры, как общих, так и частных; знания культурного компонента значения, заключенного в лексических единицах, касающихся отечественной и зарубежной культуры;

- навыки языковые и речевые, входящие в иноязычную речь, которая содержит информацию о культуре собственной страны и культуре зарубежных стран;

- умения, характеризующие экспрессивные и рецептивные виды речевой деятельности (понимание звучащей речи и чтение), а также воспроизведение в устной форме собственных мыслей, позволяющих понять истинные намерения собеседника и высказать свою точку зрения на иностранном языке по обсуждаемой теме.

Чувственная сфера:

- внутреннее отношение как к историческим, так и к современным событиям, происходящим в родной стране и в сопредельных странах;

- внешняя реакция на события, происходящие на мировой арене;

- внутренний анализ этносоциокультурных стереотипов и внешняя вербальная реакция на лингвистические и экстралингвистические действия иноязычного коммуниканта.

Этикетная сфера:

- знания норм поведения (речевого и неречевого), принятых в собственной культуре и за рубежом;

- навыки применения привычных устоявшихся норм речевого и неречевого этикета;

- умения выражать собственные мысли в устной и письменной формах на иностранном языке в формате, принятом носителями иностранного языка и понятным для большинства партнеров по общению.

Для формирования личности и сознания принадлежности к культурной идентичности является основополагающей. В России, с ее богатым наследием и многонациональным составом населения,

идентичность может проявляться по-разному. С одной стороны, принадлежность к своему народу, входящему в состав РФ (татарская, чеченская, марийская и т. д.), с другой – принадлежность к России как стране, объединяющей множество культур под эгидой единого этносоциокультурного пространства, – Российской Федерации.

Наличие ряда предметно-изобразительной наглядности во многом является не только наглядным дополнением к учебному материалу, но и мощным инструментом для развития конкретной культурной идентичности обучающихся. Иллюстративные материалы на различных носителях помогают создать эмоциональную связь с изучаемым материалом, способствуя более глубокому восприятию российской культуры. На занятиях по иностранному языку целесообразно использовать лаковые миниатюры, изделия из гжели, хохломы, дымковские игрушки и других многочисленных народных промыслов, являющихся во многом символами России для иностранных гостей. Кулинарные практики также неотъемлемая часть любой культуры и могут служить основой для обсуждения более широких тем,

связанных с ментальностью и социальными нормами. Это способствует формированию у обучающихся понимания культурного своеобразия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для подготовки выпускника высшего учебного заведения, чья профессиональная деятельность связана с реальным осуществлением межкультурной коммуникации, свободное владение иностранными языками представляет собой важный, но не исчерпывающий элемент образовательного процесса. Преподаватель иностранных языков и переводчик выступают в роли посредников в ходе взаимодействия и взаимного обогащения культур, а также в процессе их «столкновения». Они являются активными участниками двусторонней коммуникации и носителями информации, которую необходимо не только осваивать, но и интерпретировать, чтобы обеспечить ее успешную передачу «другому», чему способствует формирование российской культурной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева А. А. Формирование основ гражданской идентичности личности учащихся на уроках иностранного языка: материалы Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием / отв. ред. М. Г. Заббарова. 2013. С. 90–92.
2. Horwitz E. K. *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Castledown Publishers, 2020. P. 1–320.
3. Munezane Y. A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts // *Studies in Higher Education*. 2021. № 46. P. 1664–1681.
4. Алмазова Н. И., Рубцова А. В. Реализация продуктивного иноязычного образования в высшей школе // *Высшее образование в России*. 2016. № 11. С. 164–168.
5. Koch J., Risa T. Exploring students' intercultural sensitivity in the EFL classroom // *International Journal of TESOL Studies*. 2021. № 3.1. P. 88–100.
6. Георгиева О. В. Развитие культурной идентичности личности в процессе изучения иностранного языка в поликультурном образовательном пространстве вуза // *Вестник современных исследований*. 2019. № 3.11 (30). С. 56–59.
7. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // *Избранные труды по языкознанию*. М.: Прогресс, 1984. С. 1–400.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006.
9. Евгеньева Н. А. Развитие культурной идентичности личности студента университета в процессе лингвистического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2008.
10. Оберемко О. Г., Лукьянова Е. А. Обучение устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур» // *Язык и Культура*. 2024. № 66. С. 262–282.
11. Коряковцева Н. Ф. Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2020. Вып. 1 (834). С. 11–22.
12. Nguyen H. T. Project-Based Assessment in Teaching Intercultural Communication Competence for Foreign Language Students in Higher Education: A Case Study // *European Journal of Educational Research*. Vol. 10 (2), 2021. P. 933–944.

REFERENCES

1. Alekseeva, A. A. (2013). Formation of the foundations of students' civic identity in foreign language lessons. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. By M. G. Zabbarova (Ed.), (pp. 90–92): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
2. Horwitz E. K. (2020). Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching. Castledown Publishers.
3. Munezane Y. (2021). A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts. Studies in Higher Education, 1664–1681.
4. Almazova, N. I., Rubcova, A. V. (2016). Implementation of productive foreign language education in higher education. Higher Education in Russia, 11, 164–168. (In Russ.)
5. Koch J., Risa T. (2021). Exploring students' intercultural sensitivity in the EFL classroom. International Journal of TESOL Studies, 3.1, 88–100.
6. Georgieva, O. V. (2019). The development of a person's cultural identity in the process of learning a foreign language in the multicultural educational space of the university. Vestnik sovremennyh issledovanij, 3.11(30), 56–59. (In Russ.)
7. Humboldt, V. (1984). O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyanii na duhovnoe razvitie chelovechestva = On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of humanity (pp. 1–400). Izbrannye trudy po jazykoznaniju. Moscow: Progress (In Russ.)
8. Erickson, E. (2006). Identichnost': yunost' i krizis = Identity: youth and crisis. Moscow: Flinta : MPSI : Progress. (In Russ.)
9. Evgen'eva, N. A. (2008). Development of the cultural identity of the personality of the university student in the process of linguistic education = Development of cultural identity of a university student in the process of linguistic education: abstract of PhD in Pedagogy. (In Russ.)
10. Oberemko, O. G., Lukyanova, E. A. (2024). Teaching oral foreign language speech to students of linguistic training areas in a situation of «non-dialogue of cultures». Language and Culture, 66, 262–282. (In Russ.)
11. Koryakovceva, N.F. (2020). A sociocognitive approach to teaching a foreign language within the framework of the intercultural paradigm of linguistic education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 1(834), 11–22. (In Russ.)
12. Nguyen H. T. (2021). Project-Based Assessment in Teaching Intercultural Communication Competence for Foreign Language Students in Higher Education: A Case Study. European Journal of Educational Research, 10.2, 933–944.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Оберемко Ольга Георгиевна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры иностранных языков
Института дистанционного обучения
Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова

Лукьянова Елена Александровна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры английского языка
Высшей школы перевода
Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Oberemko Olga Georgievna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor
Professor of the Department of Foreign Languages
Institute of Distance Education
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov

Lukianova Elena Aleksandrovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor of the Department of English

Higher School of Translation

Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

14.05.2025
21.03.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Перспективы непрерывной подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах с учетом ожиданий студентов

Т. Ю. Полякова

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия
kafedra101@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы развития системы непрерывной подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. Анализируется влияние на нее, с одной стороны, современного этапа реформирования отечественной системы высшего образования, с другой стороны, мнений и ожиданий студентов, выявленных на основе проведенного опроса обучающихся разных уровней высшего образования. Определяются возможные риски, связанные с преподаванием дисциплин по иностранным языкам.

Ключевые слова: подготовка по иностранному языку, неязыковые вузы, реформирование системы высшего образования, потребности студентов

Для цитирования: Полякова Т. Ю. Перспективы непрерывной подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах с учетом ожиданий студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 59–64.

Original article

Non-Linguistic University Students' Expectations and the Prospects of Lifelong Foreign Language Training

Tatiana Yu. Polyakova

*Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia
kafedra101@mail.ru*

Abstract. The paper describes the prospects of lifelong foreign language training system development in non-linguistics universities. It analyses the influence on foreign language training produced, on the one hand, by the current stage of reforming national higher education system, and, on the other hand, the opinions and expectations of students. The opinions and expectations of students were revealed in the survey of students representing various levels of university education. The paper also determines likely risks connected with foreign language teaching.

Keywords: foreign language training, non-linguistic universities, reforming higher education system, students' needs

For citation: Polyakova, T. Yu. (2025). Non-linguistic university students' expectations and the prospects of lifelong foreign language training. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 59–64. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в неязыковых вузах страны реализуется система непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку (ИЯ). Данная система включает в себя как обязательные курсы, так и дополнительные образовательные программы [Полякова, 2022].

Что касается обязательного изучения ИЯ, то на протяжении многих лет под влиянием целого ряда факторов происходило сокращение количества аудиторных часов, отводимых на дисциплины, связанные с преподаванием ИЯ. Если в 1930-х годах в технических вузах ИЯ, как правило, изучался в течение четырех семестров в объеме около 300 аудиторных часов, то в 2020 году в некоторых учебных заведениях его общая трудоемкость была снижена до 144 часов.

В процессе происходящего реформирования высшей школы сформировалась концепция ее ядра, в которое входит и предмет «Иностранный язык». Под ядром высшего образования понимается обязательный минимум содержания и результатов подготовки, который должен обеспечить качественную подготовку выпускников [Сиренко, 2022]. Как следует из определения, ядро предполагает минимум содержания и высокую степень унификации.

Специалистами выделяется ядро высшего педагогического образования и ядро инженерного образования. В рамках ядра высшего педагогического образования уже определены единые модули, и дисциплина «Иностранный язык» входит в коммуникативно-цифровой блок¹. В соответствии с методическими рекомендациями в результате ее изучения согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) должна быть сформирована универсальная компетенция (УК-4), которая по-прежнему формулируется как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»². Для ее формирования рекомендуется достаточно краткий курс объемом три зачетные единицы, реализуемый в течение одного семестра и завершающийся экзаменом.

Ядро инженерного образования находится еще в стадии разработки, но в соответствии с концепцией ядра в МАДИ в 2024/25 учебном году для технических направлений подготовки было

отведено лишь две зачетные единицы, которые предусматривают работу в двух семестрах. Для направлений подготовки более гуманитарного характера, например «Логистика» и «Экономика», отведено в течение также двух семестров четыре зачетные единицы. Можно с достаточно большой долей уверенности предположить, что уменьшение трудоемкости обязательных курсов по ИЯ создает условия для повышения роли дополнительных образовательных программ.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ»³, в ст. 2 дополнительное образование рассматривается как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека и предусматривает свободный выбор его содержания. При этом в ст. 75 дополнительные образовательные программы подразделяются на общеобразовательные и профессиональные. В последних выделяются программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки.

На развитие дополнительных программ, реализуемых в технических вузах, оказывают влияние многие факторы, среди которых главную роль играют социальный заказ, проявляющийся в требованиях рынка труда, потребности студентов, выражающиеся в выборе индивидуальной образовательной траектории, а также возможности вуза.

При важности перечисленных факторов, потребности обучающихся, по-видимому, имеют решающее значение, так как именно студенты осуществляют выбор той или иной дополнительной образовательной программы.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование было проведено в МАДИ в марте–апреле 2024 года. Цель исследования – выявление отношения студентов к подготовке по ИЯ в техническом вузе. Для достижения цели необходимо было решить ряд задач, связанных с определением: отношения студентов к обязательным программам; потребностей студентов в дополнительных образовательных программах; их мнения о внеаудиторной работе.

При исследовании был применен метод анкетного опроса, для чего была подготовлена анкета, включавшая как открытые, так и полузакрытые вопросы. Открытые вопросы были предназначены для получения объективной информации о респондентах. Наличие полузакрытых вопросов, дающих возможность при несовпадении мнения

¹Методические рекомендации («Ядро высшего педагогического образования»). Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15.11.2023 №МН-5/203212.

²Там же.

³Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.02.2025).

опрашиваемого ни с одним вариантом предложенного ответа, самостоятельно сформулировать свой ответ. В данной статье эти ответы, на которые приходится около 1 % ответов, не учитывались, и это объясняет тот факт, что суммы ответов не всегда равны 100 %.

Опрос проводился с использованием яндекса-форм, размещенных в интернете. В нем приняли участие 615 обучающихся: представители всех факультетов как очной, так и очно-заочной форм обучения. Студенты бакалавриата составили 63,7 %, студенты специалитета – 28,3 %, и обучающиеся в магистратуре – 8 %. При этом соотношение мужчин и женщины было равно 82,9 % к 17,1 %. Эти данные свидетельствуют о достаточной репрезентативности выборки опрошенных, так как соответствуют существующему соотношению количества обучающихся на разных уровнях и формах высшего образования в МАДИ.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ПРОГРАММАМ

Проведенный опрос показал, что подавляющее большинство респондентов изучают английский язык (96 %), что подтверждается аналогичными объективными данными. Что касается самооценки уровня владения ИЯ, то чуть меньше половины респондентов оценивают его как средний (44,4 %), четверть как ниже среднего (25,2 %). Свободно владеют ИЯ только 3,8 %, выше среднего – 16,4 %, а 9,8 % оценивают свой уровень как низкий. Достаточно большое количество студентов с недостаточным уровнем владения ИЯ (35 %) создает риск его дальнейшего снижения при сокращении сетки часов в ядре высшего образования.

Особый интерес представляют данные, полученные об оценке студентами необходимости владения и применения ИЯ в будущей профессиональной деятельности. В настоящее время мнения о его крайней необходимости придерживаются только 18,9 % респондентов. Сравнение этих данных с аналогичными, полученными в 2005 году (55 %) [Полякова, 2010] и 2016 году (58 %) [Polyakova, Karelova, 2017] позволяют сделать вывод о значительном снижении мотивации студентов к изучению ИЯ для его дальнейшего применения в профессии. Хотя при этом ожидаемо в ходе настоящего исследования увеличилось число студентов, считающих, что ИЯ необходим в определенных областях профессиональной деятельности (36,1 %) или желателен (36,3 %). В предыдущих исследованиях их число было значительно ниже. В 2005 году их было соответственно 11 % и 33 %, а в 2017 – 26 % и 14 %. Следует отметить,

что снижение мотивации к изучению профессионально ориентированного ИЯ может отрицательно сказаться на результатах обучения, что в сочетании с сокращением часов ставит перед кафедрами ИЯ серьезные задачи по преодолению данных рисков.

В процессе исследования было важно определить, какую цель ставят студенты при обязательном изучении ИЯ. Весьма отраднo, что большинство опрошенных стремятся сдать экзамены и одновременно повысить уровень владения ИЯ (43,3 %). При этом более трети студентов ставят цель повысить прежде всего свой уровень владения ИЯ (36,1 %). Естественно, что некоторые студенты изучают ИЯ исключительно для того, чтобы сдать зачеты и экзамены, это практически каждый пятый студент (19,5 %). Хотелось бы обратить особое внимание на данные результаты, так как они показывают достаточно большое число студентов (36,1 %), стремящихся к изучению ИЯ.

В ходе опроса также было выявлено отношение студентов к продолжительности курса ИЯ в техническом вузе. Необходимо отметить, что анкетирование проводилось в 2023/24 учебном году, и курс ИЯ еще не подвергался значительному сокращению. ИЯ изучался в течение трех или четырех семестров, количество аудиторных часов достигало 200. В этих условиях подавляющее большинство студентов оценивали его либо как более чем достаточный (39 %), либо как достаточный (50,1 %).

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

В опросной анкете целый ряд вопросов касался дополнительных образовательных программ. Прежде всего важно было выяснить, считают ли студенты дополнительные образовательные программы, как общеобразовательные, так и профессиональные, полезными для себя. Предсказуемо, более двух третей студентов не стремятся стать слушателями дополнительных программ по ИЯ (69,1 %). Они либо не видят в этом никакой необходимости (32,2 %), либо не располагают для этого временем (36,9 %). Однако, не располагая временем, некоторые из них считают программы необходимыми (9,9 %) или желательными (27 %). Следует обратить внимание, что при этом около трети опрошенных (29,6 %) могут стать потенциальными слушателями дополнительных программ, так как считают их безусловно необходимыми (17,1 %) или желательными (12,5 %). Эти данные о готовности одной трети студентов осваивать дополнительные образовательные программы

коррелируются с приведенными выше данными об одной трети мотивированных студентов, стремящихся в процессе обязательных курсов прежде всего повысить свой уровень владения ИЯ.

При проведении опроса представлялось также целесообразным выяснить, какие дополнительные образовательные программы предпочитают студенты: длительные программы профессиональной переподготовки или краткосрочные программы. Опрос показал равную заинтересованность студентов. Программам продолжительностью более одного семестра с получением диплома о переподготовке отдали предпочтение 36,7 % опрошенных, а программам продолжительностью один семестр с получением сертификата – 33,2 %. Остальные респонденты не проявили заинтересованности в дополнительных образовательных программах.

При реализации дополнительных образовательных программ всегда возникает вопрос о наиболее комфортном для студентов расписании. В ходе опроса выяснилось, что среди студентов нет единого мнения. Около трети опрошенных предпочитают одно семестровые программы продолжительностью три месяца (36,8 %). На следующем месте по популярности программы продолжительностью один месяц (24,4 %), а наименьшую заинтересованность вызвали программы продолжительностью два месяца (14,9 %).

Практически одинаковое число респондентов отдали предпочтение графику обучения с частотой занятий два или один раз в неделю. При продолжительности программы в три семестра их количество составило в обоих случаях (18,4 %), при продолжительности программы один семестр – в обоих случаях (24,4 %), а при двухмесячной программе два раза в неделю предпочли 8,1 % студентов, а один раз в неделю 6,8 %.

При планировании дополнительных образовательных программ их успешность в первую очередь зависит от их содержания. При его определении очень важно учитывать ожидания потенциальных слушателей. В связи с этим респондентам для оценки был предложен список из 17 программ по английскому языку. В результате опроса не удалось выявить курс, привлекательный для подавляющего большинства опрошенных, что свидетельствует о диверсификации их потребностей. Лидирующее положение занимают курс английского языка для повседневного общения (19,9 %) и курс технического английского языка (10,3 %). Далее следует группа курсов английского языка, в каждом из которых заинтересованы около 10 % обучающихся. Это курс делового общения (9,2 %), аналогичный по содержанию курс для ведения переговоров (9,2 %) и курс для поддержания имеющегося

уровня владения английским языком (7,6 %). Может быть также выделена группа курсов, которым отдали предпочтение около 5 % опрошенных. Это курс грамматики для устного общения (5,9 %), чтение научно-технической литературы (5,3 %), терминология по специальности (5,1 %) и английский язык для участия в конференциях (4,7 %). Далее может быть выделена группа курсов, избранная около 4 % опрошенных. Это курс английского языка для обучения (4,7 %) и курс устного последовательного перевода (3,6 %). Замыкают список курсы английского языка, которые получили одобрение от 3 % до 1,5 % респондентов. Это курсы подготовки к презентациям (2,9 %), к написанию статей (2,4 %), для восстановления уровня владения ИЯ (2,4 %), подготовки к сдаче вступительного экзамена в аспирантуру (1,5 %), курс фонетики (1,4 %). При анализе этих достаточно скромных цифр следует иметь в виду, что даже 5 % опрошенных в настоящей выборке составляют в абсолютном выражении около 30 человек.

Безусловно, рассматривая дополнительные образовательные программы, необходимо учитывать, что они должны предоставлять возможность изучения не только первого, но и второго ИЯ, редко предлагаемого в рамках обязательных курсов. При выявлении важности изучения второго ИЯ ожидаемо лидирующее положение занял китайский язык (37,2 %), далее немецкий язык (14,1 %), французский (8,4 %), испанский (8,2 %) и итальянский (3,9 %). Остальные опрошенные не считают необходимым изучение второго ИЯ.

В настоящее время преподаватель располагает широким спектром технических средств обучения, включая дистанционные технологии. При этом дистанционное обучение обладает целым рядом преимуществ по сравнению с очным, так как предоставляет обучающимся возможность выбора места и времени обучения. В связи с этим представлялось целесообразным выявить предпочтения респондентов к формату проведения занятий по ИЯ. Свыше половины (54,8 %) опрошенных отдали предпочтение проведению занятий по ИЯ исключительно либо очно в группе (31,5 %), либо очно в группе с консультациями онлайн (23,3 %). В то же время достаточно большое число респондентов не имеют ничего против дистанционного обучения. Так, заинтересованы в онлайн-занятиях с онлайн-консультациями (14,6 %) и исключительно в онлайн-группе – (10,6 %).

В практике кафедр ИЯ всё более широкое распространение получают различные олимпиады и конкурсы. Одной из задач исследования было определение видов внеаудиторной деятельности, которые вызывают у студентов наибольший

интерес. Исследование подтвердило, что в своем большинстве студенты проявляют интерес к этому виду самостоятельной работы (73,8 %). Только около трети опрошенных (26,2 %) не испытывают к ней никакого интереса, что свидетельствует о том, что две трети студентов потенциально готовы принять участие во внеаудиторной работе. При этом самым популярным мероприятием студенты называют конференции на ИЯ (18,3 %), за которыми практически без отрыва следуют квесты (18,0 %). Конкурс эссе на ИЯ привлекает 10 % респондентов, конкурс переводов – 9,4 %, написание диктанта – 8,4 %, а тематические олимпиады – 7,9 % опрошенных. Таким образом, внеаудиторная работа может быть не только средством выявления талантливой молодежи, но и повышения мотивации к изучению ИЯ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При реформировании высшей школы дисциплина «Иностранный язык» на неязыковых специальностях может войти в ядро высшего образования. При этом возможно значительное сокращение ее общей трудоемкости. Существовавшая в 2023/24 учебном году сетка часов оценивалась студентами либо как достаточная, либо как более чем достаточная. Снижение общей трудоемкости изучения дисциплин по ИЯ потребует коррекции календарных планов, разработки новых учебных программ и материалов, методов обучения и внедрения цифровых технологий для достижения результатов обучения, соответствующих требованиям новых ФГОС ВО.

По результатам проведенного анкетного опроса обучающихся можно констатировать, что в настоящее время число студентов, считающих, что ИЯ необходим в будущей профессиональной

деятельности, снизилось. Это ставит задачу повышения их мотивации к изучению ИЯ. Для этого, в частности, целесообразно использование внеаудиторной работы, к которой проявляют интерес около двух третей студентов.

В условиях сокращения часов и снижения мотивации студентов весьма перспективным можно считать развитие дополнительных образовательных программ по ИЯ. Их потенциальными слушателями могут стать студенты (свыше одной трети), которые ставят перед собой цель не только сдать зачеты и экзамены, но и повысить свой уровень владения ИЯ, а также студенты (около одной трети), которые оценивают дополнительные программы как необходимые и желательные.

Студентов, в равной степени, интересуют как дополнительные образовательные программы профессиональной переподготовки продолжительностью более одного семестра с получением диплома, так и краткосрочные программы не более одного семестра с получением сертификата. Занятия могут проводиться один или два раза в неделю. Более половины студентов отдают предпочтение очным занятиям в группе, которые могут сопровождаться дистанционными индивидуальными консультациями. Студенты испытывают интерес к самым разным по своему содержанию дополнительным образовательным программам. Лидирующее положение занимает обучение английскому языку для повседневного общения. При перспективе изучения второго ИЯ предпочтение отдается китайскому языку.

Результаты проведенного исследования отношения обучающихся к непрерывной подготовке по ИЯ могут быть использованы при разработке дополнительных образовательных программ по ИЯ в неязыковых вузах.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Полякова Т. Ю. Осуществление непрерывной подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2 (843). С. 97–101. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-00-00.
2. Сиренко Ю. С. Внедрение «ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. 2022. № 4. С. 45–50. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50.
3. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. М.: МАДИ, 2010.
4. Polyakova T., Karelova D. Engineering Students' Needs in Foreign Language Studying in Russia // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2017. P. 481–490. DOI:10.1007/978-3-319-73204-6_53.

REFERENCES

1. Polyakova, T. Yu. (2022). Realization of lifelong foreign language training in non-linguistic universities based on its diversification. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 97–101. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-00-00 (In Russ.).

2. Sirenko, Yu. S. (2022). Implementing the «Core of Higher Pedagogical Education» in the perspectives of management, teaching and methodological work. *Nauka i shkola*, 4, 45–50. Doi: 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50. (In Russ.)
3. Polyakova, T. Yu. (2010). Diversifikatsia neprepivnoy professionalnoy podgotovki po inostrannomu jaziku v indjenernom obrazovaniji = Diversification of continuous professional training in foreign languages in engineering education. Moscow: MADI. (In Russ.)
4. Polyakova, T., Karelova, D. (2017). Engineering Students' Needs in Foreign Language Studying in Russia (pp. 481–490). *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Doi:10.1007/978-3-319-73204-6_53.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Полякова Татьяна Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент

заведующая кафедрой «Иностранные языки»

Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Polyakova Tatiana Yurievna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor

Head of the Foreign Languages Department

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

24.02.2025
28.03.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Интерактивная организация иноязычной проблемной лекции: мониторинг разноуровневых умственных действий студентов в малых группах

А. Н. Рыблова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
alla.r61@mail.ru

Аннотация. Технологично реализуемая разноуровневая подготовка специалистов остается актуальной проблемой, для решения которой необходимо по-новому учить студентов ставить, быстро и качественно решать профессиональные проблемы. Интерактивная организация иноязычной проблемной лекции обеспечит абсолютную готовность будущих специалистов к иноязычной профессиональной деятельности благодаря варьированию моделей мониторинга их разноуровневых умственных действий в малых группах в аудиторное и внеаудиторное время.

Ключевые слова: иноязычная проблемная лекция, разноуровневые умственные действия, мониторинг, интеракция в малых группах

Для цитирования: Рыблова А. Н. Интерактивная организация иноязычной проблемной лекции: мониторинг разноуровневых умственных действий студентов в малых группах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 65–71.

Original article

Interactive Organization of a Foreign Language Problem Lecture: Monitoring Students' Multilevel Mental Actions in Small Groups

Alla N. Ryblova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
alla.r61@mail.ru

Abstract. Technologically implemented multilevel training of specialists remains a pressing issue, its solution requires teaching students to pose and quickly and efficiently solve professional problems. Interactive organization of a foreign language problem lecture will ensure complete readiness of future specialists for foreign language professional activity due to varying models used for monitoring their multilevel mental actions in small groups in class and out of class.

Keywords: foreign language problem lecture, multilevel mental actions, monitoring, interaction in small groups

For citation: Ryblova, A. N. (2025). Interactive organization of a foreign language problem lecture: monitoring students' multilevel mental actions in small groups. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 65–71. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Стратегические цели достижения технологического суверенитета России приводят к необходимости видоизменения технологии подготовки специалистов в системе высшего образования. В условиях цифровизации профессорско-преподавательский состав университетов должен овладеть новым технологическим обеспечением их разноуровневой подготовки к профессиональной деятельности. Надо отметить, что уже сделано немало. Максимум усилий и финансовых средств направлено на обновление материально-технического обеспечения факультетов, осуществляющих подготовку кадров. В университеты приглашены молодые, талантливые и конструктивно настроенные преподаватели и опытные практикующие специалисты по профилю подготовки, которые быстро адаптируются к технологическим изменениям, сориентированы на карьерный рост и корпоративную культуру. Им созданы условия для корпоративного обсуждения профессиональных проблем и проявления инициативы. Руководители стараются корректно относиться к уникальным достижениям перспективных сотрудников, стремятся оценивать их деятельность, варьируют систему материального стимулирования за участие в различных грантах, проектах и т. п. и отдают приоритет их индивидуальной эффективности.

За последнее пятилетие было модернизировано содержание рабочих программ подготовки специалистов, обновлен комплекс технических средств, обеспечивающих образовательную и педагогическую деятельность. Однако по-прежнему ряд проблем, связанных с разноуровневостью и индивидуализацией не нашли пока должного отражения в иноязычном образовательном процессе; концепции технологичности, предусматривающие алгоритмизацию и тренингование профессиональных действий по-прежнему остаются недостаточно реализованными на практике, а идеи интеракции и интеллектуализации обучающихся иностранным языкам в аудиторное время остаются в большей мере на уровне теоретических изысканий.

Между тем в нашей стране есть все необходимые технологические и человеческие ресурсы, чтобы обеспечить оптимальную подготовку специалистов, владеющих профессиональными навыками, которые позволят им быстро адаптироваться без помощи извне в непрерывно изменяющейся технологической среде [Рыблова, 1997]. В связи с этим целью исследования является интерактивная организация иноязычной лекции с помощью метода проблемной постановки и решения задач, позволяющая осуществлять мониторинг разноуровневых умственных действий студентов

в малых группах в аудиторное и внеаудиторное время в российском университете.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологическими предпосылками нашего исследования выступили работы российских ученых [Андреев, 2000; Вербицкий, 1991; Ильина, 1984; Кудрявцев, 1991; Матюшкин, 1972; Махмутов, 1983]. Теоретический анализ их работ показал, что в университете лекция в аудиторное время направляет будущих специалистов на овладение содержанием профессиональной деятельности и нормами профессионального поведения. Между тем в большинстве учреждений высшего образования лекционные занятия проводятся зачастую вне связи с будущей профессиональной деятельностью студентов. Будущим специалистам на лекции просто не ставят и не показывают образец разрешения проблем по профилю их подготовки.

Общеизвестно, что на лекции студенты получают от преподавателя рекомендации по процедуре поиска источников и способам интерпретации содержания и выполнения индивидуальных заданий для его закрепления, а также методические указания по организации самостоятельной работы во внеаудиторное время. Лекция имеет значительные преимущества для студентов по сравнению с чтением учебников и учебных пособий. На лекции преподаватель предлагает будущим специалистам в интегрированном виде краткий обзор достижений отечественных и зарубежных исследователей по изучаемой теме. Кроме того, лектор представляет студентам собственный критический анализ традиционных и инновационных подходов, принципов и разных взглядов на способы решения наиболее сложных проблем, связанных с направлением их подготовки. На лекции студенты воспринимают на слух, индивидуально обрабатывают и фиксируют в конспектах важные идеи и термины, исторические и современные события, факты и т. п. При необходимости они могут попросить преподавателя повторно разъяснить часть того учебного материала, который им недостаточно понятен. Таким образом, лекция направляет мышление студентов на самостоятельное усвоение знаний и умений.

Структура лекции предусматривает сначала сообщение темы, цели и плана ее изложения. Приступая к изложению содержания преподаватель обращает внимание студентов на изучаемую тему и показывает ее значимость для их образовательной деятельности. Методика проведения лекции включает разные способы выделения лектором главных идей: их аналитико-синтетическая

обработка, повторение и интерпретация в разных ситуациях ключевых терминов и др. При этом компьютер создает наилучшие условия для освоения содержания лекции, с помощью которого преподаватель или его технический помощник предъявляет студентам схемы, таблицы, графики, рисунки, фото и т. п. Современная лекция должна быть теоретически обоснована с позиций различных подходов российских и зарубежных ученых и сопровождаться комплексом аудиовизуальных средств наглядности, которые иллюстрируют логику изложения ее иноязычного содержания, приводимые аргументы и возможные ситуации практического применения изложенных лектором идей и концепций.

Эмпирические исследования (индивидуальная беседа, анкетирование, тестирование и др.) проведены были в 2016–2018 годах среди более 100 студентов четвертого курса бакалавриата Российского Нового университета в рамках чтения серии англоязычных лекций по дисциплинам «История и культура страны изучаемого языка», «История языка», «Теоретическая фонетика», «Стилистика» и др. Кроме того, в 2019–2025 годах опросные методы применялись нами среди более 120 студентов 2-го курса магистратуры всех факультетов Института иностранных языков имени М. Тореза Московского государственного лингвистического университета в рамках дисциплины «Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции» по направлению подготовки «Лингвистика». Обработанные статистические данные доказали, что на лекции только в среднем 11–13 % преподавателей выделяет студентам достаточно времени для их иноязычной интеракции, в рамках которой они могут обсудить и самостоятельно разрешить затронутые преподавателем проблемы, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Лекторы редко учитывают уровень их иноязычной интеллектуальной готовности, ссылаясь на то, что при количестве присутствующих от 40 до 60 человек, а иногда и больше, невозможно осуществить на лекции мониторинг процесса и результатов умственной деятельности каждого студента. При этом 2/3 будущих специалистов выпускных курсов лишь частично готовы к выполнению соответствующих умственных действий на разных языках по профилю их подготовки.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Учитывая вышеизложенные проблемы, нами была смоделирована и апробирована иноязычная проблемная лекция, создающая наилучшие условия для речевой и неречевой интеракции будущих

специалистов в малых группах по профилю их подготовки в российском университете. Был выбран проблемный вид изложения иноязычного содержания изучаемой дисциплины с целью активизации самостоятельного мышления студентов для постановки и разрешения проблем в интерактивном режиме и с учетом разных уровней готовности студентов к иноязычной профессиональной деятельности. Проблемная лекция доказала свою состоятельность для алгоритмизации и тренингования в аудиторное время умственных действий на разных иностранных языках с целью подготовки квалифицированных специалистов, что подтверждено нашими теоретико-эмпирическими изысканиями на протяжении более 25 лет [Рыблова, 1997].

Подобный вид лекции предусматривает осознанное проектирование преподавателем иноязычного содержания по профилю подготовки студентов, разных степеней сложности, объема и темпа его подачи, а также разработку эталонов разных алгоритмов умственных действий студентов для поиска и разрешения профессиональных проблем. Основная цель преподавателя, читающего проблемную лекцию, заключается прежде всего в объяснении студентам объективно существующих противоречий в изучаемом иноязычном содержании на основе сопоставления разных научных взглядов российских и зарубежных ученых. Лектор привлекает студентов к обсуждению разных способов разрешения насущных проблем, объективно существующих в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, он создает разные ситуации для интеракции студентов по выполнению умственных действий, предусматривающих сравнение и классификацию объектов, анализ и обобщение обработанного материала, формулирование выводов и высказывание собственных суждений, моделирование структуры или процесса, прогнозирование условий их применения и другие, которые, по сути, воспроизводят деятельность будущих специалистов любого профиля подготовки.

Сконструированный нами технологический процесс постановки и разрешения профессиональных проблем на иноязычной проблемной лекции в интерактивном режиме (интеракции студентов) предусматривает также разные комбинации педагогического (преподавателем) и студенческого внутригруппового (в рамках малой группы) мониторинга в аудиторное время, а также общекурсового мониторинга (в рамках курса студентов) во внеаудиторное время при самостоятельной работе. Мониторинг рассматривается в исследовании как непрерывный процесс:

- идентификации личных данных (фамилия, имя, отчество, место и время получения предыдущего образования, уровень языковой и интеллектуальной подготовки, профессиональные ценности, индивидуально-психологические особенности и др.) каждого студента, пришедшего на лекцию;

- постоянного отслеживания и фиксации (в том числе с помощью видеозаписи) хода и качества выполнения каждым студентом умственных действий для постановки и решения профессиональных проблем в интерактивном режиме функционирования малых групп;

- измерения индивидуальных иноязычных результатов интеракции и сопоставления их с разноуровневыми эталонами;

- проведения системного качественного педагогического анализа, самоанализа студентами полученных статистических данных и коррекции;

- разработки рекомендаций будущим специалистам по совершенствованию иноязычной профессиональной подготовки, а преподавателю и его техническому помощнику – по организационно-техническому и методическому сопровождению.

Совокупность разноуровневых умственных действий преподаватель и студенты выполняют непрерывно и последовательно в зависимости от этапа интерактивно организованной проблемной лекции и уровня иноязычной профессиональной подготовки студентов. В течение первых десяти минут иноязычной проблемной лекции изучаем результаты сбора данных об уровне иноязычных профессиональных умений студентов, полученных нами за один-два дня до лекции из тестов и анкет, подготовленных с помощью российских онлайн-программ и платформ. Затем осуществляем совместное со студентами целеполагание и постановку различных проблем по изучаемой теме с учетом разных уровней их иноязычной подготовки. При этом вместе с ними прогнозируем и разноуровневые алгоритмы умственных действий и операций, запланированных для достижения иноязычных результатов, соответствующих выбранным уровням.

В течение следующих 20 минут предъявляем всей группе студентов в краткой форме иноязычный учебный материал в виде ряда актуальных профессиональных проблем, которые крайне важны будущим специалистам. Степень готовности студентов к иноязычной профессиональной деятельности определяем уровнем сложности сконструированных преподавателем проблемных ситуаций и алгоритма разрешения проблем на следующем этапе. В течение последующих сорока минут интерактивно организованной проблемной

лекции конструируем малогрупповое разрешение проблем после разделения студентов на три небольшие группы, соответствующие высокому, среднему и низкому уровню. Студентам с *низким уровнем иноязычной подготовки* преподаватель сам показывает образец анализа профессиональных проблем и предлагает разные варианты их решения. Результативность малой группы этого уровня и интеракции студентов отслеживает, измеряет, анализирует и корректирует преподаватель в устной форме сразу же после завершения ее функционирования (педагогический мониторинг процесса и результата умственных действий для решения проблем).

Малогрупповая работа для студентов со средним уровнем иноязычной профессиональной подготовки по самостоятельному разрешению профессиональных проблем осуществляется студентами в рамках внутригрупповой интеракции в тех ситуациях, которые предложил им преподаватель. В этой группе студенты сообща разбираются в особенностях структурирования связей в иноязычном содержании, выделении в нем основных понятий и проблем для их обобщения и обсуждения способов решения. Просим одного-двух студентов этой группы мониторить ход выполнения аналитико-синтетических действий каждого студента, измерять и фиксировать в таблице, нарисованной от руки, набранной на компьютере и т. п., или осуществить видеозапись того, с какой скоростью и в каком количестве выдвигаются гипотезы, оригинальность вариантов решения проблем, речевые и логические ошибки (студенческий внутригрупповой мониторинг совершения умственных действий по постановке и решению проблем, корректности интеракции). В качестве наблюдателя и фиксатора данных можно также пригласить стажера-преподавателя / практиканта, аспиранта или сотрудника технической службы поддержки образовательного процесса.

После завершения интеракции в группе каждый студент также индивидуально оформляет письменно иноязычный аналитический обзор результатов выдвижения и решения проблем, после чего предъявляет его одному из одноклассников для взаимного анализа и оценивания. Поэтому для обмена выполненными работами число студентов в группе должно четным. Студенты внимательно изучают работы друг друга, выставляют отметки в баллах от 1 до 10 (студенческий взаимный мониторинг умственных действий по решению проблем), предлагают свои варианты коррекции, если нужно, и передают преподавателю. После лекции он сопоставляет полученный результат с эталоном

решения проблем, спрогнозированном для уровня этой малой группы, осуществляет коррекцию, если ее не сделал или недостаточно правильно выполнил проверяющий студент (педагогический мониторинг качества взаимного оценивания иноязычных результатов друг друга). Результаты проверки преподаватель доводит до сведения студентов, используя электронные ресурсы разных российских платформ.

За малогрупповой работой студентов с высоким уровнем иноязычной профессиональной подготовки не осуществляем мониторинг выделения, формулировки и разрешения профессиональных проблем. В процессе иноязычной интеракции студенты самостоятельно подбирают аргументацию для предложенных им вариантов, измеряют соответствие полученных иноязычных результатов спрогнозированным изначально эталонам решения проблем их уровня подготовки, анализируют достижения и затруднения. Каждый студент в такой группе имеет возможность показать индивидуальный менталитет, предложить оригинальный вариант разрешения проблемы для обсуждения. Результативность функционирования в группе этого уровня определяется оригинальностью индивидуального аналитического материала, который каждый студент самостоятельно оформил в электронном виде по результатам обсуждения и выложил на форум всему курсу (студенческий общекурсовой мониторинг иноязычных результатов умственных действий). Отметку в баллах от 1 до 10 выставляет им каждый студент курса во внеаудиторное время в течение недели до следующей проблемной лекции. Суммарные баллы за письменно оформленные результаты аналитико-синтетической деятельности каждого студента собирает и объявляет преподаватель, комментируя каждую работу на последующей проблемной лекции. Каждый студент, таким образом, получает две оценки: первую – за качественное индивидуальное оформление иноязычной аналитической работы после малогруппового обсуждения проблем, вторую – за умение правильно измерить, сопоставить уровень результата выполнения умственных действий сокурсника заранее выработанным разноуровневым эталонам и предложить рекомендации по коррекции и совершенствованию.

Благодаря подобному разноуровневому конструированию интеракции на проблемной лекции объем обучающей деятельности преподавателя уменьшается в пользу самостоятельной познавательной деятельности будущих специалистов [Рыблова, 1997]. Подобную лекцию разных уровней завершаем десятиминутной профильно-дифференцированной диагностикой [Мишле, 2009]

достижений и возникших затруднений, что необходимо для их дальнейшей внеаудиторной деятельности с помощью мультимедийных средств [Кузьмина, 2008] или посредством информационных библиотечных ресурсов [Кан, Рыблова 2020].

В рамках проведения серии интерактивно организованных иноязычных проблемных лекций в течение семестра преподаватель собирает, обрабатывает и хранит все индивидуальные иноязычные результаты по изучаемой дисциплине и умениям осуществлять корректную интеракцию с тем, чтобы выставить каждому студенту отметку, подтверждающую абсолютную готовность, частичную готовность / неготовность к иноязычной профессиональной деятельности. На основе системного качественного анализа статистических данных педагогического и студенческого мониторинга он формулирует также рекомендации будущим специалистам для дальнейшего улучшения их иноязычной подготовки.

Таким образом, технологично реализуемый процесс выполнения разноуровневых умственных действий по постановке и решению проблем в малых группах на интерактивно организованной иноязычной лекции создает условия для более быстрого овладения будущими специалистами алгоритмом самостоятельных действий по логической обработке профессионального иноязычного содержания, нормами речевого и неречевого профессионального поведения. Его воспроизводимость в системе российского высшего образования обеспечивает соблюдение следующих организационно-педагогических условий:

- предъявление на проблемной лекции будущим специалистам разного объема и сложности профессионального иноязычного содержания, проблемных задач и заданий к нему, которые они разрешают посредством выполнения ряда умственных действий в процессе интеракции в малых группах, воссоздающих разные профессиональные ситуации;
- прогнозирование разноуровневых эталонов иноязычной речевой и неречевой деятельности студентов в соответствии с диагностично поставленными профессиональными целями-проблемами;
- варьирование в использовании на проблемной лекции педагогического, студенческого внутригруппового и общекурсового мониторинга сформированности умений будущих специалистов быстро ставить и оригинальным способом решать профессиональные проблемы, а также быть готовым к корректной интеракции в профессиональной среде;
- использование разноуровневых критериев и средств оценивания уровня готовности будущих

специалистов к иноязычной профессиональной деятельности (идентифицировать особенности личности коллег, их интерактивные умения; ставить разные цели сотрудникам на основе наблюдения и измерения их индивидуальных достижений и затруднений; быть готовым к разноуровневым вариантам умственных действий коллег по профессиональной деятельности; измерять, сопоставлять индивидуальные иноязычные результаты сотрудников с требованиями работодателя, осуществлять их системный анализ и коррекцию).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенные теоретико-эмпирические исследования подтверждают, что часто технология проведения

проблемных лекций вызывает ее неприятие в среднем у 25–30 % студентов и вызывает затруднения в среднем у 43–45 % будущих специалистов, так как они привыкли в большей степени получать готовое профессиональное иноязычное содержание, обобщенное лектором, а не осуществлять собственную умственную деятельность на иностранных языках. Однако весомым преимуществом иноязычной проблемной лекции в интерактивном режиме является возможность реализовать партнерство будущих специалистов в постановке и решении профессиональных проблем на разных иностранных языках в системе высшего образования и подготовить квалифицированных специалистов разных профилей к технологично организованной иноязычной профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рыблова А. Н. Самостоятельная познавательная деятельность студентов: пути интенсификации и руководства (на примере гуманитарных дисциплин): дис. ... канд. пед. наук. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 1997.
2. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
4. Ильина Т. А. Что такое современная лекция? Как ей придать проблемный характер? // Вестник высшей школы. 1984. № 9. С. 17.
5. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991.
6. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
7. Махмутов М. И. Методы проблемно-развивающего обучения: методические рекомендации. М.: Издательство АПН СССР, 1983.
8. Мишле В. В. Педагогическая диагностика профессионального самоопределения обучающихся в системе «Лицей – колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2009.
9. Кузьмина Г. Ю. Мультимедийные средства индивидуализации профессиональной подготовки педагога-психолога в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2008.
10. Кан Ц., Рыблова А. Н. Внеаудиторная индивидуализация научно-исследовательской деятельности иностранных магистров: тьюторская поддержка посредством информационных библиотечных ресурсов // Science for Education Today. 2020. № 2. С. 7–21.

REFERENCES

1. Ryblova, A. N. (1997). Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' studentov: puti intensifikatsii i rukovodstva (na primere gumanitarnykh distsiplin) = Independent cognitive activity of students: ways of intensification and guidance (on the example of humanitarian disciplines): PhD in Pedagogy. Saratov. (In Russ.)
2. Andreyev, V. I. (2000). Pedagogika. Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologii = Pedagogy. Curriculum for Creative Self-Development. Kazan: Center for Innovation Technologies (In Russ.)
3. Verbitskiy, A. A. (1991). Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod = Active Learning in Higher Education: Contextual Approach (p. 17). Moscow: Higher School. (In Russ.)
4. Il'ina, T. A. (1984). Chto takoye sovremennaya leksiya? Kak yey pridat' problemnyy kharakter? = What is a Modern Lecture? How to Make It Problem-Based? Bulletin of the Higher School, 9. (In Russ.)

5. Kudryavtsev, T. V. (1991). Problemnoye obucheniye: istoki, sushchnost', perspektivy = Problem-Based Learning: Origins, Essence, Prospects. Moscow: Knowledge. (In Russ.)
6. Matyushkin, A. M. (1972). Problemnyye situatsii v myshlenii i obuchenii = Problem Situations in Thinking and Learning. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
7. Makhmutov, M. I. (1983). Metody problemno-razvivayushchego obucheniya: metodicheskiye rekomendatsii = Methods of Problem-Based Developmental Learning: Methodological Recommendations. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (In Russ.)
8. Mishle, V. V. (2009). Pedagogicheskaya diagnostika professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v sisteme «Litsey – kolledzh – vuz» = Pedagogical diagnostics of professional self-determination of students in the Lyceum – College – University system: PhD in Pedagogy. Kirov. (In Russ.)
9. Kuz'mina, G. Yu. (2008). Mul'timediynnye sredstva individualizatsii professional'noy podgotovki pedagoga-psikhologa v vuze = Multimedia means of individualization of professional training of a teacher-psychologist at a university: PhD in Pedagogy. Kirov. (In Russ.)
10. Kan, Ts., Ryblova, A. N. (2020). Vneauditornaya individualizatsiya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti inostrannykh magistrov: t'yutorskaya podderzhka posredstvom informatsionnykh bibliotechnykh resursov = Extracurricular individualization of research activities of foreign masters: tutoring support through information library resources. Science for Education Today, 2, 7–21. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Рыблова Алла Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры лингводидактики
Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ryblova Alla Nikolaevna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor
Professor of Foreign Language Teaching Department
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

24.03.2025
02.04.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Письменное творческое задание на олимпиадах по итальянскому языку: некоторые особенности подготовки и оценивания

А. А. Струкова¹, Н. С. Дорофеева²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹anastrand14@yandex.ru

²doniz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности выполнения и оценивания письменного творческого задания на олимпиадах по итальянскому языку (Всероссийская олимпиада школьников, Евразийская лингвистическая олимпиада). Поэтапно проанализированы сложности и типичные ошибки, а также тонкости оценивания работ, связанные с критериями «содержание» и «организация текста». Результат исследования – разработка методических рекомендаций по подготовке к выполнению письменных творческих заданий и их оцениванию на олимпиадах по итальянскому языку.

Ключевые слова: итальянский язык, языковая компетенция, олимпиада по иностранному языку, навыки письма, преподавание иностранных языков

Для цитирования: Струкова А. А., Дорофеева Н. С. Письменное творческое задание на олимпиадах по итальянскому языку: некоторые особенности подготовки и оценивания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 72–78.

Original article

Writing Within the Framework of Language Competitions in Italian: Some Peculiarities of Training and Assessment

Anastasiya A. Strukova¹, Nadezhda S. Dorofeeva²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹anastrand14@yandex.ru

²doniz@mail.ru

Abstract. The present article is focused on some of the peculiarities of writing tasks and their assessment within the framework of language competitions in Italian. In particular, the article contains the results of the analysis of typical mistakes and the main difficulties concerning writing tasks and their assessment in terms of content and text structure. The research made it possible to create a number of guidelines for those who prepare secondary school children for various language competitions in Italian as well as for those who assess students' papers.

Keywords: the Italian language, linguistic competence, language competition, writing skills, foreign language teaching

For citation: Strukova, A. A., Dorofeeva, N. S. (2025). Writing within the framework of language competitions in Italian: some peculiarities of training and assessment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 72–78. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Олимпиады по иностранным языкам, в том числе итальянскому, позволяют оценить уровень сформированности речевых навыков и умений у учащихся различных школ страны, а также «способствуют повышению мотивации к изучению иностранных языков, развивают творческие и учебно-исследовательские способности учащихся» [Махмуран, 2012, с. 48]. Кроме того, участие школьников в различных интеллектуальных состязаниях, многие из которых проводятся на базе университетов, «может рассматриваться как элемент профессиональной ориентации, что позволяет говорить о таких испытаниях как об одном из звеньев в цепи непрерывного образования» [Тарева, Федянина, Мизгулина, 2023, с. 313].

Согласно статистике, одними из наиболее простых для школьников оказываются задания на проверку навыков письма, т. е. продуктивного вида речевой деятельности, обеспечивающего «выражение мысли с помощью принятой в языке системы письма (графических знаков)» [Щукин, Фролова, 2015, с. 260]. Учитывая, что задание по письму всегда подразумевает не только техническую (языковую), но и коммуникативную сторону (содержание общения), определенные сложности вызывает как выполнение, так и проверка данных заданий членами жюри, что говорит об актуальности настоящего исследования.

В зависимости от олимпиады участникам предлагаются различные типы заданий по письму. «Концептуально современные олимпиадные задания более не проверяют базовые знания / умения / навыки, напротив – контекст олимпиадного конкурса выводит участников как за пределы школьного учебника, так и знаниевого подхода в целом» [Касаткин, Гулов, 2024, с. 400]. Это требует от участников сформированности метапредметных навыков, развитого креативного мышления, а также приводит к тому, что ежегодно возникают вопросы и разногласия при проверке письменных творческих работ. Таким образом, если техническая сторона письма зависит преимущественно от уровня языковой подготовки отдельного участника, то коммуникативная сторона требует особого внимания и выработки общего подхода.

ХОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью исследования стала разработка методических рекомендаций по подготовке к выполнению письменных творческих заданий и их оцениванию в рамках олимпиад по итальянскому языку, в частности по критериям «содержание» и «организация текста».

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

1) выявить особенности формата и требований по содержанию письменных творческих заданий Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) и Межрегиональной олимпиады школьников «Евразийская лингвистическая олимпиада» (ЕЛО) по итальянскому языку;

2) выявить особенности критериев оценивания заданий по письму указанных олимпиад, в частности по критериям «содержание» и «организация текста»;

3) разработать методические рекомендации для учителей, осуществляющих подготовку участников интеллектуальных состязаний по итальянскому языку, и членов жюри, осуществляющих проверку заданий.

В процессе работы были применены как теоретические, так и эмпирические методы исследования: анализ научной литературы по теме, а также олимпиадных заданий прошлых лет; анализ и обобщение опыта (в том числе личного опыта подготовки к олимпиадам и работы в жюри); наблюдение за образовательным процессом и анализ его результатов.

КРИТЕРИЙ «СОДЕРЖАНИЕ»

Рассмотрим сначала задания ВсОШ по итальянскому языку.

Вне зависимости от формулировки письменное творческое задание в рамках ВсОШ традиционно представляет собой эссе и выполняется на региональном и заключительном этапах участниками 9–11 классов. Однако сама формулировка задания за 10 лет существования олимпиады неоднократно менялась и уточнялась.

Содержание письменного задания традиционно подразумевает сочетание 3–4 компонентов, объединенных общей темой. Например, в задании регионального этапа (РЭ) 2023/24 учебного года требовалось: 1) согласиться или не согласиться с цитатой и аргументировать свое решение; 2) ответить на основной вопрос по теме, т. е. выразить свое мнение (Какова роль чтения в нашей жизни?); 3–4) привести конкретные примеры в качестве обоснования своей позиции. Только наличие всех компонентов позволяет считать коммуникативную задачу решенной полностью и выставить максимальный балл по критерию «Содержание» (см. рис. 1, с. 74).

Отдельно стоит уточнить, что имеется в виду под *esempio concreto*, т. е. под конкретным примером. В рамках олимпиады таковым считается ситуация с конкретным, названным по имени человеком (друг, знакомый, член семьи, известная

Svolgi il tema:

“Una casa senza i libri è come una stanza senza finestre”. (Marco Tullio Cicerone).

Sei d'accordo con questa idea? Perché? Qual è il ruolo della lettura nella nostra vita? Motiva la tua risposta con esempi concreti.

Il tuo testo deve essere logico e contenere 200-220 parole (compresi tutti gli articoli, le preposizioni e le particelle).

Conta le parole del tuo testo e scrivi la cifra alla fine.

Рис. 1. Письменное творческое задание РЭ 2023/24

личность, можно также привести в качестве примера себя и свой личный опыт) или персонажем (литературным, историческим и др.). Так как в задании данное словосочетание стоит во множественном числе (*esempi concreti*), таких примеров нужно привести как минимум два. В процессе подготовки нужно также обратить внимание учащихся на то, что рассказ об одном и том же человеке, произведении (и его персонажах) при этом может считаться одним большим примером, а обобщения с местоимениями *molti, pochi, alcuni* и т. д. или «безымянные» примеры (*una donna, un uomo* и др.) не являются конкретными примерами и не засчитываются.

Безусловно, в процессе подготовки возможно – и в большинстве случаев необходимо – разработать примерный план или шаблон написания эссе, который позволит учащемуся научиться структурировать и логически выстраивать свое письменное высказывание. Однако следует учесть, что учителя осуществляют процесс подготовки, основываясь на заданиях прошлых лет, и не знают, каким будет задание, разработанное составителями в новом учебном году. Распространенной ошибкой участников является невнимательное прочтение предложенного задания и выполнение письма по заранее подготовленному шаблону без учета возможных нововведений. Следовательно, в процессе подготовки учителям следует постоянно напоминать школьникам о том, что необходимо внимательно читать каждое конкретное задание, так как оно может отличаться от того, что уже было ранее.

Для наглядности рассмотрим результаты анализа выполнения заданий заключительного этапа (ЗЭ) последних двух лет.

Ранее письменное творческое задание ЗЭ часто повторяло формат задания РЭ. Начиная с 2023 / 24 учебного года задание на ЗЭ (см. рис. 2) отличается от предыдущего этапа не только сложностью темы и объемом слов, но и тем, что аргументация собственного мнения по основному вопросу должна состоять как из аргументов, так и из конкретных примеров.

Под аргументом понимается какой-либо довод, доказательство. Иными словами, в работе должно четко прослеживаться следующее: *Я считаю, что*

Svolgi il tema:

“Il tempo è ciò che più desideriamo, ma che, ahimè, peggio usiamo”. (William Penn)

Sei d'accordo con questa idea? Perché? Quanto importante è, secondo te, saper conciliare tutte le attività e gestire in modo efficace il proprio tempo? Motiva il tuo parere con almeno due argomenti illustrati da esempi concreti.

Il tuo testo deve essere logico e contenere 220-250 parole (compresi tutti gli articoli, le preposizioni e le particelle).

Conta le parole del tuo testo e scrivi la cifra alla fine.

Рис. 2. Письменное творческое задание ЗЭ 2023-2024

+ позиция по вопросу, потому что + аргумент № 1 и потому что + аргумент №2. В свою очередь, каждый аргумент иллюстрируется, т. е. подкрепляется, конкретным примером.

Таким образом, в 2024 году содержание предполагало следующие компоненты: 1) аргументированное согласие или несогласие с цитатой; 2) ответ на вопрос, т. е. своя позиция о том, насколько важно уметь организовать свое время и совмещать все виды деятельности, какова роль этого; 3-4) как минимум 2 аргумента, проиллюстрированных конкретными примерами, которые подтверждают заявленную позицию по вопросу. В соответствии с критерием «содержание» максимальный балл выставлялся при наличии всех четырех компонентов, иными словами, при успешном решении коммуникативной задачи (см. рис. 3).

Баллы	Содержание
3	Коммуникативная задача успешно решена, содержание раскрыто точно и полно. Участник проявляет собственное видение темы и оригинальность мышления. Сюжет понятен, динамичен и интересен. Текст передает личностное отношение автора к теме, его чувства и эмоции.
2	Коммуникативная задача решена в целом, содержание не полностью соответствует поставленным задачам и / или есть частичное отклонение от темы. Участник пытается проявить собственное видение темы, что не всегда ему удается. Тексту не хватает личностного отношения автора к теме и / или аргументация собственного мнения неполная и / или подтверждена лишь 1 конкретным примером.
1	Коммуникативная задача решена лишь частично, содержание частично соответствует поставленным задачам. Тема раскрыта банально, не всегда понятен смысл написанного. Текст не передает отношения автора к теме и / или отсутствует аргументация собственного мнения и / или конкретные примеры для ее подтверждения.
0	Предпринята попытка выполнения задания, но содержание текста не отвечает поставленным задачам. Терск не получился, цель не достигнута

Рис. 3. Дескрипторы по критерию «содержание» на заключительном этапе ВСОШ

В процессе проверки работ были выявлены следующие типичные ошибки, касающиеся содержания письма:

- объединение комментария цитаты и своей позиции по вопросу в одно целое, например, в одно предложение: смысл цитаты и ответ на вопрос касаются разных аспектов одной проблемы, следовательно, теряется часть содержания;

- отсутствие какого-либо лексического выделения своей позиции (*Secondo me, Credo che* и др.), что затрудняет ее «вычленение» из общего потока мыслей и понимание того, что хотел сказать автор;

- попытка заменить конкретными примерами аргументы, как это делается на РЭ;

- попытка выдать за аргумент идею, не обусловленную причинно-следственными связями с позицией: не любое предложение, написанное перед примером, является аргументом. Согласно критериям, наибольшее количество баллов могло быть потеряно именно на отсутствии аргументов: выставлялся 1 балл из 3.

В 2024/25 учебном году специальный вопрос, уже ставший привычным для участников, был заменен составителями на альтернативный (как на РЭ, так и на ЗЭ) (см. рис. 4). Иными словами, при выражении собственной позиции по вопросу стало необходимым выбрать одну из точек зрения на конкретную проблему, а не комментировать роль явления, о котором идет речь в цитате.

Svolgi il tema:

“Chi perde la propria individualità, perde tutto”. (Mahatma Gandhi)

1 Sei d'accordo con questa idea? Perché?

2 Vestirti allo stesso modo, ascoltare la stessa musica, giocare agli stessi giochi significa che ci sono interessi comuni o che non si riesce a fare qualcosa di diverso per paura di essere esclusi?

Motiva il tuo parere con almeno due argomenti illustrati da esempi concreti. 3-4

Il tuo testo deve essere logico e contenere 220-250 parole (compresi tutti gli articoli, le preposizioni e le particelle).

Conta le parole del tuo testo e scrivi la cifra alla fine.

Рис. 4. Письменное творческое задание ЗЭ 2024 / 2025

Так, на ЗЭ в 2025 году содержание состояло из следующих компонентов:

- 1) аргументированное согласие или несогласие с цитатой об индивидуальности;

- 2) ответ на вопрос, т. е. своя точка зрения на то, что значит одеваться одинаково, слушать одну и ту же музыку, играть в одни и те же игры: иметь общие интересы или страх остаться в одиночестве;

- 3, 4) как минимум два аргумента, проиллюстрированных конкретными примерами, которые подтверждают заявленную позицию по вопросу. Для удобства участников визуально задание

было представлено в виде примерного плана высказывания.

Наиболее распространенной ошибкой стало отсутствие ответа на вопрос, так как прежние шаблоны предусматривали общее рассуждение о роли индивидуальности. В случае отсутствия только ответа на основной вопрос участнику по критерию «Содержание» было выставлено 2 балла:

- отсутствует один компонент содержания, т. е. коммуникативная задача в целом была решена, но содержание не полностью соответствовало поставленным задачам;

- аргументация в конечном итоге не относится к ответу на вопрос, т. е. происходит частичное отклонение от темы.

Кроме того, сохранились типичные ошибки, выявленные в 2024 году, связанные с отсутствием аргументации, что было оценено в 1 балл из 3, согласно критериям, и отсутствием лексического выделения своей позиции, что в случае хотя бы самого ответа на вопрос, не приводило к снижению балла.

КРИТЕРИЙ «ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТА»

Непосредственно с содержанием связан также критерий «организация текста», который позволяет оценить умение логически выстроить собственное письменное высказывание и правильно организовать все компоненты содержания (см. рис. 5).

Максимальный балл (2 балла) выставляется в случае, если представленное эссе четко выстроенно, т. е. есть вступление, основная часть, подразделенная на абзацы, и заключение, а логика изложения не нарушается. Учитывая наличие нескольких компонентов содержания, количество абзацев должно быть не менее четырех.

Важно отметить, что нередко трудности вызывает написание заключения. Заключение представляет собой резюме всего сказанного ранее, подведение итога. Следовательно, включение в последний абзац каких-либо новых, не упоминавшихся до этого идей рассматривается как ошибка и превращает абзац в продолжение рассуждения, следовательно, заключение в эссе отсутствует. В таком случае жюри по критерию выставляет 1 балл.

Такой же балл выставляется, если участник ошибается с выбором формата, в котором выполняет задание. На данном этапе традиционным является формат эссе, но какой формат будет предложен составителями олимпиады в будущем – неизвестно, что снова говорит о необходимости внимательного прочтения задания перед его выполнением.

ЕВРАЗИЙСКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА

Все рассмотренные выше особенности подготовки учащихся, выполнения и оценивания по выбранным критериям задания по письму в рамках ВсОШ в целом актуальны и для заданий ЕЛО. Тем не менее есть ряд особенностей, требующих разъяснения.

Во-первых, письменные творческие задания ЕЛО, представленные как на отборочном (дистанционном) этапе (9-е, 10–11-е классы), так и на заключительном (очном) этапе (10–11-е классы), отличаются по формату от заданий ВсОШ и постоянно меняются: написание поста в соцсетях, анонса, скрипта к видеоролику, заполнение реплик в диалоге и т. д.

Во-вторых, ключевой особенностью ЕЛО является то, что участнику предлагается представить себя в конкретной ситуации общения с заданными собеседниками и уже в предложенном контексте решить коммуникативную задачу: выбрать и подготовить нужный тип текста с учетом регистра общения, стиля и т. д. При этом необходимо, также как и во ВсОШ, включить в содержание несколько составляющих, указанных в задании.

В-третьих, в заданиях по письму ЕЛО используются различные стимулы: цитаты, пословицы, изображения и др. Например, начиная с 2023/24 учебного года письменное творческое задание заключительного (очного) этапа непосредственно связано с содержанием задания по аудированию (см. рис. 5), т. е. стимулом выступает прослушанная аудиозапись.

Hai ascoltato un brano che riguarda un fenomeno. Di che attività si tratta? Immagina di partecipare a una tavola rotonda a scuola per parlare del ruolo di questa attività nella società di oggi. Prova a convincere gli altri ragazzi che questo fenomeno ha ancora oggi un valore notevole nella vita delle persone e non se ne potrà fare a meno nel futuro nonostante tutti i cambiamenti. Riporta almeno due esempi dalla tua esperienza personale che provano le tue idee. Il testo dovrà comprendere una formula di saluto conforme al compito. Il testo, inoltre, dovrà essere logico e contenere 200–220 parole (compresi tutti gli articoli, le preposizioni e le particelle).

Рис. 5. Письменное творческое задание ЕЛО, заключительный этап 2024 / 25

Что касается проверки работ, стоит отметить, что критерии «содержание» и «организация текста» в рамках ЕЛО имеют подпункты. Так, внутри содержания рассматриваются: соответствие

заданной теме, полнота содержания, творческий подход, в то время как организация текста оценивается с точки зрения соблюдения объема, структурной целостности, логической аргументации и разнообразных средств связи.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Результаты анализа всех особенностей позволяют предложить ряд методических рекомендаций для учителей, осуществляющих подготовку к ВсОШ и ЕЛО по итальянскому языку. Итак, для успешной подготовки к выполнению заданий по письму видится необходимым:

1) в процессе подготовки регулярно выполнять тренировочные письменные творческие задания, периодически меняя формат и жанр;

2) систематически обращать внимание участников на особенности предложенного задания, важность точного понимания требований в каждом конкретном случае с точки зрения коммуникативной задачи, содержания, жанра, стиля, формата и др. Нельзя забывать, что задания каждый год могут меняться;

3) после выполнения каждого письменного задания проверять «представленный текст на соответствие требованиям и критериям, предъявляемым к таким заданиям, а также на наличие лексических, грамматических, стилистических ошибок» [Малетина, Янина, 2024, с. 61];

4) мотивировать участников к чтению аутентичных текстов различной тематики, что может способствовать развитию «выражать активную жизненную позицию и осуществлять творческую учебную деятельность по созданию письменных текстов» [Кашеева, 2019, с. 28], а также может помочь научиться логически выстраивать собственное высказывание в соответствии с целью и темой коммуникации;

5) применять различные стратегии письма (*writing strategies*) для проработки коммуникативной стороны этого вида речевой деятельности.

Одной из подходящих стратегий для подготовки к олимпиадам может стать так называемое *Freewriting* (*свободное письмо*). Задача учащегося в течение установленного учителем времени (5–10 минут) записывать все идеи, приходящие в голову по выбранной ими теме, не останавливаясь и не возвращаясь к уже написанному. Это упражнение позволяет:

– преодолеть ощущение отсутствия вдохновения, научиться писать на любую тему;

– проанализировать после написания ход своих мыслей и логику изложения в свободном режиме, чтобы в дальнейшем учесть это при разработке индивидуального плана эссе;

– проанализировать языковые ошибки, которые возникают в случае неподготовленного, спонтанного письменного высказывания, чтобы выявить лексические и грамматические темы, на которые следует обратить особое внимание.

Кроме того, в процессе подготовки к заданиям по письму возможно применение различного иллюстративного материала. Традиционно в процессе обучения итальянскому языку «иллюстративный материал может быть использован в качестве дополнения к учебным материалам (карты, фотографии и др.) или внедрен в выполняемые задания и упражнения (изображения, картинки, аудиовизуальные материалы и др.)» [Струкова, 2021, с. 146]. Он способствует визуализации, пониманию и усвоению информации. В процессе подготовки к олимпиадам наиболее перспективным видится применение изображений в качестве стимула, как в случае с заданиями ЕЛО, или составление специальных схем, так называемых mind maps, по различным лексическим темам для систематизации идей, которые лягут в основу будущей аргументации.

Что касается оценивания работ членами жюри, в дополнение к рассмотренным выше

особенностям выставления баллов по критериям «содержание» и «организация текста» можно добавить следующее: в спорных случаях, когда сложно оценить наличие или отсутствие компонентов содержания из-за нарушения некоторых логических связей или из-за нестандартного подхода к структуре основной части эссе (например, участник выражает свою позицию в конце, перед заключением, после всех аргументов и примеров), балл возможно выставлять в пользу участника во избежание конфликтных ситуаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, результаты анализа статистики выполнения письменных творческих заданий и их оценивания, в частности по критериям «содержание» и «организация текста», позволили выделить типичные ошибки и сложности и разработать ряд методических рекомендаций для учителей и членов жюри, что позволит повысить эффективность подготовки школьников и оценивания заданий по письму при проведении различных олимпиад по итальянскому языку.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Махмуриян К. С. Олимпиады как инструмент развития иноязычного образования школьников // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 47–56.
2. Тарева Е. Г., Федянина В. А., Мизгулина М. Н. Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады // Язык и культура. 2023. № 61. С. 306–323.
3. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник. М.: Академия, 2015.
4. Касаткин П. И., Гулов А. П. Компетенции преподавателя, осуществляющего подготовку школьников к языковой олимпиаде в эпоху искусственного интеллекта // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 399–403.
5. Малетина О. А., Янина В. В. Образовательные смены по подготовке школьников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку // Сибирский учитель. 2024. № 2 (153). С. 57–62.
6. Кашеева А. В. Роль текста в обучении письму на иностранном языке // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 43. С. 24–28.
7. Струкова А. А. Роль иллюстративного материала в преподавании страноведения Италии при профильном обучении в старшей школе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 3 (840). С. 143–152.

REFERENCES

1. Makhmuryan, K. S. (2012). Olimpiady kak instrument razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya shkol'nikov = Olympiad as a Tool for the Development of Foreign-Language Education of Schoolchildren. Inostrannyye yazyki v shkole, 10, 47–56. (In Russ.)
2. Tareva, E. G., Fedianina, V. A., Mizgulina, M. N. (2023). Developing a system for evaluating Japanese language proficiency levels in language Olympiad participants. Yazyk i kul'tura, 61, 306–323. (In Russ.)
3. Shchukin, A. N., Frolova, G. M. (2015) Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov = Foreign language teaching. Moscow: Akademiya. (In Russ.)

4. Kasatkin, P. I., Gulov, A. P. (2024). Competencies of a teacher training schoolchildren for the language olympiad in the era of artificial intelligence. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6(109), 399–403. (In Russ.)
5. Maletina, O. A., Yanina, V. V. (2024). Educational Shifts of Schoolchildren's Preparation for the All-Russian English Language Olympiad. *Sibirskij uchitel'*, 2(153), 57–62. (In Russ.)
6. Kashcheyeva, A. V. (2019). Role of the text in teaching writing in a foreign language. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*, 43, 24–28. (In Russ.)
7. Strukova, A. A. (2021). The role of illustration in teaching the history and culture of Italy to secondary school students. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 3(840), 143–152. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Струкова Анастасия Андреевна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры итальянского языка
переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

Дорофеева Надежда Сергеевна

старший преподаватель кафедры итальянского языка
переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Strukova Anastasiya Andreevna

PhD in Pedagogy
Associate Professor at the Department of the Italian Language
Faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University

Dorofeeva Nadezhda Sergeevna

Senior Lecturer at the Department of the Italian Language
Faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

21.04.2025
12.05.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Оценивание качества профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка

Г. М. Фролова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
gmf.06@mail.ru

Аннотация. В статье освещаются некоторые вопросы подготовки будущих преподавателей иностранного языка, связанные с организацией процесса контроля и оценки качества методической подготовки будущих и начинающих преподавателей. В статье обосновывается использование различных приемов, способствующих аутентичности оценивания профессионально методических умений преподавателей иностранного языка в ходе их профессиональной подготовки или переподготовки. Статья предлагает образцы профессионально ориентированных контрольных заданий, которые могут способствовать повышению качества методической подготовки будущих преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: методическая подготовка будущих преподавателей иностранного языка, повышение квалификации преподавателей, оценивание методической подготовки преподавателей иностранного языка

Для цитирования: Фролова Г. М. Оценивание качества профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 79–83.

Original article

Teacher Evaluation as Part of Teacher Training and Teacher Development

Galina M. Frolova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
gmf.06@mail.ru

Abstract. The purpose of the article is to explore teacher-training and teacher development issues related to the evaluation of future foreign language teachers' and in-service foreign language teachers' professional competence. The author suggests using a variety of techniques to make teacher evaluation as authentic as possible. The author describes samples of testing activities and tasks which could be used in the teacher-training course with a view to enhancing the effectiveness of foreign language teacher development.

Keywords: foreign language teacher training, foreign language teacher development, foreign language teacher evaluation

For citation: Frolova, G. M. (2025). Teacher evaluation as part of teacher training and teacher development. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 79–83. (In Russ.)

INTRODUCTION

It's common knowledge that teacher-training and teacher development are not only about developing and improving teaching skills. An important part of any training or development course is teacher evaluation used to "gather information about how and how well a teacher teaches. Teacher evaluation is based on observation, learner evaluation, student results, interviews, portfolios, etc." [Longman Dictionary, 2002].

What is important to emphasise is that we should try and test not only our teacher-trainees' knowledge of theory, but their ability of applying theory to practice, in particular to adapt textbook material for teaching purposes, taking into account students' linguistic and personal needs, as well as their learning styles, to use appropriately a variety of techniques, to use clear and effective presentation skills, to design effective lesson plans, etc. [Brown, 2007].

TEACHER ACTIVITIES FOR EVALUATING TEACHER-TRAINEES' PROFESSIONAL COMPETENCE

When we assess our students' level of professional competence, the examination tasks should include practice-oriented tasks, apart from theory-based questions in order to make teacher evaluation as authentic as possible.

Practice-oriented tasks suggest that the teacher-trainee should act as a real teacher and organize a section of a lesson.

E. g. Act as a teacher. Analyze the following text in terms of its readability, suitability and exploitability. Think of a few exercises and activities that can be set up on the basis of the text.

What the task evaluates is the students' awareness of the problems that the text may cause from the point of view of its linguistic complexity (readability of the text), as well as the teacher's ability to assess the individual or professional interest of the text for the target audience and age group (suitability of the text), and assess its teaching value, i. e. the skills that can be developed with the help of the text (exploitability of the text) [Nuttal, 2002].

In fact, this type of task is very efficient because it shows that unless you draw the teacher-trainees' attention to the idea of the exploitability of the text for the sake of developing communicative skills, what future teachers appreciate most is the number of 'new' words in the text.

Another important teaching skill to be tested is the future teacher's ability to identify and correct

students' oral and written mistakes. In this case evaluation can be arranged through pair work.

E.g. Work in pairs. One of you will act as a teacher and the other will play the part of a student. The 'student' is to say a few words on the following topic... The 'teacher' is to listen to the 'student' and try to identify and correct his/her mistakes. Next, look together at the 'teacher's' performance and answer the following questions:

1. Were the mistakes communicatively relevant?
2. Were the mistakes corrected in a communicative way?
3. Was the correction technique adequate?

Teacher-trainees can be asked to correct written work, too.

E. g. Look at the following written paper. Identify and correct the mistakes.

The important point is that the written work to be corrected should be authentic, that is done by real students, not compiled by the teacher-trainer. The activity will test the teacher-trainees skills of

- identifying mistakes
- choosing the right correction strategy
- assessing the communicative relevance of the mistake
- assessing the relevance of the mistake in terms of accuracy and fluency.

By way of evaluating teaching skills, would-be teachers can also be asked to design lesson plans (for a whole period or just for a section of a class period).

This task will evaluate the teacher's professional discourse, their skill of using classroom language accurately and appropriately.

During the course a very good way of testing students' teaching skills is role-playing.

Two types of role-playing can be set up:

- a) acting out professional discussions
- b) acting out micro-lessons.

E.g. (a) Act out the following international workshop. On the agenda are the following questions:

1. How can you evaluate foreign language teachers' technical knowledge, i. e. their understanding of the linguistic system of the target language, a comprehensive knowledge of basic principles of language learning and teaching, their understanding of the close connection between culture and language, etc.?
2. How can you evaluate teachers' pedagogical skills, i.e. their skill of designing and executing lesson plans, of giving optimal feedback to students, of stimulating teacher-student

interaction, student-student cooperation and teamwork in the classroom, etc?

3. How should the teacher organize self-assessment and self-correction of his / her teaching skills?
4. Can self-assessment and self-correction be impartial?

E.g. (b) Act out the following classroom situation. Choose a listening passage (you may use your textbook) and discuss how you would introduce it to the class.

Remember that it is very important for the teacher to be able to introduce a listening passage properly, which will make the students want to listen to the passage and get the students' minds working on themes close to the ones in the passage and make them listen to the audio text in the light of what they know already about the topic. Allow 2–3 minutes for the introduction. When you have decided on how to introduce the passage, introduce it to the members of your group who will act as if they were students in a class.

Teachers are expected to be very creative and, among other things, be able to design new teaching materials. Some very interesting exercises have been created by our future teachers on the basis of an article devoted to the famous Finnish epic the Kalevala and its role in fostering the Finns' national identity. Here are a few samples of teacher-trainees' creative work: some are fairly familiar speaking tasks, others are more challenging ones.

SPEAKING EXERCISES BASED ON THE TEXT "KALEVALA"

Give a short answer to the questions based on the text:

1. Why does the author compare Kalevala to the Star Wars films? Is the comparison appropriate?
2. What motivated Elias Lonnrot to come such a long way to write down the folk songs?
3. Why do you think Lonnrot arranged the folk songs into a linear story line rather than a collection of individual pieces?
4. How did the Kalevala influence the Finnish national identity?
5. Could you prove that the Finnish people are proud of the Kalevala?

The set of questions quoted above may look like a simple exercise to think of. In fact, it is not. It takes the teacher-trainer some time and effort to prove to the trainees that it is important to make your set of questions meaningful and to arrange them logically.

Answer the following questions and supply arguments to support your point of view.

1. What traditions of your country either oral or written do you know? Did they serve as a stimulus to the building of your national identity?
2. Why do you think people start making up songs that are handed down from person to person?
3. Do you believe that folklore brings people together?
4. Do you believe that culture can help build one's national identity?

Take part in the discussion of the following question. To prove your point you may draw arguments from the text you've read.

1. Why is it important to be aware of your cultural heritage?
2. How does folklore influence one's national identity?
3. Almost every country has epic poems. Would the poem make the same impression on people of different cultures or not? Could you try to prove that poems are culturally determined? Justify your opinion.
4. Prove that the Kalevala is a great poem. Share your arguments with the group-mates.
5. Imagine that you're a Finn. How would the poem make you feel? What thoughts does it evoke?
6. Imagine that your group-mates and you are literary critics. How would you assess the poem? Compare the poem with its counterparts (the Greek Iliad and Odyssey, the Scottish Ossian poems). Discuss their plots, the work on them, the feelings and thoughts the poems awaken.

Say if you agree or disagree with the following quotations. Account for your point of view.

1. What I find interesting about folklore is the dialogue it gives us with storytellers from centuries past. (Terri Windling)
2. Every ancient tale has truth at its heart. <...> But after years and years of retelling, the shape of those old stories changes. What may once have been simple and easily recognized becomes strange, wondrous and magical. Those are only the trappings of the story. The truth lies beneath those fantastic garments (Juliet Marillier).

Comment on the following statement:

"As an epic the Kalevala is the Finnish counterpart to the Germanic Nibelungenlied, the Scottish Ossian poems, the Greek Iliad and Odyssey."

Think of other epics (e. g. Indian Mahabharata). Do you know any Russian epic? Name at least one Russian epic (e. g. The Tale of Igor's Campaign).

Choose one of the following epic poems and present it to the class.

- *Odyssey and Iliad* (Greece)
- *Beowulf* (England)
- *Divine Comedy* (Italy)
- *Nibelungenlied* (Germany)
- *Song of Roland* (France)
- *Cantar de mio Cid* (Spain)
- *Os Lusíadas* (Portugal)
- *Bylinas* (Russia)

Act out the following situation. Imagine that one of the two interlocutors is an expert in Finnish literature, and the other one is a dilettante eager to learn more about the Kalevala.

Now imagine you are taking part in a television talk devoted to the Kalevala. In groups of three discuss the Kalevala as a literary work, its place in Finnish culture in particular and in the world cultural heritage in general. Choose a role you'll play:

1. A popular culture expert who is convinced that the Kalevala would easily serve as a plot for a modern fantasy adventure film and judges the epic from the point of view of contemporary entertainment standards.
2. A man of letters and folklore collector whose interests include Finnish literature. You are very well acquainted with the history of the Kalevala. You believe that it influenced greatly the history of Finland by playing a decisive role in the formation of the Finnish national identity.
3. The host introduces the topic of the talk, the guests, then presents facts and figures that testify to the worldwide recognition of the Kalevala. In the course of the talk the host interjects his remarks, asks questions, expresses his attitude to what the guests say and makes sure everyone has a chance to speak.

Role-Playing. Imagine that you are a guide in the museum of Finnish history which is situated in Moscow. The visitors of the museum know nothing about the Kalevala. You have to tell them everything you know about it. Remember to mention:

- why this epic is so famous;
- what the Kalevala is about;
- what the heroes of this epic are;
- who recorded the songs;

- when the Kalevala was published;
- how many languages it is translated into.

You can also mention some other information that you find interesting.

Then, each of you will present the talk to the class. Be ready to answer the questions that your classmates are to come up with. This is to give you practice in speaking.

Read the following extract from the Kalevala and (a) answer the following questions.

1. What were the duties of a wife at that time?
2. What pieces of advice could Osmotar give to a modern wife?
3. Do you agree with all her pieces of advice? What duties would you add if you were Osmotar?

(b) Act out a dialogue between Osmotar and a modern wife. What pieces of advice could Osmotar give to a modern wife? What questions would a bride ask?

RUNE XXIII. OSMOTAR THE BRIDE-ADVISER

Now the bride must be instructed,
Who will teach the Maid of Beauty?
Osmotar will give instructions
To the bride of Ilmarinen,
Teach her how to live in pleasure,
How to live and reign in glory,
Joyful in her husband's dwelling.
Osmotar in modest accents
Thus the anxious bride addresses;
«Maid of Beauty, lovely sister,
Listen to her sage instructions:
Wander far away, my flower,
From thy father's halls and court-yards
Haste thee to thy husband's village.
«Thou must hence acquire new habits,
Must forget thy former customs,
Mother-love must be forsaken,
Kind words only must thou utter.

Form two concentric circles and sit facing each other. On the blackboard you can see three topics. Work in pairs. You must choose one of the topics and discuss it for three minutes. In three minutes I will stop you and write two more topics on the board. After that those in the outer circle move around one place and with their new partner decide on which topic you want to talk about (you have three minutes to discuss one).

Topics to discuss:

1. No national literature is possible without its folklore.
2. Is maintaining a cultural identity important, or should we all try to become one global culture?

3. Folklore is the most important thing in defining one's cultural identity?
4. Who should be responsible for introducing folklore to young people: school or family?
5. Is it still possible to find people, shepherds, for instance, in remote areas of your country who can hand on tales and oral history? Have you met any?

CONCLUSION

Teacher evaluation is a challenging task. It should be both challenging and creative, varied and motivating. Like any good tests, theory-based questions and practice-oriented activities should aim not only to assess teacher-trainees knowledge and skills, but teach would-be teachers something new and stimulate their professional development.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. L.: Longman, 2002. 3rd ed.
2. Brown H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. NY.: Longman, 2007. 3rd ed.
3. Nuttall C. Teaching reading skills in a foreign language. L.: Richard Clay Ltd, Bungay, Suffolk, 2002. 3rd ed.

REFERENCES

1. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (2002). London: Longman. 3rd ed.
2. Brown H. Douglas. (2007). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. NY.: Longman. 3rd ed.
3. Nuttall, C. (2002). Teaching reading skills in a foreign language. London: Richard Clay Ltd, Bungay, Suffolk. 3rd ed.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фролова Галина Михайловна

кандидат педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой лингводидактики
Института иностранных языков имени М. Тореца
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Galina Mihailovna

PhD (Pedagogy), Professor
Head of the Foreign Language Teaching Department
the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

15.03.2025
21.04.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Ценностно-смысловые основы реформирования образовательной системы в истории и современности

Л. В. Юркина¹, Н. Н. Сухова²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

²Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹lera.yurkina@gmail.com

²sukhov21@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реформирования системы образования в России. Выделены сущностные идеи, определяющие современные тенденции модернизации. Сделана попытка сопоставить современные преобразования с реформированием начала советского периода, на примере идей единой трудовой школы в трактовке С. Т. Шацкого и П. П. Блонского. Обозначены сложности, с которыми может столкнуться практическая педагогика на настоящем этапе реализации преобразований.

Ключевые слова: реформа образования, интеграция, бесшовность образования, единая трудовая школа

Для цитирования: Юркина Л. В., Сухова Н. Н. Ценностно-смысловые основы реформирования образовательной системы в истории и современности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 84–90.

Original article

Values and Concepts Underlying the Educational System Reformation in the Past and At Present

Lera V. Yurkina¹, Natalja N. Sukhova²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

²State University of Education, Moscow, Russia

¹lera.yurkina@gmail.com

²sukhov21@yandex.ru

Abstract. The article examines the specifics of reforming the education system in Russia. It highlights the core ideas that define modern trends in modernization. An attempt is made to compare contemporary transformations with the reforms of the early Soviet period, using the example of the unified labor school concept as interpreted by S. T. Shatsky and P. P. Blonsky. The challenges that practical pedagogy may face at the current stage of implementing these reforms are also outlined.

Keywords: education reform, integration, seamless education, unified labor, school

For citation: Yurkina, L. V., Sukhova, N. N. (2025). Values and concepts underlying the educational system reformation in the past and at present. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 84–90. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Можно смело сказать, что отечественная система образования находится в состоянии непрерывного реформирования в течение последних 30 лет. Ситуация, в принципе, понятна – мы живем в очень динамичную эпоху и образование должно отвечать на социальные вызовы, подстраиваться под нужды не столько настоящего, сколько будущего рынка труда, иначе оно потеряет свой сущностный потенциал – идею помочь человеку обогнать время, успеть больше, достичь поставленных целей быстрее.

Девизом текущей реформы образовательной системы РФ стал использованный Президентом РФ В.В. Путиным 28 июня 2024 на встрече с выпускниками программы развития кадрового резерва Высшей школы госуправления РАНХиГС термин «бесшовность образования»¹. В качестве идеи, наполняющей термин номинируются: равные для граждан РФ возможности получения качественного, нужного и практико-ориентированного образования на всей территории РФ и на всех образовательных уровнях. Одним из ключевых моментов реформирования, становится преемственность образовательных уровней, решение ими единых, ориентированных на нужды рынка труда задач. Предполагается интеграция как образовательных уровней, так и структур управления образованием, которые должны быть подчинены единым образовательным принципам, формируя систему «сквозных» компетенций, направленных преимущественно на карьероформирующие и трудовые успехи. Заместитель председателя правительства РФ Дмитрий Чернышенко заявил, что: «В целом сейчас стоит задача построить бесшовную систему образования в России: связать дошкольное, школьное, среднее профессиональное и высшее образование так, чтобы прохождение всех ступеней помогало дать необходимый набор знаний, компетенций, сформировать ценностную основу и провести по всем этапам подготовки к успешному трудоустройству и качественной самостоятельной жизни»².

Цель настоящего исследования выделить методологические основы текущей реформы образовательной системы и попытаться при помощи экскурса в историю педагогики, выявить крупницы педагогического опыта, которые могут быть созвучны текущему реформированию и, возможно, достойны того, чтобы не потеряться в пыльных архивах.

Задачи исследования предполагают выявление сущностных основ современного реформирования

образования; нахождение исторических параллелей; рассмотрение особенностей реформирования через призму исторического опыта.

ИДЕИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ

Можно заключить, что смысловой основой современной реформы образовательной системы являются четыре составляющие, опирающиеся на интегративный и социально-преобразующий методологические подходы:

- интеграция в процессе преподавания учебных дисциплин для создания единой картины мира;
- интеграция уровней образования в единую систему становления специалиста определенного уровня, предполагающую несложный апгрейд, в случае необходимости;
- интеграция интересов образования и карьеры, трудовой деятельности в содержании образования и его дизайне;
- стремление создать систему социально-преобразующего образования, воспитывающего активного гражданина и патриота.

Для того чтобы представить более полную картину реформирования образовательной системы современной России необходимо учесть повышенное внимание к воспитательной работе на всех ступенях образовательной системы, которое было закреплено в Федеральном законе от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»³.

В рамках воспитательных инноваций в программы обучения внесены новые дисциплины ценностно-формирующего характера, разработаны планы и программы воспитательной работы, порой настолько насыщенные, что учиться немного некогда. Естественно, отрицать значение воспитательной работы в образовательном процессе как минимум странно, но глядя сквозь призму истории педагогики можно заметить, что каждый раз когда государство стремится сформировать «нового» человека, исправить какие-либо просчеты, сместить акценты, чиновники от образования начинают создавать бесчисленное количество мероприятий, конкурсов, олимпиад, стирая грани между общим, профессиональным и дополнительным образованием, превращая образовательные организации в некую клубную структуру. В самой интеграции основного, профессионального и дополнительного образования нет

¹Сайт Президента России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/7> (дата обращения: 21.03.2025).

²Известия.ru. URL: <https://iz.ru/1738364/sergei-gurianov/trudnosti-per> (дата обращения: 21.03.2025).

³Министерство просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/press/2758/odobreny-svyazannye-s-vospitaniem-izmeneniya-v-zakon-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy-federacii> (дата обращения: 21.03.2025).

ничего ужасного, и даже более того, она отвечает методологии реформирования образовательной системы, о которой было сказано ранее. Сложность в том, чтобы дополнительное не стало основным. Приобретение так называемых сквозных, мягких компетенций, к которым относятся коммуникативные и организаторские, лучше и проще происходит в рамках внеаудиторных мероприятий, но вот только без «жестких» профессиональных компетенций и ценностно-мотивационной основы, они проблеме профессиональной реализации решить никак не смогут. Воспитательный процесс в основе своей содержит формирование мировоззрения, которое обеспечивает эффективную социализацию и гарантирует автономную, независимую от запретительно-поощрительной системы регуляцию поведения. К сожалению, процесс этот насколько необходимый, настолько и сложный, многогранный и совсем не быстрый, плохо поддающийся и планированию, и, особенно, учету эффективности. Понятно, что и воспитание, и интеграция насущны и необходимы, но вот о тактике внедрения их следует хорошо задуматься, в связи с чем не лишним нам представляется проанализировать исторический опыт реформирования российской образовательной системы в начале XX века. Представляется, что создание образовательной системы в Советской России имеет несколько параллелей с текущим реформированием и, возможно, обращение к этому опыту сможет предложить интересные модели или позволит воздержаться от ошибочных путей развития образовательной модели.

Конечно, создание советской школы было гораздо сложнее, так как имевшаяся до революции система была очень разношерстной и в государственных масштабах малочисленной. Мы же говорим не о создании, а о преобразовании, однако идеи единой трудовой школы в значительной степени созвучны отмеченным современным векторам преобразований. На создание единой трудовой школы правительство возлагало огромные надежды, считая, что она способна воспитать поколение способное окончательно осуществить коммунизм [Основные принципы единой трудовой школы, 1974]. Масштабность задачи породила две линии ее реализации петроградскую и московскую. Авторы петроградского проекта придерживались консервативной точки зрения на школьную реформу и в своем проекте предлагали сохранить классно-урочную систему, предметное преподавание учебных дисциплин, обязательность домашних заданий и контрольно-оценочных мероприятий. Труд (практике) в проекте отводилось не первостепенная роль, а всего лишь одного из методов, способствующих усвоению основ наук.

Московский проект, напротив, предусматривал ликвидацию классно-урочной системы, а также предлагал отказаться от стабильных программ и учебников, апеллируя к зарубежному опыту, прежде всего, к американской межпредметной и практико-ориентированной проектной системе обучения Д. Дьюи и У. Килпатрика. Адепты московского проекта ратовали за усиление общественного воспитания и создания целой сети школ-коммун. Труд в этом проекте предлагалось рассматривать в качестве основной деятельности школы. На Первом Всероссийском съезде по просвещению большинством голосов был принят московский проект. В октябре 1918 года были утверждены документы постулирующие методологию новой школы: Положение о единой трудовой школе, Основные принципы единой трудовой школы и Декларация.

В Положении о единой трудовой школе декларируются государственность и бесплатность школ, отмена всяких как вступительных, так и переводных экзаменов, а также домашних заданий [Основные принципы единой ... 1974].

Школа была разделена на две ступени: 1-я ступень – для детей от 8 до 13 лет, а 2-я – от 13 до 17 лет. Одно из центральных мест в Положении отводилось рассмотрению вопросов, связанных с ролью производительного труда как основы школьной жизни. Производительный труд предлагался смысловой основой обучения, причем особо подчеркивалось, что он должен быть общественно необходимым и производительным. Прозрачны параллели с социальным партнерством учебных проектов и регистрацией на сайте «ДоброРФ».

Кроме того, по замыслу авторов «Положения» труд в школе должен стать творческим, свободным, планомерно и социально организованным и тогда он превратится в мощное воспитательное средство, способное сформировать у воспитанников внутреннюю дисциплину, обеспечить свободное развитие личности ребенка и создать органическую связь школы с социальной средой, интегрируя воспитанника в гражданское общество, профессиональное сообщество и социальное строительство.

Обучение, по мнению авторов документа, должно было стать общеобразовательным и политехническим на обеих ступенях. Принцип трудовой политехнической школы раскрывался с психологических позиций, предполагая благотворное влияние на развитие детей и формирование у них социально одобряемых качеств личности, а также с прагматических позиций – труд знакомит детей с тем, что станет основой взрослой жизни [Первое партийное совещание по вопросам образования, 1931].

Труд учащихся на первой ступени должен был соответствовать их наклонностям и носить ремесленный характер, а для второй ступени предполагалась реальная занятость на фабриках и заводах. И социализация, и конкретная включенность в производственные процессы. Конечно, новые образовательные стандарты мы только ожидаем, но программным представляется позиция ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.00 Педагогическое образование – 60 зачетных единиц практической подготовки – целый учебный год¹.

Наиболее значительными авторами, обратившимися к разработке теории трудовой школы в России были С. Т. Шацкий, П. П. Блонский их модели образовательных систем мы и рассмотрим в качестве конкретного примера.

Станислав Теофилович Шацкий начал свою педагогическую деятельность еще до социальных преобразований, связанных с революцией. Являясь высокообразованным человеком, он понимал все сложности и общую несостоятельность образовательной системы царской России, в которой он, отмечал: незначительный охват населения, прежде всего сельского, излишнюю формализованность, не способствующую развитию детского творчества и оторванность от насущных задач социальной среды, в которой предстоит жить и работать ребенку. Именно эти три идеи и определили творческий путь С. Т. Шацкого. Еще в 1905 году он попытался реформировать классно-урочную систему, предполагая, что она лишает детей детства и не учитывает закономерности их психического развития. Он писал «Когда я посещаю класс и вижу умственные потуги, то засыпаю и прихожу в угнетенное состояние. Когда же вертят, строгоют, жужжат, то я воспаряю вновь» [Шацкий, 1980а, с. 95]. Здесь можно найти истоки его увлечения проектной системой обучения. Проект, в его понимании – это исследование конкретной проблемы, ее практическая или теоретическая реализация. Целью метода проектов является развитие самостоятельной, творческой активности учащихся. В результате своей творческой практической деятельности дети создают конечный продукт в виде новых знаний и умений. Этот метод направлен также и на развитие коммуникативных навыков. В нем сочетаются индивидуальная, самостоятельная форма работы учеников с групповыми занятиями. Однако он не отрицал классно-урочную систему полностью, разрабатывая, концепцию нового урока, дидактическими принципами, которого стали: организация жизни воспитанников

с целью расширения их детского опыта; изучение окружающей их природы и социальной среды; создание условий и наблюдение за саморазвитием личности; обучение на основе интереса; положительный эмоциональный настрой [Шацкий, 1980б].

В этой концепции особое внимание уделялось мотивации ребенка, которая, по мнению С. Т. Шацкого, основывалась на особенностях детской психики. Он выступал против формализации и целеполагания в виде подготовки детей к взрослой жизни: «...детям редко приходится быть и жить детьми. Они должны подражать взрослым, выполнять общественный, понятный взрослым (да и то не всегда) долг... мы заставляем их... подражать идеализированному, нигде не существующему, отвлеченному взрослому... поэтому и мечтают дети: «когда я буду большой» [там же, с. 23]. Шацкий обращал внимание, что воспитатели часто проявляют «воспитательную торопливость», не давая ребенку должной самостоятельности, обеспечивающей самые важные по его мнению составляющие учебные: самостоятельность, труд, красота и творчество. При этом, не стоит думать, что идея вернуть детям детство предполагала отказ от приобщения ребенка к жизни. Одной из центральных его идей стала именно социализация ребенка как подготовка к жизни в социальной среде, но эта подготовка мягкая без «воспитательной торопливости» и основана она, прежде всего, на создании средовых условий, способствующих развитию ребенка.

Идея использования и преобразования условий среды обитания в образовательном процессе одна из центральных в творчестве С. Т. Шацкого. Рассматривая созданные им воспитательные структуры – дневной приют для проходящих детей, Сетлемент, Бодрая жизнь, можно проследить идею от самого начала – организации среды для воспитания до ее кульминации – включение детей в организацию среды, способствующую воспитанию и развитию. Исследуя представления о роли среды в воспитательной концепции Шацкого невозможно не заметить, еще одну интересную идею – бесшовности образовательной системы – его опытные станции включали все типы воспитательных учреждений: детские ясли и сады, начальную школу, интернат, клуб, читальню. Предполагая интеграцию образовательных структур системы присмотра и ухода, общего и дополнительного образования. Это творческое воплощение им проекта единой трудовой школы, центральным элементом, которой становится свободный, производительный труд. Интересно, что именно идея комплексной интеграции «культуркомбината», предполагающая включение в состав станции всех культурно-просветительских учреждений района:

¹Министерство образования и науки РФ. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 21.03.2025).

средств массовой коммуникации, больниц, спорт-пунктов, привела к перегрузке системы обучения общественно-полезным содержанием, вытеснившим и учебную, и воспитательную деятельность.

В то время как С. Т. Шацкий в основном разрабатывал теорию и практику трудовой школы для сельской местности, его современник П. П. Блонский выстраивал теорию индустриальной трудовой школы. Павел Петрович Блонский, также получивший классическое университетское образование до революции, принял ее и активно разрабатывал идеи новой школы. Отличительными чертами его педагогического творчества являются: невысокое мнение о педагогической науке, что подтверждается известным высказыванием «Учитель, будь человеком» и стремление объединить педагогику и психологию, выстроив систему воспитания на естественно-научной основе. Он утверждал, что только индустриальная политехническая школа создает условия для подлинного развития личности, с опорой на физиологические законы и переходом учителя со стратегии менторства в тьюторство.

В основу его преобразований был положен принцип преемственности образовательных систем, объединенных целью – создать «рабочего – философа», открыть перед учащимся возможность получения широкого научно-технического образования [Блонский, 1979, с. 25].

Следует отметить, что в этой связи П. П. Блонский большое внимание уделял системе дошкольного воспитания, он гениально предугадал и настойчиво пропагандировал идею создания образовательных комплексов, объединяющих школу и детский сад.

П. П. Блонский настаивал на том, что практически все дошкольное воспитание должно базироваться на умелом использовании педагогами естественных детских игр, т. е. игр, основанных на попытке подражания взрослым, точнее воспроизведения их занятий. «В подражательной игре, – писал он, – повинуюсь биологическому закону, краткого повторения пройденного, дитя воспроизводит в извлечении моменты основных переживаний человеческого рода, мало-по-малу приготавливаясь к участию в реальной работе жизни грядущих лет» [Блонский, 1979, с. 21].

Начальную школу или школу первой ступени, П. П. Блонский представлял в виде детской трудовой кооперации, развивающейся на основе домашнего труда. В своей работе «Трудовая школа» П. П. Блонский отмечает, что в основе деятельности учащихся в этот период времени должен лежать принцип разделения труда с постепенным усовершенствованием способов и орудий трудовой

деятельности, что позволит полностью исключить возможность превращения детской кооперации в ремесленно-кустарную школу. Такой подход должен был способствовать постепенному освоению естественных наук и социализации.

П. П. Блонский неуклонно следовал традициям теории свободного воспитания, получившей широкое распространение в системе образования постреволюционного периода. Классно-урочную систему он рассматривал в качестве пережитка старой словесной школы, уничтожающего целостность и последовательность занятий ребенка [Блонский, 1979]. Однако не все так просто, негативно высказываясь о классно-урочной системе П. П. Блонский в своих произведениях постоянно апеллирует к Я. А. Коменскому, обосновывая беды традиционной дореволюционной школы забвением и неверным прочтением идей «Великой дидактики». Он призывал отказаться лишь от «обособленного конгломерата дисциплин» и развернуть классно-урочную систему к окружающей ребенка действительности, превратив ее в «школу жизни» и «мастерскую человечности». Этот штрих представляется нам особенно важным, потому что часто реформаторы увлекаясь, стремятся отказаться от преемственности идей и сегодня мы часто слышим такую же оголтелую критику классно-урочной системы как и в первые годы советской власти. Следует подчеркнуть, что даже наиболее радикальные реформаторы, представителем которых являлся П. П. Блонский, не стремились к созданию абсолютно новой методологии. Современная же инновационная школа стремится именно к системе построенной на отрицании или, как минимум переименовании, всех имевшихся наработок.

В качестве основного предмета начальной школы Блонский рассматривал «жизневедение» или «человековедение», а ведущим методом обучения – прогулки и экскурсии: «Если выразиться просто, то наш ученик младшего отделения – уличный мальчишка. Да, именно улицу мы сделаем учительницей ребенка и прогулка ребенка по улицам – метод обучения его», писал он. Обучать детей базовым дисциплинам, таким как арифметика и письмо, он рекомендовал в процессе решения «жизненных ситуаций» [Блонский, 1979, с. 45].

Для школы второй ступени Блонский, как и Шацкий, предлагал принцип соединения обучения с производительным трудом. В качестве идеала школы для юношества, Блонский рассматривал так называемую фабрику – школу, целью которой было подготовить «рабочего-ученого». По утверждению Блонского неполная средняя школа должна быть индустриально-политехнической, учитывающей особенности развития юношеского

возраста. Старшую ступень средней школы Блонский видел разнотипной, организационно сочетающую в себе мастерскую и «дом юношества». По утверждению Блонского, в мастерских подростки будут заниматься различными видами трудовой деятельности, «дом юношества» предназначался для их интеллектуального, духовного и физического развития. Для этого в «доме юношества» должны функционировать различные студии и творческие кружки. Очевидна клубная структура и тенденция интеграции общего и дополнительного образования.

В отличие от С. Т. Шацкого, который лишь обозначил основные контуры содержания образования в трудовой школе, П. П. Блонский предпринял попытку подробно разработать основу содержания образования на старшей ступени обучения, так называемый «образовательный минимум», который должен был складываться из предметов социально-исторического цикла, физики, общей химической технологии, математики, биологии, географии, литературы, эстетических знаний, философии и физической культуры. При этом он рекомендовал синтетический метод изучения основ наук без жесткой дифференциации на отдельные учебные дисциплины. Заметна общность подходов и с бесшовностью, и с формированием сквозных компетенций.

Интересной, в смысле сопоставления с текущей ситуаций, представляются идеи П. П. Блонского по воспитанию гражданина. Он обращает внимание, на то, что «мы, русские, мало подготовлены к социальному труду. История всевозможных общественных начинаний в достаточной мере плачевна» [Блонский, 1979, с. 69] Им были предложены и темы этого воспитания: «связь личной жизни с общественной и необходимость солидарности; взаимопомощь; идея справедливости; уважение к человеческой личности; братство людей; самопожертвование; благо государства как высшее благо; участие в общественной деятельности как нравственная обязанность» [там же, с. 75]. Удивительно, насколько созвучно это глобальным

целям тысячелетия и идее социального служения, активно внедряемой в школы и вузы по предложению Президента РФ.

Несмотря на то что, по мнению современников П. П. Блонского, созданная им модель единой трудовой школы была во многом утопична, именно его идеи были наиболее популярны в первое десятилетие советской власти, и они легли в основу школьной политики советского государства до середины 1930-х годов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного анализа можно заключить, что реформирование образования в современной России имеет значительное количество общих черт с преобразованием первых лет советской власти. Проведенные аналогии позволяют выделить проблемные зоны, с которыми может столкнуться современная практическая педагогика. Таковыми мы видим:

- чрезмерное увлечение интеграцией и формированием избыточных клубных структур, оттесняющих классическое фундаментальное образование, подменяя его практическими мягкими компетенциями;
- «воспитательная торопливость», пытающаяся перевести тонкий и длительный процесс становления гражданина и патриота в плоскость временной и количественной эффективности;
- тенденция отринуть предыдущий опыт, часто приводящая к бессмысленному ребрендингу.

Отметим в качестве успешных и подтвержденных историческим опытом идей – создание бесшовной образовательной системы: объединение дошкольной пропедевтики и общего образования; создание системы приобретения сквозных компетенций и апгрейд их на последующих уровнях образования; практико-ориентированность содержания образования и тенденции внедрения тьютерских технологий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Основные принципы единой трудовой школы: От государственной комиссии по просвещению, 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР: общеобразовательная школа: сборник документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 137–145.
2. Первое партийное совещание по вопросам образования: Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения. М.; Л.: ОГИЗ, 1931.
3. Шацкий С. Т. Деревенские дети и работа с ними // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1980а. Т. 2. С. 86–122.
4. Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1980б. Т. 2. С. 7–33.

- Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т.1. /под редакцией А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979.

REFERENCES

- Osnovnye printsiipy edinoi trudovoy shkoly: Ot gosudarstvennoy komissii po prosveshcheniyu, 16 oktyabrya 1918 g. = The Basic Principles of the Unified Labor School: From the State Commission on Education, October 16, 1918. 1974 In narodnoye obrazovaniye v SSSR: obshcheobrazovatel'naya shkola (pp. 137–145). Collection of Documents 1917–1973. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
- Pervoye partiynoye soveshchaniye po voprosam obrazovaniya: Direktivy VKP(b) po voprosam prosveshcheniya = The First Party Conference on Education: Directives of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) on Education (1931) (pp. 345–356). Moscow ; Leningrad: OGIz. (In Russ.)
- Shatskiy, S. T. (1980a). Derevenskiye deti i rabota s nimi = Village Children and Working with Them. In izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. Vol. 2. (pp. 86–122). Selected Pedagogical Works. Moscow: Pedagogika (In Russ.)
- Shatskiy, S. T. (1980 b). Na puti k trudovoy shkole = On the Path to the Labor School. In izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. Vol. 2. (pp. 7–33) Moscow: Pedagogika, . (In Russ.)
- Blonskiy, P. P. (1979). Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v 2-kh tomakh. T. 1. = Selected Pedagogical Works (vol. 1 ed. by A. V. Petrovsky): in 2 Vol. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юркина Лера Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

Сухова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики
Государственный университет просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yurkina Lera Valerievna

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Educational Anthropology
Moscow State Linguistic University

Sukhova Natalya Nikolaevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogical Sciences
State University of Education, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

28.03.2025
30.03.2025
09.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Работа с образом: прикладное значение метафорических ассоциативных карт в образовании

Ю. П. Кошелева

*Московский государственный лингвистический университет
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт),
Москва, Россия
yu.p.kosheleva@mail.ru*

Аннотация. В статье обсуждается проблема экстериоризации образа в работе с метафорическими ассоциативными картами; рассматриваются вопросы соединения метафоры, слова и действия в образе, вербального и невербального, сознательного и бессознательного в работе с метафорическими картами; раскрываются механизмы работы с ними; обосновывается трансформация образа в процессе работы с метафорическими ассоциативными картами и ключевая роль педагога; приводятся примеры использования метафорических карт при работе со студентами – ролевые позиции, мотивация и ценностно-смысловая сфера.

Ключевые слова: образ, слово, метафора, речевая деятельность, метафорические ассоциативные карты, образование, обучающиеся

Для цитирования: Кошелева Ю. П. Работа с образом: прикладное значение метафорических ассоциативных карт в образовании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 91–98.

Original article

Working With the Image: the Applied Meaning of Metaphorical Associative Cards in Education

Yuliya P. Kosheleva

*Moscow State Linguistic University
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches (Psychological Institute), Moscow, Russia
yu.p.kosheleva@mail.ru*

Abstract. The article discusses the problem of image exteriorization in working with metaphorical associative cards; discusses the issues of combining metaphor, words and action in the image; verbal and non-verbal, conscious and unconscious in working with metaphorical cards; reveals the mechanisms of working with them; substantiates the transformation of the image in the process of working with metaphorical associative cards and the key role of the teacher; provides examples of the metaphorical cards use when working with students including role positions, motivation and the value-semantic sphere.

Keywords: image, word, metaphor, speech activity, metaphorical associative cards, education, students

For citation: Kosheleva, Yu. P. (2025). Working with the image: the applied meaning of metaphorical associative cards in education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 91–98. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В практической работе психолога и педагога-психолога появляются и успешно применяются новые инструменты работы. К таким инструментам относятся метафорические ассоциативные карты (МАК) [Кац, Махаматулина, 2025]. Однако их применение в образовании и теоретико-методологическое осмысление остается малоизученным. Как правило, применение МАК ограничивается консультативной практикой [Дмитриева, Буравцова, 2021], в то время как их потенциал, на наш взгляд, гораздо шире, что позволяет использовать этот инструмент в образовательном процессе. Это связано с целым рядом обстоятельств.

Методолог психологии и высшего образования в Российской Федерации С.Д. Смирнов считает, что магистральным путем педагогики и психологии в высшей школе является движение от личности к деятельности [Смирнов, 1995]. Такое движение благодаря взаимодействию субъектов образования, во-первых, объединяет предмет педагогики в трех ипостасях; во-вторых, затрагивает ведущую деятельность субъектов образовательного процесса – учебную и преподавательскую; в-третьих, формирует личность обучающегося в деятельности, связанную с его направлением подготовки. На этом пути встречаются и препятствия, в том числе методологические. Согласно С. Д. Смирнову, проблематичным остается вопрос, что первично: личность или деятельность? [Смирнов, 2014]. Сложность ответа на этот вопрос связана с тем, что человек обладает субъектностью и объектностью, так как может выступать в ролях объекта и субъекта – поочередно и одновременно.

Другой методологической проблемой является большое многообразие психологических школ, которые активно развиваются, и их инструменты также успешно применяются в практической работе психолога. Современной тенденцией в настоящее время стал доказательный подход в психологии и педагогике, когда используемые программы, прежде всего дополнительного образования, должны быть верифицируемы, а применяемые методики стандартизованы с учетом культурного контекста и актуализированы на данном промежутке времени, так как многие методики устаревают в связи с изменением условий жизни. Эти инструменты относятся к объективным методам. Тем не менее необходимы и другие методы, которые отражали бы субъективную сторону психической жизни человека, улавливали бы ее изменчивость во времени и служили бы надежным индикатором перемен, выраженных в слове и действии. Такими инструментами являются проективные методы,

к которым относятся арт-терапевтические техники, в частности метафорические ассоциативные карты (МАК). Обоснуем их прикладное значение в образовании, так как они объединяют слово и дело в образе и служат решению педагогических задач. Наш исследовательский интерес обусловлен также тем, что работа с МАК лежит на пересечении лингвистики, психологии и педагогики.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ

Использование МАК в практической работе произошло случайно. Никто не ожидал от них коммерческого успеха, так они смешивались с другими вариантами художественного искусства и арт-терапевтическими техниками и не выделялись в самостоятельное направление практической работы. МАК как проективные техники появились в 1970–1980-е годы, но не в качестве основного, а в качестве вспомогательного инструмента, в частности для разогрева психологических групп, который применял ведущий. Создал первые ассоциативные карты профессор искусствоведения Эли Раман. Пробразом карт стали символы, которые сопровождают людей на протяжении всей истории человечества. Он отметил, что символы, заложенные в карты, первоначально предназначенные для гадания и предсказания будущего, являются хорошим инструментом переосмысления прошлого. Основной посыл профессора Рамана был в том, что предметы искусства должны служить людям. Воплощением его идеи стала первая колода ассоциативных карт, выполненная художником Морицем Эгетмейром, под названием «Oh» («Ох!»), или «ОН-карты», названные так в силу эмоциональной реакции человека на неожиданные стимулы, представленные на картах. Важной особенностью любых метафорических карт являются метафоры и ассоциации, которые они вызывают.

Восприятию МАК как психологического инструмента мешает использование слова *карты*, которые чаще всего ассоциируются с азартными играми и являются игральными по своему назначению. Однако МАК напоминают игральные карты только по форме (она используется больше для удобства). Метафорические ассоциативные карты представляют собой, как правило, листы прямоугольной формы, разные по размеру с любыми изображениями, включая не только рисунки, но и фотографии, и трафареты, и слова (фразы). Изображения и слова можно использовать как отдельно, так и вместе. Одна сторона карты закрыта от пользователя – она называется «рубашкой», другая содержит картинки или слова и является открытой, лицевой, с которой человек работает. МАК образуют колоду,

представляющую собой специализированный набор визуальных или вербальных стимулов, которые инициируют мыслительные процессы по механизму ассоциации и проецируют переживания человека на карту, о которой он рассказывает. Картинки и слова не трактуются однозначно, в них заключен метафорический смысл, который нужно извлечь. У человека при рассматривании карты возникает цепь ассоциаций, которая запускает механизм психологической проекции, связанный с его жизненным опытом. Причем образ, который формируется при работе с картой, может быть связан с эмоциональной реакцией человека на него и не оформляться словами – образ сформировался, а слов для его описания нет или их не хватает. Работа с МАК выражается в отражении и осмыслении сформировавшегося образа (посредством изображения или слов) в соответствии с представлением человека о себе, своих взаимоотношениях с другими, и о мире в целом. В зависимости от степени подготовленности участников карты можно использовать в открытую (ВО), когда они лежат лицевой стороной, «рубашкой» вниз, и их выбирают по соответствующей тематике, или закрытую (ВЗ), когда карты берутся наугад («рубашкой» вверх). И в том, и в другом случае индивид работает с образом, который переводится в метафору, или со словом / фразой, значение которого можно соотнести со своей жизненной ситуацией, которая, благодаря ассоциативному ряду и выбору актуального значения, обретает для него конкретный смысл. У метафорических карт нет закрепленных значений, поэтому смысл образа рождается в процессе работы с МАК.

По мнению Е. Морозовской, одной из основоположниц проективной школы и автора сюжетов колод МАК, метафорические ассоциативные карты обладают следующими преимуществами:

- они интернациональны;
- могут использоваться для всех возрастов;
- создают условия для самораскрытия и самопознания;
- помогают обойти рациональные барьеры и убрать защитные для работы с бессознательным;
- позволяют реализовать диалог с внутренним и внешним;
- выводят на поверхность глубинный материал, который обычно для человека скрыт и др. [Морозовская, 2019].

Таким образом, работа с МАК помогает обнаружить метафору, объединить сознательное и бессознательное, невербальное перевести в вербальное, обнаружить смысл актуальной для человека

ситуации. Рассмотрим подробнее механизм работы с МАК.

МЕТАФОРА И СЛОВО В ДЕЙСТВИИ

Метафора относится к выразительным средствам языка и речи; это – троп, который за счет сравнения с помощью выделения общих признаков предметов передает значение одного слова на другое. Как правило, переносятся свойства предмета, обозначенного конкретным словом, на другой предмет, выраженный абстрактным словом, свойства которого трудно определить. Абстрактное слово не относится напрямую к опыту человека, как конкретные предметы, с которыми он имеет дело в жизни. Однако они влияют на его жизнь, поскольку являются обобщением опыта на уровне абстракции, где каждый человек вкладывает свой смысл в то или иное понятие (например, патриотизм, любовь, богатство и т. п.). Кроме того, создание и выделение свойств предмета в метафоре затрагивает эмоциональную сферу человека и соединяет ее с когнитивной.

Так, расширенное толкование метафоры дают Дж. Лакофф и М. Джонсон; они определяют ее как «понимание и переживание сущности одного вида в терминах другого вида» [цит. по: Аксютин, 2024, с. 190]. Широкое значение метафоры позволило в дальнейшем использовать ее не только в философии, филологии и лингвистике, но и в других областях знания, прежде всего в медицине и психологии. Первоначальные трудности переноса метафоры в практическую плоскость, по мнению П. Симса, были связаны со следующими обстоятельствами:

а) диапазон использования метафоры на краях континуума – от ее освоения детьми до совершенного владения профессионалами (писателями, художниками), где теряется место метафоры в повседневном общении;

б) сосредоточенность на содержании, а не на выражении, когда большее значение уделяется словам и высказываниям, а не средствам, которые используются, в результате чего происходит соскальзывание смысла метафоры и появляется угроза ее буквального толкования (в силу его доступности и понятности), что исключает альтернативные варианты понимания метафоры;

в) искажения и замены в ее интерпретации, когда концептуализации метафоры навязывается другой стороной – не тем человеком, который ее создал, либо предлагается свой вариант метафоры, более понятный, но не выбранный человеком самостоятельно;

г) значение метафоры, которую использует человек, может им не осознаваться – каждый

говорит больше, чем осознает, и в этом состоит скрытое значение метафоры [Sims, 2003]. Последнее обстоятельство, на наш взгляд, наиболее важное.

Нахождение метафоры в образе, который формируется в процессе работы с МАК, помогает найти общие свойства предметов, сопоставить представленный образ со своим жизненным опытом. Различные свойства предметов, которые еще нужно извлечь, их комбинации создают неповторимый рисунок, в котором фигура и фон могут меняться местами поэлементно в разных сочетаниях в зависимости от состояния человека. Вместе с тем работа с метафорой в практике психолога может протекать по-разному. Например, человек выбирает карту с изображением мятого стаканчика (колода МАК «Сосуды») или мятой бумаги (колода «Огонь, мерцающий в сосуде») и соотносит с ним метафору «потрепанная жизнь». В этом случае лексической единицей является слово *жизнь*, ее свойствами, перенесенными с изображения предмета «стаканчик» или «бумага» (помятый, использованный, скомканный, пустой и др.), становятся слова: *потрепанная, пустая, скучная, никчемная* (жизнь). После переноса отношение к собственной жизни осознается человеком, выбравшим такую карту, и определяется им как «неудовлетворенность жизнью» [Аксюткина, 2024].

Согласно Н. Торнеке, метафора имеет источник и цель. Источник метафоры – это то, что мешает достичь цели. В содержание источника входят свойства и функция – то, чему он служит и для чего предназначен, она показывает, какую роль играет и какую задачу выполняет при использовании метафоры в данном контексте; функция проявляется в нем сильнее, чем цель метафоры [Торнеке, 2021]. Цель метафоры – то, что действительно хочется сделать – обязательно должна быть значимой для личности. Ее в практической работе определяет психолог; он направляет внимание человека, с которым работает, на феноменологическую область, связанную с проблемой клиента (то, что он хочет сделать, но у него не получается, несмотря на попытки). Привычные действия не приводят к результату, возникает препятствие и отказ от попыток. Благодаря свойствам метафоры можно выявить желание и препятствия (источник) и что нужно сделать, чтобы его достичь (цель). Источник метафоры должен отвечать существенным особенностям ее цели. Между целью и источником устанавливается связь, координация которой позволяет выявить причинно-следственные связи – определить, почему происходит отказ от дальнейших действий и не получается достичь желаемого результата. Чтобы метафора «работала» необходимо следовать трем

принципам: цель должна отражать проблему, значимую для человека; метафора должна резонировать с его опытом; в ней должны содержаться подсказки для дальнейших действий. Механизмом и техникой работы с метафорой в данном случае является функциональный анализ, в котором посредством метафоры устанавливается связь между поступками индивида и их последствиями. Например, образ камня на дороге связан с метафорой «перекрытого движения». Тогда целью метафоры является поведенческие стратегии человека (например, стратегия брать на себя чрезмерную ответственность), а ее источником – попытка сдвинуть камень с дороги. К свойствам источника можно отнести размеры камня и его вес (тяжесть), его месторасположение (где лежит, на какой дороге, на дороге куда и т. д.), а к функциям – факты усталости и выгорания из-за бесплодной тяжелой работы при попытке сдвинуть камень с места. Человеку нужно не только подобрать слова для описания предмета и его свойств, но произвести определенные мыслительные действия, чтобы через метафору соотнести поступки, что будет иметь свои последствия, и их изменить. Изменение поступков приведет к другим следствиям.

Алгоритм превращения слова в действие предложен в шестиступенчатой модели работы с метафорой [Sims, 2003].

На первой ступени нужно распознать («услышать») метафору. Чтобы это стало возможным необходимо войти в «мир образов» метафоры, говорить на языке образов, а не значений. Причем вхождение в этот мир невозможен в одиночку – это всегда совместное действие.

На второй ступени осуществляется проверка, или валидация, метафоры, где происходит ее признание. На этой ступени способ выражения человека через метафору становится фокусом внимания обоих участников взаимодействия. Она становится предметом интереса, его слова получают положительную оценку, что стимулирует совместное исследование образов и скрытых значений и смыслов метафоры.

Третья ступень связана с расширением метафоры. Только здесь у человека зарождаются ассоциации, связанные с образом; он делится эмоциями, возникающими при использовании метафоры; совместно с психологом исследует различные свойства и детали образа. Не возбраняются собственные ассоциации психолога, работающего с этим человеком. При этом человек, с которым работает психолог, отбирает только те из них, которые ему созвучны и те, которые могут быть ему полезны. Метафора служит источником истории, которую можно в дальнейшем расширить и углубить.

Четвертая ступень посвящена возможностям метафоры. Только на этом этапе обсуждаются возможные значения метафоры. Благодаря цепи ассоциаций, которые возникли на предыдущей ступени, определяются индивидуальные смыслы, связанные с образом, который рождается из метафоры. Главным здесь является то, что по мере появления новых смыслов, становятся очевидными и новые способы поведения, которые человек «не видел».

Пятая ступень отмечается выбором тех свойств метафоры, которые помогают человеку, с которым работает психолог, достигать цели работы. Если на предыдущих ступенях работа велась вширь, то на этой ступени она идет вглубь – дивергентное мышление заменяется конвергентным (многовариантность сводится к одному выбранному варианту с детализацией). Человеку, с которым работает психолог, нужно самому отметить важные аспекты метафоры и выбрать наиболее существенные, те, которые будут ему полезны.

На *заключительной, шестой, ступени* осуществляется «связь с будущим», которая устанавливается благодаря обсуждению будущих задач и вызовов, основанных на общем понимании, выраженными собственными словами человека, с которым работает психолог. Например, образ туфель, которые жмут, применим ко многим жизненным ситуациям. Образный язык делает работу легкой и результативной, позволяет приводить слово в действие с помощью метафоры, что невозможно без совместной работы участников взаимодействия. Значения и смысл метафоры исследуются вместе, общий язык и предпосылки вырабатываются в процессе совместной работы.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА В РАБОТЕ С МЕТАФОРИЧЕСКИМИ АССОЦИАТИВНЫМИ КАРТАМИ

Почему подобная работа с метафорическими картами важна в образовании? В практической работе психолога было замечено, что трансформация образа ведет к реальным изменениям в жизни человека [Лазарус, 2000]. Образ связан с опытом человека, который может описать свой образ словами. При этом выявление связи с ситуациями, сравнение образов и поиск переносного значения с использованием метафоры переводит слово в действие, «оживляет» метафору. Это происходит в силу произвольности и мотивированности языкового знака [Кузнецов, 2019]. И здесь уже одного зрительного образа недостаточно. Необходимо учесть не только, что говорит человек, но и как он говорит, какие выразительные средства использует. Например, к мотивированию языкового знака можно отнести

ударение и интонацию. Подобно зрительному образу он расставляет акценты в речи говорящего. Мотивирование позволяет выделить значимые для человека элементы образа, значимых людей и значимые события в его жизни. Знак мотивирован своим означающим, связывает внутреннее и внешнее, выделяет и сортирует значимые элементы опыта, а значит затрагивает мотивационную сферу личности. В этом проявляется произвольность знака, связанная с различием языка и речи, изменением значения слов на протяжении времени. Знак произволен не только при выборе предмета мысли, но и он также мотивирован при выражении чувств и впечатлений, в том числе высших (например, эстетических). То, что интересно, одному, может быть не интересно другому. Однако общим между этими двумя индивидами является цепь ассоциаций, опосредованных языковым знаком, между означающим и означаемым и между самими знаками, при работе с МАК реализуется тот же механизм, когда среди ассоциаций выбирается одна наиболее важная для человека. Чтобы это произошло, необходимо единство предмета и совместная деятельность психолога и его клиента, учителя и ученика, преподавателя и обучающегося.

Рассмотрением и разработкой подходов к проблеме выделения предмета в объекте занимается доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО Н. Н. Нечаев. Он отмечает, что в одном объекте может содержаться множество предметов, которые историчны по своей природе. Чтобы предмет стал доступен обучающемуся он должен быть разделен с обучающим. Это становится возможным только в процессе совместной деятельности, включающей предметно-орудийную и коммуникативную составляющие, являющимися ведущими формами преобразования предметной деятельности и средствами организации взаимодействия субъектов при решении общих для совместной деятельности задач [Nechaev, 2020]. Следует отметить, что согласно автору, в процессе орудийного преобразования объекта деятельности в ее предмет и изменения ее составляющих возникают противоречия, с одной стороны, необходимые для становления психологических новообразований и развития личности, с другой – определяют ее «двойственный» характер через способ деятельности. Разрешение противоречий возможно в ходе взаимообуславливающих трансформаций, затрагивающих мотивационную основу деятельности и ведущих к развитию обеих составляющих деятельности – предметно-орудийных способов действий и способов коммуникативной регуляции системы отношений. По нашему мнению, трансформация образа имеет дело с обеими составляющими деятельности и представляет

собой ее мини-модель. В ходе работы с МАК благодаря совместной деятельности происходит трансформация образа – человек манипулирует картами, выбирает их, сортирует, описывает образ (предметно-орудийная деятельность) в процессе взаимодействия с психологом (коммуникативная деятельность). При этом способы действий и способы установления и поддержания отношений в диаде могут различаться в зависимости от условий деятельности и контекста.

В условиях вуза использование МАК будет иметь специфические черты по сравнению с применением карт в практической деятельности психолога. Если психолог-профессионал будет ориентироваться на запрос клиента, который может затрагивать различные сферы жизни, нереализованные потребности и тематику встреч, то психолог, применяющий МАК в процессе образовательной деятельности будет ограничен предметной областью и использование МАК будет направлено на решение педагогических задач. Ключевая роль в постановке таких задач принадлежит педагогу, который может работать с МАК в рамках учебной дисциплины «Психологическое консультирование с использованием метафорических ассоциативных карт (МАК)», предназначенной для магистров-психологов, обучающихся по направлению подготовки 37.04.01 «Психология», направленности (профилю) подготовки «Консультативная психология», со следующими целями:

- а) определение мотивации обучающегося в выборе специальности;
- б) уточнение ролевых позиций студентов;
- в) формирование идентичности студента, связанной с профессиональной деятельностью;
- г) выявление ценностных идеалов и укрепление ценностно-смысловой сферы;
- д) помощь в самопознании и самореализации;
- е) подтверждение правильности выбора профессии;

- ж) приобретение практических навыков по дисциплине и соответствующих направленности (профилю) подготовки компетенций.

Так, например, обнаружение ролевых позиций студентов (колода МАК «Субличности») позволяет обнаружить роли, которые он использует в различных ситуациях, и их смену, движение к освоению тех ролей, которые достижимы и соответствуют личности обучающегося. Работа с МАК помогает также выявить мотивацию обучающегося (колоды МАК «Дерево ожиданий», «Через сказку»), где выявляются препятствия и способы их преодоления, постановка цели и движение к ней. Выбор жизненного пути и формирование профессиональной идентичности (колоды карт «Дороги», «Река», «Это во мне», «Роботы» и др.) осуществляется за счет осмысления и соединения разнородных элементов личности в единый образ. В работе с МАК затрагивает ценностно-смысловую и эмоциональную сферы студентов (колоды карт «Семейка Гномс», «Эмоцарики», «Мои идеалы», «Ромашка ценностей» и т. д.). Во всех случаях при непосредственной работе с помощью МАК будет наблюдаться трансформация образа у обучающегося, студент будет вовлечен в образовательную деятельность и на своем опыте будет постигать возможности нового инструмента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование МАК в образовании имеет большое прикладное значение, его возможное использование в образовании недооценены. Использование МАК в образовании имеет свою специфику, которая выражается, в основном, в ограничении предметной области и решении педагогических задач. Кроме того, работа с МАК требует теоретико-методологического осмысления и обобщения лучших практик их применения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кац Г., Махаматулина Е. Метафорические карты. Руководство для психолога. (Электронное издание). М.: Генезис, 2025.
2. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии. М.: MACards. 2021.
3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995.
4. Смирнов С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2014.
5. Морозовская Е. Мир проективных карт. Обзор колод, упражнения, тренинги. М.: Генезис, 2019.
6. Аксютин З. А. Метафорические ассоциативные карты: работа с метафорой // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 208. С. 189–199. DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-189-199>.

7. Sims P. A. Working with Metaphor // American Journal of Psychotherapy. 2003. Vol. 57 (4). P. 528–536. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2003.57.4.528>
8. Торнеке Н. Метафора в практике психотерапевта: применение лингвистики в психотерапии. СПб.: Диалектика. 2021.
9. Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии / пер. с англ. Е. В. Курдюковой. М.: Класс, 2000.
10. Кузнецов В. Г. Произвольность и мотивированность языкового знака: семитологический и лингвистический аспект. М.: МГЛУ. 2019.
11. Нечаев Н. Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 3. С. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17739/chp.2020160304>

REFERENCES

1. Katz, G., Makhamatulina, E. (2025). Metaforicheskie karty. Rukovodstvo dlja psihologa (Elektronnoe izdanie) = Metaphorical maps. A guide for a psychologist (Electronic edition). Moscow: Genesis. (In Russ.)
2. Dmitrieva N. V., Buravtsova, N. V. (2021). Metaforicheskie karty v prostranstve konsul'tirovaniya i psihoterapii = Metaphorical maps in the space of counseling and psychotherapy. Moscow: MACards. (In Russ.)
3. Smirnov, S. D. (1995). Pedagogika i psihologija vysshego obrazovaniya: ot dejatel'nosti k lichnosti = Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moscow: Aspect Press. (In Russ.)
4. Smirnov, S. D. (2014). Psihologija i pedagogika dlja prepodavatelej vysshej shkoly = Psychology and pedagogy for higher school teachers. Moscow: Publishing House of the Bauman Moscow State Technical University. (In Russ.)
5. Morozovskaya, E. (2019). Mir proektivnyh kart. Obzor kolod, uprazhnenija, treningi = The world of projective maps. Deck review, exercises, trainings. Moscow: Genesis. (In Russ.)
6. Aksyutina, Z. A. (2023). Metaforicheskie asociativnye karty: rabota s metaforoj = Metaphorical associative cards: working with metaphor. Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 208, 189–199. DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-189-199>. (In Russ.)
7. Sims, P. A. (2003). Working with Metaphor. American Journal of Psychotherapy, 57(4), 528–536. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2003.57.4.528>
8. Törneke, N. (2021). Metaphor in practice. A professional's guide to using the science of language in psychotherapy. St. Petersburg: Dialectics. (In Russ.)
9. Lazarus, A. (2000). In the mind's eye. The power of imagery for personal. Moscow: Klass. (In Russ.)
10. Kuznetsov, V. G. (2019). Proizvol'nost' i motivirovannost' jazykovogo znaka: semitologicheskij i lingvisticheskij aspekt = Arbitrariness and motivation of a linguistic sign: a semitological and linguistic aspect. Moscow: MGLU. (In Russ.)
11. Nechaev, N. N. (2020). The “ambivalence” of joint activity as the basis of the emergence of psychological neoformation: ways of developing the activity approach. Cultural Historical Psychology, 16(3), 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17739/chp.2020160304>. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кошелева Юлия Павловна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук

Московского государственного лингвистического университета

ведущий научный сотрудник

лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии

Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (Психологического института)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kosheleva Yuliya Pavlovna

PhD (Psychology), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Institute of the Humanities and Applied Sciences

Moscow State Linguistic University

Leading Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology

Federal Scientific Centre of Psychological Interdisciplinary Researchers (the Psychological Institute)

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

02.06.2025
16.06.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Система жизненных смыслов будущих педагогов-психологов

В. В. Подпругина¹, Т. В. Подпругина²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

²Школа № 1912 им. Бауыржана Момышулы, Москвы, Россия

¹viktoriyavp@mail.ru

²tpodprugina@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается система жизненных смыслов будущих педагогов-психологов и обучающихся других профессиональных направлений. Представлен теоретический анализ психологического феномена «смысл жизни». Эмпирическим путем доказаны инварианты и вариативности смысло-жизненных ориентаций молодежи и их взаимосвязь с локусом контроля, оценкой потребности в достижении успеха. Выявлены значимые различия в системе смысложизненных ориентаций студентов разной профессиональной направленности.

Ключевые слова: система жизненных смыслов, смысложизненная ориентация, профессиональная направленность, локус контроля

Для цитирования: Подпругина В. В., Подпругина Т. В. Система жизненных смыслов будущих педагогов-психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 99–106.

Original article

The System of Life Meanings of Future Educational Psychologists

Victoria V. Podprugina¹, Tatiana V. Podprugina²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

²State Budgetary Educational Institution «BauyrzhanMomyshuly School No. 1912», Moscow, Russia

¹viktoriyavp@mail.ru

²tpodprugina@yandex.ru

Abstract. The system of life meanings of future teachers-psychologists is analyzed in comparison with students of other professional fields. A theoretical analysis of the psychological phenomenon «the meaning of life» is presented. The invariants and variations of youth's life-meaning orientations and their relationship with the locus of control and the assessment of the need for success have been empirically proven. Significant differences in the system of life-meaning orientations of students of different professional orientation are revealed.

Keywords: system of life meanings, life orientation, professional orientation, locus of control

For citation: Podprugina, V. V., Podprugina, T. V. (2025). The system of life meanings of future educational psychologists. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 99–106. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

«Смысл жизни» как базовая категория личности сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Искали смысл жизни философы, писатели, поэты, художники, не оставили без внимания этот вопрос и психологи. Можно проследить динамику отношения исследователей к понятию «смысл жизни» как психологическому феномену: его введение в психологию, определение тезауруса, обоснование теоретических взглядов и проведение эмпирических исследований. Определены направления в психологии: психология смысла жизни [Чудновский, 2021], психология смысла [Леонтьев, 1999], теоретически обоснован и эмпирически доказан методический материал, выявляющий смысл жизни (например, логотерапия, артлоготерапия, логопсихология, многомерные шкалы экзистенциального смысла и др.). Существуют целые школы последователей (В. Э. Чудновского), а интерес последователей к данной проблематике подтверждает значимость исследований психологического феномена «смысл жизни» не только для научной, но и практической психологии. Так, на очередном ежегодном, юбилейном XXX симпозиуме «Психологические проблемы смысла жизни и акме», состоявшемся в апреле 2025 года в Москве¹, обсуждались вопросы, среди которых были такие, как: доверие к миру (И. В. Ульянова); лидерство через смысл (И. С. Чернова); от ценностей к смыслам, болезнь как экзистенциальное событие (Е. В. Пассер); смысложизненный аспект потребности в детях, исследования смысла жизни и смысло-жизненного кризиса (Т. И. Пашукова); категория здоровья как смысл жизни (В. В. Подпругина) и др.

Сегодня поиск смысла жизни является важной практической составляющей в деятельности психологов-консультантов, психотерапевтов. Доказано, что на определенных возрастных этапах человек ищет смысл жизни и находя его, преодолевает личностные кризисы, пересматривает стратегию жизни. Можно предположить, что юношеский возраст является наиболее сензитивным в поисках смысла жизни, однако этот экзистенциальный вопрос на каждом возрастном этапе с большей или меньшей силой возникает вновь и вновь и не потому, что не был решен прежде, а в силу расширения границ личности как во взаимодействии с другими, так и погружения во внутренний субъективный мир.

Есть профессии, для которых вопрос смысла жизни является важной составляющей личности. К таким профессиям можно отнести медиков, учителей, преподавателей. Также это представители разных профессиональных областей, чьи открытия

становятся значимыми для всего человечества, кто является первооткрывателем и меняет привычное бытие человека, расширяя границы познания, выполняя свою повседневную работу, не подозревая о значимости конечного результата, но видя смысл в деятельности, которой посвятил всю жизнь. Это и те, кто творчески относится к повседневной работе и обеспечивает радостное бытие других: пекари, работники транспорта, слесари и этот ряд можно продолжить. Системностью своей деятельности, постоянством, ответственностью, включенностью в каждодневное привычное дело, люди «привычных» профессий проживают свою жизнь, возможно даже не осознавая значимости продукта своей деятельности для других, важности смысла своей деятельности. Таким образом, несмотря на профессиональную принадлежность, смысл жизни – это отношение личности к тому, что ее окружает и нахождение чего-то важного, значимого именно для нее.

Есть профессии, представители которых помогают увидеть смысл жизни, обрести и понять свое предназначение, осознать важные явления, факты своей жизни, принять себя, свою индивидуальность. Профессия «психолог» одна из них и не столь значимо в какой области, какое направление психолог разделяет как профессионал, важно, насколько он гармоничен как личность, так как личность психолога есть профессиональный инструмент, как голос для певца, тело для танцора, спортсмена, мелкая моторика, руки для музыканта.

Л. С. Выготский отмечал, что единицей психического является переживание [Ярошевский, 1993]. Психолог каждый раз со своим клиентом «переживает» ту или иную ситуацию, и К. Роджерс предложил ряд техник, позволяющих добиться конгруэнтности: эмпатия, отзеркаливание и т. п. [Роджерс, 1994]. Важное значение для личности психолога приобретает супервизия, позволяющая отработать личностные комплексы и предотвратить «перенос», «контрперенос» и по мере того, как активно развивается практическая психология в нашей стране, значимость принципа «не навреди» и требования к личности психолога профессионала только возрастают.

«СМЫСЛ ЖИЗНИ» В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Изучению смысла жизни посвящены работы как отечественных, так и зарубежных авторов, например, Л. С. Выготского [Ярошевский, 1993], С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 2012], Б. Г. Ананьева [Ананьев, 1977], А. Н. Леонтьева [Леонтьев, 1975], К. А. Абульхановой-Славской [Абульханова-Славская, 1987],

¹URL: <https://pi-rao.ru/science/calendar/event/28542/> (дата обращения: 15.05.2025).

Д. А. Леонтьева [Леонтьев, 1999], В. Э. Чудновского [Чудновский, 2009], Б. С. Братусь [Братусь, 2014], А. Адлер [Адлер, 2022], В. Франкл [Франкл, 1990], К. Хорни [Хорни, 2022], К. Обуховский [Обуховский, 2003].

Так, Л. С. Выготский отмечал, что динамические системы смыслов – это следствие взаимодействия аффективных и когнитивных процессов; это основа для изучения личности, анализа того, как формируются и развиваются личностные характеристики [Ярошевский, 1993]. К. А. Абульханова-Славская выделила значимость единой жизненной линии, активность взаимодействия личности с окружающей средой, умение направлять события в желаемое русло как необходимые компоненты становления смысла жизни [Абульханова-Славская, 1987]. К. Хорни подчеркивала, что важность проблемы смыслообразования и смыслоназначения в жизни человека становится особенно актуальной в моменты, когда личность сталкивается с ситуациями, вызывающими невротические реакции [Хорни, 2022].

Б. С. Братусь выделил пять уровней смысловой сферы: начиная с предличностного уровня (нет личного отношения к действиям и людям, нет ответа на вопрос: «Ради чего?»), человек может достичь духовного, при котором проявляется стремление к свободе и определенные отношения с Богом, преодолевая эгоцентрический (смысловые устремления я личная выгода, удобство, успех, престижность), группоцентрический уровень (выгода, успех группы), совершенствуясь на гуманистическом, неся благо другим, обществу. Д. А. Леонтьев провел глубокий анализ подходов зарубежных и отечественных авторов в понимании смысла, рассмотрел смысловые структуры, их связи и функционирование. Автор отметил, что «проблема смысла... как и понятие личности, венчает всю систему психологии» [Леонтьев, 1999, с. 3].

Мы предприняли попытку выявить особенности системы жизненных смыслов у будущих педагогов-психологов в сравнении с другими профессиональными направлениями и предположили, что система жизненных смыслов у будущих педагогов-психологов имеет инварианты и вариативности в сравнении с системой жизненных смыслов студентов других профессиональных направленностей. Исследование проходило в три этапа, на каждом из которых диагностировались: смысловые ориентации, оценка потребности в достижении цели, локус контроля. Всего в исследовании приняло участие 100 студентов в возрасте от 17 лет до 29. Три группы по направлению подготовки:

1 группа – педагоги-психологи (25 чел., 25 %);

2 группа – психологи (40 чел., 40 %);

3 группа – непсихологи (35 чел., 35 %).

ИНВАРИАНТЫ И ВАРИАТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ

В работе мы опирались на методику Д. А. Леонтьева «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» [Леонтьев, 2006].

Полученные в ходе диагностики данные были представлены в средних значениях и распределены по рангам значимости для каждой шкалы. Однако средние значения всех трех групп по всем шкалам не показали статистически значимых различий, поэтому мы проанализировали данные по высокому и низкому рангу для каждой группы участников исследования и представили их в процентном соотношении. Проанализируем полученные результаты по шкалам.

Шкала «результат жизни». По данной шкале мы получили самые высокие значения для всех групп испытуемых. Более того, независимо от принадлежности к группе по профессиональной направленности полученные значения оказались близки (педагоги-психологи 48 %, психологи 47 %, непсихологи 43 %). Можно констатировать, что наши участники исследования удовлетворены результатом жизни: получают высшее образование, имеют возможность реализовывать себя в получении профессиональных компетенций, что позволяет уверенно прогнозировать будущее. Доказано многими исследователями, что обретение профессиональных знаний является ведущей деятельностью на данном возрастном этапе. Полученные нами результаты в очередной раз, несмотря на смещение психологического возраста по хронологическим границам, подтверждают ранее выдвинутые постулаты.

По низким значениям, которые свидетельствуют о неудовлетворенности жизнью в настоящем, испытуемые распределились следующим образом: непсихологи (26 %), педагоги-психологи (25 %) и психологи (10 %). Необходимо отметить, что средние значения продемонстрировало большинство психологов (43 %). Возникает вопрос, насколько непредвзято отвечали будущие профессионалы (психологи) в диагностическом исследовании? Тем не менее можно констатировать, что психологи в большей степени удовлетворены результатом жизни в сравнении с представителями других профессий. Несомненно, полученный результат требует дальнейших исследований. Но возможно, способность объяснять, моделировать, антиципировать жизненные ситуации позволяет будущим психологам позитивно решать и находить определенный смысл в каждодневных жизненных ситуациях.

Шкала «процесс жизни». Нами получены самые дифференцированные результаты высоких значений данной шкалы (педагоги-психологи 40 %; психологи 30 %, непсихологи 0,5 %). Можно предположить, что такие качества как активность, мотивированность, харизмичность, эмоциональная включенность в процесс характерны для педагогической деятельности. Способность вдохновлять других и вести за собой позволяют быть личности сензитивной к процессу жизни не только своей, но и других. Возможно, профессиональный профиль личности педагога отразился в результатах данной шкалы. Более того, способность к рефлексии является значимой в деятельности не только педагога, но и психолога, что, несомненно, развивается в ходе получения профессионального образования, формирования профессиональных компетенций педагога-психолога. Таким образом, подтверждается парадигма об интеграции индивидуально-типологических особенностей личности и условий социальной среды. Однако наши результаты демонстрируют этот постулат на выборке молодых людей разной профессиональной направленности при получении образования в высшей школе, что расширяет границы ранее предложенных возрастных периодизаций Л. С. Выготского, Б. Д. Эльконина. Хочется отметить, что такие направления, как педагог-психолог и психолог очень близки, однако мы видим предрасположенность к некоторым различиям, которые необходимо подтвердить в ходе дальнейших исследований.

По низким значениям результаты расположились следующим образом: непсихологи (20 %), затем психологи (10 %) и педагоги-психологи (8 %). Таким образом, можно констатировать, что непсихологи в большей степени настроены на будущие свершения.

Локус контроля личности. Полученные результаты демонстрируют большинство психологов (40 %), в то время как непсихологи (25 %) и педагоги-психологи (20 %) имеют представления о себе как о сильной личности. Однако большее количество педагогов-психологов, чем непсихологов и психологов (20 %, 14 % и 10 % соответственно) относят себя к личности, которая не контролирует течение своей судьбы, не верит в свои силы, испытывает неудовлетворенность от самореализации. Для нас это неожиданный факт, но возможно он является косвенным подтверждением того, что, к сожалению, предрасположенность к депрессии, проявления депрессивного состояния становится всё более часто встречающимся явлением для современных молодых людей.

Локус контроля жизнь. Как показали результаты нашего эмпирического исследования

психологи в большей степени чем педагоги-психологи, непсихологи (38 %, 32 %, 23 % соответственно) убеждены, что могут контролировать свою жизнь. Возможно, теоретические знания различных психологических школ и подходов к пониманию смысла жизни, навыки владения техниками, методами, практиками тренинговыми упражнениями, направленными на осознания внутреннего субъективного мира, своих целей и желаний позволяют будущим психологам в большей степени осознавать и реализовывать стратегии поведения для достижения целей, воплощения запланированного. Всё перечисленное способствует уравниванию позиций «мир во мне» и «я в мире».

По низким значениям мы получили следующую картину: педагоги-психологи (24 %), психологи (15 %), непсихологи (14 %). Таким образом, каждый четвертый будущий педагог-психолог нашей выборки склонен к тому, что ставить цели не имеет никакого смысла. Данный факт согласуется с полученными результатами по шкале «процесс жизни» (у педагогов-психологов самые высокие результаты). Это можно объяснить тем, что именно эмоциональная насыщенность позволяет личности реализовывать себя, получать от этого удовлетворение и, как следствие, не строить планы на будущее. Однако это позитивный исход. Но возможно, если проявление своего потенциала, себя как личности человек будет оценивать как недостаточный, реализуемый неудовлетворительно, а представления о жизни как управляемой внешними силами, то мы можем получить и негативный исход: отрицательные эмоции, пессимистическое отношение к жизни и, как следствие, депрессивное состояние.

Независимо от цели исследования мы вышли на важную составляющую образовательного процесса при подготовке педагогов-психологов, а именно: реализации эмоциональной насыщенности в практической деятельности, под которой мы понимаем не только запланированные учебным планом различные виды практик, но и разного рода мероприятия. В таких мероприятиях будущие педагоги-психологи могут проявить и реализовать, почувствовать эмоциональную насыщенность событий, включенность и востребованность своего потенциала личности.

Благодаря полученным результатам, мы можем предположить тенденцию к вариативности и инвариантности в системе жизненных смыслов студентов разных профессиональных **направленностей**, что необходимо подтвердить с помощью методов математической статистики.

Попарное сравнение. Мы провели сравнительный анализ попарно для каждой из групп. Для этого мы использовали t-критерий Стьюдента для

независимых выборок для шкал с нормальным распределением и критерий U – Манна – Уитни для шкал с ненормальным распределением.

Для группы педагогов-психологов и психологов все значения $> 0,05$ по всем шкалам, что говорит о том, что значимых различий выявлено не было. Такую же картину мы можем наблюдать между психологами-педагогами и непсихологами, что тоже свидетельствует об отсутствии значимых различий в данных группах испытуемых. Однако между группами психологов и непсихологов обнаружилось значимое различие по шкале «Результат жизни» (0,024);

Вывод: наша гипотеза о инвариантности и вариативности компонентов в СЖО отчасти подтвердилась. Так, в ходе качественного количественного сравнительного анализа обнаружена дифференциация представленности компонентов системы жизненных смыслов. Выявлена тенденция к инвариантности и вариативности в системе жизненных смыслов у представителей разной профессиональной направленности: эмпирически доказаны инварианты между психологами-педагогами и психологами, психологами-педагогами и непсихологами; вариативность представлена для психологов и непсихологов по шкале «результат жизни».

ОЦЕНКА ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛИ

Вторым этапом нашего исследования стало изучение стремления к достижению цели.

В работе была использована методика Ю. М. Орловой «Изучение оценки потребности в достижении» [Головей, Рыбалко, 2002].

Наибольший интерес для нас представляют значения высоких и низких показателей. В низкий диапазон не попал никто, что говорит о том, что каждый из испытуемых в какой-то мере имеет потребность в достижении успеха, заинтересован в результатах. Высокие значения продемонстрировали 3 (12 %) психологов-педагогов, в то время как психологи – 4 (10 %) и непсихологов – 4 (11,42 %). Таким образом, среди участников исследования есть те, кто настойчив в достижении своих целей, увлечен своей работой, способен хорошо выполнять свои обязанности, открыт к новым приемам в работе, а самое главное готов помогать другим при решении трудных задач не зависимо от профессиональной направленности.

Вывод: выраженность потребности достижения цели в большей степени инвариантно для всех участников исследования, независимо от профессиональной направленности. Возможно это

возрастной фактор: ставить и достигать поставленные цели характерно для юношеского возраста.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ

Третий этап исследования: выявить обобщенную локализацию локус-контроля.

Для проведения исследования была привлечена методика определения локуса контроля Е. Г. Ксенофонтова [Ксенофонтова, 1999].

Полученные результаты позволили увидеть локализацию контроля личности и выделить ее особенности благодаря представленным шкалам (всего 8 шкал). Мы сравнили значения высоких и низких рангов и обнаружили неоднозначную картину. Так по некоторым шкалам можно наблюдать близкие значения между педагогами-психологами и психологами (интернальность в сфере здоровья, готовность деятельности, связанной с преодолением трудностей, интернальность профессиональной деятельности); психологами-педагогами и непсихологами (интернальность в межличностном общении), что свидетельствует о существовании возможных инвариантов. В то же время обнаружены тенденции к различиям групп почти по всем шкалам у психологов и непсихологов, что отражает вариативность в локализации контроля личности.

Для выявления взаимосвязи между параметрами локализации контроля личности и системы жизненных ориентаций был использован не параметрический критерий – коэффициент корреляции Спирмена для всех шкал всех, кроме «интернальность общая» и «интернальность в суждениях о жизни», так как они не прошли проверку на нормальность распределения, и параметрический критерий – коэффициент корреляции Пирсона для показателей, отличающихся от нормального распределения.

В ходе корреляционного анализа в группе педагоги-психологов были получены следующие значимые корреляции (при $p = 0,01$) между шкалами:

- личный опыт Я и всеми шкалами СЖО;
- интернальность в достижении и процессом жизни, локусом контроля Я, локусом контроля жизни, общей осмысленностью;
- интернальность в профессиональной деятельности и шкала контроля жизни и общая осмысленность жизни;
- интернальность в сфере семейных отношений и шкалы процесс жизни и общей осмысленности;
- готовность к самостоятельному планированию и шкалы «результат жизни», локус контроля Я, локус контроля жизни и общей осмысленности;

- интернальность в межличностном общении и шкалы «процесс жизни» и общей осмысленности.

Между группами психологов и непсихологов обнаружили значимые различия по следующим шкалам: «результат жизни» (0,024); «интернальность Я» (0,004); «интернальность в сфере неудач» (0,015); «интернальность в профессионально процессуальном аспекте» (0,020); «интернальность компетенции в межличностных отношениях» (0,038); «интернальность в сфере здоровья» (0,017); «интернальность готовности к самореализации» (0,039).

Вывод: наши предположения об инвариантах и вариативностях в системе жизненных смыслов у обучающихся разной профессиональной направленности подтвердилась. Обнаружены неоднозначные связи шкал СЖО с оценкой потребности достижения успеха и локусом контроля личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Смысловые ориентации сопряжены с локализацией контроля личности: представлений, системы

убеждений человека о том, что оказывает влияние на его судьбу и от чего зависит исход его действий: от него самого (внутренний интернальный локус контроля) или от внешних факторов (экстернальный локус контроля) в большей степени, чем потребность в достижении успеха. Выявлены значимые различия не столько в смысловой ориентации, оценки потребности в достижении цели, сколько в особенностях и различиях взаимосвязей смысловой ориентации с локализацией контроля при попарном сравнении. Несмотря на полученные результаты открытым остается вопрос: насколько формируемые профессиональные компетенции являются значимыми в системе жизненных смыслов будущих психологов, педагогов-психологов или можно предположить наличие индивидуальных особенностей личности, в большей степени способствующих предрасположенности к определенной профессиональной направленности. Отчасти такие работы в отечественной психологии представлены: изучен вклад темперамента, акцентуаций характера, когнитивных стилей, но личность как носитель определенного смысла жизни в профессиональной деятельности психолога изучена недостаточно, что требует дальнейших и, возможно, лонгитюдных исследований.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Чудновский В. Э. Психология смысла жизни. М.: Смысл, 2021.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
3. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский в поисках новой психологии. СПб.: Международный научный фонд история науки, 1993.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс : Универс, 1994.
5. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
8. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. М.: Наука, 1987.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
10. Чудновский В. Э. Смысловой аспект современного процесса образования // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 50–70.
11. Братусь Б. С. Уровни развития смысловой сферы личности // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика: хрестоматия / сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. М.: КРЕДО, 2014. С. 135–146.
12. Адлер А. Индивидуальная психология. СПб.: Питер, 2022.
13. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева, М.: Прогресс, 1990.
14. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. СПб.: Питер, 2022.
15. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Речь, 2003.
16. Юнг К. Архетип и символ. М.: Канон+, 2022.
17. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006.
18. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2002.
19. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 103–114.

REFERENCES

1. Chudnovskij, V. E. (2021). Psixologiya smy'sla zhizni = Psychology of the meaning of life. Moscow: Smy'sl. (In Russ.).
2. Leont'ev, D. A. (1999). Psixologiya smy'sla = Psychology of meaning. Moscow: Smy'sl. (In Russ.).
3. Yaroshevskij, M. G. (1993). L. S. Vy'gotskij v poiskax novej psixologii = L. S. Vygotsky in search of a new psychology. St. Petersburg: Mezhdunarodny'j nauchny'j fond istoriyaya nauki. (In Russ.).
4. Rodzhers, K. (1994). Vzgljad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka = A Look at Psychotherapy: The Formation of a Human Being. Moscow: Progress : Univers.
5. Rubinshtejn, S. L. (2012). Chelovek i mir = Man and the World. St. Petersburg: PITER. (In Russ.).
6. Anan'ev, B. G. (1977). O problemax sovremennogo chelovekoznanija = On the problems of modern human studies. Moscow: Nauka. (In Russ.).
7. Leont'ev, A. N. (1975). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat. (In Russ.).
8. Abul'xanova-Slavskaya, K. A. (1987). Zhiznenny'e perspektivy' lichnosti = Life prospects of the individual. Moscow: Nauka. (In Russ.).
9. Leont'ev, D. A. (1999). Psixologiya smy'sla = Psychology of meaning. Moscow: Smy'sl. (In Russ.).
10. Chudnovskij, V. E. (2009). Smy'slozhnenny'j aspekt sovremennogo processa obrazovaniya = The life-meaning aspect of the modern educational process. Voprosy' psixologii, 4, 50–70. (In Russ.).
11. Bratus', B. S. (2014). Urovni razvitiya smy'slovoj sfery' lichnosti = Levels of development of the semantic sphere of personality. Obshhaya teoriya smy'sla, psixologicheskie koncepcii smy'sloobrazovaniya, smy'slodidaktika: xrestomatiya / sost. I. V. Abakumova, P. N. Ermakov, I. A. Rudakova (pp. 135–146). Moscow: KREDOS. (In Russ.).
12. Adler, A. (2022). Individual'naya psixologiya = Individual psychology. St. Petersburg: PITER. (In Russ.).
13. Frankl, V. E. (1990). Chelovek v poiskax smy'sla = Man in Search of Meaning. Per. s angl. i nem. / obshh. red. L. Ya. Gozmana, D. A. Leont'eva, Moscow: Progress. (In Russ.).
14. Xorni, K. (2022). Nevroz i lichnostny'j rost. Bor'ba za samorealizaciju = Neurosis and Personal Growth: The Struggle for Self-Actualization. St. Petersburg. (In Russ.).
15. Obuxovskij, K. (2003). Galaktika potrebnostej. Psixologiya vlechenij cheloveka = Galaxy of Needs. The Psychology of Human Drives. St. Petersburg: Retch. (In Russ.).
16. Yung, K. (2022). Arxetip i simvol = Archetype and symbol. Moscow: Kanon+. (In Russ.).
17. Leont'ev, D. A. (2006). Test smy'slozhnenny'x orientacij (SZhO) = Life-Meaning Orientation Test (LMT). Moscow: Smy'sl. (In Russ.).
18. Golovej, L. A., Ry'balko E. F. (2002). Praktikum po vozrastnoj psixologii = Workshop on developmental psychology. St. Petersburg: Retch. (In Russ.).
19. Ksenofontova, E. G. (1999). Issledovanie lokalizacii kontrolya lichnosti – novaya versiya metodiki «Uroven' sub'ektivnogo kontrolya» = A study of the localization of personal control – a new version of the “Level of Subjective Control” methodology. Psixologicheskij zhurnal, 20(2), 103–114. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Подпругина Виктория Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета

Подпругина Татьяна Васильевна

магистр психологии
социальный работник
Школа № 1912 имени Бауыржана Момышулы

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Podprugina Victoria Viktorovna

PhD (Psychology), Associate Prof.

Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Moscow State Linguistic University

Podprugina Tatiana Vasilyevna

Master of Psychology

Social worker of the Bauyrzhan Momyshuly School No. 1912

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

02.06.2025
16.06.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Роль цифровых ресурсов в формировании межкультурной сензитивности у студентов-лингвистов

Н. Н. Помуран

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия
pomnatnik@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования формирования межкультурной компетентности у студентов-лингвистов с использованием цифровых ресурсов. Полученные данные указывают на взаимосвязь между уровнем развития отдельных параметров межкультурной сензитивности и применением специфических цифровых инструментов. На основе проведенного анализа делается вывод о необходимости учета потенциала цифровых ресурсов для формирования межкультурной сензитивности в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурная сензитивность, виды речевой деятельности, цифровые ресурсы, обучение иностранному языку

Для цитирования: Помуран Н. Н. Роль цифровых ресурсов в формировании межкультурной сензитивности у студентов-лингвистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 107–114.

Original article

The Development of Intercultural Competence in the Context of Digitalised Education

Natalia N. Pomuran

Novosibirsk Military Academy of the Order of Zhukov named after Army General I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia
pomnatnik@mail.ru

Abstract. The article presents the findings of the study which examined the development of intercultural competence of the students of linguistics based on the use of digital resources. The findings of the study indicate a correlation between the level of development of certain parameters of intercultural sensitivity and the use of certain digital tools. The analysis concludes that it is necessary to take into account the potential of digital resources for the development of intercultural sensitivity in foreign language teaching.

Keywords: intercultural competence, intercultural sensitivity, speech activities, digital resources, foreign language teaching

For citation: Pomuran, N. N. (2025). The Development of Intercultural Competence in the Context of Digitalised Education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 107–114. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Формирование межкультурной сензитивности (МС) как основы межкультурной компетентности (МК) признается одной из ключевых целей подготовки специалистов в области межкультурного взаимодействия. Поскольку МС позволяет адаптировать свое поведение и коммуникацию в соответствии с культурным контекстом, эффективно преодолевать культурные барьеры, она помогает будущим специалистам устанавливать взаимопонимание между представителями разных национальностей.

В настоящее время люди живут в смешанной реальности, где их социальная активность всё чаще смещается в интернет-пространство. Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью не только повседневной жизни, но и образовательного процесса. Эти изменения ставят перед исследователями новые вызовы, в том числе и в области изучения межкультурной сензитивности, актуализируя вопросы ее формирования в условиях цифровизации и изменяющейся социальной реальности.

Несмотря на растущее осознание потенциала цифровых ресурсов в образовании, число исследований, посвященных изучению их применения для формирования МС, остается недостаточным. В частности, слабо изучен пользовательский опыт студентов цифровыми ресурсами для изучения иностранного языка. Это создает пробел в понимании того, как эффективно интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс для формирования межкультурной сензитивности.

Цель настоящего исследования – выявить роль цифровых ресурсов, применяемых для изучения иностранного языка, в формировании межкультурной сензитивности.

Была выдвинута гипотеза, согласно которой применение определенных цифровых ресурсов в процессе обучения иностранным языкам связано с развитием отдельных параметров межкультурной сензитивности.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СЕНЗИТИВНОСТИ И РОЛИ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ЕЕ ФОРМИРОВАНИИ

Сензитивность и межкультурная компетентность личности

Согласно одной из динамических моделей, формирование межкультурной компетентности достигается на стадии интеграции, для которой характерен высокий уровень развития сензитивности [Bennett,

1986]. Подобная интерпретация межкультурной сензитивности позволяет рассматривать этот термин в качестве синонима понятия «межкультурная компетентность», что подчеркивает их тесную взаимосвязь и взаимозависимость.

Мнение о тесной взаимосвязи межкультурной компетентности и сензитивности разделяет Л. Г. Почебут, трактуя МС как чувствительность человека к культурным различиям, оценку их с точки зрения релятивизма, способность понимать и принимать множественность идей, ценностей, установок. Автор считает, что МС составляет ядро МК и играет ключевую роль в ее формировании [Почебут, 2010].

Концептуализируя понятие «межкультурная сензитивность» как особо значимое свойство личности в структуре МК, Г. Чен и У. Староста трактуют его как готовность личности признать, понять и принять культурные различия [Chen, Starosta, 1998]. Ученые считают, что сензитивность раскрывается через шесть взаимосвязанных компонентов: самооценка, самоконтроль, эмпатия, непредвзятость, неосуждение, непринужденность и естественность в общении. Для того чтобы эмпирически верифицировать свою концепцию, Чен и Староста разработали шкалу измерения чувствительности (Intercultural Sensitivity Scale) и провели ее апробацию в ряде исследований. Шкала была переведена на разные языки и использована в серии кросс-культурных исследований [Chang, 2023; Gómez et al., 2023; Loebel, Gálvez-Nieto, Beltrán-Véliz, 2021; Martínez-Zelaya, Chavez-Herting, Guglielmetti-Serrano, 2024].

Согласно представлению о МК А. Д. Карнышева, именно психологическая готовность к взаимодействию с представителями различных культур лежит в основе межкультурной компетентности личности. Автор определяет МК как многомерное, интеграционное качество личности, включающее в себя несколько параметров [Карнышев, 2009]. Такой подход подчеркивает сложность и многоаспектность этого феномена, акцентируя внимание на необходимости развития не только знаний и навыков, но и психологической готовности личности к межкультурному взаимодействию.

Цифровые ресурсы в формировании межкультурной сензитивности

Основным условием формирования межкультурной компетентности и сензитивности считается непосредственное взаимодействие с представителями других национальностей. При обучении иностранным языкам в неязыковой среде прямые контакты с носителями языка ограничены, а цифровые технологии предоставляют возможности для онлайн-общения и доступа к аутентичным культурным

и языковым ресурсам. Эти способы соприкосновения с культурой частично компенсируют отсутствие живого общения.

В настоящем исследовании мы опирались на трансдисциплинарный подход к анализу цифровой социализации и цифровой личности Г. У. Солдатовой, а также на другие исследования, которые позволяют предположить, что цифровые ресурсы могут быть использованы в качестве жизнеспособных вариантов дополнительной поддержки и формирования межкультурной сензитивности [Солдатова, 2021]. Так, анализ 56 исследований, проведенных в 2000–2021 годах, выявил, что применение цифровых технологий для формирования межкультурной сензитивности в целом дает положительный эффект [Zhang, Zhou, 2023a]. Наряду с традиционными цифровыми инструментами для формирования межкультурной компетентности появляются и инновационные подходы, такие как «virtual exchange» [O'Dowd, 2018], MOOK для изучения иностранных языков [Rai et al., 2023], и мобильные приложения, направленные на формирование МК [Zhang, Zhou, 2023b]. В отличие от виртуальной мобильности и MOOK, формат «virtual exchange» предполагает длительное межкультурное взаимодействие в процессе онлайн-обучения, включая совместные проекты с представителями других культур, что выходит за рамки стандартного дистанционного образования. При этом MOOK используются для формирования МК в ограниченной степени, преимущественно в контексте изучения английского, китайского и испанского языков. Мобильные приложения, ориентированные на формирование МК, согласно данным, находят отклик у студентов только в случае их удобства и практической полезности.

Отметим, что не все современные цифровые ресурсы формирования МК предполагают возможность непосредственного общения с носителями языка. Косвенное взаимодействие с культурой через тексты, видео- и другие медиаматериалы также вносит значительный вклад в формирование МК [Kormos, Csizér, 2007]. Поэтому в нашем исследовании интерес представляют два вида цифровых ресурсов: общение с носителем языка и опосредованное культурными продуктами взаимодействие с культурой.

В контексте системы методологических и теоретических принципов деятельностного подхода к классификации видов речевой деятельности И. А. Зимней, культурные контакты в цифровой среде можно разделить на две группы. Первая группа – контакты, предполагающие рецептивно-продуктивные виды речевой деятельности: общение в чатах, мессенджерах, социальных

сетях, блогах, на форумах, использование электронной почты, голосовых сообщений, видеосвязи, онлайн-обучение с носителями языка. Вторая группа – контакты, предполагающие рецептивные виды речевой деятельности: просмотр коротких видеоматериалов, фильмов, чтение книг и журналов в электронном формате, прослушивание подкастов, радио на изучаемом языке, просмотр виртуальных туров по городам и виртуальных туров по музеям страны изучаемого языка [Зимняя, 2001].

Материалы и методы исследования

В соответствии с целью исследования, был проведен опрос среди студентов 1-го и 2-го курсов Новосибирского государственного технического университета в возрасте 18–20 лет, обучающихся по направлению «Лингвистика». Количество респондентов – 30 человек.

Для измерения уровня развития МК использовалась пятифакторная шкала межкультурной сензитивности (Intercultural Sensitivity Scale), авторов Г. Чен и У. Староста [Chen, Starosta, 2000]. Основные параметры шкалы направлены на оценку:

- 1) внимательности, предупредительности во взаимодействии (interaction attentiveness);
- 2) чувства удовольствия, получаемого от межкультурного взаимодействия (interaction enjoyment);
- 3) уважения к культурному разнообразию (respect for cultural differences);
- 4) вовлеченности во взаимодействие (interaction engagement);
- 5) чувства уверенности в межкультурном взаимодействии (interaction confidence).

Шкала была представлена в англоязычной версии, уровень владения английским языком у участников исследования оказался достаточным для того, чтобы они могли без каких-либо затруднений понять и заполнить предложенные вопросы. Дополнительно к шкале был разработан опросник о видах и частоте использования студентами цифровых ресурсов в учебных целях. В опросник были включены те цифровые ресурсы, которые студенты упомянули в предварительном интервью.

Для оценки частоты обращения к ресурсам применялась 5-балльная шкала, где 5 обозначает очень частое обращение (почти ежедневно), а 0 – полное отсутствие опыта использования. Во время анализа учитывались средние показатели, рассчитанные для каждой подгруппы.

Сравнительный анализ выраженности шкал МК проводился на основе «сырых» данных и стенов. Данные обрабатывались в компьютерной программе MS Excel, а для статистической

оценки был задействован многофункциональный критерий – угловое преобразование Фишера (ϕ^* Фишера).

Результаты исследования

Полученные результаты тестирования межкультурной компетентности по шкале Intercultural Sensitivity Scale отражают сравнительно высокий уровень межкультурной сензитивности у всех опрошенных респондентов в диапазоне от 77–112 (Max. 120). Вероятно, выбирая будущую профессию, связанную с межкультурным взаимодействием, студенты вполне готовы к общению с представителями иных национальностей. Распределение использования студентами-лингвистами цифровых ресурсов для изучения языка и культуры представлено в сводной таблице 1.

По итогам опроса студенты чаще всего применяют аудиовизуальные ресурсы, особой популярностью пользуются короткометражные ролики. Сравнительно реже респонденты интересуются виртуальными турами по городам и музеям. Среди цифровых ресурсов, предполагающих общение с носителями языка, на первом месте текстовые инструменты, на втором – голосовые сообщения, видеосвязь и онлайн-курсы практически не используются респондентами.

Чтобы оценить, какие цифровые ресурсы и как часто использовались в разрезе шкал межкультурной сензитивности, мы перевели «сырые» баллы в стены и поделили респондентов на группы по степени выраженности показателей по каждой шкале. В полученных подгруппах проводилось

сопоставление частоты обращения к цифровым ресурсам на основе средних значений (μ).

Значимые отличия в разрезе шкалы «внимательность, предупредительность во взаимодействии с представителями других национальностей» получены относительно двух видов цифровых ресурсов: журналов в цифровом формате и радио. Респонденты, отличающиеся очень высоким уровнем внимательности и предупредительности во взаимодействии, чаще, чем остальные, читают журналы в цифровом формате и слушают радио (4,0 и 2,8; 3,5 и 1,3 соответственно). Различия достоверны на уровне $p \leq 0,05$ для $n_1 = 6$; $n_3 = 8$ (рис. 1).

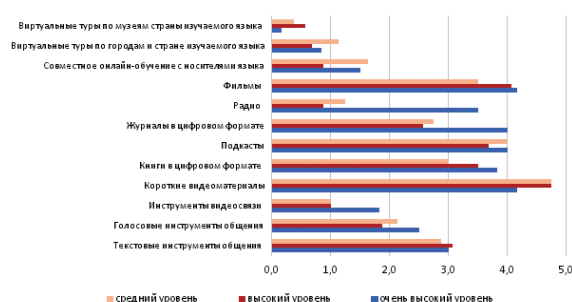


Рис. 1. Соотношение частоты использования цифровых ресурсов и показателей по шкале «Внимательность и предупредительность во взаимодействии»

По следующему показателю, «чувство удовольствия, получаемое от межкультурного взаимодействия», участники исследования разделились на три группы. В группу с очень высоким уровнем вошли 14 респондентов, с высоким уровнем – 15

Таблица 1

ЧАСТОТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ

№	Цифровые ресурсы	Частота использования (μ)
1.	Короткие видеоматериалы	4,6
2.	Фильмы	3,9
3.	Подкасты	3,8
4.	Книги в цифровом формате	3,4
5.	Текстовые инструменты общения	3,0
6.	Журналы в цифровом формате	2,9
7.	Голосовые инструменты общения	2,1
8.	Радио	1,5
9.	Инструменты видеосвязи	1,2
10.	Совместное онлайн-обучение с носителями языка	1,2
11.	Виртуальные туры по городам и стране изучаемого языка	0,8
12.	Виртуальные туры по музеям страны изучаемого языка	0,4

Психологические науки

человек, у одного студента показатель удовольствия зафиксирован на среднем уровне. При этом разница достоверна по одному из видов цифровых инструментов – книгам в цифровом формате ($\varphi^*_{эмп}=2,7$; $p \leq 0,01$ для $n_1=15$; $n_2=14$) (рис. 2).

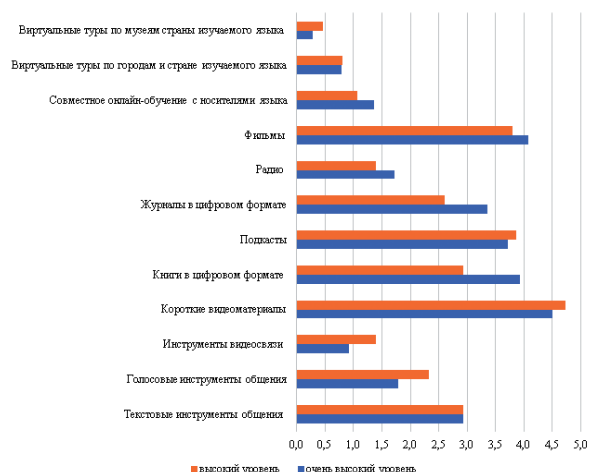


Рис. 2. Соотношение частоты использования цифровых ресурсов и показателей по шкале «Чувство удовольствия, получаемое от межкультурного взаимодействия»

В последующем сравнении использования цифровых ресурсов в подгруппах по степени выраженности показателей по шкале «уважение к культурному разнообразию» выявлено различие в чтении журналов в цифровом формате у студентов, получивших очень высокие показатели по этому параметру МС ($p \leq 0,05$ для $n_1=19$; $n_2=9$) (рис. 3).



Рис. 3. Соотношение частоты использования цифровых ресурсов и показателей по шкале «Уважение к культурному разнообразию»

В разрезе подгрупп по шкалам «вовлеченность» и «уверенность» достоверных различий не было обнаружено.

Обсуждение результатов исследования

Таким образом, предпочтение цифровых инструментов для изучения иностранного языка у студентов-лингвистов не отличается спецификой, а скорее,

отвечает тенденции популярности просмотра коротких видеороликов среди всех пользователей интернет. Участники исследования чаще находят межкультурные контакты при помощи текстовых и голосовых инструментов, что также соответствует современным тенденциям использования цифровых ресурсов для коммуникации. Очевидно, из-за низкой доступности или загруженности учебной студентам нечасто проходят онлайн-курсы вместе с носителями языка.

Достоверные отличия в предпочтении цифровых ресурсов между группами по параметру «проявление внимательности и предупредительности к представителям других культур» объясняются следующими причинами. Во-первых, чтение журнальных статей и прослушивание радиопередач занимает меньше времени, чем, например, чтение книг, наряду с этим настоящие источники достаточно информативны, в том числе с точки зрения культурно-специфичных знаний. Во-вторых, чтение позволяет вернуться к малопонятным фрагментам, что способствует более осознанному восприятию и проникновению в культуру изучаемого языка, т. е. проявлению внимательности к культурным различиям. В-третьих, аудирование как вид речевой деятельности связано с трудностями сегментации и организации контроля понимания, что требует от студентов не только хорошо сформированных навыков, но и значительных когнитивных усилий, а также развитой волевой регуляции. При этом развитая волевая регуляция напрямую связана со способностью концентрироваться и управлять произвольным вниманием.

Респонденты, которые испытывают большее удовольствие от межкультурного взаимодействия, чаще предпочитают читать книги в цифровом формате, что статистически значимо отличает их от остальных участников исследования. Художественные тексты, содержащие вербальные репрезентации культурных образов, требуют более сложных способов интерпретации, что содействует глубокому погружению и осознанию культуры. Кроме того, чтение художественной литературы доставляет особенное удовлетворение от соприкосновения с иной культурой, усиливает эмоциональную вовлеченность и заинтересованность в межкультурном диалоге.

Причина взаимосвязи высоких показателей по шкале «уважение к культурному разнообразию» и предпочтение журнальных статей в цифровом формате, по всей вероятности, кроется в функциональной характеристике журнальных информационных текстов. Осуществляя функцию информационного воздействия на разум человека, журнальные статьи освещают и анализируют

разные социальные проблемы, взгляды, опыт людей. Это помогает читателям лучше постигать и ценить разнообразие мнений, традиций, способствует уважительному отношению к чужой позиции и культуре, а также препятствует формированию негативных этнических стереотипов.

В целом для изучения иностранного языка студенты отдают предпочтение цифровым ресурсам, ориентированным на развитие рецептивных видов речевой деятельности. Анализ пользовательского опыта взаимодействия с цифровыми ресурсами указывает на то, что будущие специалисты области межкультурного взаимодействия ограничиваются заменой печатного формата текстовых материалов на их цифровые аналоги.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование направлено на расширение знаний о роли цифровых ресурсов в формировании межкультурной сензитивности.

Несмотря на то что виртуальная реальность предлагает широкую возможность игры с ролями, результаты исследования скорее свидетельствуют о реконструкции личностью своей межкультурной сензитивности в виртуальном пространстве. Это подтверждается тем, что студенты отдают предпочтение тем цифровым ресурсам для изучения иностранного языка, которые позволяют проявлять достаточно развитые у них параметры межкультурной сензитивности.

Таким образом, в процессе обучения иностранным языкам цифровые ресурсы могут успешно применяться в качестве достаточно эффективного инструмента дополнительной поддержки и формирования определенных параметров межкультурной сензитивности.

На основе проведенного нами эмпирического исследования можно выделить перспективные направления для изучения поведения людей в цифровой среде, в частности, углубить понимание о виртуальной языковой личности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Bennett M.J. A developmental approach to training intercultural sensitivity // *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. Vol. 10. № 2. P. 179–186.
2. Почебут Л. Г. Социально-психологические принципы межкультурной коммуникативной компетентности // *Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии* / отв. ред. Л. А. Цветкова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2010. Ч. 2. С. 484–486.
3. Chen G.-M., Starosta W. J. A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity // *Human Communication*. 1998. Vol. 1. № 1. P. 1–16.
4. Chang S. Validation of intercultural sensitivity and respect for diversity scale (RDS) in a Korean sample // *Multicultural Education Review*. 2023. Vol. 15 № 2. P. 122–138.
5. Gómez T. et al. Validation of the intercultural sensitivity scale in the Spanish context // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1208081>.
6. Loebel M. P. K., Gálvez-Nieto J. L., Beltrán-Véliz J. C. Factor structure of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) in a sample of university students from Chile // *International Journal of Intercultural Relations*. 2021. Vol. 82. P. 168–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.015>.
7. Martínez-Zelaya G., Chavez-Herting D., Guglielmetti-Serrano F. Spanish Translation, Adaptation and Psychometric Analysis of a Short Version of the Intercultural Sensitivity Scale in Chilean Public // *Workers Psychological Reports*. 2024. [https:// DOI: 10.1177/00332941241301360](https://doi.org/10.1177/00332941241301360)
8. Карнышев А. Д. Личность и межкультурная компетентность // *Психология в экономике и управлении*. 2009. № 2. С. 99–106.
9. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: Новая экосистема и социальная эволюция психики // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450.
10. Zhang X., Zhou M. Information and digital technology-assisted interventions to improve intercultural competence: A meta-analytical review // *Computers & Education*. 2023. Vol. 194. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104697>.
11. O'Dowd R. From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNI Collaboration in Moving Forward // *Journal of Virtual Exchange*. 2018. Vol. 1. P. 1–24.
12. Rai L. et al. Massive Open Online Courses and intercultural competence: analysis of courses fostering soft skills through language learning // *Frontiers in Psychology*. 2023. 14. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1219478/full>.

13. Zhang X., Zhou M. Factors affecting students' intention to use mobile Apps for intercultural competence development: A mixed-method approach // *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 29. № 6. P.1–36.
14. Kormos J., Csizér K. An Interview Study of Inter-Cultural Contact and Its Role in Language Learning in a Foreign Language Environment // *System*. 2007. Vol. 35. Issue 2. P. 241–258.
15. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
16. Chen G. M., Starosta W. J. The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale // *Human Communication*. 2000. Vol. 3. № 1. P. 1–15.

REFERENCES

1. Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179–186.
2. Pochebut, L. G. (2010). Socio-psychological principles of intercultural communicative competence. In Tsvetkova, L. A. (Ed.), *Ananievskie chteniya – 2010. Sovremennyye prikladnyye napravleniya i problemy psikhologii* (vol. 2, pp. 484–486). St. Petersburg: Izdatelstvo St.-Peterburgskogo universiteta. (In Russ.)
3. Chen, G.-M., Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1–16.
4. Chang, S. (2023). Validation of intercultural sensitivity and respect for diversity scale (RDS) in a Korean sample. *Multicultural Education Review*, 15(2), 122–138/ <https://doi.org/10.1080/2005615X.2023.2250712>.
5. Gómez, T. et.al. (2023). Validation of the intercultural sensitivity scale in the Spanish context. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1208081>
6. Loebel, M. P. K., Gálvez-Nieto, J. L., Beltrán-Véliz, J. C. (2021). Factor structure of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) in a sample of university students from Chile. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 168–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.015>.
7. Martínez-Zelaya, G., Chavez-Herting, D., Guglielmetti-Serrano, F. (2024). Spanish Translation, Adaptation and Psychometric Analysis of a Short Version of the Intercultural Sensitivity Scale in Chilean Public Workers. *Psychological Reports*. DOI: 10.1177/00332941241301360.
8. Karnyshev, A. D. (2009). Lichnost' i mezhkul'turnaya kompetentnost' = Personality and intercultural competence. *Psychology in Economics and Management*, №2, 99–106. (In Russ.)
9. Soldatova, G. U., Voiskounsky, A. E (2021). Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind. *Psychology Journal of the Higher School of Economics*, 18 (3), 431–450.
10. Zhang, X., Zhou, M. (2023) Information and digital technology-assisted interventions to improve intercultural competence: A meta-analytical review, *Computers & Education*, 194. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104697>.
11. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNI collaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–24.
12. Rai, L. et al. (2023). Massive Open Online Courses and intercultural competence: analysis of courses fostering soft skills through language learning. *Frontiers in Psychology*. 14. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1219478/full>.
13. Zhang, X., Zhou, M. (2023). Factors affecting students' intention to use mobile Apps for intercultural competence development: A mixed-method approach. *Education and Information Technologies*, 29 (6), 1–36.
14. Kormos, J., Csizér, K. (2007). An interview study of inter-cultural contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*, 35(2), 241–258. (In Russ.)
15. Zimnyaya, I. A. (2001). *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti.* = Linguopsychology of speech activity. Moscow: Moskvskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: NPO «MODEK». (In Russ.)
16. Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 1–15.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Помуран Наталья Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры иностранных языков

Новосибирского военного ордена Жукова института

имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Pomuran Natalia Nickolaevna

PhD (Psychology), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Foreign Languages

Novosibirsk Military Academy of the Order of Zhukov named after Army General I. K. Yakovlev
of the National Guard Troops of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.02.2025
24.03.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Институты лицензирования и саморегулирования в российском гражданском законодательстве: генезис и современное состояние

И. И. Василишин

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
vasilishin@linguanet.ru

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты становления современного российского законодательства о лицензировании и саморегулировании (в части осуществления отдельных видов деятельности на основании лицензии, членства в саморегулируемой организации, свидетельства о допуске к определенному виду работ), нормы которого представлены в целом ряде отраслей права (хотя внимание автора сконцентрировано, преимущественно, на положениях гражданского законодательства). Отмечены некоторые противоречия и пробелы в анализируемом законодательстве, представлены предложения по его совершенствованию.

Ключевые слова: гражданское законодательство, лицензирование, лицензия, член саморегулируемой организации, саморегулирование, свидетельство о допуске к определенному виду работ

Для цитирования: Василишин И. И. Институты лицензирования и саморегулирования в российском гражданском законодательстве: генезис и современное состояние // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 115–119.

Original article

Institutions of Licensing and Self-Regulation in Russian Civil Legislation: Genesis and Current State

Ivan I. Vasilishin

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vasilishin@linguanet.ru

Abstract. The article examines certain aspects of the formation of modern Russian legislation on licensing and self-regulation (in terms of carrying out certain types of activities based on a license, membership in a self-regulating organization, and a certificate of admission to a certain type of work), the norms of which are represented in a number of branches of law (although the author's attention is mainly focused on the provisions of civil legislation). Some contradictions and gaps in the analyzed legislation are noted, and proposals for its improvement are presented.

Keywords: civil law, licensing, license, member of a self-regulating organization, self-regulation, certificate of admission to a certain type of work

For citation: Vasilishin, I. I. (2025). Institutions of licensing and self-regulation in Russian civil legislation: genesis and current state. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 115–119. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В рамках одного из этапов реформы гражданского законодательства, изменения положений главы 4 Гражданского кодекса¹ (ГК РФ) коснулись вопросов правоспособности юридических лиц (абз. 3 п. 1 ст. 49 ГК РФ) в зависимости от наличия у них (помимо используемых с 1990-х гг. лицензий) членства в саморегулируемой организации (СРО) или получения свидетельства СРО о допуске к определенному виду работ (свидетельство о допуске)².

ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О ЛИЦЕНЗИРОВАНИИ И САМОРЕГУЛИРОВАНИИ

Своим появлением в 2014 году в ГК РФ положения о членстве в СРО и выдаваемых ими свидетельствах о допуске к определенным видам работ обязаны начатой задолго до этого административной реформе, приоритетными направлениями которой стало «ограничение вмешательства государства в экономическую деятельность субъектов предпринимательства, в том числе прекращение избыточного государственного регулирования», а также «развитие системы саморегулируемых организаций в области экономики»³. Фактически, государство переложило на эти организации часть своих, публично-правовых, функций⁴, а институт саморегулирования стал использоваться в качестве альтернативы государственному лицензированию, иным механизмам разрешительной системы в Российской Федерации и, как считает С. П. Гришаев, даже «постепенно заменяет традиционное лицензирование» [Гришаев, 2024, с. 662]. Однако уместно отметить, что часть ученых-административистов относится к этому настороженно: «...как «настораживающая» оценивается тенденция замещения государственного разрешительного регулирования саморегулированием, т. е. государственно-общественным регулированием (soft law) субъектов профессиональной или предпринимательской деятельности. Переход от модели разрешений к саморегулированию является законным и вполне допустимым, но на данном этапе

нуждается в мониторинге и анализе. Значительным преувеличением является мнение о том, что саморегулируемые организации (СРО) – это всегда эффективная замена разрешений на самостоятельное регулирование рынком» [Разрешительная система в Российской Федерации, 2015, с. 82]. Имеются примеры возврата к лицензированию. Так, с 01.05.2015 г. в связи с принятием Федерального закона от 21 июля 2014 № 255-ФЗ «О внесении изменений в Жилищный кодекс Российской Федерации, отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации» осуществление деятельности по управлению многоквартирными домами без лицензии было запрещено. Во многом это объясняется низким качеством услуг, которые предоставляют управляющие компании жителям таких домов. Соответственно, были многочисленные требования о введении государственного регулирования в эту сферу, что и было сделано путем лицензирования» [Гришаев, 2024].

Нормы институтов саморегулирования и лицензирования (в части осуществления отдельных видов деятельности на основании лицензии, членства в саморегулируемой организации, свидетельства о допуске к определенному виду работ) в тесной взаимосвязи закреплены в целом ряде нормативных правовых актов различной отраслевой принадлежности: ст. 171 УК РФ⁵, ст. 14.1 КоАП РФ⁶, ст. 341.2 ТК РФ⁷, п. 2 ст. 8 Закона № 119-ФЗ⁸ и др.

Свое важное место в системе норм о лицензировании и саморегулировании занимают положения ГК РФ.

¹«Гражданский кодекс Российской Федерации (ч. I)» от 30.11.1994 № 51-ФЗ.

²Федеральный закон от 05.05.2014 № 99-ФЗ «О внесении изменений в гл. 4, ч. I Гражданского кодекса РФ и о признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов РФ».

³Указ Президента РФ от 23.07.2003 № 824 «О мерах по проведению административной реформы в 2003–2004 годах».

⁴Постановление Конституционного Суда РФ от 19.12.2005 № 12-П «По делу о проверке конституционности абзаца восьмого п. 1 ст. 20 Федерального закона «О несостоятельности (банкротстве)» в связи с жалобой гражданина А. Г. Меженцева».

⁵«Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ст. 171. Незаконное предпринимательство).

⁶«Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ст. 14.1. Осуществление предпринимательской деятельности без государственной регистрации или без специального разрешения (лицензии)).

⁷Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ: ст. 341.2 «не допускается в целях замещения отдельных должностей... если наличие работников... является условием получения принимающей стороной лицензии или иного специального разрешения на осуществление определенного вида деятельности, условием членства в саморегулируемой организации или выдачи саморегулируемой организацией свидетельства о допуске к определенному виду работ...».

⁸Федеральный закон от 01.05.2016 № 119-ФЗ «Об особенностях предоставления гражданам земельных участков, находящихся в государственной или муниципальной собственности и расположенных в Арктической зоне Российской Федерации и на других территориях Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ, и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»: «...если для осуществления определенного вида деятельности федеральными законами предусмотрены какие-либо требования (получение специального разрешения (лицензии), членство в саморегулируемой организации, получение свидетельства саморегулируемой организации о допуске к определенному виду работ...».

Во-первых, как уже было отмечено, речь, прежде всего, о содержании абз. 3 п. 1 ст. 49 ГК РФ, который был изложен Законом № 99-ФЗ в новой редакции. Некоторыми видами деятельности стало возможно заниматься не только на основании лицензии, но и при наличии членства в СРО, или выданного ею свидетельства о допуске к определенному виду работ.

Во-вторых, новая редакция пп. 2 п. 1 ст. 61 ГК РФ¹, указавшая в качестве основания для ликвидации юридического лица не только деятельность без лицензии, но и отсутствие обязательного членства в СРО, свидетельства о допуске к определенным работам.

В-третьих, во взаимосвязи следует рассмотреть предыдущую редакцию ст. 173 ГК РФ и ст. 450.1, которой ГК РФ был дополнен Законом № 42-ФЗ². Название ст. 173 ГК РФ в прежней редакции было связано с недействительностью сделок юридических лиц, которые выходили за пределы правоспособности указанных субъектов, а одним из оснований недействительности сделок указывалось отсутствие лицензии. В соответствии с Законом № 100-ФЗ³ с 01.09.2013 г. данное основание из новой редакции ст. 173 ГК РФ изъято. В качестве альтернативы законопроектом⁴ (большинство положений которого было реализовано в Законе № 100-ФЗ) предполагалось параллельно дополнить ст. 450 ГК РФ п. 4, в соответствии с которым отсутствие лицензии (членства в СРО) у одной из сторон договора представляло бы ее контрагенту возможность отказаться от исполнения такого договора и потребовать возмещения убытков. Однако дополнение в то время не состоялось и указанные положения были включены уже в п. 3 новой ст. 450.1 ГК РФ Законом № 42-ФЗ и вступили в силу только с 01.06.2015 г. Практически сразу после начала действия ст. 450.1 (23.06.2015), Пленум ВС РФ № 25⁵ в п. 89 дал разъяснение, что

¹«По иску государственного органа или органа местного самоуправления, которым право на предъявление требования о ликвидации юридического лица предоставлено законом, в случае осуществления юридическим лицом деятельности без надлежащего разрешения (лицензии) либо при отсутствии обязательного членства в саморегулируемой организации или необходимого в силу закона свидетельства о допуске к определенному виду работ, выданного саморегулируемой организацией».

²Федеральный закон от 08.03.2015 № 42-ФЗ «О внесении изменений в ч. I Гражданского кодекса Российской Федерации».

³Федеральный закон от 07.05.2013 № 100-ФЗ «О внесении изменений в подразделы 4 и 5 разд. I, ч. I и ст. 1153 ч. III Гражданского кодекса Российской Федерации».

⁴Проект Федерального закона № 47538-6 «О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (ред., принятая ГД ФС РФ в первом чтении 27.04.2012).

⁵Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 23.06.2015 № 25 «О применении судами некоторых положений разд. I, ч. I Гражданского

отсутствия лицензии у стороны сделки не влечет недействительность последней⁶, если иное прямо не установлено законом. Так, в случае заключения договора, противоречащего публичным интересам или интересам третьих лиц, он должен признаваться ничтожными на основании п. 2 ст. 168 или ст. 169 ГК РФ⁷, что использовано судами в целом ряде своих актов⁸. Таким образом, после отмены одних норм, альтернативные положения появляются в законодательстве спустя длительное время (почти 2 года), что демонстрирует недостаточное качество отечественного законотворческого процесса.

Введя членство в СРО (а также наличие свидетельств о допуске к определенным работам) в качестве альтернативы лицензии, в дальнейших изменениях гражданского законодательства все указанные акты (обстоятельства) в одних случаях изложены в своей совокупности, в других – представлена часть из них.

Так, п. 3 ст. 450.1 ГК РФ предусматривает возможность отказа от договора (его исполнения) только при отсутствии лицензии и членства в СРО (интересен факт, что упомянутый ранее законопроект только данные акты (обстоятельства) предполагал включить в абз. 3 п. 1 ст. 49 ГК РФ). Что же касается свидетельств о допуске к определенным работам – они не были указаны в законопроекте, нет их и в ст. 450.1 ГК РФ.

Аналогичная ситуация с пониманием содержания п. 89 Постановления Пленума ВС РФ № 25. Если иное прямо не установлено законом, не влечет недействительность сделки отсутствие лицензии у одной из ее сторон – про отсутствие членства в СРО и свидетельства о допуске речь в Постановлении не идет. Анализируя данное разъяснение, ученые сформулировали свою точку зрения (но только в части нарушения требований о членстве в СРО), отмечая, что «это же правило применимо и в случае отсутствия членства в саморегулируемой организации, необходимого для исполнения обязательства по договору» [Демкина, 2015, с. 61]; профессор Ю. Г. Лескова также считает, что указанные положения «следует распространять

кодекса Российской Федерации».

⁶«89. Если законом прямо не установлено иное, совершение сделки лицом, не имеющим лицензии на занятие соответствующей деятельностью, не влечет ее недействительности. В таком случае другая сторона сделки вправе отказаться от договора и потребовать возмещения причиненных убытков (ст. 15, п. 3 ст. 450.1 ГК РФ)».

⁷Гражданский кодекс Российской Федерации. Общие положения о договоре. Постатейный комментарий к главам 27–29 / В. В. Витрянский, Б. М. Гонгало, А. В. Демкина и др. ; под ред. П. В. Крашенинникова. М.: Статут, 2016.

⁸Постановление Арбитражного суда Уральского округа от 19.09.2018 N Ф09-5564/18 по делу № А07-32054/2017; Постановление Шестого арбитражного апелляционного суда от 14.06.2017 N 06АП-2371/2017 по делу № А37-2124/2016 и др.

на сделки, совершенные субъектами предпринимательской деятельности, нарушившими требование о членстве в соответствующей СРО» [Лескова, 2019, с. 15].

В-четвертых, ст. 431.2 ГК РФ посвящена недоверным заверениям об обстоятельствах, которые могли быть даны стороной договора на разных стадиях его заключения (до заключения, при заключении, а также после этого факта), предусматривает примерный перечень таких обстоятельств, включая в него наличие необходимых лицензий и разрешений.

Понятие «разрешения» довольно объемное по своему составу, собственно сама лицензия – тоже разрешение (Закон о лицензировании¹ определяет ее как специальное разрешение²). В рамках разрешительной системы страны к ним относят акты государственной регистрации, пропуска, квоты и др. Наука административного права рассматривает любое разрешение как допуск, который позволяет на законных основаниях осуществлять соответствующую деятельность. Ученые считают, что в их числе есть место как членству в СРО³, так и свидетельству о допуске⁴.

Требуем научной дискуссии вопрос, затронутый в исследовании А. Е. Кирпичева. Ученый предполагает, что в абз. 3 п. 1 ст. 49 ГК РФ следует включить также уведомление о начале осуществления предпринимательской деятельности⁵, аргументируя свою позицию «однородностью» по отношению к другим «способам приобретения компетенции» (получению лицензии, членству в СРО) – все они имеют задачу установления требований

и контроль их исполнения [Кирпичев, 2013, с. 14]. Важно отметить, что отечественное законодательство предусматривает публично-правовые последствия нарушения порядка представления таких уведомлений (ст. 19.7.5-1 КоАП РФ)⁶, в то время как частноправовые последствия не установлены. Кроме того, представляется целесообразным изучения опыта регулирования рассматриваемых вопросов законодателями других государств, особенно постсоветского пространства⁷.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, сформулируем следующие выводы:

1) в целях исключения судебных ошибок, единого понимания существа норм (положений судебных актов – речь, в частности, о Постановлении Пленума ВС РФ № 25) всеми участниками правоотношений, представляется целесообразным проведение анализа законов и судебных актов, в которых те или иные положения касаются не всех рассмотренных разрешений (лицензии, членства в СРО и свидетельства о допуске), результатом чего будут либо уточнения в законах, либо соответствующие разъяснения Пленума ВС РФ;

2) необходимо продолжение изучения вопроса (в том числе с учетом зарубежного опыта) о включении уведомлений о начале осуществления отдельных видов предпринимательской деятельности в число разрешений, с которыми гражданское законодательство связывает возможность заниматься ими;

3) с целью исключения тавтологии (как уже было отмечено, лицензия – тоже разрешение), указания хотя бы примерного перечня разрешений⁸, представляется целесообразным уточнить содержание ст. 431.2 ГК РФ и фразу «необходимых лицензий и разрешений» заменить, например, на фразу «необходимых разрешений (лицензий, свидетельств о допуске и других)».

¹Федеральный закон от 04.05.2011 № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности».

²Лицензия – специальное разрешение на право осуществления юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем конкретного вида деятельности (выполнения работ, оказания услуг, составляющих лицензируемый вид деятельности), которое подтверждается записью в реестре лицензий.

³По своей сути обязательное членство в саморегулируемой организации является своеобразным допуском на рынок определенных работ, услуг, товаров, что позволяет рассматривать их деятельность в контексте разрешительной системы [Разрешительная система Российской Федерации, 2015, с. 82].

⁴Решение СРО о выдаче такого свидетельства является разрешением (аналогичным лицензии) на право выполнять работы [Отнюкова, 2014, с.15].

⁵П. 1 ст. 8 Федерального закона от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» предусматривает, что юридические лица, индивидуальные предприниматели обязаны уведомить уполномоченный или уполномоченные в соответствующей сфере деятельности орган (органы) государственного контроля (надзора) о начале осуществления отдельных видов предпринимательской деятельности, среди которых предоставление гостиничных, бытовых услуг, услуг общественного питания и многие другие (их более 40).

⁶За непредставление уведомления в случае, если представление такого уведомления является обязательным, административный штраф на должностных лиц в размере от 3 до 5 тыс. руб., на юридических лиц – от 10 до 20 тыс. руб.; за представление уведомления о начале осуществления предпринимательской деятельности, содержащего недостоверные сведения, в случае, если представление такого уведомления является обязательным – административный штраф на должностных лиц в размере от 5 до 10 тыс. руб., на юридических лиц – от 20 тыс. до 30 тыс. руб.

⁷Закон Республики Казахстан от 16 мая 2014 № 202-V «О разрешениях и уведомлениях». URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31548200&pos=64;-58#pos=64;-58 (дата обращения: 5.05.2024).

⁸По аналогии с вещами индивидуального пользования, перечень которых в п. 2 ст. 36 «Семейного кодекса РФ» от 29.12.1995 № 223-ФЗ указан следующим образом: одежда, обувь и др.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гришаев С. П. Жилищный кодекс Российской Федерации: постатейный научно-практический комментарий: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект, 2024.
2. Разрешительная система в Российской Федерации: научно-практическое пособие / Л. Ю. Акимов, Л. В. Андриченко, Е. А. Артемьева и др. ; отв. ред. А. Ф. Ноздрачев. М.: ИЗиСП : ИНФРА-М, 2015.
3. Демкина А. В. Порядок и пределы реализации права на отказ от договора или от осуществления прав по договору: новые правила ГК РФ // Имущественные отношения в Российской Федерации. 2015. № 11. С. 57–65.
4. Лескова Ю. Г. О роли и значении СРО в сфере строительства в реализации и соблюдении принципа стабильности гражданского оборота // Законы России: опыт, анализ, практика. 2019. № 6. С. 13–17.
5. Отнюкова Г. Д. Саморегулируемые организации в сфере строительства // Предпринимательское право. 2014. № 4. С. 3–9.
6. Кирпичев А. Е. Понятие хозяйственной компетенции субъектов предпринимательского права // Предпринимательское право. Приложение «Бизнес и право в России и за рубежом». 2013. № 3. С. 12–15.

REFERENCES

1. Grishaev, S. P. (2024). ZHilishchnyj kodeks Rossijskoj Federacii: postatejnyj nauchno-prakticheskij kommentarij: uchebnoe posobie = The Housing Code of the Russian Federation: an article-by-article scientific and practical commentary. Moscow: Prospekt. (In Russ.)
2. Akimov, L. Y. et al. (Eds.) (2015). Razreshitel'naya sistema v Rossijskoj Federacii: nauchno-prakticheskoe posobie = The licensing system in the Russian Federation: a scientific and practical guide, Moscow: IZiSP : INFRA-M. (In Russ.)
3. Demkina A. V. (2015). Poryadok i predely realizacii prava na otkaz ot dogovora ili ot osushchestvleniya prav po dogovoru: novye pravila GK RF = The procedure and limits of exercising the right to renounce a contract or to exercise rights under a contract: new rules of the Civil Code of the Russian Federation. Property relations in the Russian Federation, 11, 57–65. (In Russ.)
4. Leskova, Yu. G. (2019). O roli i znachenii SRO v sfere stroitel'stva v realizacii i soblyudenii principa stabil'nosti grazhdanskogo oborota = On the role and importance of SRO in the construction sector in the implementation and observance of the principle of stability of civil turnover. Laws of Russia: experience, analysis, practice, 6, 13–17. (In Russ.)
5. Otnyukova, G. D. (2014). Samoreguliruemye organizacii v sfere stroitel'stva = Self-regulatory organizations in the field of construction. Business law, 4, 3–9. (In Russ.)
6. Kirpichev, A. E. (2013). Ponyatie hozyajstvennoj kompetencii sub»ektov predprinimatel'skogo prava = The concept of economic competence of subjects of business law. Business law. The application «Business and Law in Russia and abroad», 3, 12–15. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), associate professor
Head of the Civil Law Department
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

12.05.2025
15.06.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Правовое регулирование института трудового договора (отношений) с творческими работниками телевидения и радиовещания

С. В. Дринеvская

*Межгосударственная телерадиокомпания «МИР», Москва, Россия
Drinevskaya_SV@mirtvoffice.ru*

Аннотация. В статье исследуется правовое регулирование трудового договора, заключаемого с творческими работниками предприятий теле- и радиовещания. Отмечаются аспекты правового регулирования, не нашедшие отражения в разделе XII ТК РФ «Особенности регулирования труда отдельных категорий работников». Цель работы — исследование законодательства, регулирующего порядок заключения и содержания трудового договора с творческими работниками теле- и радиокomпаний, существенные условия договора, определение категории «творческий работник теле- и радиокomпании» в правовом регулировании труда творческих работников.

Ключевые слова: особенности правового регулирования, трудовой договор, труд творческих работников, конкурсный отбор, эффективный контракт, дифференциация труда отдельных категорий работников, квалификационные требования

Для цитирования: Дринеvская С. В. Правовое регулирование института трудового договора (отношений) с творческими работниками телевидения и радиовещания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 120–126.

Original article

Legal Regulation of the Institution of Employment Contracts (Relationships) With Creative Workers of Television and Radio Broadcasting

Svetlana V. Drinevskaya

*Interstate Television and Radio Broadcasting Company "MIR", Moscow, Russia
Drinevskaya_SV@mirtvoffice.ru*

Abstract. The article is devoted to the study of legal regulation of the employment contract concluded with creative workers of television and radio broadcasting enterprises. Aspects of legal regulation that are not reflected in Section XII of the Labor Code of the Russian Federation «Features of labor regulation of certain categories of workers» are noted. The aim of the study is to examine the legislation regulating the procedure for concluding and maintaining an employment contract with creative workers of television and radio companies, definition of the category «creative worker of a television and radio company» in the legal regulation of the work of creative workers, the features of unity and differentiation in the regulation of labor relations with this category of workers.

Keywords: features of legal regulation, employment contract, collective agreement, work of creative workers, competitive selection, effective contract, differentiation of work of certain categories of workers, qualification requirements

For citation: Drinevskaya, S. V. (2025). Legal regulation of the institution of employment contracts (relationships) with creative workers of television and radio broadcasting. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 120–126. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Целью настоящего исследования является комплексный анализ дифференцированного подхода к правовому регулированию трудовых отношений с участием творческих работников ТВ и РВ, включая изучение ключевого института трудового права – трудового договора.

Методологическую основу работы составляют сравнительно-правовой и системный подходы, позволяющие выявить специфику норм, применяемых к данной категории работников. Особое внимание уделяется содержанию и структуре трудового договора, который, в силу характера творческой деятельности, часто включает нетипичные условия: гибкий график работы, срочный характер договора, особые гарантии охраны интеллектуальной собственности.

Несмотря на стремительную цифровизацию телевидение остается элементом глобальной медиасистемы. Его уникальность заключается в способности объединить массовую аудиторию, выполняя не только информационную, но и культурно-формирующую функцию [Панков, 1968]. В России, как и в других странах, ТВ выступает инструментом сохранения национальной идентичности, транслируя культурные коды и социальные нормы. Государственная поддержка российских теле- и радиокомпаний остается критически важной для выполнения их двойной миссии: обеспечения формирования и сохранения культурного суверенитета, без риска подавить креативность, превратив СМИ в инструмент только идеологического влияния.

Особую сложность представляет правовое регулирование труда творческих работников в организации ТВ и радиовещания. Специфика их занятости обусловлена проектным характером производства, ненормированным графиком и вопросами авторских прав. Данной проблематике уделяли внимание такие ученые, как Б. Ю. Воголев [Воголев, 1979], Р. А. Каримова [Каримова, 2009].

Неординарность труда творческих работников требует особого подхода в правовом регулировании [Багиров, 1968]. Статья 351 ТК РФ закрепила особенности труда данной категории работников, сводя к общим формулировкам, отсылая к необходимости учета «специфики» без конкретизации механизмов. Трудовой договор, являясь основным инструментом регулирования, должен адаптироваться к специфике творческих профессий. Однако на практике его условия часто не учитывают временный характер проектов, таких как съемки или эфиры, что приводит к злоупотреблению срочными контрактами.

Еще одной проблемой становится распределение авторских прав. Законодатель не установил стандартов фиксации долей участия в создании контента, что приводит к спорам при коммерческом использовании продуктов интеллектуального труда. Например, журналисты и режиссеры не получают справедливых отчислений, так как условия роялти остаются на усмотрение работодателя.

НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА РЕГУЛИРОВАНИЯ ИНСТИТУТА ТРУДОВОГО ДОГОВОРА С ТВОРЧЕСКИМИ РАБОТНИКАМИ ТЕЛЕВИДЕНИЯ И РАДИОВЕЩАНИЯ

Нормативную основу исследования составляют источники, отражающие многоуровневый характер регулирования трудовых отношений в Российской Федерации. Конституция РФ, закрепляя фундаментальные принципы в сфере труда (ст. 37 ТК РФ), задает вектор для отраслевого законодательства.

Трудовой кодекс РФ, конкретизирует свободы труда и защиты прав работников, выделяя в разделе XII особые условия труда для творческих работников средств массовой информации, включая телевидение и радиовещание (ст. 351 ТК РФ). Однако специфика их деятельности требует межотраслевого подхода, что обуславливает привлечение норм авторского права, таких как ч. 4 Гражданского кодекса РФ¹ (далее ГК РФ).

Дополняют правовое поле акты социального партнерства – отраслевые соглашения и коллективные договоры – отраслевые соглашения и коллективные договоры, адаптирующие общие нормы к реалиям медиаиндустрии, а также локальные нормативные акты организаций, фиксирующие внутренние стандарты труда. Судебная практика, интерпретируя законодательные пробелы, и открытые интернет-ресурсы, предоставляющие актуальные данные о правоприменении, завершают комплекс источников, обеспечивающих полноту исследования.

Режим рабочего времени, формально регулируемый в ст. 101 ТК РФ, также не соответствует реалиям творческих профессий. Компенсация в виде дополнительного отпуска за ненормированный график несоразмерна фактическим

¹Гражданский кодекс РФ; Федеральные законы РФ от 12.03.2014 № 35-ФЗ «О внесении изменений в части первую, вторую и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации», от 14.11.2017 № 319-ФЗ «О внесении изменений в часть четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации», от 05.12.2017 № 381-ФЗ «О внесении изменений в статью 1293 части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации», постановление Правительства РФ от 28.08.2018 № 1020 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 19 апреля 2008 года № 285» и т. д.

переработкам, особенно в условиях сжатых сроков подготовки эфиров или съемок. Для работников, чей труд зависит от вдохновения и нелинейных процессов, жесткие рамки учета рабочего времени установить невозможно, требуется внедрение гибких моделей, сочетающих финансируемые периоды отдыха с возможностью адаптации под творческие задачи.

Правоприменительная практика выявляет системные противоречия, с одной стороны, законодатель стремится предоставить гибкость для учета специфики индустрии, с другой – отсутствие детализированных норм усиливает дисбаланс в отношениях между работником и работодателем, поскольку действующая система страхования ориентирована на стандартные модели занятости.

Перспективы решения этих проблем лежат в комплексном реформировании правовой базы. Во-первых, требуется детализация ст. 351 ТК РФ посредством принятия подзаконных актов, которые установят критерии отнесения труда к «творческому», минимальные стандарты авторских отчислений и правила учета рабочего времени при ненормированном графике. Например, для тележурналистов целесообразно применение бессрочных договоров с гибким графиком, а для актеров разовых проектов – срочных контрактов с четко прописанными условиями по роялти. Во-вторых, создание отраслевых страховых фондов, аккумулирующих взносы работодателей, могло бы обеспечить социальную защиту временно занятых работников, включая покрытие медицинских расходов или компенсации за профессиональные риски.

Правовое регулирование также предусматривает особенности в области оплаты труда, сочетая фиксированный оклад с процентными отчислениями от реализации продукта.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе института трудового договора для творческих работников ТВ и РВ в контексте современных вызовов трудового законодательства.

Например, противоречия возникают при применении срочных трудовых договоров (ст. 59 ТК РФ) к проектной занятости, критерии которой не определены в ст. 351 ТК РФ. Это создает почву для злоупотреблений, когда работодатели заключают срочные контракты даже с постоянными сотрудниками, лишая их гарантий стабильности. Кроме того, исследование интегрирует межотраслевой подход, рассматривая трудовые отношения через призму авторского права, что особенно актуально для медиаиндустрии, где продукты интеллектуальной деятельности часто коммерциализируются за пределами первоначального договора.

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ДОГОВОРА С ТВОРЧЕСКИМИ РАБОТНИКАМИ ТЕЛЕВИДЕНИЯ И РАДИОВЕЩАНИЯ

Трудовой договор выступает ключевым юридическим фактом, инициирующим трудовые отношения между творческими работниками и организациями, перечисленными в ст. 351 ТК РФ. Содержание договора, помимо базовых условий, регламентированных ст. 57 ТК РФ, может включать специальные положения, отражающие специфику творческой деятельности. Такие условия фиксируются либо при первоначальном заключении договора, либо посредством дополнительных соглашений, что обеспечивает адаптивность регулирования к динамике производственных процессов в театральной или кинематографической медиасферах.

Важной характеристикой трудовых отношений с творческими работниками является возможность выбора вида договора – бессрочного или срочного (ст. 58, 59 ТК РФ), учитывает проектный характер деятельности в креативных индустриях. Например, участие в конкретном телепроекте, театральной постановке или концертном туре. При этом допускается последовательное заключение нескольких срочных договоров с одним работником, что, однако, требует соблюдения принципа обоснованности их срочного характера¹.

Специфика творческой деятельности обуславливает необходимость привлечения лиц, не достигших 14-летнего возраста, к участию в создании и исполнении произведений. В соответствии со ст. 63 ТК РФ, трудовые отношения с данной категорией работников могут быть установлены при соблюдении определенных условий: отсутствие угрозы здоровью и нравственному развитию; согласие законного представителя; ограничительные параметры труда.

Законодатель, не устанавливая минимальный возрастной порог для творческих работников, акцентирует приоритет защиты их прав над производственной целесообразностью. Данное исключение из общего правила (ст. 63 ТК РФ) продиктовано уникальностью творческих профессий, где ранний старт деятельности зачастую является необходимым условием профессионального становления.

Трудовой договор с творческим работником выступает ключевым документом, фиксирующим взаимные обязательства сторон, включая обеспечение работодателем условий реализации трудовой функции. Специфика деятельности в творческих индустриях, сопряженная с повышенной

¹Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.03.2004 № 2 (ред. от 24.11.2015) «О применении судами Российской Федерации Трудового кодекса Российской Федерации».

психофизиологической нагрузкой, обуславливает необходимость закрепления в договоре специальных положений, касающихся: режима рабочего времени; работы в ночное время; труда в выходные и праздничные дни.

Оплата труда в указанных случаях осуществляется в двойном размере (ст. 153 ТК РФ), если иное не предусмотрено локальными актами или соглашениями. При этом, расчет компенсации учитывает специфику творческой деятельности, где оплата может сочетать фиксированный оклад и процентные отчисления. Данные материальные вознаграждения не могут снижать уровень гарантий, установленных трудовым законодательством (ст. 8, 9 ТК РФ). Данный принцип обеспечивает соблюдение императивных норм, защищающих права работников, даже при наличии диспозитивных механизмов регулирования.

Для лиц, не достигших 18 лет, законодатель предусматривает исключение из общих запретов, действующих в отношении несовершеннолетних. В соответствии со ст. 268 ТК РФ, творческие работники данной возрастной категории могут привлекаться к: служебным командировкам; сверхурочной работе; деятельности в ночное время, выходные и праздничные дни. Однако реализация этих исключений требует строгого соблюдения норм охраны труда, медицинского контроля и получения согласия законных представителей (для лиц младше 14 лет – с разрешения органа опеки).

Действующее законодательство не предусматривает обязательного проведения конкурсного отбора при трудоустройстве творческих работников, независимо от вида договора (срочный / бессрочный). Данная позиция основана на специфике творческой деятельности, где профессиональная пригодность зачастую определяется не формальными квалификационными критериями, а уникальными способностями, опытом и творческой индивидуальностью кандидата.

В связи с распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р¹ (далее Программа) в государственных и муниципальных учреждениях со всеми работниками должны быть заключены эффективные контракты.

Уникальный характер трудовых функций творческих работников, связанных с созданием, исполнением или экспонированием произведений, предопределяет специфику механизмов их материального вознаграждения. В отличие от стандартных трудовых отношений, периоды, в течение

которых отдельные категории таких работников не вовлечены в непосредственный творческий процесс, не квалифицированы законодателем как простой (ч. 5 ст. 157 ТК РФ). Данная правовая позиция обусловлена необходимостью учета нелинейного графика и проектного характера деятельности в креативных индустриях.

Согласно ст. 157 ТК РФ, порядок и размер оплаты за указанные периоды устанавливаются посредством коллективного договора, профессиональной деятельности локальных нормативных актов организации или индивидуальных трудовых соглашений. Важно отметить, что эта норма не носит гарантийного характера, а акцентирует диспозитивность регулирования, передавая определение условий на уровень социального партнерства. Такой подход позволяет адаптировать финансовые обязательства работодателя к производственной специфике (например, сезонность съемок, подготовка к премьерам).

Эффективный контракт – это трудовой договор, основным элементом которого должны стать критерии эффективности деятельности работника (раздел 4 Программы). При этом в России, стимулирующая часть фонда оплаты труда является доминирующей.

Для творческих работников также предусмотрены стимулирующие выплаты, не входящие в систему заработной платы. В целях стимулирования дальнейшей творческой деятельности, создания благоприятных условий для творческих работников предусмотрены три Государственные премии РФ в области литературы и искусства в размере 5 млн руб. каждая².

Основанием дифференциации творческих работников ТВ и РВ является специфика их трудовой деятельности. Правовой основой этой дифференциации составляют ст. ст. 94, 96, 113, 153, 157, 268, 351 ТК РФ, закрепляющие специальные нормы для регламентации трудовых отношений с участием творческих работников.

Специфика правового регулирования труда творческих работников в сфере телевидения и радиовещания проявляется через включения в трудовой договор специальных норм, обусловленных уникальностью их профессиональной деятельности. Критериями такой дифференциации выступают: творческий характер труда, предполагающий нестандартность задач, необходимость

¹Распоряжение Правительства РФ от 26 ноября 2012 № 2190-р (ред. от 14.09.2015) «Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы».

²Указ Президента РФ от 21.06.2004 № 785 (ред. от 27.11.2018) «О совершенствовании системы государственного премирования за достижения в области науки и техники, образования и культуры» (вместе с «Положением о Государственной премии Российской Федерации в области науки и технологий и Государственной премии Российской Федерации в области литературы и искусства»). Утратил силу с 1 января 2005 г.

художественной интерпретации и авторского вклада; особенности организации рабочего процесса, включая проектно-ориентированную занятость, зависимость от эфирных графиков и технологических циклов производства контента.

Повышенная ответственность данной категории работников за идейно-художественный уровень и техническое качество выпускаемых программ актуализирует вопрос о внедрении конкурсного порядка замещения должностей. Несмотря на отсутствие в действующем законодательстве обязательного требования к проведению конкурса (ст. ст. 16, 22 ТК РФ), его введение обосновано следующими факторами: необходимостью объективной оценки профессиональных и творческих компетенций кандидатов; стимулирование постоянного совершенствования мастерства в условиях высокой конкуренции на медиарынке; обеспечением прозрачности кадровых решений в бюджетных организациях.

Правовой статус работников и работодателей в сфере ТВ и РВ характеризуется спецификой, обусловленной организационно-правовыми формами деятельности средств СМИ. В соответствии с ч. 2 ст. 20 ТК РФ, работодателем может выступать не только юридическое или физическое лицо, но и организация, не обладающая статусом юридического лица, если она вступает в трудовые отношения с работником. Это положение актуально для СМИ, которые часто функционируют как структурные подразделения крупных медиахолдингов или государственных учреждений. В таких случаях правосубъектность работодателя реализуется через организацию, что требует четкого разграничения полномочий и ответственности в рамках трудовых отношений.

Особый режим труда в электронных СМИ связан с непрерывным производственным циклом, зависимостью от эфирных графиков и использованием технологически сложного оборудования [Бродская, 1968]. Рабочее время здесь выступает не только фактором производственной эффективности, но и элементом охраны здоровья работников. Однако действующее законодательство не учитывает отраслевую специфику, что приводит к следующим проблемам:

- неточный учет переработок, связанных с подготовкой экстренных выпусков или техническими сбоями;
- отсутствие механизмов компенсации труда в ночное время и выходные дни, соответствующих интенсивности нагрузки.

Целью законодательства является:

- внедрение системы автоматизированного учета рабочего времени, интегрированного с производственными процессами СМИ;

- закрепление в локальных актах норм о дополнительных днях отдыха;

- разработка отраслевых стандартов нормирования труда, учитывающих цикличность и неравномерность медиапроизводства.

Трудовые отношения с творческими работниками в сфере телевидения и радиовещания требуют дифференциального подхода, учитывающего не только общую трудовую правоспособность, но и специальную правоспособность, которая предполагает:

- право на замещение должностей через конкурсный отбор, что обеспечивает соответствие кандидата профессиональным стандартам медиоиндустрии;
- наличие специальных знаний и навыков, подтвержденных образованием, опытом или научными достижениями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дуализм правового регулирования требует введения дополнительных критериев для однозначной квалификации статуса «творческий» работник. Целесообразно внедрение в национальное законодательство оценочных параметров, таких как оригинальность результата, культурная значимость и регулярность творческой деятельности, что позволит гармонизировать нормы с международными стандартами, минимизировав риски правовой неопределенности.

Для всех работников творческих специальностей необходимо ввести уровни квалификационных требований (как для музыкальных работников): базовый уровень (высшее образование в соответствующей области и общий трудовой стаж; продвинутый уровень (ученая степень, почетное звание или статус в профессиональном сообществе, а также стаж работы в данной сфере. Такая градация направлена на повышение качества кадрового состава и соответствие задач медиапроизводства.

На основании проведенного анализа предлагается разработать и принять «Положение о порядке замещения должностей творческих работников в организациях ТВ и РВ», которое закрепит конкурс как юридический факт, дополняющий трудовой договор; установит единые критерии оценки (креативность, опыт, соответствие профилю проекта); регламентирует процедуры апелляции и контроля для минимизации субъективизма.

Принципы конкурсного отбора должны включать:

- *гласность* (публикация условий и результатов конкурса);

- *профессионализм* (участие экспертов сферы в оценке кандидатов);

- *справедливость* (недопущение дискриминации по внепрофессиональным критериям).

В контексте ст. 351 ТК РФ, закрепляющей особенности регулирования труда творческих работников СМИ, целесообразно внести в законопроект «О телевидении и радиовещании» следующие нормы:

- конкурсный отбор как факультативная процедура (закрепление возможности, а не обязанности проведения конкурса, что обеспечит гибкость при найме в условиях проектной занятости);

- расширение сферы применения срочных трудовых договоров (ст. 58 ТК РФ) с учетом специфики медиапроизводства (сезонные проекты, ограниченные во времени эфирные циклы);

- интеграция отраслевых стандартов квалификации в федеральные нормативные акты для унификации требований к творческим работникам.

Реализация этих мер требует синхронизации с нормами ТК РФ и отраслевыми соглашениями, что усилит правовую определенность и социальную защищенность творческих работников.

Специфика трудовых отношений ТВ и РВ требует системной адаптации общих норм трудового права к отраслевым реалиям. Институционализация специального регулирования через закон «О телевидении и радиовещании» позволит:

- устранить противоречия между императивными нормами ТК РФ и практикой медиапредприятий;

- повысить уровень социальной защиты работников, учитывая психофизиологические риски профессий;

- унифицировать подходы к оформлению трудовых отношений в бюджетных и коммерческих СМИ.

Реализация предложенных мер будет способствовать формированию сбалансированной правовой среды, сочетающей гибкость медиапроизводства с соблюдением трудовых прав работников.

Действующее регулирование не учитывает необходимость баланса между гибкостью трудовых отношений и защитой прав работников. Например, отсутствие четких критериев для проведения конкурса может отразиться на субъективизме при отборе кадров. Для минимизации рисков предложено:

- разработать методические рекомендации по формированию конкурсных комиссий с участием независимых экспертов;

- закрепить в локальных актах прозрачные параметры оценки профессиональных компетенций;

- предусмотреть возможность обжалования результатов конкурса.

Внедрение предложенных норм в законопроект «О телевидении и радиовещании» позволит гармонизировать трудовое законодательство с потребностями медиаиндустрии. Это создаст правовую основу:

- повышению качества кадрового состава через конкурсные механизмы;

- обеспечению гибкости трудовых договоров, предоставляющих гарантии сотрудникам;

- стимулированию профессионального роста с опорой на четкие квалификационные критерии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Панков И. П. Телевидение как средство массовой информации. дис. ... канд. истор. наук. М., 1968.
2. Воголев Ю. Б. Особенности правового регулирования труда творческих работников телевидения: дис. ... канд. юрид. наук. М., 1979.
3. Каримова Р. А. Особенности регулирования труда творческих работников редакций средств массовой информации: дис. ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2009.
4. Багирова Э. Г. Телевизионная журналистика. Проблемы теории и методология исследования: дис. ... д-ра филос. наук. М., 1968.
5. Бродская В. С. Нормирование труда творческих и художественных работников телевидения (на примере редакторского и художественно-творческого персонала). дис. ... канд. эконом. наук. М., 1974.

REFERENCES

1. Pankov, I. P. (1968). *Televidenie kak sredstvo massovoj informacii* = Television as a mass medium: PhD in History. Moscow. (In Russ.)
2. Vogolev, Yu. B. (1979). *Osobennosti pravovogo regulirovaniya truda tvorcheskikh rabotnikov televidenija* = Peculiarities of legal regulation of the work of creative television workers: PhD in Law. Moscow, 185. (In Russ.)

3. Karimova, P. A. (2009). Osobennosti regulirovaniya truda tvorcheskikh rabotnikov redakcij sredstv massovoj informacii = Peculiarities of regulation of work of creative workers of editorial offices of mass media: PhD in Law. Yekaterinburg, 185. (In Russ.)
4. Bagirova, E. G. (1968). Televizionnaja zhurnalistika. Problemy teorii i metodologija issledovaniya = Television Journalism. Theoretical Problems and Research Methodology: Senior Doctorate in Philosophy. Moscow. (In Russ.)
5. Brodskaya, V. S. (1974). Normirovanie truda tvorcheskikh i hudozhestvennykh rabotnikov televidenija (na primere redaktorskogo i hudozhestvenno-tvorcheskogo personala) = Standardization of work of creative and artistic television workers (using editorial and artistic-creative staff as an example): PhD in Economics. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дринеvская Светлана Владимировна

Межгосударственная телерадиокомпания «МИР»

директор по персоналу

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Drenevskaya Svetlana Vladimirovna

Interstate TV and Radio Company «MIR»,

Head of HR Department

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

26.05.2025
20.06.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Правовая политика как фактор отрицания преступности

С. М. Иншаков

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
insmi@yandex.ru

Аннотация. Исследуется законность и эффективность в политической деятельности, а также сущность правовой политики. На данном уровне развития социальной культуры эффективность доминирует над законностью, что делает проблематичным формирование устойчивого правового политического феномена. Одним из этапов его формирования является правовое государство. Принципы правовой государственности постепенно утверждаются в мире, что нелинейно, но позитивно отражается на декриминализации социума.

Ключевые слова: преступность, правовая политика, правовое государство

Для цитирования: Иншаков С. М. Правовая политика как фактор отрицания преступности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 127–131.

Original article

Legal Policy as a Factor of Crime Denial

Sergey M. Inshakov

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
insmi@yandex.ru

Abstract. The competition of legality and effectiveness in political activity, the essence of legal policy is investigated. At this level of development of social culture, efficiency dominates legality, which makes it problematic to form a stable legal political phenomenon. One of the stages of its formation is the rule of law. The principles of legal statehood are gradually being established in the world, which has a non-linear but positive effect on the decriminalization of society.

Keywords: crime, legal policy, rule of law

For citation: Inshakov, S. M. (2025). Legal policy as a factor of crime denial. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 127–131. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

При разработке мер борьбы с преступностью обычно исходят из необходимости повышения уровня жизни людей, повышения эффективности деятельности правоохранительных органов, совершенствования информационного воздействия и воспитательного процесса. Несомненно, реализация указанных мер позитивно отразится на состоянии, структуре и динамике преступности. Однако фундаментальные факторы криминализации социальных процессов, к числу которых относится политическая система общества, криминологи нередко в своих изысканиях обходят стороной. Причин этого может быть несколько: здесь и недостаточный уровень политологической подготовки, сложность системы криминогенных политических детерминант и сверхсложность процесса реализации мер, которые могли бы быть эффективными в этом плане. И последнее, но, вероятно, самое главное – политический субъект воздействия на преступность и реализующий систему антикриминальных мер, как правило, не настроен на решение фундаментальных политических проблем. В данной статье предпринята попытка проанализировать феномен правовой политики. По нашей гипотезе она относится к числу главных факторов преступности. Причем, в зависимости от ее параметров этот фактор может играть как криминогенную, так и декриминогенную роль.

В общественном сознании термин «политика», как правило, сопрягается с негативной коннотацией. Со ссылкой на Макса Вебера, Э. А. Поздняков следующим образом характеризует этот аспект политической реальности: «Политика, как говаривал Макс Вебер, – это *сплав божественного и дьявольского начал*, и последнее слишком часто берет в ней верх. Вот почему лицемерие, сокрытие истины, демагогия, интрига – обычная атрибутика того, что принято называть политикой» [Поздняков, 2014, с. 9].

Современное состояние мировой политики с шокирующей откровенностью («срывание всех и всяческих масок») охарактеризовал Президент Сирии Башар Асад в выступлении на саммите Лиги арабских государств 11 ноября 2023 года: «Право не может быть восстановлено, когда преступник стал судьей, а вор – арбитром, а именно в таком состоянии находится сегодня Запад»¹.

В этих условиях моделирование правовой политики – задача столь же непростая, как и поиск родника с чистой водой на мусорной свалке. Вот, как охарактеризовал сложность данной проблемы великий французский философ Монтескье,

который сделал значительные шаги в направлении поиска ее решения: «Я много раз начинал и оставлял этот труд, тысячу раз бросал я на ветер уже написанные мною листы и каждый день чувствовал, что мои руки опускаются от бессилия. Исследуя свой предмет безо всякого предварительного плана, я не знал ни правил, ни исключений и если находил истину, то только для того, то только для того, чтобы тут же утратить ее» [Монтескье, 1955, с. 17].

Найти истину для того, чтобы тут же утратить ее – это достаточно точно характеризует сущность основной проблематики нашего исследования. Однако, как заметил З. Фрейд: «Признание проблемы – это уже половина успеха в ее решении» [Фрейд, 2015, с. 77].

КОНЦЕПЦИЯ ПРАВОВОЙ ПОЛИТИКИ

Правовая политика – достаточно сложная концептуальная модель. В исследовательских целях можно выделить три аспекта этой сложности.

Во-первых, построение теоретической модели такой политики – не столь уж простая задача. На первый взгляд, достаточно несложно определить этот феномен посредством внедрения принципа законности в политическую деятельность. В данном ракурсе правовая политика – это такая деятельность различных субъектов по борьбе за власть, удержанию власти и реализации властных полномочий, которая строго соответствует правовой модели. Иными словами, правовая политика – это политическая деятельность, основанная на исполнении правовых норм.

На уровне политической риторики предполагается, что любая политика по умолчанию является правовой, т. е. соответствующей правовым требованиям. В реальности, как показал наш анализ, это далеко не так. Дело в том, что при конкуренции эффективности и законности побеждает эффективность. Это особенно отчетливо просматривается, когда встает вопрос о жизни и смерти субъекта. Если субъект перестает существовать, все остальное утрачивает смысл. Указанную аксиому можно признать справедливой в моменты экзистенциального выбора. Однако она становится устойчивой и обретает свойства доминанты по отношению и к иным ситуациям. Причем, аксиома сия столь жизнеспособна, что на современном уровне культурного развития человечества ее корректно признать неотъемлемым элементом политической практики. Таким образом, по факту получается, что правовая политика – феномен, который в филологии обозначается термином «оксиморон». Оксиморон (*гр.* острый и глупый) – сочетание противоречащих друг другу понятий.

¹Асад Б. Выступление на саммите Лиги арабских государств // URL: https://m.vk.com/wall-102868701_595548 (дата обращения 7.03.2025).

Конечно, на теоретическом уровне можно сформулировать в качестве одного из принципов политической деятельности соответствие политики праву, а на уровне понятия мы можем определить правовую политику как соответствующую государственному и международному праву. Но ведь сущность политики от этого не изменится. Таким образом, уже на первом, самом простом этапе моделирования правовой доминанты в политической сфере мы заходим в тупик.

Во-вторых, принцип законности в политической сфере реализуется непрямолинейно. Чем меньше законов отрицают эффективную политику, тем больше шансов обретения этим феноменом правовой сущности. Это первый аспект данной проблемы. А второй – заключается в том, что законы должны быть правовыми [Нерсисян, 2009]. Только при этом условии соответствие политики законам делает ее правовой.

В-третьих, истинность любой концепции, противоречащей практике, имеет перспективу быть поставленной под сомнение. Любая теория, положения которой не могут быть реализованы в политической деятельности, может быть отброшена людьми как абсурдная, обрекающая на неудачи.

В этой связи возможность трансформации реальной политики, сопряженной со значительными отступлениями от нормативных предписаний, в правовую политику – важнейшая проблема политологии. Формулируя понятие правовой политики и определяя правовую политику в качестве цели культурного развития человечества, мы должны, хотя бы на концептуальном уровне, видеть пути достижения этой цели. К принципиально недостижимым целям никто стремиться не будет.

Подводя итог проведенному анализу, можно зафиксировать, что правовая политика – это: *во-первых*, политика, отвечающая требованиям законодательства; *во-вторых*, политика, соответствующая не любым, а правовым законам; *в-третьих*, это жизнеспособный феномен, который может утвердиться в социальной практике.

ОТ ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА К ПРАВОВОЙ ПОЛИТИКЕ

Обставив определение понятия «правовая политика» столь сложными условиями, мы рискуем утратить этот феномен как социальный идеал и цель культурного развития. Но не даром говорят, что миром правит пленительная мечта. По этому поводу В. Гумбольдт заметил, что серьезное стремление к какой-либо цели – половина успеха в ее достижении¹.

Мечта о правовой доминанте сформировала устоявшееся понятие правового государства. И если феномен правового государства постепенно утверждается и в политической теории и практике государственного строительства, то и функция правового государства – правовая политика – имеет право на жизнь, как в теории, так и в социальной практике.

С древнейших времен лучшие умы человечества искали наилучшие формы политического устройства и государственности. Одним из первых философов, размышлявших на тему идеального государства, был Геродот (V в. до н. э.). Его главный труд «История» по праву занимает одно из важных мест в сокровищнице мировой мысли. В книге третьей этого труда Геродот приводит размышления об идеальном государстве.

Приведенная в книге острая дискуссия политиков по поводу выбора идеальной формы правления показывает, как непросто сделать выбор в пользу той или иной формы правления – все они имеют и достоинства, и пороки.² Вся политическая история человечества в этом ракурсе может рассматриваться, как экспериментальное продолжение данной дискуссии. А вот какую максимум сформулировал греческий философ Демокрит (IV в. до н. э.): «Интересы государства должно ставить выше всего прочего и заботиться, чтобы оно хорошо управлялось; чтобы содействовать этому не стоит применять силу против справедливости и для своей пользы применять насилие против общего блага» [Демокрит, 1997, с. 82].

Приведенные мысли великих философов – это не алгоритмы по построению правового государства, а скорее проекции принципов движения в сторону правовой политики. У Платона (IV в. до н. э.) мы находим политическую аксиоматику, раскрывающую факторы отрицающие правовой характер политики: «Устанавливает же законы всякая власть в свою пользу: демократия – демократические законы, тирания – тиранические, так же и в остальных случаях. Установив законы, объявляют их справедливыми для подвластных – это и есть как раз то, что полезно властям» [Платон, 1997, с. 86]. А его книга «Законы» – это модель идеального государства. Правда, такие черты этого идеального государства, как общность имущества (и даже детей), вряд ли покажутся привлекательными нашим современникам [Платон, 1994].

По мнению философа, моделируемое им государство будет государством счастливых людей: «Сейчас мы лепим в нашем воображении государство, как мы полагаем, счастливое, но не

¹URL: <https://citaty.info/quote/256857> (дата обращения 30.03.2025).

²Там же.

в отдельно взятой его части, не так, чтобы лишь кое-кто в нем был счастлив, но так, чтобы оно было счастливо все в целом» [Платон, 1994, с. 189]. В воображении государства Платона, действительно, было идеальным.

Главным принципом построения идеального государства по Платону является справедливость. С этим трудно не согласиться, особенно в интерпретации Аврелия Августина (IV в. н. э.): «При отсутствии справедливости, что такое государства, как не большие разбойничьи шайки» [Августин, 2023, с. 158].

Несправедливость в государственной жизни, институированная в различных элементах политической системы, – это весьма мощный криминогенный фактор. Несправедливость отражается на всех сферах социальной жизни, но особенно сильно на криминальной. Проведенный автором социологический опрос лиц, совершивших преступления, показывает, что у 77 % в мотивации преступного поведения различные формы несправедливости играли определяющую или значимую роль. Украинский политолог Р. Н. Васишин проанализировав несправедливость как сущностный параметр социальной жизни украинского общества написал весьма интересную книгу, которую назвал «Сверхновый завет». В этой книге довольно детально представлена программа криминальных действий по социальному отрицанию несправедливости [Васишин, 2018, с. 10].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вывод из приведенного анализа кажется довольно простым – надо устранять несправедливость, постепенно выдавливая ее из различных областей социальной жизни. Беда лишь в том, что

справедливость – феномен трансцендентальный¹. Легко возмутить народ несправедливостью и легко под этим предлогом поднять его на бунт. А вот построить государство на основе принципа справедливости – задача очень и очень сложная. Не исключено, что не имеющая решения. Неудачная попытка построения такого общества в СССР – весьма убедительный аргумент в пользу последней гипотезы. Парадоксально, но факт – американская несправедливость одержала убедительную победу над советской справедливостью, которая мутировала в сторону самоотрицания и продуцирования, с одной стороны, народных возмущений, с другой – эскалации государственной карательной политики подавления несогласных. И в пору, отказавшись от простых выводов, оказаться в плену социального пессимизма. Полагаю, что и первый, и второй путь далек от того, к чему должно стремиться человечество. Дело в том, что формирование правовой политики – процесс нелинейный. Здесь отмечаются и прорывы вперед и драматичные отступления от правовых принципов. Тем не менее в контексте большого исторического периода становится вполне очевидным движение в позитивном направлении, что отражается на трансформации многих социальных процессов, в том числе и процессов, детерминирующих преступность. Путь этот непростой. Требуются немалые интеллектуальные усилия для его моделирования и длительная социальная практика по реализации оптимальной модели в жизни государств. Однако можно уверенно констатировать, что оснований для вывода о социальной безысходности в этой сфере нет.

¹Трансцендентальное по И. Канту это то, что предшествует чувственному опыту. Насколько легко нам безошибочно почувствовать несправедливость, настолько сложно сформулировать теоретические понятия в этой сфере.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Поздняков Э. А. Философия политики. 3-е изд., испр. и доп. М.: Весь мир, 2014.
2. Монтескье Ш. О духе законов. М.: Госполитиздат, 1955.
3. Фрейд З. Оговорки. М.: Центрполиграф, 2015.
4. Нерсесян В. С. Право и правовой закон. М.: Норма, 2009.
5. Демокрит. Фрагменты // Антология мировой политической мысли. М.: Мысль, 1997. Т. I.
6. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1 / пер. с древнегреч. Вл. С. Соловьева и др.; общ. ред. А. Ф. Лосева и др.; примеч. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1990–1994.
7. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3 / пер. с древнегреч. Вл. С. Соловьева и др.; общ. ред. А. Ф. Лосева и др.; примеч. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1994.
8. Августин А. О граде Божием. М.: АСТ, 2023.
9. Васишин Р. Н. Сверхновый завет. 2018. URL: <https://litlife.club/books/312340?ysclid=m8wrgqbv62793971351> (дата обращения 30.03.2025).

REFERENCES

1. Pozdnyakov E. A. (2014). *Filosofija politiki = Philosophy of Politics*. 3rd ed, revised and expanded. Moscow: Ves' Mir. (In Russ.)
2. Montesquieu Sh. (1955). *O duhe zakonov = On the Spirit of Laws*. Moscow: Gospolitizdat, 1955. (In Russ.)
3. Freud Z. (2015). *Ogovorki = Reservations*. Moscow: Tsentrpoligraf. (In Russ.)
4. Nersesyans V. S. (2009). *Pravo i pravovoj zakon = Law and Legal Law*. Moscow: Norma. (In Russ.)
5. Demokrit. (1997). *Fragmenty = Fragments*. *Antologija mirovoj politicheskoy mysli* (Vol. I). Moscow: Mysl. (In Russ.)
6. Plato. (1994). *Sobranie sochinenij = Collection of works: in 4 Vols. (Vol. 1)*. Translated from Ancient Greek; General Eds. by Losev A. F., Asmus V. F., Takh-Godi A. A.; Introduction and Notes by Losev A. F.; Notes by A. A. Takh-Godi. Moscow: Mysl, 1994. (In Russ.)
7. Plato. (1994). *Sobranie sochinenij = Collected works: in 4 vols. (Vol. 3)*. Translated from ancient Greek; Eds. by Losevet A. F. al.; introductory article and article in the note by Losev A. F.; Note by Takho-Godi. A. A. Moscow: Mysl. (In Russ.)
8. Augustin A. (2003). *O grade Bozhiem = About the City of God*. Moscow: AST. (In Russ.)
9. Vasilishin R. N. (2018). *Sverhnovyy zavet = Supernova testament*. <https://litlife.club/books/312340?ysclid=m8wrgqbv62793971351> (accessed on: 30.03.2025). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Иншаков Сергей Михайлович

доктор юридических наук, профессор
профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Sergey Mikhailovich Inshakov

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor
Professor of the Department of National Security and Law Enforcement
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	05.04.2025	The article was submitted
одобрена после рецензирования	01.06.2025	approved after reviewing
принята к публикации	22.06.2025	accepted for publication



Межгосударственное взаимодействие правоохранительных органов по возврату коррупционных активов из-за рубежа

В. А. Казакова¹, Е. О. Деревянко², В. Е. Политов³

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

^{1,2,3}Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, Москва, Россия

¹vera1313@yandex.ru

²ederevianko4@mvd.ru

³politova.2012@mail.ru

Аннотация. В статье вносятся предложения о переориентации на региональные и двусторонние соглашения в межгосударственном сотрудничестве по возврату коррупционных активов из-за рубежа, что обосновано осложнением международной обстановки в условиях проведения специальной военной операции. Рассматриваются возможности совершенствования законодательства антикоррупционного характера, создание новых организационных форм работы правоохранительных органов, адаптации нормативной базы к условиям новой цифровой реальности.

Ключевые слова: коррупция, возврат коррупционных активов, международное сотрудничество, конфискация имущества, цифровая валюта

Для цитирования: Казакова В. А., Деревянко Е. О., Политов В. Е. Межгосударственное взаимодействие правоохранительных органов по возврату коррупционных активов из-за рубежа // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 132–138.

Original article

Interstate Cooperation of Law Enforcement Agencies on the Return of Corrupt Assets from Abroad

Vera A. Kazakova¹, Elena O. Derevyanko², Valentin E. Politov³

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

^{1,2,3}All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

¹vera1313@yandex.ru

²ederevianko4@mvd.ru

³politova.2012@mail.ru

Abstract. Proposals are being made to reorient to regional and bilateral agreements in interstate cooperation on the return of corrupt assets from abroad, which is due to the complication of the international situation in the context of a special military operation. The possibilities of improving anti-corruption legislation, creating new organizational forms of law enforcement agencies, and adapting the regulatory framework to the new digital reality are considered.

Keywords: corruption, return of corrupt assets, international cooperation, confiscation of property, digital currency

For citation: Kazakova, V. A., Derevyanko, E. O., Politov, V. E. (2025). Interstate Cooperation of Law Enforcement Agencies on the Return of Corrupt Assets from Abroad. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 132–138. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Происходящие изменения в системе мирового правопорядка, военные конфликты, полиглобализация экономики и развитие информационных технологий привели к появлению новых форм и способов совершения коррупционных преступлений, часто носящих трансграничный характер. Использование цифровых финансовых инструментов и схем сокрытия коррупционных активов за рубежом указывают на необходимость совершенствования уголовной политики Российской Федерации не только в сфере внутригосударственного правового регулирования, но и в области международного сотрудничества.

Изучение иностранного опыта зарубежных стран в области розыска коррупционных активов в иностранных юрисдикциях и их возвращения в страну происхождения свидетельствует о необходимости определения и выявления ключевых направлений реализации уголовной политики Российской Федерации в контексте межгосударственного сотрудничества в сфере противодействия коррупции, а также разработки предложений по внесению изменений в действующие нормативные правовые акты, прямо либо косвенно регламентирующие возвращение коррупционных активов из-за рубежа.

ПРАВОВАЯ ОСНОВА МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

На сегодняшний день в мире существует ряд солидных международных документов, составляющих платформу для взаимодействия в антикоррупционной деятельности: Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции (2003)¹; Конвенция ООН против транснациональной организованной преступности (2000)²; Конвенция Совета Европы «Об отмытии, выявлении, изъятии и конфискации доходов от преступной деятельности» (1990)³; Конвенция Совета Европы о гражданско-правовой ответственности за коррупцию

(1999)⁴; Конвенция Совета Европы об уголовной ответственности за коррупцию (1999)⁵; Конвенция ОЭСР о борьбе с подкупом иностранных должностных лиц при осуществлении международных коммерческих сделок (1997)⁶; В России действует Федеральный закон от 25 декабря 2008 года № 273-ФЗ «О противодействии коррупции»⁷, в котором закреплены нормы, соответствующие международным стандартам.

Страны, где хранятся незаконно вывезенные коррупционные активы, имеют свои правовые системы, значительно различающиеся между собой. Это усложняет и замедляет процесс возвращения активов, особенно если юрисдикции стран-партнеров являются финансовыми «оазисами» с жесткими требованиями относительно банковской тайны. Применение комплексных подходов, включающих уголовное, гражданское и административное преследование, ускоряет процесс возвращения активов в государства – источники происхождения активов. Безусловно, основа международного сотрудничества – близость или хотя бы сопоставимость нормативной базы антикоррупционного направления, в частности, в вопросах наказуемости коррупционеров.

Одним из инструментов возврата активов стала возможность конфискации имущества как вида уголовного наказания и так называемая «гражданская конфискация» – без вынесения обвинительного приговора [Кутовой, 2025]. Чаще всего применяется вещная система конфискации *in rem*. Она нацелена на активы, связанные с коррупционным преступлением и являющиеся доходами или орудием его совершения. Эта система требует установления связи между выявленными активами и преступлением [Лаптев, Федоров, 2022, с. 241]. Такое законодательство сейчас в большинстве государств и характерно для России. В случаях, когда активы невозможно связать с коррупционным

¹Подписана в г. Мерида (Мексика) 9.12.2003 года. Одобрена Генеральной Ассамблеей ООН резолюцией 58/4 от 31.10.2003 года. Вступила в силу 14.12.2005 года // Собрание законодательства Российской Федерации. 2006. № 19. Ст. 2060. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/corruption.shtml (дата обращения: 25.12.2024).

²Принята в г. Нью-Йорке 15.11.2000 года резолюцией 55/25 на 62 пленарном заседании 55 сессии Генеральной Ассамблеи ООН // Собрание законодательства Российской Федерации. 2004. № 40. Ст. 3882. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/orgcrime.shtml (дата обращения: 27.12.2024).

³Заклучена в г. Страсбурге 8.11.1990 года. Документ ратифицирован Федеральным законом от 28.05.2001 № 62-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2003. № 3. Ст. 203.

⁴Конвенция Совета Европы о гражданско-правовой ответственности за коррупцию вступила в силу 01.11.2003 г. Российская Федерация в настоящей Конвенции не участвует. URL: <https://base.garant.ru/4089549/> (дата обращения: 27.12.2024).

⁵Конвенция об уголовной ответственности за коррупцию ETS № 173. Заключена в Страсбурге 27.01.1999 г. // Бюллетень международных договоров. 2009. № 9. Была ратифицирована Российской Федерацией в соответствии с Федеральным законом от 25.07.2006 № 125-ФЗ «О ратификации Конвенции об уголовной ответственности за коррупцию». Конвенция Совета Европы об уголовной ответственности за коррупцию прекратила свое действие с 01.07.2023 года в отношении Российской Федерации с другими участниками в связи с денонсацией данного документа // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 28.12.2024).

⁶Россия присоединилась к данному документу в соответствии с Федеральным законом от 1.02.2012 № 3-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 17. Ст. 1899.

⁷Собрание законодательства Российской Федерации от 29.12.2008 № 52. Ч. I. Ст. 6228.

преступлением, потому что отсутствуют соответствующие доказательства преступной деятельности либо между преступлением и доходами от него связь замаскирована путем действий по отмыванию денег, применение этого типа конфискации затруднительно. В некоторых странах приняты поправки к законам, позволяющие преодолеть эти препятствия, такие как положения о замещающих активах и расширенная конфискация.

УК РСФСР 1960 и УК РФ 1996 г. до декабря 2003 г. содержал норму о конфискации как виде наказания. В настоящее время конфискация – основной комплексный инструмент для возврата коррупционных активов, реализуемый через нормы уголовного, уголовно-процессуального и гражданского законодательства. Последнее, в частности, содержит гл. 60 ГК РФ и подп.8 п.2 ст. 235 ГК РФ, регламентирующий обращение в доход государства по решению суда имущества, в отношении которого не представлены доказательства его приобретения на законные доходы. Непосредственно этот вопрос урегулирован в Федеральном законе от 03.12.2012 № 230-ФЗ «О контроле за соответствием расходов лиц, замещающих государственные должности, и иных лиц их доходам»¹, где предусмотрен механизм взыскания в порядке гражданского производства в доход Российской Федерации земельных участков, других объектов недвижимости, транспортных средств, ценных бумаг, акций у определенных субъектов, должности которых перечислены в п. 1 ч. 1 ст. 2 этого закона, если ими не представлены сведения, подтверждающие законность доходов, потраченных на их приобретение (исходя из общего дохода должностного лица и его супруга за три последних года).

Регламентация обращения в доход государства криминальных активов имеет компенсаторную функцию, но не является наказанием, т. е. карательным свойством не обладает. Необходимости наличия конфискации в том или ином виде поддерживается практически всеми правоведами. Однако по виду конфискации мнения расходятся. Одни считают более перспективной так называемую специальную конфискацию [Маслов, 2024], другие выступают за такую меру в качестве наказания [Красинский, 2015; Шестаков, 2016; Бытко, 2016; Никитина, 2013; Бавсун, Барков, Николаев, 2011; Александрова, 2014].

Криминологи справедливо считают, что отсутствие конфискации имущества как вида наказания способствует легализации экономической преступности [Клейменов, 2013].

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ПО ВОЗВРАТУ КОРРУПЦИОННЫХ АКТИВОВ ИЗ-ЗА РУБЕЖА

Уголовная политика в сфере возврата коррупционных активов опирается как на законодательство, так и на сложившиеся практические традиции правоохранительных контактов. Материалы УМС МВД России, данные официальных сайтов правительств зарубежных государств, аналитические материалы представителей МВД России в иностранных государствах свидетельствуют о наличии особенностей антикоррупционной деятельности в каждом государстве, в частности, о применении различных способов возврата активов, зависящих от взаимоотношений со страной, где проживают скрывающиеся коррупционеры, от антикоррупционного потенциала государства, от традиционной правоохранительной практики [Иншаков, Казакова, 2023]. Изучение этих аспектов может повысить эффективность международного сотрудничества в антикоррупционной сфере. В этих целях анализу подвергнуты международно-правовые стандарты, российское законодательство в области возвращения коррупционных активов из-за рубежа, законодательство и практика деятельности компетентных органов иностранных государств по противодействию коррупции, поиску преступных активов в иностранных юрисдикциях. Обобщен положительный опыт международного сотрудничества по данному вопросу с целью выявления и возможной адаптации к российской правоприменительной практике передовых и наиболее действенных мер.

В последние годы наша страна изменила свое участие в международных организациях и соглашениях, что повлияло на роль Российской Федерации в глобальных антикоррупционных инициативах. В связи со сложной внешнеполитической обстановкой в работе правоохранительных органов появились трудности в экстрадиции из недружественных стран лиц, совершивших на территории Российской Федерации преступления коррупционной направленности, и возвращении вывезенного за пределы страны похищенного ими имущества. Существовавшая ранее до 2022 года практика взаимодействия и обмена информацией по каналам Интерпола, в частности с США, Великобританией, Швейцарией, Лихтенштейном и странами Европейского союза, в настоящее время приостановлена.

По сведениям Генеральной прокуратуры Российской Федерации, западные страны уклоняются от исполнения запросов о международном правовом сотрудничестве и экстрадиции обвиняемых по уголовным делам о коррупции, неуплате

¹Собрание законодательства Российской Федерации от 10 декабря 2012 № 50 (ч. IV), ст. 6953.

налогов, хищениях, убийствах, незаконном сбыте наркотических средств и терроризме, немотивированно признавая их уголовное преследование политическим¹.

В марте 2022 года Россия прекратила участие в Совете Европы, включая Группу государств против коррупции (ГРЕКО). Это ограничило ее взаимодействие с европейскими государствами в рамках мониторинга выполнения антикоррупционных обязательств, включая меры по возврату активов. В 2023 году FATF приостановила членство Российской Федерации, что может затруднить дальнейшее международное сотрудничество по возврату активов.

В настоящее время Российская Федерация пересматривает свои подходы к международному сотрудничеству и сосредотачивает внимание на укреплении своего участия в структурах ООН, по вопросам противодействия коррупции, рассматривая их как менее политизированные и более нейтральные форматы международного сотрудничества. Также происходит перераспределение усилий Российской Федерации в международном сотрудничестве с переходом от многосторонних на двусторонние соглашения с Белоруссией, Казахстаном и другими странами Евразийского экономического союза (ЕАЭС); а также с Китаем и другими странами БРИКС в области обмена информацией и возврата активов.

В процессе возвращения активов из-за границы могут возникать определенные сложности. Судебные разбирательства о возвращении незаконно вывезенных из страны финансовых активов могут занимать много времени из-за сложных международных норм и различных правовых процедур. В этой связи наиболее эффективным оказывается создание межрегиональных структур как договорной основы для нескольких государств. В качестве примера можно назвать Межамериканскую конвенцию Организации американских государств о борьбе с коррупцией (1996), в которой предусмотрены меры, связанные с сотрудничеством и помощью между государствами и механизмами конфискации активов, полученных в результате коррупционных преступлений. Исходя из концепции ОАГ, каждое государство пересматривает свои внутренние правила и адаптирует свою бюрократическую и судебную структуру для достижения целей борьбы с коррупцией как таковой, так и в транснациональном масштабе.

Еще одно направление работы связано с опорой на общественность с учетом менталитета

населения государства, борющегося с коррупцией. Так, например, работают китайские спецслужбы в рамках операции «Охота на лис». Они вступают в контакт с выявленными за границей китайскими коррупционерами и убеждают их проявить деятельное раскаяние под угрозой распространения позорящих сведений среди их родственников. Многие из них под влиянием такого воздействия добровольно вернули похищенные активы. Активно продвигаемая патриотическая идеология, партийное осуждение культа богатства, а также материальные стимулы убеждают многих китайских коррупционеров изменить свое поведение. Вероятно, в пользу китайских правоохранителей работает и уголовное законодательство, предусматривающее для коррупционеров весьма строгие санкции, в том числе смертную казнь.

ОСОБЕННОСТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРЕСТУПНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБОРОТА ЦИФРОВОЙ ВАЛЮТЫ

Современная реальность диктует активное развитие экономических отношений в цифровой и виртуальной форме. Следственная практика показывает, что применительно к преступлениям коррупционной направленности наряду с традиционными предметами подкупов и хищений инструменты технологии «блокчейн» могут применяться в качестве незаконной платы за оказание коррупционных услуг. Вместо получения наличных денежных средств и приобретения прав на имущество могут передаваться криптовалюты.

Основой правового регулирования оборота таких денег служит принятый 31.07.2020 Федеральный закон № 259-ФЗ «О цифровых финансовых активах, цифровой валюте и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». С 2021 года такая валюта также требует учета в декларациях государственных служащих. С 1 июля 2025 года клиентам некоторых банков предоставляется право проводить операции с цифровыми рублями (ряд финансовых организаций получит такую возможность с 1.07.2026 года, остальные – с 1 июля 2027 года). Всё это требует внесения изменений в уголовное законодательство и разъяснений Пленума Верховного Суда РФ в целях формирования единой судебной практики [Васильева, Хачак, Шадже, 2024]. Сложности в отслеживании переводов цифровой валюты и идентификации лиц, совершающих преступления с ее использованием, способствуют неконтролируемому выводу доходов от преступной деятельности в иные юрисдикции. Для перемещения денежных средств и иных финансовых

¹«К запросам возникли вопросы». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6559675?ysclid=lv3rzj6iaq386104332> (дата обращения 17.04.2024).

активов создаются цепочки из разного рода транзакций: помимо криптовалютных кошельков блокчейн-платформ используются кошельки платежных электронных систем, криптовалютных бирж и т. п., оформленные часто на подставных лиц.

В настоящее время в связи с санкциями недружественных стран еще более усложнено получение сведений по обмену и продаже криптовалют от владельцев сервисов, расположенных за пределами территории Российской Федерации. В связи с этим такая форма сотрудничества, как поиск (розыск) цифровых финансовых активов и цифровых валют, будет способствовать получению информации о деятельности зарубежных криптовалютных бирж, которые осуществляют обмен, вывод денежных средств со своих счетов, а также об использовании незаконно полученных и скрытых цифровых финансовых активов и цифровых валют в юрисдикциях подписавших соглашение сторон, что положительно скажется в конечном итоге на результативности возвращения коррупционных активов.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РОССИЙСКОЙ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В СФЕРЕ ВОЗВРАТА КОРРУПЦИОННЫХ АКТИВОВ

Для координации практических действий необходимо разработать новый механизм межгосударственного сотрудничества правоохранительных органов в рамках международных организаций и межрегиональных объединений.

В целом в условиях политического давления, санкций и «заморозки» межгосударственного взаимодействия по поиску зарубежных активов коррупционера в качестве меры по преодолению кризиса видится создание аналога Интерпола на новом пространстве – в рамках взаимодействия дружественных стран. Например, помимо государств – участников КСОНР, членами соответствующей платформы по взаимодействию правоохранительных органов могут выступить Китай, Индия, ЮАР, иные государства – партнеры Российской Федерации по БРИКС, ШОС и других международных организаций. Между МВД России

и правоохранительными органами стран БРИКС необходимо заключить многостороннее соглашение о сотрудничестве. В структуре НЦБ Интерпола МВД России необходим контактный центр (по примеру созданного в структуре НЦБ Интерпола МВД России национального контактного пункта по взаимодействию с Европолом).

Исследование показало, что в сложившихся условиях взаимодействие правоохранительных органов Российской Федерации в сфере возвращения коррупционных активов должно развиваться прежде всего в областях, затрагивающих компетенцию органов внутренних дел, а именно:

- определения юрисдикций, в которых могут быть скрыты коррупционные активы;
- сбора сведений об их месте нахождении;
- получения доказательств их перемещения либо установления прав на них.

Аналогичные соглашения целесообразно заключить с региональными полицейскими организациями (Ассоциация государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН), Бюро единой полиции GCCPOL Совета сотрудничества арабских государств Персидского залива (ССАГПЗ); Сообществом полицейских Америки (Ameripol, Америпол), созданным в целях сотрудничества государств Латинской Америки и государств Карибского бассейна; организацией САРПККО (SARPCCO), имеющей целью координации усилий государств Южноафриканского региона; Африполом (Afripol), объединяющим государства – члены Африканского союза.

Сегодняшние цифровые реалии требуют также проработать вопрос о дополнении типового проекта Соглашения о сотрудничестве между Министерством внутренних дел Российской Федерации и министерством внутренних дел (компетентным ведомством) иностранного государства, на основании которого МВД России заключает международные договоры межведомственного характера, отдельным пунктом о поиске (розыске) незаконно выведенных из национальной юрисдикции цифровых финансовых активов и цифровых валют. Данную позицию следует включить в п. 1 ст. 3 типового проекта указанного соглашения в качестве одной из форм сотрудничества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кутовой Н. С. Национализация, экспроприация и конфискация в системе оснований прекращения права собственности волею государства: сравнительный анализ // Право и политика. 2025. № 2. С. 12–22.
2. Лаптев Д. Б., Федоров А. А. Совершенствование института конфискации имущества на основе опыта зарубежных стран // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 477. С. 239–245.
3. Маслов В. А. Конфискация имущества: российский и зарубежный опыт правоприменения // Актуальные проблемы российского права. 2024. Т. 19. № 10. С. 110–122.

4. Красинский В. В. Современные подходы к теоретическому обоснованию защиты государственного суверенитета // Российский журнал правовых исследований. 2015. № 2 (3). С. 97–112.
5. Шестаков А. Д. К стратегии национальной безопасности // Криминология: вчера, сегодня, завтра. Журнал Санкт-Петербургского международного криминологического клуба. 2016. № 4 (43). URL: <https://www.criminologyclub.ru/home/news-club/239-2016-11-05-17-49-31> (дата обращения: 8.08.2025).
6. Бытко С. Ю. Уголовное наказание: сущность и эффективность предупредительного воздействия: монография. М.: Юрлитинформ, 2016.
7. Никитина И. А. Совершенствование уголовного законодательства Российской Федерации об ответственности за преступления в сфере экономической деятельности // Проблемы кодификации уголовного закона: история, современность, будущее (посвящается 200-летию проекта Уголовного уложения 1813 года): материалы VIII Российского конгресса уголовного права, состоявшегося 30–31 мая 2013 г. / отв. ред. д-р. юрид. наук. проф. В. С. Комиссаров. М.: Юрлитинформ, 2013. С. 357–361.
8. Бавсун М. В., Борков В. Н., Николаев К. Д. Концепция модернизации уголовного законодательства в экономической сфере: критический анализ // Научный вестник Омской академии МВД России. 2011. № 4 (43). С. 12–16.
9. Александрова И. А. От предпочтений к равенству: в новой уголовной экономической политике ждем перемен // Вестник Нижегородской правовой академии. 2014. № 3 (3). С. 29–32.
10. Клейменов М. П. Экономическая преступность, УК РФ и задачи криминологии // Проблемы кодификации уголовного закона: история, современность, будущее (посвящается 200-летию проекта Уголовного уложения 1813 года): материалы VIII Российского конгресса уголовного права, состоявшегося 3–31 мая 2013 г. / отв. ред. В. С. Комиссаров. М.: Юрлитинформ, 2013. С. 446–448.
11. Иншаков С. М., Казакова В. А. Борьба с коррупцией в странах мира // Научный портал МВД России. 2023. № 2 (62). С. 119–127.
12. Васильева Е. Г., Хачак Б. Н., Шадже А. М. Уголовно-правовые механизмы противодействия преступления, совершаемому с цифровым рублем в РФ // Право и управление. 2024. № 11. С. 215–222.

REFERENCES

1. Kutovoy, N. S. (2025). Nationalization, expropriation and confiscation in the system of grounds for termination of property rights by the will of the state: a comparative analysis. Law and Politics, 2, 12–22. (In Russ.)
2. Laptev, D. B., Fedorov, A. A. (2022). Improving the institution of confiscation of property based on the experience of foreign countries. Bulletin of Tomsk State University, 477, 239–245. (In Russ.)
3. Maslov, V. A. (2024). Confiscation of property: Russian and foreign law enforcement experience. Actual problems of Russian law, 19(10), 110–122. (In Russ.)
4. Krasinsky, V. V. (2015). Modern approaches to the theoretical substantiation of the protection of state sovereignty. The Russian Journal of Legal Research, 2(3), 97–111. (In Russ.)
5. Shestakov, A. D. (2016). Towards a national security strategy. Criminology: yesterday, today, tomorrow: The journal of the St. Petersburg International Criminological Club, 4(43). <https://www.criminologyclub.ru/home/news-club/239-2016-11-05-17-49-31> (date of access: 08.08.2025). St. Petersburg. (In Russ.)
6. Bytko, S. Y. (2016). Uголовное nakazaniya: sushhnost' i jeffektivnost' predupreditel'nogo vozdeystviya: monografija = Criminal punishment: the essence and effectiveness of preventive measures: a monograph. Moscow: Yurлитinform. (In Russ.)
7. Nikitina, I. A. (2013). Improving the criminal legislation of the Russian Federation on responsibility for crimes in the sphere of economic activity. BY V. S. Komissarov (ed.). Problems of codification of the criminal law: history, present, future (dedicated to the 200th anniversary of the draft Criminal Code of 1813) (pp. 357–361): Materials of the VIII Russian Congress of Criminal Law, held on May 30–31. Moscow: Yurлитinform. (In Russ.)
8. Bavsun, M. V., Borkov, V. N., Nikolaev, K. D. (2011). The concept of modernization of criminal legislation in the economic sphere: a critical analysis. Scientific Bulletin of the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 4(43), 12–16. (In Russ.)
9. Alexandrova, I. A. (2014). From preferences to equality: we are waiting for changes in the new criminal economic policy. Bulletin of the Nizhny Novgorod Law Academy, 3(3), 29–32. (In Russ.)
10. Kleimenov, M. P. (2013). Economic crime, the Criminal Code of the Russian Federation and the tasks of criminology. Problems of codification of the criminal law: history, present, future (dedicated to the 200th anniversary of the draft Criminal Code of 1813) (pp. 446–448): Materials of the VIII Russian Congress of Criminal Law, held on May 30–31, 2013. By V. S. Komissarov (ed.). Moscow: Yurлитinform. (In Russ.)
11. Inshakov, S. M., Kazakova, V. A. (2023). The fight against corruption in the countries of the world. Scientific portal of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2(62), 119–127. (In Russ.)
12. Vasilyeva, E. G., Khachak, B. N., Shadje, A. M. (2024). Criminal law mechanisms for countering crimes committed with the digital ruble in the Russian Federation. Law and Management, 11, 215–222. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Казакова Вера Александровна

доктор юридических наук, профессор
заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
главный научный сотрудник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения
противодействия преступлениям коррупционной направленности
Научно-исследовательского центра по исследованию проблем противодействия преступности в сфере
экономики ВНИИ МВД России

Деревянко Елена Олеговна

кандидат юридических наук, доцент
начальник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения противодействия
преступлениям коррупционной направленности
Научно-исследовательского центра по исследованию проблем противодействия преступности в сфере
экономики ВНИИ МВД России

Политов Валентин Евгеньевич

кандидат исторических наук
ведущий научный сотрудник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения
противодействия преступлениям коррупционной направленности
Научно-исследовательского центра по исследованию проблем противодействия преступности в сфере
экономики ВНИИ МВД России

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kazakova Vera Alexandrovna

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor
Department of Criminal Law
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
Chief Researcher of the Department for the Study of problems of Operational and Investigative support
for countering corruption-related Crimes
Research Center for the Study of Problems of Combating Crime in the Field of Economics
Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Derevyanko Elena Olegovna

PhD (Law), Associate Professor
Head of the Department for Research on the Problems of Operational investigative support for combating
corruption-related Crimes
Research Center for Research on Crime Prevention in the Field of Economics
All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Politov Valentin Evgenievich

PhD (History)
Leading Researcher of the Department for the Study of Operational Investigative Support for Combating
Corruption-Related Crimes
Research Center for the Study of Economic Crime Control
All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

09.04.2025
01.06.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Миграция как фактор, детерминирующий преступность экстремисткой направленности

И. А. Платицына

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
ira_07_03@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется взаимосвязь между миграционными процессами и преступностью экстремистской направленности. В работе анализируется состояние преступности мигрантов, а также факторы, способствующие радикализации отдельных групп. Особое внимание уделяется социальным, экономическим и культурным условиям, влияющим на интеграцию мигрантов в принимающее общество.

Ключевые слова: миграция, экстремизм, радикализация, миграционная политика, преступления экстремисткой направленности, детерминирующий фактор

Для цитирования: Платицына И. А. Миграция как фактор, детерминирующий преступность экстремисткой направленности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 139–143.

Original article

Migration as a Determinant of Extremist Crime

Irina A. Platitsyna

Moscow State Linguistic University, Russia
ira_07_03@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between migration processes and extremist criminality. The paper analyzes the state of migrant crime, as well as factors contributing to the radicalization of individual groups. Special attention is paid to the social, economic and cultural conditions affecting the integration of migrants into the host society, and the problems that arise. Migration is considered as one of the key determinants of extremist crime.

Keywords: migration, extremism, radicalization, migration policy, extremist crimes, determining factor

For citation: Platitsyna, I. A. (2025). Migration as a determinant of extremist crime. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(856), 139–143. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные процессы миграции стали одной из значимых проблем во многих странах мира и являются одним из факторов роста социальной напряженности, а также возникновения конфликтов на этнической и религиозной почве.

Миграционная ситуация в России всё чаще становится предметом внимания и вызывает обеспокоенность представителей правоохранительных ведомств и иных компетентных органов, поскольку от ее состояния зависит национальная безопасность государства.

Согласно отчету Международной организации по миграции за 2022 год Российская Федерация в мировом рейтинге по численности проживающих иностранцев занимает четвертое место после США, ФРГ и Саудовской Аравии. С начала 2024 года в Россию въехали почти 7,5 млн, а выехали 6 млн 800 тыс. иностранных граждан¹. Но эти показатели охватывают лишь трудовых мигрантов, так как нелегальная миграция, которая с трудом поддается учету и контролю, намного шире.

Одним из базовых условий обеспечения миграционной безопасности выступает законопослушное поведение иностранных граждан и лиц без гражданства на территории Российской Федерации.

За последние годы ситуация в данной сфере представляется сложной. С 2019 года по 2022 год количество преступлений, совершенных иностранными гражданами, увеличилось на 15,2 % (с 34,9 тыс. до 40,2 тыс.). В 2023 году отмечено незначительное снижение на 3 % числа совершенных преступлений иностранными гражданами и лицами без гражданства (38,9 тыс.)².

Вместе с тем в 2023 году при наблюдающемся снижении уровня миграционной преступности отмечен рост особо тяжких преступлений, совершенных мигрантами (+32,0 %), составляющих более четверти (25,9 %) в структуре всех преступлений со стороны таких лиц. Заметно возросло количество преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности (+7,6 %), экстремистского характера (+147,2 %)³.

Несмотря на предпринимаемые государством и обществом меры, проблема преступности мигрантов остается актуальной, поскольку меняются тенденции миграционной преступности, ее структура, совершаемые мигрантами преступления имеют преимущественно насильственный характер.

По мнению главы Следственного комитета Российской Федерации А. Бастрыкина, в условиях специальной военной операции существующая миграционная политика и рост преступности мигрантов просто недопустимы, это угроза национальной безопасности⁴.

В связи с этим исследование криминологической характеристики преступности мигрантов, причин и условий совершения ими насильственных преступлений, профилизация личности преступника-мигранта и прогнозирование рисков по разным категориям таких лиц, анализ принимаемых мер по предупреждению рассматриваемой категории преступлений является актуальным и своевременным.

СВЯЗЬ МЕЖДУ МИГРАЦИЕЙ И ЭКСТРЕМИСТСКОЙ ПРЕСТУПНОСТЬЮ

Миграция и экстремистская преступность – это два взаимосвязанных явления, которые в последние десятилетия привлекают внимание исследователей, политиков и общества в целом. Миграция, определяемая как «перемещение мигрантов с территории одного государства на территорию другого» [Похлебаева, 2005, с. 3], становится важным фактором глобальных изменений, оказывая влияние на экономические, социальные и культурные аспекты жизни стран. В условиях глобализации и увеличения числа конфликтов миграционные потоки продолжают расти, что порождает новые вызовы для государств.

С другой стороны, экстремистская преступность охватывает широкий спектр действий, направленных на насильственное изменение существующего порядка или подавление определенных групп. Экстремизм – это не просто идеология; это действие, направленное на разрушение основ общественного порядка. В этом контексте важно понимать, что мигранты могут стать как жертвами экстремизма, так и его потенциальными исполнителями.

Актуальность исследования связи между миграцией и экстремистской преступностью становится очевидной в свете недавних событий, когда миграционные кризисы часто сопровождаются ростом ксенофобии и насильственных действий. Как подчеркивает Международная организация

¹Интервью Первого заместителя МВД РФ Александра Горowego о связанных с миграцией рисках (kommersant.ru). URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7166241> (дата обращения: 20.03.2025).

²Статистические сборники о состоянии преступности в РФ за 2019–2023 гг. // Официальный сайт МВД России. URL: <https://мвд.рф/> (дата обращения: 20.03.2025).

³Выступление председателя СК России Александра Бастрыкина на сессии в рамках Петербургского международного юридического форума (ПМЮФ). URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2024/06/27/1046478-kolichestvo-prestuplenii-viroslo> (дата обращения: 20.03.2025).

⁴Бастрыкин А. Миграционную политику в России нужно менять // Парламентская газета. 2024. Вып. № 31 (3137). С. 6–7.

по миграции: «Миграция сама по себе не является причиной экстремизма, но может создать условия, способствующие его развитию»¹. Это поднимает важные вопросы о том, как государства могут эффективно управлять миграционными потоками и одновременно предотвращать радикализацию среди уязвимых групп населения.

Миграция сама по себе не является причиной экстремизма, однако определенные механизмы могут способствовать радикализации мигрантов: социальная изоляция, дискриминация, экономические трудности и др.

Социальная изоляция мигрантов. Социальная изоляция является одним из основных факторов, способствующих радикализации мигрантов. Многие мигранты, особенно те, кто прибывает в новую страну в поисках убежища или лучших условий жизни, часто сталкиваются с трудностями в интеграции. Языковые барьеры, отсутствие социальных связей и поддерживающего окружения могут привести к чувству одиночества и безысходности. Также необходимо учесть, что мигранты часто сталкиваются с трудностями на рынке труда, включая дискриминацию, недостаток квалификации или языковых навыков. Это приводит к низкому уровню доходов и, как следствие, к социально-экономической изоляции. В таких условиях мигранты могут начать искать группы, которые предлагают понимание и поддержку и стать более восприимчивыми к экстремистским идеологиям, предлагающим простые решения их проблем. Экстремистские организации часто используют эту уязвимость, предлагая чувство принадлежности и общую идентичность, что может способствовать радикализации.

Дискриминация и предвзятость. Дискриминация по этническому, расовому или религиозному признаку также играет важную роль в формировании экстремистских настроений среди мигрантов. Когда новоприбывшие сталкиваются с предвзятым отношением со стороны местного населения или властей, это может вызвать у них чувство обиды и ненависти. Исследования показывают, что такие чувства могут стать катализатором для вовлечения в радикальные идеологии. Экстремистские группы используют эти переживания для вербовки новых членов, обещая им поддержку и защиту.

Экономическая нестабильность. Увеличение числа мигрантов в определенном регионе может создавать конкуренцию за ограниченные ресурсы, такие как рабочие места и жилье. Экономические трудности могут ограничивать доступ мигрантов к базовым ресурсам, таким как образование,

здравоохранение и социальные услуги. Это отсутствие ресурсов может привести к фрустрации и недовольству существующей системой. Это восприятие может усугубляться, если они видят, что у местных жителей больше возможностей и ресурсов. Чувство социальной несправедливости может стать катализатором для радикальных взглядов и действий. В условиях экономических трудностей мигранты ищут поддержку в своих этнических или культурных группах. Эта группировка может привести к формированию сильной групповой идентичности, которая иногда включает в себя элементы радикализации. Экстремистские группы могут использовать это чувство принадлежности для привлечения новых членов, предлагая им общую цель и смысл.

Низкий уровень образования является одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются многие молодежные группы из мигрантских семей. Молодежь из мигрантских семей, не имеющая доступа к образованию, может не иметь необходимых навыков для успешной интеграции в общество. Также необходимо учитывать, что общество может воспринимать молодежь из мигрантских семей как менее образованную или менее ценную, что усугубляет их чувство отчуждения и может способствовать радикализации. Молодежь без образования может чувствовать себя изолированной от местного общества, что увеличивает риск вовлечения в антисоциальные группы или радикальные движения.

Дерзкие резонансные преступления и правонарушения, связанные с неповиновением полицейским, нападением на граждан, выполняющих свой общественный долг, вызывающие острую реакцию населения отражают нарастание межэтнических радикальных настроений. Особый резонанс вызвало совершение иностранными гражданами жестокого террористического нападения 22 марта 2024 года в «Крокус Сити Холл» в Подмоскowie, в результате которого погибли 145 человек, пострадали более 500 человек.

Социальная изоляция, дискриминация, экономическая нестабильность, влияние экстремистских идеологий и психологические факторы – всё это играет важную роль в процессе радикализации мигрантов. Понимание этих механизмов необходимо для разработки эффективных стратегий по предотвращению радикализации и содействию интеграции мигрантов в принимающее общество.

РОЛЬ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ЭКСТРЕМИЗМА

В последние годы многие страны, включая Россию, начали осознавать важность интеграции мигрантов

¹Маколифф М. и Л. А. Оучо. Доклад о миграции в мире 2024 / под ред. Л. А. Оучо. Женева: Международная организация по миграции (МОМ), 2024. С. 68.

как ключевого элемента в предотвращении экстремизма. Успешные примеры интеграции можно наблюдать в регионах, где были разработаны программы, направленные на поддержку мигрантов в адаптации к новым условиям жизни. Например, в Москве были реализованы инициативы по созданию многофункциональных центров для мигрантов, которые предоставляют услуги по обучению языку, трудоустройству и правовой поддержке. Эти центры стали площадками для обмена культурным опытом и социальной интеграции, что помогло снизить уровень напряженности между местными жителями и мигрантами.

Другим успешным примером является программа «Социальная адаптация», действующая в некоторых российских регионах, которая включает курсы по культурной ориентации и профессиональной подготовке. Такие инициативы способствуют не только экономической интеграции мигрантов, но и их социальной адаптации, что, в свою очередь, снижает риск радикализации.

Несмотря на положительные примеры, существует множество ошибок и недостатков в политике интеграции мигрантов. Во многих случаях программы оказываются недостаточно финансируемыми или плохо организованными. Например, отсутствие комплексного подхода к интеграции может приводить к тому, что мигранты остаются изолированными и не получают необходимых знаний о местных законах и культуре. Поэтому необходимо, чтобы государственные органы и общественные организации работали совместно для создания эффективных и всеобъемлющих программ интеграции, которые учитывают как экономические, так и социальные аспекты.

Согласно заявлению заместителя министра внутренних дел А. В. Горового, в 2024 году 1 757 человек были лишены российского гражданства, что подчеркивает активность государственных органов в борьбе с незаконной миграцией. Из этого числа 73 человека отказались от гражданства добровольно, а 144 лица потеряли его из-за несоблюдение требований воинского учета¹. Эти меры свидетельствуют о том, что государство активно работает над контролем миграционных

процессов, однако важным остается вопрос о том, как эти меры влияют на уровень экстремизма.

Одной из серьезных проблем является также высокая доля нелегальной занятости среди мигрантов. По оценкам, около 10 млн человек из 74 млн трудоспособного населения России работают в тени, из которых около 550 тыс – мигранты. Соотношение легально и нелегально работающих иностранных работников изменялось в пределах от 1:4 до 1:10 [Воробьева, Рыбаковский, Рыбаковский, 2016]. Нелегальная занятость создает условия для социальной изоляции мигрантов и их потенциальной радикализации.

С введением Федерального закона от 8 августа 2024 № 248-ФЗ «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях», который предоставляет полиции право самостоятельно принимать решение о выдворении иностранцев за административные нарушения, государство усиливает контроль над миграционными процессами. Это может быть как положительным шагом в борьбе с незаконной миграцией, так и риском для прав человека, если меры будут применяться избыточно или выборочно.

Важно учитывать, что репрессивные меры без соответствующей программы интеграции могут усугубить социальную напряженность и способствовать радикализации среди мигрантов. Поэтому необходимо разработать сбалансированный подход, который бы сочетал правоохранительные меры с программами социальной интеграции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте предотвращения экстремизма государство и общество должны работать совместно, разрабатывая комплексные стратегии по интеграции мигрантов и контролю за миграционными процессами. Статистические данные показывают, что мигранты не являются основным источником преступности, однако их социальная изоляция и нелегальная занятость могут способствовать радикализации. Поэтому необходимо уделять внимание как правоприменительным мерам, так и программам социальной адаптации и интеграции мигрантов в российское общество. Только такой комплексный подход позволит эффективно противостоять угрозам экстремизма и обеспечить безопасность для всех граждан.

¹Интервью первого замминистра МВД А. В. Горового о реестре мигрантов-нарушителей и борьбе с ними // Радио комсомольская газета WWW.KPRU. URL: <https://www.kp.ru/daily/27659.5/5044215/> (дата обращения: 20.03.2025).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Похлебаева А. В. Понятие миграции и ее классификация // Журнал международного права и международных отношений. 2005. № 3. С. 3–6.

2. Воробьева О. Д., Рыбаковский Л. Л., Рыбаковский О. Л. Миграционная политика России: история и современность. М.: Экон-Информ, 2016.

REFERENCES

1. Pokhlebaeva, A. V. (2005). The concept of migration and its classification // Journal of International Law and International Relations, 3, 3–6. (In Russ.)
2. Vorobyeva, O. D., Rybakovsky, L. L., Rybakovsky, O. L. (2016). Migracionnaja politika Rossii: istorija i sovremennost' = Migration policy of Russia: history and modernity (p. 118). Moscow: Ekon-Inform. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Платицына Ирина Алексеевна

аспирант

кафедры уголовно-правовых дисциплин

Института международного права и правосудия

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Platitsyna Irina Alekseevna

Postgraduate Student

Department of Criminal Law Disciplines

Institute of International Law and Justice

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.04.2025
01.06.2025
22.06.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 3(856)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 3(856)
---	---

*Над выпуском работали:
кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Юркина
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова*

Редактор Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Г. П. Лопатина
Дизайн макета: А. В. Алымов

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 22.09.2025
Усл. печ. л. 18,0. Формат 60х90/8
Заказ № 98/25

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки (12.00.03)
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки (12.00.08)
- 5.1.5. Международно-правовые науки (12.00.10)
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01)
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (13.00.02)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08)

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2025

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.