



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

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

1

Выпуск (854)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2024

1930



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

1

Issue (854)



The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2025

1930



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 1 (854)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)

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, профессор (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 (НГЛУ)
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, профессор (НИУ ВШЭ)
Пашукова Т. И.	доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Перлова О. В.	кандидат педагогических наук (МГЛУ)
Петручак Л. А.	академик РАН, 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 (ИЦЧП)
Соколова А. С.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Фролова Г. М.	кандидат педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Харламова Н. С.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Холиков И. В.	доктор юридических наук, профессор (ИЗиСП)
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 1 (854)

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

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOV TSEVA

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), 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, Associate Professor (MSLU)
Voronin M. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSLU)
Gabov A. V.	Corresponding 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), Professor (SUE)
Demina D. A.	PhD (Pedagogy), Assistant Professor (MSLU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (MSLU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Associate Professor (UUST)
Zhigalev B. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (LUNN)
Kazakova V. A.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSLU)
Kalinina N. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor (RSU named after A. N. Kosygin)
Karpinskii K. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor (YKSUG, the Republic of Belarus)
Konyakhin V. P.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (KUBSU)
Lebedeva N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor (RUE named after G.V. Plekhanov)
Mironova O. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Associate Professor (HSE University)
Pashukova T. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Associate Professor (MSLU)
Perlova O. V.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Petruchak L. A.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor, Member of the Russian Academy of Natural Sciences (MSLU)
Podprughina V. V.	PhD in Psychology, Associate Professor (MSLU)
Polyakova T. Yu.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor (MADI)
Ryblova A. N.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (MSLU)
Sidorenkov A. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor (SFU)
Slesarev V. L.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (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), Associate Professor (MSLU)
Troitskaya E. A.	PhD in Psychology, Associate Professor (MSLU)
Frolova G. M.	PhD in Pedagogy, Professor (MSLU)
Kharlamova N. S.	PhD in Pedagogy, Associate Professor (MSLU)
Kholikov I. V.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation)
Khrebtova T. P.	PhD in Law (MSLU)
Shesteryakova I. V.	Doctor of Law (Dr. habil), Associate Professor (MSAL named after O.E. Kutafin)
Yurkina L. V.	PhD (Pedagogy), Associate Prof. (MSLU)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лингвокультурологический аспект обучения чтению иноязычного текста ВЕЛИКОЛУГ Л. В.	9
Современные лингафонные классы и специализированные программные решения в обучении переводчиков устным видам перевода ГРУЗДЕВ Д. Ю., НАЙДЕНОВ О. Ю., СМЕРЧИНСКАЯ А. А.	17
Гид по книге как методический ресурс КИКТЕВА К. С.	25
Формирование интегративного гуманитарно-филологического образовательного пространства в профильной школе с углубленным изучением иностранных языков КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф.	32
Обучение синонимическим лексическим единицам китайского языка в контексте когнитивного подхода КРАСИКОВА Е. А., ОЗОЛИНА М. Н.	38
Использование подкастов по истории для развития социокультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей: опыт разработки учебного пособия по итальянскому языку МУШТАНОВА О. Ю.	45
Программное обеспечение в обучении дошкольников нотной грамоте с использованием музыкально-цветовой информации ПОТАПОВА Р. К., ПОТАПОВ В. В., ПОМЕРАНЦЕВ Н. Д.	53
Модульное обучение китаеязычному этикету студентов лингвистического университета РЫБЛОВА А. Н., БАБАНИЯЗОВА К. А.	60
Профессионально ориентированное обучение языкам СНГ в МГЛУ (итоги и перспективы) ХАРЛАМОВА Н. С., ХУЛХАЧИЕВА Ж. С.	67
Воспитание студенчества: проблемы, тенденции и перспективы ЮРКИНА Л. В.	74

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Исследование ценностно-мотивационных установок и удовлетворенности трудом у преподавателей иностранных языков ВЕЛИЧКОВСКАЯ С. Б.	82
Критерии целеполагания и их вклад в волевую регуляцию ПОДПРУГИНА В. В.	91

СОДЕРЖАНИЕ

Спонтанное рисование во время умственной деятельности у школьников подросткового возраста: влияние на эффективность деятельности и связь с личностными особенностями ТРОИЦКАЯ Е. А.	98
--	----

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отдельные проблемы терминологических противоречий в законодательстве о создании (возникновении) юридических лиц ВАСИЛИШИН И. И.	105
Противоправная политика и политическая преступность ИНШАКОВ С. М.	110

PEDAGOGICAL STUDIES

The Linguocultural Aspect of Teaching Reading Skills in a Foreign Language VELIKOLUG L. V.	9
Modern Language Labs and Ad-hoc Software in the Interpreter Training GRUZDEV D. YU., NAYDENOV O. YU., SMERCHINSKAYA A. A.	17
Readers' Guide as a Teaching Resource KIKTEVA K. S.	25
Vocation-Oriented School in the System of Continuous Linguistic Education: on Humanitarian and Philological Vocational Orientation KORYAKOVTSSEVA N. F.	32
Teaching Synonymous Lexical Units of the Chinese Language in the Context of the Cognitive Approach KRASIKOVA E. A., OZOLINA M. N.	38
Using History Podcasts to Develop Sociocultural Competence of Students of Humanities Specialities: the Experience of Developing an Italian Language Textbook MUSHTANOVA O. Y.	45
Software for Teaching Musical Notation to Preschoolers Using Musical Color Information POTAPOVA R. K., POTAPOV V. V., POMERANTSEV N. D.	53
Modular Training of the Chinese Language Etiquette to Students of a Linguistic University RYBLOVA A. N., BABANIYAZOVA K. A.	60
Vocationally Oriented Language Teaching of CIS Languages in MSLU (Regional Studies) KHARLAMOVA N. S., KHULKHACHIEVA Z. S.	67
Developing the Cultural Values in Students: Problems, Trends and Prospects YURKINA L. V.	74

PSYCHOLOGICAL STUDIES

The Research Into Value-Based and Motivational Attitudes and Job Satisfaction among Foreign Language Teachers VELICHKOVSAYA S. B.	82
--	----

CONTENTS

Goal-Setting Criteria and Their Contribution to Volitional Regulation PODPRUGINA V. V.	91
Spontaneous Drawing During Mental Activity in Adolescent Schoolchildren: Influence on the Activity Effectiveness and Interrelation with Personality Traits TROITSKAYA E. A.	98

LEGAL STUDIES

Some Problems of Terminological Contradictions in the Legislation on the Creation (Emergence) of Legal Entities VASILISHIN I. I.	105
Illegal Policy and National Security Law INSHAKOV S. M.	110



Лингвокультурологический аспект обучения чтению иноязычного текста

Л. В. Великолуг

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

Аннотация. Изучение иноязычной лингвокультуры начинается с восприятия лингвокультурной информации, прежде всего, в процессе чтения, так как именно текст является не только феноменом культуры, но и хранителем, формой существования последней и поэтому требует осмысления как на уровне языка, так и на уровне культуры. Одним из способов реализации лингвокультурологического подхода в обучении аналитическому чтению студентов старших курсов лингвистического вуза является лингвокультурологический анализ текста, позволяющий интерпретировать лингвокультурные явления, выявлять культурные несовпадения, сопоставлять традиции и ценности своей и чужой культур, адекватно воспринимать иноязычные речевые акты.

Ключевые слова: лингвокультура, лингвокультурологический подход к обучению чтению, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурологический анализ текста, лингвокультурема, вторичная языковая личность

Для цитирования: Великолуг Л. В. Лингвокультурологический аспект обучения чтению иноязычного текста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 9–16.

Original article

The Linguocultural Aspect of Teaching Reading Skills in a Foreign Language

Larisa V. Velikolug

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

Abstract. Studying a foreign linguoculture begins with the perception of linguistic and cultural information, primarily in the process of reading, as the text is not only a cultural phenomenon, but also a guardian of culture, a form of its existence and therefore requires understanding both at the level of language and at the level of culture. One of the ways to implement the linguocultural approach to teaching analytical reading at the advanced level of a linguistic university is the linguocultural analysis of the text, which is regarded as one of the most effective means of interpreting linguistic and cultural phenomena, identifying cultural discrepancies, comparing traditions and values of different cultures, and adequately perceiving foreign language speech acts.

Keywords: linguoculture, linguocultural approach to teaching reading skills, linguocultural competence, linguocultural text analysis, culture-specific language unit, second language personality

For citation: Velikolug, L. V. (2025). The linguocultural aspect of teaching reading skills in a foreign language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 9–16. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Успешная межкультурная коммуникация – это не только правильное и уместное использование языковых средств, но и осмысление, ассимиляция лингвокультурных элементов речевого высказывания, экспликация глубинного смысла, скрывающегося за поверхностным значением слова, что невозможно без глубоких лингвокультурных знаний. Поскольку изучение иноязычной лингвокультуры начинается преимущественно с восприятия лингвокультурной информации, формирование лингвокультурологической компетенции в большей степени связано с перцептивной деятельностью обучаемых, проявляющейся в способности понимать и интерпретировать лингвокультурные явления, сопоставлять традиции и ценности своей и чужой культур, адекватно воспринимать иноязычные речевые акты, чтобы достичь высокого уровня лингвокультурной грамотности и заложить прочный лингвокультурный фундамент для совершенствования умений продуктивной иноязычной речи. Именно поэтому большое внимание стоит уделять письменному тексту как единице межкультурного общения, источнику лингвокультурной информации, и, соответственно, чтению, которое является основой для формирования знаний о лингвокультурных единицах и развития умений идентифицировать и воспринимать лингвокультурные явления так, как это делают носители языка.

Формирование умений аналитического лингвокультурологического чтения играет большую роль в подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации. Выпускники лингвистического вуза, прежде всего преподаватели и переводчики, используют эти умения в своей профессиональной деятельности: анализируют, переводят, редактируют тексты разных стилей и жанров, обучают студентов извлекать лингвокультурную информацию из текстов и интерпретировать смыслы с учетом этой информации. Аналитическое чтение развивает когнитивные навыки, необходимые для обработки информации и приобретения лингвокультурологических знаний, имеющих определяющее значение для развития у обучающихся черт вторичной языковой личности.

Изучению лингвокультурологического аспекта чтения и обучения чтению посвящают свои труды ученые в области лингвистики, лингвокультурологии, лингводидактики и других смежных дисциплин: Т. А. Дакукина, Д. А. Карпов, Н. Ф. Коряковцева, Т. А. Павлишак, О. В. Перлова, С. Ю. Степанова, М. А. Суворова, В. П. Фурманова и др. Цель лингводидактических исследований в этой области – выявление возможностей для развития аналитического

мышления и формирование умений читать и анализировать тексты с учетом их лингвокультурного контекста. Обсуждение, сопоставление, перевод текстов разных лингвокультурных традиций способствует более глубокому пониманию различий и сходств разных лингвокультур и помогает развить навыки межкультурного общения.

О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ

Лингвокультурологический подход к формированию иноязычных умений и навыков чтения акцентирует внимание на взаимодействии языка и культуры, что позволяет значительно повысить уровень понимания прочитанного и получить полное представление об идее текста и замысле автора. Включая культуру, наравне с языком, в содержание обучения иностранному языку, этот подход дает возможность понять влияние различных аспектов культуры на чтение в иноязычной среде и взглянуть на мир глазами инофона. Студенты анализируют исторические, социальные, политические и культурные особенности страны, язык которой они изучают, сопоставляют факты родной и иноязычной лингвокультур, и таким образом усваивают лингвокультурные нормы коммуникации, необходимые для эффективного взаимодействия с носителями языка в условиях межкультурного общения. Лингвокультурологический подход к обучению чтению по сути своей является когнитивным, так как создает оптимальные условия для познавательной деятельности, которая позволяет студентам исследовать и осмысливать факты иноязычных культур и встраивать приобретенные фоновые знания в общую смысловую схему анализируемого текста, что способствует развитию критического мышления и позволяет перейти от языкового сознания к когнитивному, т. е. от уровня языковых знаков и правил до уровня смыслов, формирующих иноязычную картину мира [Суворова, 2000].

Принимая во внимание вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что формирование навыков чтения позволяет максимально реализовать лингвокультурологические принципы обучения иностранным языкам, например принцип *взаимосвязанного изучения языка и культуры* [Сафонова, 1996], согласно которому обучение иностранному языку должно включать лингвокультурный и страноведческий компоненты, например, лингвокультурологический анализ таких языковых явлений, как метафоры, идиомы, символы, а также анализ грамматических категорий и коммуникативно-прагматических отношений.

Педагогические науки

Эти задачи наиболее эффективно решаются при обучении чтению связанного текста как реальному акту коммуникации, в ходе которого читающий выполняет коммуникативные действия когнитивного и прагматического характера. Когнитивная деятельность читателя связана со стремлением получить информацию, в том числе страноведческую и лингвокультурологическую. Понимание текста, достигнутое в результате когнитивной деятельности, помогает высказывать свое мнение, обсуждать прочитанное, т. е. решать практические коммуникативные задачи. Это вписывается в коммуникативно-деятельностную парадигму современного образования, которая направлена на взаимосвязанное развитие коммуникативных умений и навыков на основе интеграции языка и культуры. Таким образом, в процессе обучения чтение становится максимально приближенным к реальному процессу межкультурной коммуникации, опосредованной текстом, что позволяет реализовать **принцип интеркультурной направленности обучения** [Сасина, 2009], основанный на концепциях диалога культур и формирования вторичной языковой личности, владеющей навыками межкультурного общения, необходимыми для обмена лингвокультурной информацией и формирования общекультурных ценностей.

Принцип культурной вариативности или культурного разнообразия [Сысоев, 2009] позволяет изучать лингвокультурные аспекты коммуникации во всем их многообразии. Студенты читают произведения британской и американской литературы, как классиков XIX и XX веков (например, Ч. Диккенса, С. Моэма, О. Уайльда, У. Фолкнера), так и современных писателей (Д. Барнса, Д. Арчера, Н. Хорнби и др.), в рамках одного лингвокультурного сообщества исследуют разные аспекты культуры, например, политический, социальный, гендерный, профессиональный, религиозный. Соблюдение этого принципа очень важно при отборе текстов, языкового материала и в целом социокультурного содержания учебных программ. Не менее важна и стилистическая вариативность при отборе материала для чтения. Сопоставительная стилистика изучает национальные дискурсивные модели на основе текстов разных стилей, прежде всего, публицистического, художественного, научного, делового.

Обучение чтению позволяет успешно применять **принцип взаимосвязанного обучения аспектам иноязычной культуры** [Пассов, Кузовлева, 2010], согласно которому необходимо учитывать не только учебный и познавательный аспекты освоения лингвокультуры, но также развивающий и воспитательный аспекты. В частности, полноценное развитие информационной

культуры невозможно без совершенствования навыков чтения на иностранном языке, которые открывают новые возможности для приобщения к разным видам культуры. Воспитательная, ценностно ориентирующая функция чтения заключается в том, что мотивационное поле иноязычного текста формирует представления об определенных ценностях, убеждениях, понятиях, привычках, соответствующих нормам той или иной лингвокультурной общности. Обдумывая и обсуждая прочитанное, мы учимся оценивать поступки и мысли героев в контексте определенной лингвокультуры, выявлять культурные различия в восприятии читателем действий персонажей, что так же важно для формирования лингвокультурологической компетенции. Поэтому при отборе текстов необходимо принимать во внимание нравственно-этическое содержание произведений, тем более что морально-этические нормы лежат в основе **принципа лингвокультурной толерантности**, призывающего уважать и ценить различия между людьми, признавать уникальность каждого человека и использовать язык как инструмент толерантного коммуникативного, или дискурсивного, поведения. Обильное чтение и анализ прочитанного, обсуждение лингвокультурных контекстов, безусловно, способствует развитию толерантного мышления и приобретению опыта толерантного речевого общения, формирует уважение к разным культурам, стремление понимать и принимать лингвокультурные особенности коммуникантов. Важная роль при этом отводится аутентичным материалам, созданным и используемым носителями языка, таким как тексты из газет, журналов, блогов, песни, интервью и другие материалы, что согласуется с применяемым в лингводидактике **принципом культурологической аутентичности**. Анализируя лингвокультурные аспекты аутентичных текстов, студенты развивают аутентичность восприятия информации. Это готовит их к общению с носителями языка, т. е. помогает сформировать межкультурную компетенцию, в данном случае – способность понимать, анализировать тексты с различными лингвокультурными контекстами и адаптироваться к последним. Кроме того, с помощью аутентичных текстов обеспечивается проблемное содержание развивающего обучения. Как известно, чтение как инструмент когнитивного развития обучаемого основывается на принципе проблемности, в нашем случае – **принципе доминирования проблемных культуроведческих заданий** [Сафонова, 2001]. Проблемное содержание учебного материала связано с наличием

незнакомых реалий, иной аутентичной культуроведческой информации, в том числе информации о ценностях, концептах, моделях поведения, которую необходимо правильно интерпретировать. Таким образом, стимулируется поисковая исследовательская деятельность и формируются познавательные учебные действия читающего, главным образом, через работу со справочными материалами и гипертекстом, который предоставляет большие возможности для приобщения к концептосфере иноязычной культуры и является основным источником информации для современных студентов.

Очевидно, что применение перечисленных выше лингвокультурологических принципов в разработке лингводидактических материалов для чтения поможет студентам лучше освоить навыки чтения на иностранном языке, более глубоко понять самобытность иноязычной лингвокультуры и интегрировать полученный опыт в будущую профессиональную деятельность.

ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЕДИНИЦА

Являясь основным средством передачи информации и общения между людьми, текст отражает как языковые особенности, так и культурные, социальные и исторические аспекты жизни определенно лингвокультурного сообщества. Каждый язык отличается своими уникальными грамматическими и лексическими особенностями. Лингвистические единицы могут иметь специфические значения и оттенки в разных лингвокультурах. Например, одно и то же слово или фраза могут по-разному толковаться в разных культурных контекстах (известные примеры положительных коннотаций английских слов *aggressive*, *ambitious* и, напротив, преобладающей отрицательной коннотации русскоязычных *агрессивный* и *амбициозный*). Это связано с тем, что каждая культура обладает своими уникальными ценностями, традициями и способами выражения. Разные языки отличаются и синтаксическими нормами построения предложений и организации текста, так как каждая культура имеет особенности в способе организации информации и восприятия текста. Например, один язык может быть более линейным и последовательным, в то время как другой язык является более непоследовательным и контекстуальным [Великолуг, 2018]. Англоязычный дискурс в большей степени, чем русскоязычный, сосредоточен на форме, что выражается в строгой упорядоченности его частей и линейной организации содержания. Различия связаны с когнитивной картиной восприятия мира носителями

разных лингвокультур. Русскоязычная лингвокультура является высококонтекстной, ее культурные коды (ценности, смыслы, историческая память) не всегда вербализуются, оставаясь в сознании людей. Англоязычные лингвокультуры являются низкоконтекстными, требующими однозначных языковых выражений и более четких оценок. Стилистические особенности разноязычных текстов могут также отличаться в зависимости от культурных и коммуникативных конвенций, используемых в каждом языке, и это, безусловно, влияет на понимание текстов на разных языках. Лингвокультурологический анализ текста помогает лучше понять лингвокультурные особенности определенного сообщества и взаимодействие между языком и культурой, что впоследствии позволяет избегать недоразумений и конфликтов в межкультурной коммуникации, а также способствует развитию более глубокого понимания, толерантности и уважения к различиям между культурами. Обучение чтению должно учитывать эти языковые особенности и помогать обучаемым развивать навыки чтения на конкретном языке, преодолевая культурные барьеры при чтении.

Культурные значения, обычаи и нормы поведения, зафиксированные в тексте, могут быть интерпретированы только с учетом контекста конкретной культуры. Необходимо учитывать идеи, концепции и ценности иноязычной культуры, отличные от тех, которые распространены в своей культуре. Способствовать этому должно изучение социокультурных особенностей страны, где используется целевой язык, включая изучение законов, традиций, праздников, обычаев, произведений искусства, а также анализ ценностной картины мира через художественные произведения и культурно-значимые тексты, например, эпические или религиозно-философские. Учет культурно-исторических соответствий – важный аспект иноязычной компетенции в чтении, необходимый для более глубокого анализа текста, интерпретации отсылок, аллюзий и смысловых нюансов. Знание всех этих аспектов поможет студентам лучше понимать контекст прочитанного, расширит их лингвокультурные знания, будет способствовать развитию критического мышления и общей культурной грамотности. Например, знание культурно-исторического контекста может быть необходимым для правильного понимания некоторых выражений или символов, используемых в тексте. В рассказе современного британского писателя Джеффри Арчера «Профессор из Венгрии» большое значение для понимания сюжета имеют отсылки к историческим событиям. Главный герой в разговоре с собеседником-англичанином вспоминает:

Педагогические науки

После того как мы вчера расстались, я много размышлял, какие последствия мог иметь *Суэц* для народа, который *десятью годами раньше* выиграл мировую войну. Американцы должны были поддержать вас. Теперь нам задним числом поясняют – есть у историков такая вечная привилегия, – что в *ту пору* премьер-министр *Иден* был болен и утомлен. Но правда-то в том, что он не получил поддержки от ближайших союзников в тот момент, когда более всего в ней нуждался¹.

Лингвокультуры *Суэц*, *Иден*, временные отсылки *десятью годами раньше*, в *ту пору* (выделено нами. – Л. В.) кодируют важные социокультурные исторические факты. «Суэц» оказался для большинства студентов своего рода ассоциативной лакуной, прагматическим несовпадением с принятым названием известного события «Суэцкий кризис», причины, последствия и значение которого необходимо было обсудить. В рассказе упоминаются также венгерская революция, железный занавес, афганская война, московская олимпиада – прецедентные события, т. е. реальные, знакомые героям рассказа, актуальные события, которые служат фоном для развития сюжетной линии. Читатель не прочувствует, что творится в душе главного героя, если не восстановит все ценностные смыслы, а значит, и ценностный смысл рассказа при восприятии его читателем будет утрачен.

Кроме того, текст рассказа Джеффри Арчера изобилует культурно маркированной лексикой, обозначающей реалии разного рода, прежде всего, топонимами (*Somerset, Stratford-upon-Avon, Oxford, the Mendips, Cheddar Gough's caves, Wells, Bath, Devon, Exmoor* и др.) и именами известных личностей (*Hardy, Drake, Shakespeare, Dickens, Austen, Trollope, Waugh, Graham Greene, O. Wilde* и др.). Приведенные примеры лексики – это идионимы (культуронимы своей, в данном случае британской, культуры) и полионимы (универсальные культуронимы). В тексте также присутствуют ксенонимы – культуронимы, отражающие чужую, иноязычную культуру. Речь идет о венгерских реалиях, переданных на английском языке (например, *St. Matthias Church – церковь Святого Матьяша*). Некоторые из них заимствованы и представлены в транслитерированном виде, например, названия аэропорта, гостиницы, стадиона: *Ferihegy Airport, Hotel Ifushag, Nép stadium*; другие – согласно нормам английского языка, например гидроним *Danube* (*Дунай*). Эта лексика вплетена в культурно-исторический контекст повествования, и, если читающий

не раскрывает семантику этих слов, снижаются степень и глубина прочитанного, отражающие соответственно количественный и качественный показатели понимания. Многие культуронимы, перечисленные главными героями в непринужденной дружеской беседе, не являются определяющими для развития сюжетной линии произведения и не влияют на осознание главной мысли или замысла автора. Но ведь эстетическая и когнитивная функции художественной литературы как раз и заключаются в том, чтобы создавать впечатляющие образы и эффектные описания, сообщать информацию об окружающем мире, стимулируя таким образом познавательную деятельность читающего. Именно своими глубокими страноведческими познаниями и впечатляет читателя (как и своего собеседника по сюжету рассказа) главный герой рассказа, венгерский профессор, рисуя перед нашими глазами словесную карту английских графств с их достопримечательностями, упоминая имена своих любимых британских писателей и поэтов, рассуждая со знанием дела о политических деятелях и проводимой ими политике.

Таким образом, можно сделать обоснованный вывод о том, что лингводидактический потенциал иноязычного текста связан не только с лексическим и семантическим богатством английского языка в этом тексте, но и с лингвокультурологическим наполнением его содержания. Подход к тексту как к единице языка и культуры позволяет использовать чтение как средство развития речемыслительной и познавательной деятельности обучаемого.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Одним из способов реализации лингвокультурологического подхода в обучении чтению является *лингвокультурологический анализ* текста – эффективный метод обучения пониманию прочитанного на иностранном языке. Задачами лингвокультурологического анализа является развитие умений выявлять в тексте лингвокультуры, в том числе прецедентные феномены, интерпретировать информацию о национальной культуре страны изучаемого языка и общекультурные факты и ценности; определять коннотативные значения и цель употребления лингвокультуры в тексте; сравнивать ценностные картины мира изучаемых лингвокультур; употреблять лингвокультуры в речи. Анализ текстов позволяет студентам более глубоко вникать в прочитанное, интерпретировать содержание текста и замысел автора, а также

¹Арчер Д. Профессор из Венгрии / пер. К. Ищенко // 36 рассказов. Москва: Захаров, 2008. С. 207–219.

совершенствовать навыки поиска информации, анализа контекста, стилистических особенностей текста и определения значений лексических единиц, включая лингвокультуры. Студенты учатся различать инокультурные традиции, обычаи, социальные нормы и ценности, которые отражены в тексте, и понимать, как последние влияют на языковую структуру и выражение мыслей, и таким образом адаптировать свой язык и коммуникативные стратегии в соответствии с лингвокультурными особенностями и нормами изучаемой лингвокультуры. Снятию трудностей понимания лингвокультурных сведений во многом способствует лингвокультурологический комментарий, который, как правило, составляется авторами учебных пособий. Составление такого комментария может и должно являться одним из проблемных заданий для студентов старших курсов.

Для совершенствования навыков лингвокультурологического анализа необходимо разработать комплекс специальных упражнений, развивающих умения извлекать соответствующую информацию из текста, умения работать с источниками информации, например, с толковыми, этимологическими и фразеологическими словарями, лингвострановедческими справочниками [Лесохина, 2012]. Это могут быть упражнения аналитического и аналитико-синтетического характера, направленные на распознавание культурно маркированных единиц в тексте, воспроизведение последних в переводе, подбор синонимов, сопоставление с русскоязычными эквивалентами, структурно-семантический анализ лексики, передачу безэквивалентной лексики, использование лексики в собственных высказываниях.

Как отмечалось выше, метод лингвокультурологического анализа текста может быть использован при работе как с отдельными текстами, так и с гипотекстами в составе гипертекста. Работа с нелинейным, мультимедийным, интерактивным гипертекстом рассматривается современным поколением студентов как новый способ коммуникации, при котором воспринимаются и одновременно обрабатываются многочисленные потоки разной по структуре и содержанию информации, в том числе, информации о культуре. При чтении такого текста возникает возможность получить ссылки не только на тексты, но и на видео и аудиофайлы, презентации, иллюстрации, фотографии, справочные материалы, которые расширяют и углубляют лингвокультурное смысловое пространство. Опыт работы с гипертекстом позволяет разрабатывать новые стратегии эффективного чтения, что неизбежно вносит коррективы в методику формирования умений и навыков чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, обучение чтению с учетом лингвокультурологического аспекта изучения языковых явлений способствует формированию лингвокультурологической компетенции студента. Чтение текстов на иностранном языке погружает обучающихся в другую культуру. Понимание культурного контекста прочитанного, культурных и исторических отсылок, включающих лингвистическую и экстралингвистическую информацию, позволяет более глубоко проникнуть в смысл текста и замысел автора, повысить уровень речевой культуры. Обучающиеся могут лучше интерпретировать сообщения, избегая недопонимания, вызванного культурными различиями.

Язык современных текстов, особенно язык медиатекстов, насыщен лингвокультурными единицами и лингвокультурными сведениями. Поэтому лингвокультурологическое чтение является обязательным аспектом подготовки лингвистов разных специальностей, прежде всего, переводчиков. Оно помогает обогатить словарный запас лексики с культурным компонентом, научиться лучше понимать и передавать в переводе культурные особенности (символы, логоэпистемы, метафоры, идиомы), контекст оригинального текста и таким образом значительно улучшить качество перевода, повысить лингвокультурную грамотность и эрудицию студентов. Особенно это касается перевода художественных и публицистических текстов как наиболее культурно маркированных. Текст перевода становится субъектом интертекстуального и интеркультурного взаимодействия. Понимание культурных смыслов, расшифровка культурных кодов для целевого читателя, недостаточно хорошо разбирающегося в культуре источника, не менее важны, чем словарный перевод знаковой системы.

Кроме того, чтение текстов из различных культур расширяет кругозор студента и повышает осведомленность о мире, развивает критическое мышление. Студенты знакомятся с новыми перспективами, ценностями и образами жизни, учатся выявлять культурные стереотипы, предрассудки и другие формы культурного влияния на содержание текста. Тексты, которые резонируют с культурным опытом студентов, могут повысить их мотивацию к чтению. Они чувствуют себя более связанными с материалом и заинтересованы в его изучении. Как результат, студенты и выпускники смогут более эффективно функционировать в международном сообществе, понимать различные культурные перспективы и использовать язык в аутентичном культурном контексте. Лингвокультурологический когнитивный подход к чтению создает условия для

оценки и переосмысления коммуникантом своего культурного опыта, определения своего места в поликультурном пространстве, осознания

вечных общечеловеческих ценностей, формирования толерантного отношения к культурным различиям.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Суворова М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов: дис. ... канд. пед. наук / Бурятский государственный университет. Улан-Удэ, 2000.
2. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
3. Сасина Н. В. Лингвокультурологический подход в обучении студентов гуманитарного профиля иностранному языку // Вестник Полоцкого государственного университета. Педагогические науки. 2009. № 5. С. 65–69.
4. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-Пресс, 2009.
5. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык, 2010.
6. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
7. Великолуг Л. В. Обучение письменному академическому дискурсу в контексте интернационализации образования: лингвокультурологический аспект // Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения: сборник научных статей ; в 2 ч. / под общ. ред. Л. Г. Ведениной. М.: МГИМО–Университет, 2018. Ч. I Языки в аспекте лингвострановедения. С. 355–363.
8. Лесохина А. М. Формирование у студентов языковых вузов умений извлекать лингвокультурологическую информацию в процессе чтения иноязычных текстов разных жанров: на материале испанского языка: дис. ... канд. пед. наук / Российский государственный педагогический университет. СПб., 2012.

REFERENCES

1. Suvorova, M. A. (2000). Lingvokul'turologicheskij podhod v obuchenii inostrannym yazykam studentov starshih kursov = Linguocultural approach in teaching foreign languages to senior students: PhD in Pedagogy. Buryat State University. Ulan-Ude. (In Russ.)
2. Safonova, V. V. (1996). Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij = Studying languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki. (In Russ.)
3. Sasina, N. V. (2009). Lingvokul'turologicheskij podhod v obuchenii studentov gumanitarnogo profilya inostrannomu yazyku = Linguocultural approach in teaching foreign languages to students majoring in the humanities. Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki, 5, 65–69. (In Russ.)
4. Sysoev, P. V. (2009). Yazykovo polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika = Language polycultural education: theory and practice. Moscow: Glossa-Press. (In Russ.)
5. Passov, E. I., Kuzovleva, N. E. (2010). Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya = Fundamentals of the communicative theory and technology of foreign language education. Moscow: Russky yazyk. (In Russ.)
6. Safonova, V. V. (2001). Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya = Cultural Studies in the System of Modern Language Education. Inostrannye yazyki v shkole, 3, 17–24. (In Russ.)
7. Velikolug, L. V. (2018). Teaching academic writing in the context of internationalization in higher education: linguocultural aspects. In Vedenina, L. G. (Ed.), Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnologii obucheniya (pp. 355–363): collection of papers. Moscow: MGIMO. (In Russ.)
8. Lesohina, A. M. (2012). Formirovanie u studentov yazykovykh vuzov umenij izvlekat' lingvokul'turologicheskuyu informaciyu v processe chteniya inoyazychnykh tekstov raznykh zhanrov: na materiale ispanskogo yazyka = Formation of skills to extract linguacultural information in the process of reading foreign language texts of different genres in students of language universities: on the material of the Spanish language: PhD in Pedagogy. St. Petersburg: State Pedagogical University of Russia. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Великолуг Лариса Викторовна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры английского языка переводческого факультета

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Velikolug Larisa Viktorovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor at the Department of English, Faculty of Translation and Interpreting

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

04.10.2024
19.10.2024
10.01.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Современные лингафонные классы и специализированные программные решения в обучении переводчиков устным видам перевода

Д. Ю. Груздев¹, О. Ю. Найденов², А. А. Смерчинская³

^{1,2,3}Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации,
Москва, Россия

¹gru@inbox.ru

²noleg@rambler.ru

³ms.smerchinskaya@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются способы автоматизации цикла воспроизведения-записи при работе над устными видами перевода в компьютерных классах. В частности, авторы отмечают сложности из-за особого алгоритма восприятия-воспроизведения при осуществлении последовательного перевода. В поисках решений проводится анализ лингафонного оборудования, возможностей мобильных устройств и способов задания режимов с помощью объектно-ориентированного языка программирования. Авторы приходят к выводу о целесообразности создания программы-посредника для дополнения функционала лингафонных решений в соответствии с потребностями процесса подготовки устных переводчиков.

Ключевые слова: обучение переводу, лингафонный класс, специализированное ПО, последовательный, синхронный, алгоритм записи, анализ переводов

Для цитирования: Груздев Д. Ю., Найденов О. Ю., Смерчинская А. А. О некоторых проблемах обучению устным видам перевода в специализированных классах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 17–24.

Review article

Modern Language Labs and Ad-hoc Software in the Interpreter Training

Dmitry Yu. Gruzdev¹, Oleg Yu. Naydenov², Anastasiya A. Smerchinskaya³

^{1,2,3}Military University, Moscow, Russia

¹gru@inbox.ru

²noleg@rambler.ru

³ms.smerchinskaya@inbox.ru

Abstract. The article explores ways of automating the playing-recording cycle for more efficient oral interpreting training in computer classes. In particular the authors note difficulties due to specific listening-speaking algorithm in consecutive interpreting. The effort leads to the analysis of modern language labs, corresponding features of personal mobile devices, as well as VBA-powered solutions. This revealed the need for an intermediary application that would complement language labs to meet the training needs in the context of consecutive and bilateral interpreting.

Keywords: interpreter training, language labs, ad hoc software, consecutive, simultaneous, recording sequence, analysis of interpretations

For citation: Gruzdev, D. Yu., Naydenov, O. Yu., Smerchinskaya, A. A. (2025). Modern language labs and ad-hoc software in the interpreter training. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 1(854), 17–24. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Мир без современных технологий немислим. Вне всякого сомнения, они представляют благо, призваны облегчить, упростить нашу жизнь и вместе с тем интенсифицировать, повысить производительность и эффективность труда. Данная тенденция не миновала подготовку и практику переводчиков. Однако большая часть нововведений приходится на письменный перевод. В практической деятельности это объясняется необходимостью удерживать жесткий контроль над работой автоматизированных и автоматических систем, тогда как в подготовке переводчиков неоспоримым преимуществом при анализе переводческих решений становится зафиксированный на бумаге результат деятельности [Нелюбин, 2018].

Мы полагаем, что причина преобладания программных решений для письменного перевода находится глубже и заключается в нереализованном потенциале современных технических средств. Причем ими пренебрегают отнюдь не сами лингвисты. Даже в штатном программном обеспечении (ПО) любого устройства с расширенными мультимедийными возможностями представлены способы фиксации любой информации – аудио, видео и текстовой. При этом в специализированных решениях для подготовки переводчиков данные функции не комплексированы должным образом с ПО воспроизведения, в результате чего существенно ограничиваются возможности отработки собственно профессиональных умений в лингафонных классах. Поэтому целью данной работы явилось определение возможности использования современных лингафонных классов в подготовке переводчиков и специализации штатного ПО для повышения эффективности отработки профессиональных умений.

ОПЫТ БЫЛЫХ ЛЕТ

Лингафонные кабинеты применяют уже не одно десятилетие в школах и высших учебных заведениях для развития и совершенствования навыков устной речи. Преимущества неоспоримы: охват группы, постоянное участие всей аудитории, аутентичная иностранная речь, возможность фиксации



Рис. 1. В лаборатории устной речи ВИИЯ (хранится в Архиве музея факультета иностранных языков Военного университета)

результатов работы для последующего анализа [Handbook of Research on Educational Communications and Technology, 2004] (см. рис. 1).

Устный перевод также основан на устной речи, в связи с чем преподаватели перевода разработали методики для интеграции ресурса в процесс подготовки специалистов. Возможность демонстрации правильного произношения, использования речей политиков, государственных деятелей в их собственном исполнении играют не последнюю роль в этом выборе. Однако исключительно для этой цели нет необходимости разворачивать индивидуальные места, достаточно запустить запись с проигрывателя. В специализированных классах преподаватели увидели возможность повысить интенсивность и пересмотреть роль устных видов перевода в процессе подготовки переводчиков [Князева, 2008].

Это не значит, что устной подготовке переводчиков уделялось или уделяется недостаточно времени. Наоборот, на устную составляющую обучения будущих специалистов уходит огромное количество часов в связи с тем, что анализировать перевод приходится по горячим следам, т. е. сразу в классе после выполнения задания. При этом отдельные составляющие перевода забываются, что ускользает от восприятия педагогов, пытающихся сконцентрироваться на самых грубых ошибках.

Возможность фиксировать результаты перевода в контексте работы в лабораториях устной речи

Педагогические науки

для последующего анализа была оценена педагогами по достоинству. Поэтому значительно повысилась и эффективность отработки профессиональных умений. Она возросла в результате широкого охвата материала и одновременного участия всех обучающихся в процессе перевода. Эффективности работы также способствовала возможность при необходимости многократно прослушивать перевод и сопоставлять его с оригиналом или другими переводами в поисках оптимального решения наиболее сложных проблем [Левковская, 2010].

Именно последнее и отмечается в многочисленных методиках, проверенных временем на практике. Так, Н. А. Читалина предлагает отрабатывать последовательный перевод в три этапа, а именно – прослушивание оригинала с сокращенной записью, перевод с записью на магнитный носитель и сравнение перевода с аудиозаписью профессионального переводчика [Читалина, 2016].

Другой педагог, занимавшийся подготовкой военных лингвистов, В. С. Ходырев, также практиковал фиксацию результатов работы при отработке навыков синхронного перевода и перевода с листа [Ходырев, 2016]. Примечательно, что преподаватель практики военного перевода предлагает записывать только перевод с листа при отработке навыка в фоновом режиме. Предполагаем, что это связано с техническими трудностями. Во-первых, при работе над последовательным и двусторонним переводом записываются и промежутки молчания, когда переводчик воспринимает оригинальный текст, в связи с чем последующий процесс анализа приводит к потере времени на прослушивание пауз или усложняется поиском следующего отрывка слепой перемоткой особенно на магнитной ленте. Во-вторых, подготовка к таким занятиям требовала значительно больше времени и усилий. Для автоматизации этапа перевода в записи необходимо было сделать паузы определенной длины, чтобы обучающиеся могли озвучить перевод и сразу же начать воспринимать следующий отрывок. Таким образом, обеспечивается перевод без остановок, приближая условия работы к реальным. Несмотря на все сложности в подготовке заданий и анализе результатов, в методическом сборнике под редакцией Л. Л. Нелюбина есть указания и на такой вид работы в фоновом режиме, а значит, подобные занятия проводились [Нелюбин, 2018].

СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ

На сегодняшний день не только персональные компьютеры (ПК), но и мобильные устройства имеют широкий потенциал в автоматизации различных

процессов, в том числе и в ходе подготовки специалистов [Chan, 2024]. Возможности означенных устройств определяются установленным ПО. Так, для развития навыков устного перевода требуется программа воспроизведения и записи звука, которая включена в список штатного обеспечения персональных компьютеров и смартфонов.

В качестве индивидуального тренажера такие решения наделены всем необходимым для самостоятельного совершенствования навыков, привитых в часы работы с преподавателем. Однако на занятиях в составе группы лингфонные кабинеты остаются безальтернативными лингвистическими тренажерами, они продолжают занимать прочное место в системе подготовки переводчиков. Существенное отличие перспективных решений от оборудования прошлого века заключается в том, что технические средства стали современнее, а значит и возможности технического обеспечения переводческой практики выросли многократно (см. табл. 1). Выделяют три категории лингфонных классов: аналоговые, цифровые, программные. Оборудование и способ коммутации устройств отличаются существенным образом, но функционал с точки зрения применения комплексов по назначению остается неизменным от класса к классу.

Ни в одной из категорий на официальных сайтах не указаны возможности отработки навыков перевода. Только в одном случае совершенствование навыков синхронного перевода упомянуто в обзоре лингфонных кабинетов¹. Поэтому развитие навыков перевода на лингфонном оборудовании оценивалась не по реально существующим функциональным возможностям, а согласно потенциалу программно-аппаратных средств.

Синхронный перевод заявлен в описании цифрового класса. Однако при наличии возможности записи с каждого рабочего места комплексы любой из трех категорий подойдут для решения данной задачи. Работа над переводом с листа также может быть реализована без особого труда.

Про последовательный и двусторонний перевод речь вообще не идет, но с точки зрения базовых возможностей это реализуемо по старинке. Ввиду особенностей данных видов перевода потребуется предварительная подготовка аудио или видеозаписи с расстановкой пропусков под перевод. Некоторые производители наделяют свои продукты функциональными возможностями, представляющими интерес для переводчиков. Однако на сайте или в сопроводительной документации об этом не сказано ни слова. Так, в ходе эксплуатации

¹Обзор лингфонных кабинетов. URL: <https://sitimedia.ru/obzor-lingafonnykh-kabinetov/> (дата обращения: 27.09.2024).

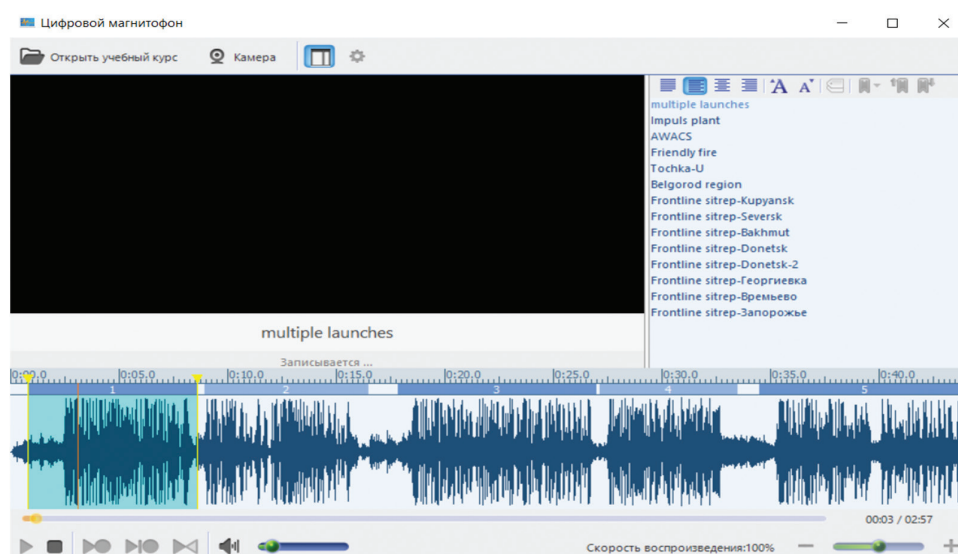


Рис. 2. Окно для работы в режиме последовательного перевода в лингафонной программе «Линко»

Таблица 1

ВИДЫ ЛИНГАФОННЫХ КЛАССОВ

Характеристики \ Вид	Аналоговый	Цифровой	Программный
Доп. оборудование	Есть	Есть	На базе существующих компьютерных классов
Мобильность	Есть	Нет	На базе мобильных компьютерных классов
Возможность обновления	Замена класса	На уровне ПО	Есть
Автономность (работа без пульта руководителя занятия)	Нет	Да	Да
Профиль	Иностранные языки	Иностранные языки	Иностранные языки*
Функции отработки устной речи			
Работа в парах	Да	Да	Да
Работа в группах	Да	Да	Да
Индивидуальная работа	Да	Да	Да
Запись	На рабочее место преподавателя / во внешнее устройство	Да	Да
Отработка навыков перевода			
Синхронного	Да	Да**	Да
Перевод с листа	Да	Да	Да***
Последовательного	Да*****	Да*****	Да****
Двустороннего	Да*****	Да*****	Да****
Письменного	Нет	Да*****	Да

Примечания:

*«Диалог Nibelung»¹ – универсальное решение для обеспечения любого предмета.

**Цифровой лингафонный кабинет «Норд»² – функция указана в обзоре ПО на сайте поставщика.

***Лингафонная программа «Линко»³ – обеспечивает последовательный цикл «прослушивание оригинала – запись – прослушивание записи» для каждого фрагмента. Из опыта личной эксплуатации.

****Нет специализированных решений.

*****При наличии полноценных ПК на рабочих местах.

*****В случае предварительной подготовки аудио- или видеозаписи.

¹ПО «Диалог Nibelung». URL: <https://dialog-nibelung.ru/opisanie-programmy/> (дата обращения: 27.09.2024).

²Обзор лингафонных кабинетов. URL: <https://sitimedia.ru/obzor-lingafonnykh-kabinetov/> (дата обращения: 27.09.2024).

³ПО Линко V8.2. URL: <https://linkom.ru/> (дата обращения: 27.09.2024).

Педагогические науки

ПО «Линко» была обнаружена цикличная функция «проигрывание оригинала – запись – проигрывание записи» (см. рис. 2). Файл все еще нужно готовить в среде ПО. Задача упрощается наличием интерфейса с графическим отображением, но функция обеспечивает выполнение цикла для текущего отрывка без сохранения записи предыдущих. Поэтому анализировать приходится изолированные фрагменты на месте, что исключает целесообразность использования ПО на этапах совершенствования навыков.

Отдельно остановимся на управлении. С самого зарождения лингафонных классов запуск оригинального текста осуществлялся с пульта преподавателя. В этом плане положение дел остается неизменным и по сей день. Управление функцией «запись», напротив, долгое время оставалось децентрализованным ввиду технических ограничений: кассетные магнитофоны на рабочих местах не оборудовались интерфейсами сопряжения с головным устройством преподавателя, поэтому обучающиеся должны были самостоятельно включать запись. В современных аналоговых классах порядок работы не изменился – органы управления записью и воспроизведением результатов сохранились на панели управления обучающегося (см. рис. 3). Поэтому ручных манипуляций, хоть и однократных, не избежать. Не исключены случаи, когда переводчик в состоянии стресса забывает включить запись и начинает выполнять перевод. В цифровых комплектах предусмотрено управление как с рабочего места, так и с головного устройства преподавателя (см. рис. 4). Полный контроль над действиями обучающегося обеспечен в программных лингафонных классах в силу того, что их основу составляют ПК, объединенные в локальную сеть. Именно преподаватель определяет объем функций, доступных на рабочих местах в любой момент времени. Запись звука также включается с главного ПК, но осуществляется в потоковом формате. При выполнении последовательного перевода дорожка увеличивается в два раза, а наличие пассивных отрезков осложняет анализ. Дело в том, что при ручном управлении и при работе с подготовленным файлом запись фиксирует последовательность пассивных (восприятие записи) и активных (перевод) участков, что вызывает определенные сложности. Во-первых, прослушивание записи занимает в два раза больше времени, чем исходный файл на исходном языке (ИЯ). Во-вторых, перерывы между переводами отрезков приводят к потере целостности текста и мысли, следовательно, переводческие решения на стыках не так четко прослеживаются.

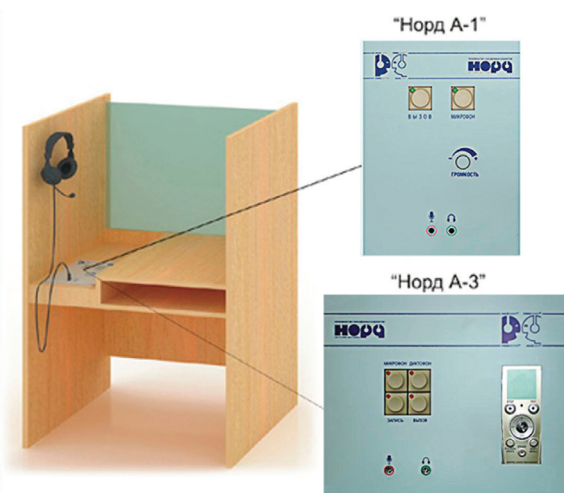


Рис. 3. Пульт обучающегося в аналоговом лингафонном классе¹



Рис. 4. Пульт обучающегося в цифровом лингафонном классе²

Вместе с тем следует отметить, что цифровые платформы с продуманным графическим интерфейсом сделали редактирование и подготовку файлов доступнее [Orlando, 2016] (см. рис. 5). Любое действие с дорожкой стало обратимым, но терпение и труд для качественной обработки материала все еще требуются.

Существующие лингафонные решения способствуют взаимодействию педагога и обучающихся, развитию устной речи на иностранном языке, но не выполнению специальных заданий, направленных на совершенствование навыков устного перевода.

¹Норд-ЛК. Учебное оборудование. URL: <https://nord-lk.ru/cabinet/digital> (дата обращения: 27.09.2024).

²URL: <https://nord-lk.ru/cabinet/digital> (дата обращения: 27.09.2024).

Отметим, что при работе над письменным переводом с необходимым профессиональным ПО (словари, национальные и специализированные корпуса, системы накопительного перевода, языковые модели) польза программных лингфонных решений заключается в удаленном контроле за рабочим процессом без активного вмешательства преподавателя [Шевчук, 2013]. При этом обучающиеся не испытывают скованности, работают в своем темпе, а у преподавателя появляется безусловное преимущество во всеобъемлющей оценке действий переводчиков в процессе принятия решения. Полагаем, что таким же способом следует решать задачу по обеспечению устных видов перевода в программных лингфонных классах, в которых создаются условия взаимодействия педагога с аудиторией. Для последовательного, синхронного и двустороннего переводов требуется дополнительная программа, которая (наряду с сетевым подключением для обмена данными) поддерживала бы специальный режим работы, обеспечивала бы воспроизведение исходных файлов и записи ответов в соответствии с выполняемым видом перевода.

Автоматизация возможна с помощью объектно ориентированного языка программирования (VBA), интегрированного разработчиками в пакет MS Office. Идея принадлежит К. А. Ельцову, практикующему переводчику с опытом подготовки специалистов и автору ряда решений от простейших

конвертеров единиц измерения до собственной системой накопительного перевода¹. На одной из лекций К. А. Ельцов высказал мысль о том, что через Word можно управлять всеми программами на ПК с помощью команд, написанных на VBA. В целях развития этой идеи автор подготовил код для отработки навыков синхронного перевода, который автоматизировал запись и нарезку результатов перевода на фрагменты для повышения эффективности анализа². Воплощение в жизнь данного проекта доказывает целесообразность оптимизации подготовки переводчиков через создание ПО-посредника для адаптации режимов работы штатных программ записи и воспроизведения аудио согласно профессиональным запросам переводчиков. Полагаем, что для решения задачи по обеспечению заданий по последовательному, двустороннему и синхронному переводу в лингфонных классах требуется дополнительная программа, которая бы локально с сетевым подключением для обмена данными, например, для получения задания и сбора результатов, поддерживала бы специальные режимы работы воспроизведения исходных файлов и записи ответов в соответствии с выполняемым видом перевода.

¹Ельцов К. А. О технологии E-Stylebook. URL: <http://kirilleltsov.narod.ru> (дата обращения: 04.07.2024).

²РосНОУ: сайт // Зимняя школа перевода – 2019. URL: <https://archive.rosnou.ru/important/transschool010219/> (дата обращения: 04.05.2024).

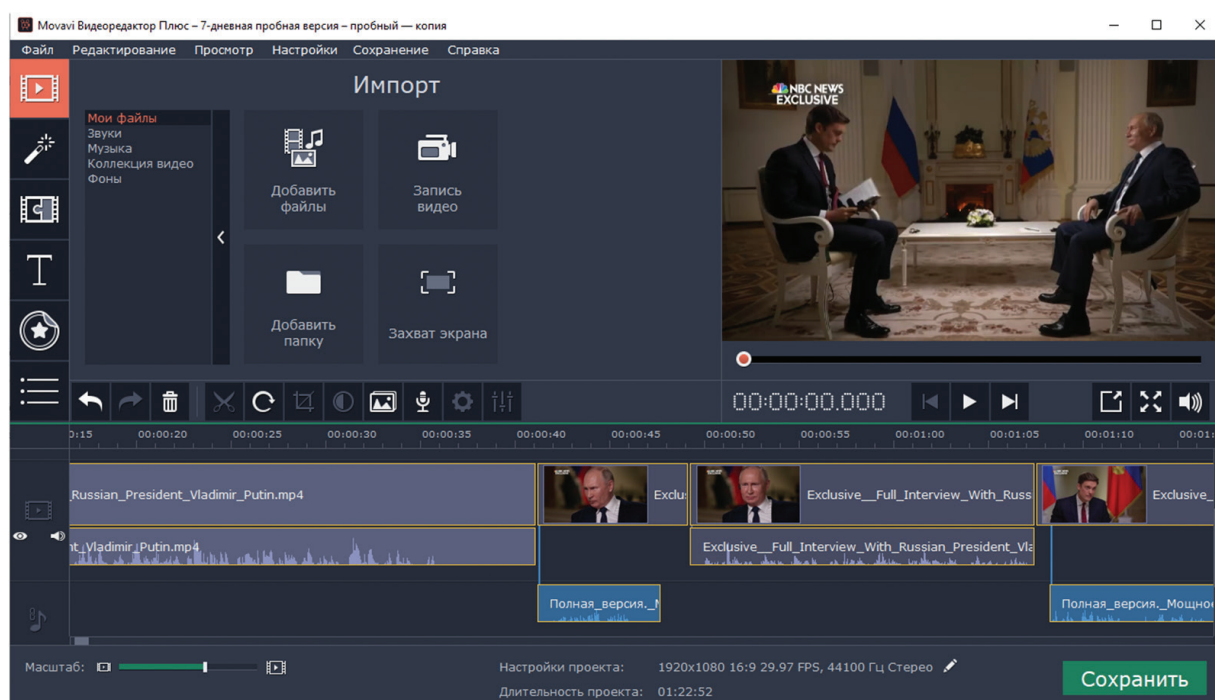


Рис. 5. Создание двуязычной ситуации с помощью ПО редактирования аудио и видео Movavi Video Editor

Педагогические науки

За лингафонным ПО остается задача по обеспечению удаленного контроля за рабочим процессом без активного вмешательства педагога. При этом обучающиеся не испытывают скованности, работают в своем темпе, а у руководителя занятия появляется безусловное преимущество во всеобъемлющей оценке действий переводчиков в процессе принятия решения с последующим анализом наиболее сложных моментов на основе записей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате рассмотрения современных лингафонных классов в подготовке переводчиков и вопроса специализации ПО лингафонных классов для повышения эффективности отработки профессиональных умений мы пришли к ряду выводов. Во-первых, современные лингафонные классы не адаптированы к задачам подготовки переводчиков. Однако они представляют незаменимый инструмент по удаленному контролю учебной группы в ходе выполнения задания. Главным

недостатком современных лингафонных решений считаем отсутствие функции записи результатов по алгоритму, который бы соответствовал виду обрабатываемого перевода. Во-вторых, из трех категорий лингафонных решений (аналоговые, цифровые, программные) наибольший интерес представляют программные, т. к. аппаратной базой для них являются ЭВМ в локальной сети. Именно этот факт обеспечивает необходимую гибкость и возможность дополнить функционал коммерческих предложений. В-третьих, расширение функциональных возможностей штатного ПО может быть реализовано в ручном режиме или с помощью простейших языков программирования через написание кода с алгоритмом использования стандартных программ воспроизведения и записи. Ввиду отсутствия готового решения считаем целесообразным сосредоточить дальнейшие усилия на создании программы-посредника для адаптации режимов работы штатных программ записи и воспроизведения аудио к особенностям выполнения устных видов перевода с целью удовлетворения профессиональных запросов переводчиков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2018.
2. Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology / Ed. by D. Jonassen, M. Driscoll. 2nd ed. Routledge, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410609519>.
3. Князева О. В. Специфика обучения устному переводу с использованием инновационных технологий // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 2. Ч. 1. С. 115–116.
4. Левковская Я. В. Обучение переводческой деятельности с использованием тренинговых методик // Lingua mobilis. 2010. № 3 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-perevodcheskoy-deyatelnosti-s-ispolzovaniem-treningovyh-metodik> (дата обращения: 17.11.2024).
5. Читалина Н. А. Методика преподавания общественно-политического перевода. // Переводоведческая лингводидактика: учеб.-метод. пособие / под ред. Л. Л. Нелюбина. М.: ФЛИНТА, 2016. С. 55–79.
6. Ходырев В. С. Методика обучения военному переводу. // Переводоведческая лингводидактика : учеб.-метод. пособие / под ред. Л. Л. Нелюбина. М.: ФЛИНТА, 2016. С. 55–79.
7. Chan V. Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice // Interactive Learning Environments. 2022. Vol. 32 (6). P. 2438–2451. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2147958>.
8. Orlando M. Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy. Berlin: Frank & Timme GmbH, 2016.
9. Шевчук В. Н. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика 2. М.: Зебра Е, 2013.

REFERENCES

1. Nelyubin, L. L. (2018). Vvedeniye v tekhniku perevoda (kognitivno-pragmatichesky aspekt) = Introduction to translation technique (cognitive theory and pragmatics): teaching aid. Moscow: Flinta. (In Russ.)
2. Jonassen, D., Driscoll, M. (Eds.). (2004). Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology. 2nd ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609519>.

3. Knyazeva, O. V. (2008). *Specifika obucheniya ustnomu perevodu s ispol'zovaniem innovacionnyh tekhnologij = Interpreting training driven by innovative technologies*. Almanac of Modern Science and Education, 2(1), 115–116. Tambov: Gramota. (In Russ.)
4. Levkovskaya, Ya. V. (2010). *Obuchenie perevodcheskoj deyatel'nosti s ispol'zovaniem treningovyh metodik = Training methods in teaching interpreters*. Lingua mobilis, 3 (22). <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-perevodcheskoj-deyatelnosti-s-ispolzovaniem-treningovyh-metodik> (accessed: Nov. 17, 2024). (In Russ.)
5. Chitalina, N.A. (2016). *Metodika prepodavaniya obschestvenno-politicheskogo perevoda = Political translation teaching methodology*. In Nelyubin, L. L. (Ed.), *Perevodcheskaya lingvodidaktika: teaching aid*. Moscow: Flinta. (In Russ.)
6. Khodyrev, V. S. (2016). *Metodika obucheniya voyennomu perevodu = Military translation teaching methodology*. In Nelyubin, L. L. (Ed.), *Perevodcheskaya lingvodidaktika: teaching aid*. Moscow: Flinta. (In Russ.)
7. Chan, V. (2022). Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 2438–2451. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2147958>.
8. Orlando, M. (2016). *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy*. Berlin: Frank & Timme GmbH.
9. Shevchuk, V. N. (2013). *Informatsionnye tehnologii v perevode. Elektronnye resursy perevodchika 2 = IT in translation. Translator's e-tools 2*. Moscow: Zebra E.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Груздев Дмитрий Юрьевич

кандидат филологических наук, доцент
заместитель начальника кафедры английского языка (основного)
Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Найденов Олег Юрьевич

кандидат филологических наук
старший преподаватель кафедры английского языка (основного)
Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Смерчинская Анастасия Александровна

кандидат филологических наук
старший преподаватель кафедры английского языка (основного)
Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gruzdev Dmitry Yuryevich

PhD (Philology), Assistant Professor
Deputy Head of the English Department
Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Naydenov Oleg Yuryevich

PhD (Philology)
Senior Instructor at the English Department,
Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Smerchinskaya Anastasiya Aleksandrovna

PhD (Philology)
Senior Instructor at the English Department, Military University
Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

28.10.2024
01.12.2024
10.01.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Гид по книге как методический ресурс

К. С. Киктева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
kсения-kikteva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются различные англоязычные и русскоязычные гиды по книгам (среди которых как художественные, так и научно-популярные произведения), выявляется общее и различное в их структуре и содержании. Анализируется опыт разработки гидов по книгам и приводится перечень умений, на развитие которых направлена деятельность студентов педагогической магистратуры. Они разрабатывают собственные гиды по книгам в соответствии с предложенной моделью.

Ключевые слова: гид по книге, методический ресурс, чтение и обсуждение книг, разработка гида по книге, структура и содержание гида по книге

Для цитирования: Киктева К. С. Гид по книге как методический ресурс // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 25–31.

Original article

Readers' Guide as a Teaching Resource

Ksenia S. Kikteva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
kсения-kikteva@yandex.ru

Abstract. The paper dwells on various readers' guides in English and in Russian (based on both fiction and non-fiction); differences and similarities in their content and structure are revealed. The experience of readers' guides design is analysed. The list of skills is given that Master's students (Pedagogy) can develop while designing their own readers' guides according to the given model.

Keywords: readers' guide, teaching resource, reading and discussing books, readers' guide design, structure and content of readers' guide

For citation: Kikteva, K. S. (2025). Readers' Guide as a teaching resource. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 25–31. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Термин «гид (гайд) по книге» / «книжный гид читателя» / «читательский гид» используется в среде издателей, библиотекарей, модераторов книжных клубов, а также педагогов, организующих чтение и обсуждение литературных произведений с читателями разных возрастов. Далее в настоящей статье будет использоваться термин «гид по книге» (*англ.* readers' guide) как наиболее адекватно отражающий содержание рассматриваемого ресурса. В работах, на которые мы ссылаемся, используются и другие синонимичные термины для обозначения аналогичного ресурса. Случаи, когда под гидом по книге / книжным гидом / читательским гидом понимается не то, что является предметом рассмотрения данной статьи, также будут нами оговорены.

Рассмотрение вопросов, связанных с созданием и использованием гидов по книгам, представляется актуальным, поскольку гиды – это сравнительно новый для отечественной педагогики ресурс, возможности использования которого достаточно разнообразны, как это будет показано ниже. Не только практическое применение гида по книге характеризуется методической ресурсностью, но и сам процесс его создания несет в себе возможности повышения методического мастерства того педагога, который его создает. Таким образом, цель данной статьи – продемонстрировать разносторонние возможности гида по книге как методического ресурса. Для достижения данной цели требуется решить следующие задачи:

- рассмотреть, что понимается под гидом по книге / книжным гидом, гидом читателя / читательским гидом (readers' / reader's guide), и показать, каково его методическое назначение;
- проанализировать и обобщить структурные и содержательные особенности разных вариантов русскоязычных и англоязычных гидов;
- описать способы работы с гидами по книгам как в плане их использования, так и в плане их разработки.

Прежде всего, необходимо отметить, что под гидами по книгам (книжными гидами, читательскими гидами) могут пониматься совершенно разные по форме, содержанию и назначению ресурсы. Гидом может считаться как иллюстрированный путеводитель по произведениям мировой литературы¹, в котором описывается история их создания, так и справочный материал по книгам одного автора²

¹ URL: <https://eksmo.ru/book/istoriya-literatury-v-komiksakh-ITD926271/> (дата обращения: 10.10.2024).

² Макс Фрай: полный гид по книгам. URL: <https://bookmix.ru/blogs/note.phtml?id=22748> (дата обращения: 10.10.2024).

с их кратким содержанием и изображением обложек. В подобных гидах могут также рассматриваться особенности стиля и основные этапы жизненного и творческого пути автора, а также даваться рекомендации для читателей³.

В настоящей работе под гидом по книге мы понимаем то, что, например, на сайте издательства «Bloomsbury» определяется следующим образом:

Reader's Guides are clear, concise and accessible introductions to key texts in literature and philosophy. Each book explores the themes, context, criticism and influence of key works, providing a practical introduction to close reading, guiding students towards a thorough understanding of the text⁴. – Гид по книге (читательский гид) – это четкое, краткое и доступное введение в ключевые литературные и философские тексты. Каждый такой гид исследует темы, контекст, критику ключевых произведений и их значимость, обеспечивая практическое введение в медленное чтение, подводя учащихся к глубокому пониманию текста⁵.

Эта трактовка гида по книге может быть дополнена мыслью о том, что «reading guides help students navigate reading material, especially difficult chapters in a piece of literature or nonfiction»⁶. («Гида по книгам помогают учащимся ориентироваться в том, что они читают, особенно в трудных главах художественных или научно-популярных произведений».)

То есть гид по книге как методический читательский ресурс предназначен для того, чтобы буквально провести читателя по книге, сделать процесс чтения легче и продуктивнее. Можно предположить, что *guide* в названии этого ресурса восходит к понятию «guided reading»⁷. Его можно перевести как «управляемое чтение» или «чтение под руководством». *Guided reading* предполагает чтение и выполнение заданий в соответствии с уровнем подготовки обучаемых. При этом сам процесс *guided reading* предполагает чтение специальным образом адаптированных произведений.

Таким образом, гид по книге представляет собой структурированный методический материал, который можно использовать при чтении и обсуждении

³Гид по книгам Харуки Мураками: что в них особенного и почему их стоит читать. URL: <https://lifehacker.ru/xaruki-murakami-guide/> (дата обращения: 10.10.2024).

⁴Reader's Guides. URL: <https://www.bloomsbury.com/us/series/readers-guides/> (дата обращения: 05.10.2024).

⁵Зд. и далее перевод наш. – К. К.

⁶URL: <https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/reading-guides> (дата обращения: 05.10.2024).

⁷20 Years of Teaching Children to Read for a Lifetime of Enjoyment and Opportunity. URL: <https://lesley.edu/article/guided-readings-20th-anniversary> (дата обращения: 05.10.2024).

Педагогические науки

книги. Соответственно, на гид может опираться тот, кто организует процесс чтения и обсуждения: педагог, библиотекарь, модератор книжного клуба. В следующем разделе статьи будет подробно рассмотрено, из каких частей обычно состоят гиды по книгам в изложенном методическом понимании и каково назначение каждой части.

ОБЩИЕ СТРУКТУРНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГИДА ПО КНИГЕ

Мы проанализировали различные варианты гидов по книгам на русском и английском языках. Они размещены в открытом доступе, обычно на сайтах популярных издательств или на сайтах, которые содержат различные ресурсы, связанные с чтением и литературой. Проведенный нами анализ показывает: гиды могут быть как достаточно подробными, рассчитанными на чтение произведения, например, в течение целого учебного года, так и лаконичными, предполагающими использование на одном или нескольких занятиях (или встречах книжного клуба). В качестве примеров наиболее типичных рассмотрим здесь англоязычные гиды (которые являются более многочисленными и разнообразными, нежели гиды на русском языке) по следующим произведениям:

- «1984» Дж. Оруэлла;
- «Голодные игры» С. Коллинз;
- «Приключения мышонка Деспера» К. Дика-милло;
- «Коралина» Н. Геймана;
- Parrots Over Puerto Rico, S. L. Roth¹.

Кроме того, уделим внимание и гидам на русском языке, в качестве примеров которых были взяты гиды по книгам «Я не тормоз» Н. Дашевской и «Очень голодная гусеница» Э. Карла.

Вне зависимости от развернутости или краткости гида он включает в себя некоторые стандартные разделы, а именно: информацию об авторе (возможно, также об иллюстраторе) и о произведении в целом (краткое содержание), цитаты из произведения, а также вопросы и задания по частям и главам.

Остановимся теперь на структурных и содержательных особенностях отдельных гидов. Наиболее подробный и развернутый из рассматриваемых нами – гид по роману «1984» Дж. Оруэлла, опубликованный на сайте издательства Signet Classic. Этот гид включает в себя следующие разделы:

¹ Эта книга не переведена на русский язык, поэтому ее название и автора мы указываем на языке оригинала.

1. Введение, в котором содержится информация общего характера о произведении и контексте его создания.

2. Краткое содержание каждой части романа.

3. Раздел «Before reading the novel» – «Перед прочтением романа», в котором содержатся методические замечания для учителя (предполагается, что произведение будет прочитано в рамках курса английского языка и литературы в американских школах) и предлагаются вопросы и задания для учеников. Вопросы и задания призваны ввести подростков в содержание и проблематику книги. Например, предлагается написать эссе о своем самом сильном страхе (страх главного героя «1984» сыграл важную роль в развитии сюжета) или попробовать вести дневник в течение недели (главный герой романа вел дневник), а потом поразмышлять о преимуществах ведения дневника.

4. Раздел «While reading the book» – «Во время чтения книги», в котором предложены вопросы и задания по каждой из трех частей романа. При этом перед каждым вопросом отмечены те элементы содержания обучения языку и литературе, на освоение которых направлены данные вопросы и задания. Пример вопроса:

Plot, Irony / Paradox: How are Winston and Julia betrayed? (Mr. Charrington, a member of the Thought Police, has had a telescreen rigged behind the picture on the wall. O'Brien is also involved; both have been working to capture Winston and Julia) [Sessions, 2021, p. 6]. – Сюжет, ирония / парадокс: как оказываются преданными Уинстон и Джулия? (У мистера Чаррингтона, сотрудника полиции мыслей, был телекран, встроенный за картиной на стене. О'Брайен также задействован в этом – они оба стремились задержать Уинстона и Джулию).

Как видно, в скобках дается ответ на вопрос. Пример задания:

Character: By the end of Part Two, all the characters have been revealed. Choose one and become that character for a class period. Dress, speak, and act as that character would [Sessions, 2021, p. 5]. – *Характеры персонажей:* к концу второй части все герои разоблачены. Выберите одного из них и на время урока станьте им. Оденьтесь, начните разговаривать и вести себя как этот герой.

5. Раздел «After reading the novel» – «После прочтения романа», в котором содержатся вопросы и задания такого же типа, как в предыдущем разделе, но относятся они уже к содержанию всего произведения в целом.

6. Раздел «Библиография», которая содержит несколько рекомендательных списков литературы:

список исследований, посвященных изучаемому произведению; списки художественных и научно-популярных произведений со сходной проблематикой для старшеклассников. По каждому произведению дается его краткое содержание.

7. Информация об авторе данного гида.

Еще один пример достаточно подробно и развернутого гида – это гид по «Голодным играм» С. Коллинз, опубликованный в открытом доступе на сайте, который содержит разнообразные ресурсы для учителей [Сао, 2014]. Этот гид включает следующие разделы:

- краткую биографию автора и описание контекста создания произведения;
- краткое содержание всего произведения;
- содержание и анализ каждой главы;
- анализ тем, затронутых в «Голодных играх»;
- цитаты, отсортированные по темам, персонажам и главам;
- характеристика и анализ персонажей;
- объяснение символов, встречающихся в произведении;
- «Theme Wheel», «Тематическое колесо» – интерактивный инструмент, с помощью которого можно найти отражение той или иной темы в конкретной главе произведения. Отметим, что *themes* в данном случае корректнее переводить как «проблемы», поскольку в качестве таковых автор рассматриваемого гида называет (и при их рассмотрении присваивает каждой определенной цвет и символ, как бы кодируя их), например, любовь, сострадание и верность, социальное неравенство, лицемерие и т. д.

Менее развернутые и более «простые» гиды – это гиды по «Приключениям мышонка Десперо» К. ДиКамилло и «Коралине» Н. Геймана. Их простота и краткость отчасти объясняется содержанием и возрастной адресацией данных произведений: они рассчитаны на читателей, которые младше, нежели читатели «1984» или «Голодных игр».

В первом из названных гидов дано краткое произведения, вопросы для обсуждения нескольких типов (некоторые из них посвящены не только сюжету произведения, но и авторским приемам), творческие задания, связанные с сюжетом и его возможными вариантами, а также небольшой список рекомендуемых самим автором, К. ДиКамилло, книг [Witman, 2021]. Этот гид примечателен тем, что в нем есть раздел, посвященный трудным словам, которые могут быть непонятны читателю-ребенку. При этом читающему предлагается самостоятельно выяснить, что они значат. Подобный раздел есть, например, и у гида по «Острову сокровищ»

Р. Л. Стивенсона, созданного сотрудниками издательства «Signet Classic» и структурно похожего на рассмотренный выше гид по «1984».

Гид по «Коралине» наиболее лаконичен из всех рассматриваемых: в нем содержится информация о произведении (краткое содержание), об авторе и иллюстраторе и вопросы для обсуждения [Reading Discussion Guides, 2020].

Примечательно, что существуют гиды не только по художественным, но и по научно-популярным произведениям. В качестве примера такого гида рассмотрим гид по книге «Parrots Over Puerto Rico». Помимо элементов, характерных для рассмотренных выше гидов (краткого содержания книги, вопросов и заданий до и после прочтения, информации об авторе и иллюстраторе), здесь есть еще и некоторые другие элементы, на которых стоит остановиться. Во-первых, в самом начале гида дается информация об уровне сложности книги в соответствии с несколькими разными классификациями, принятыми в издательской и педагогической среде (Guided Reading, Accelerated Reader, Lexile) [Teacher's Guide, 2016, с. 1]. Во-вторых, присутствуют списки трудных слов, встречающихся в тексте произведения, биологических терминов и лексики, характерной для научного стиля. Параллельно даются методические указания для педагога по работе с данной лексикой в классе. В-третьих, этот гид содержит рекомендации по актуализации междисциплинарных связей языка и литературы с другими школьными предметами (в том числе с английским языком как иностранным) во время чтения и обсуждения книги.

Отечественные гиды по книгам, находящиеся в открытом доступе, представлены на сайтах издательств детской и подростковой литературы, например, Самокат [Планы уроков и гиды по книгам, 2017] и Розовый жираф [Занятия по книгам. Юбилей «Очень голодной гусеницы», 2019], а также на сайте Чтение.ру¹, представляющем собой методический ресурс, посвященный чтению. В основном эти гиды имеют схожую структуру. Они содержат информацию о произведении (его краткое содержание); интересные факты об авторе; рекомендации, касающиеся того, почему стоит прочесть книгу; цитаты; вопросы для обсуждения и некое расширение, выход за пределы книги: перечень произведений на сходную тематику, перечень творческих рефлексивных заданий, связанных с содержанием книги, и т. д. Отметим, впрочем, что на сайте издательства «Розовый жираф» представлены полные гиды по книгам, а сценарии

¹URL: <http://www.chtenije.ru> (дата обращения: 05.10.2024).

Педагогические науки

занятий, игры и задания, которые могут стать частью полноценного гида.

Остановимся еще на одном примере гидов, которые, впрочем, преследуют несколько иные цели, нежели рассмотренные выше. Напомним, что гиды, о которых шла речь в данном разделе, являются методическими ресурсами для педагогов и организаторов чтения и обсуждения книг. А в пособии, подготовленном сотрудниками Центральной городской детской библиотеки имени А. П. Гайдара (Москва), гид по книге представлен как одна из форм библиографического описания, цель такого гида – заинтересовать и увлечь потенциального читателя [Куликова, 2022]. Авторы представляют схему гида, дают инструкцию по его написанию, а затем включают в пособие готовые авторские гиды. Они также создаются по предложенной схеме.

СОСТАВЛЕНИЕ ГИДА ПО КНИГЕ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ УМЕНИЕ

Если гид по книге – это ресурс, который призван помочь педагогу (библиотекарию, модератору книжного клуба) организовать взаимодействие читателей вокруг книги, то логично предположить, что составление гида – это комплексное методическое умение, овладеть которым будет полезно тому, кто читает и обсуждает книги с читателями любого возраста.

Интересно, что в некоторых источниках описан опыт составления гидов по книгам силами учеников, то есть читателей. В методическом пособии «Путеводитель по страницам или как не заблудиться в произведении» [Емельянова, 2018] представлены «карты произведений». Эти «карты» создаются по плану, предложенному педагогом, самими учащимися, чтобы они при подготовке к итоговому сочинению могли лучше ориентироваться в изучаемых произведениях (в плане содержания, места произведения в литературном процессе, художественных особенностей, характеристик героев, цитат). Данное пособие представляет интерес даже не как разновидность гида, а как источник, в котором отражен возможный путь составления некоего подобия гида.

С. В. Сурдуковская и Е. Г. Дульцева описывают опыт создания пособия опять же силами учеников. Оно содержит вопросы и задания по ряду книг, выбранных самими учениками [Сурдуковская, Дульцева, 2021]. Создание гидов по книгам осуществлялось в рамках сотрудничества учителей и учащихся. Обсуждались произведения, их связи с содержанием учебных предметов, проблематика, и в результате дорабатывались предлагаемые вопросы и задания для гида.

Автор данной статьи имеет опыт составления гидов по книгам. Они были разработаны с опорой на существующие гиды на русском и английском языках [Киктева, Романичева, 2020]. За основу была взята структура гидов, размещенных на сайте издательства «Самокат». Разработанные нами гиды по произведениям Р. Уны, Л. Лоури, Дж. С. Фоера и других авторов включают разделы, посвященные краткому содержанию произведений, описанию тематики в виде ключевых словосочетаний, рекомендациям по прочтению, характерным цитатам, вопросам для обсуждения и рекомендациям для дальнейшего чтения. Эти гиды использовались как образцы в процессе работы со студентами педагогической магистратуры, обучающимися по программам «Проектирование и сопровождение программ в сфере чтения детей и молодежи» и «Детская и подростковая литература в образовании и культуре» (Московский городской педагогический университет) в 2021–2023 году. Студентам было предложено разработать собственные гиды, следуя указанной структуре и выбирая произведение самостоятельно. Это задание было направлено на развитие следующих умений, полезных тому, кто организует работу с книгой для читателей разного возраста:

- 1) находить и кратко представлять информацию о писателе;
- 2) составлять аннотацию к художественному произведению;
- 3) обобщать тематику произведения в форме ключевых словосочетаний;
- 4) формулировать вопросы по содержанию прочитанного и проблемные вопросы по прочитанному;
- 5) разрабатывать творческие задания по произведению;
- 6) подбирать произведения, объединенные общей проблематикой;
- 7) оформлять ссылки на печатные и электронные источники.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, гид по книге – это методический ресурс, в котором, как правило, имеется краткая информация об авторе и о произведении, а также вопросы и творческие задания, которые предшествуют чтению, сопровождают чтение и следуют после чтения книги и могут сопровождаться методическими указаниями для педагога. Анализ и сопоставление содержания и структуры различных вариантов гидов по художественным и научно-популярным произведениям дают возможность составителю гида выбрать оптимальную и универсальную структуру

гида, адресованного педагогу. Систематическая работа с гидом позволит педагогу обеспечить многоаспектное ознакомление учащихся с книгой. Он сможет не только организовывать чтение и обсуждение

произведений с опорой на гид, но и разрабатывать собственные гиды для решения своих методических задач.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Sessions L. A teacher's Guide to the Signet Classic Edition of George Orwell's 1984. Signet Classic, 2021.
2. Cao D. The Hunger Games // LitCharts LLC. 2014, March 10. URL: <https://www.litcharts.com/lit/the-hunger-games> (дата обращения: 10.11.2024).
3. Witman A. Reading Guide. The Tale of Despereaux // BookBrowse. URL: https://www.bookbrowse.com/reading_guides/detail/index.cfm/book_number/1286/the-tale-of-despereaux#reading_guide (дата обращения: 09.09.2024).
4. Reading Discussion Guides. Coraline by Neil Gaiman // AdLit. All About Adolescent Literacy. URL: <https://www.adlit.org/books-and-authors/reading-discussion-guides/coraline-neil-gaiman> (дата обращения: 05.11.2024).
5. Teacher's Guide. Parrots Over Puerto Rico by Susan L. Roth // Lee & Low Books. URL: <https://school.teachingbooks.net/media/pdf/LeeandLow/ParrotsOverPuertoRico.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).
6. Планы уроков и гиды по книгам // Самокат. URL: <https://samokatbook.ru/schools-libraries/plany-urokov-i-gidy-po-knigam/> (дата обращения: 09.10.2024).
7. Занятия по книгам. Юбилей «Очень голодной гусеницы» (школьники) // Розовый жираф. URL: <https://www.pgbooks.ru/books/games/134/> (дата обращения: 09.10.2024).
8. Куликова Е. Книжные гиды. Как писать и говорить о сложных книгах для детей и подростков. М.: Центральная городская детская библиотека им. А. П. Гайдара, 2022.
9. Емельянова Н. С. Проект. Методическое пособие. Путеводитель по страницам или как не заблудиться в произведении // Педагогическое сообщество. 17.12.2018. URL: https://ped-library.ru/libraryfile/1544835118_Metodicheskoe-posobie-.pdf (дата обращения: 10.11.2024).
10. Сурдуковская С. В., Дульцева Е. Г. Конструирование методики работы с художественным текстом на основе читательского гида // Пермский педагогический журнал. 2021. № 12. С. 126–129.
11. Киктева К. С., Романичева Е. С. Гайды по книгам // Читатель в школе: сборник статей / под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. М.: Библиомир, 2020. С. 113–130.

REFERENCES

1. Sessions, L. (2021). A teacher's Guide to the Signet Classic Edition of George Orwell's 1984. Signet Classic.
2. Cao D. (2014, March 10). The Hunger Games. LitCharts LLC. <https://www.litcharts.com/lit/the-hunger-games> (date of access: 10.11.2024).
3. Witman A. Reading Guide. The Tale of Despereaux. BookBrowse. https://www.bookbrowse.com/reading_guides/detail/index.cfm/book_number/1286/the-tale-of-despereaux#reading_guide (date of access: 09.09.2024).
4. Reading Discussion Guides. Coraline by Neil Gaiman. AdLit. All About Adolescent Literacy. <https://www.adlit.org/books-and-authors/reading-discussion-guides/coraline-neil-gaiman> (date of access: 05.11.2024).
5. Teacher's Guide. Parrots Over Puerto Rico by Susan L. Roth. Lee & Low Books. <https://school.teachingbooks.net/media/pdf/LeeandLow/ParrotsOverPuertoRico.pdf> (date of access: 10.11.2024).
6. Lesson plans and readers' guides. Samokat. <https://samokatbook.ru/schools-libraries/plany-urokov-i-gidy-po-knigam/> (date of access: 09.10.2024). (In Russ.)
7. Lessons based on books. The anniversary of The Very Hungry Caterpillar (schoolchildren). Rozovyi zhiraf. <https://www.pgbooks.ru/books/games/134/> (date of access: 09.10.2024). (In Russ.)
8. Kulikova, E. (2022). Kak pisat' i govorit' o slozhnykh knigakh dlya detei i podrostkov = How to Read and Speak about Complicated Books for Children and Adolescents. Moscow: Tsentral'naya gorodskaya detskaya biblioteka im. A.P. Gaidara. (In Russ.)
9. Emel'yanova, N. S. (2018). Project. Teaching aid. A guide to pages or How not to get lost in a book. Ped-library. ru. https://ped-library.ru/libraryfile/1544835118_Metodicheskoe-posobie-.pdf (date of access: 10.11.2024). (In Russ.)

Педагогические науки

10. Surdukovskaya, S. V., Dul'tseva, E. G. (2021). Konstruirovaniye metodiki raboty s khudozhestvennym tekstem na osnove chitateľ'skogo gida = Constructing the methodology of working with fiction drawing on a readers' guide. Perm State Humanitarian Pedagogical University, 12, 126–129. (In Russ.)
11. Kikteva, K. S., Romanicheva, E. S. (2020). Readers' guides. Chitateľ' v shkole (pp. 113–130): The digest of articles. Moscow: Bibliomir. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Киктева Ксения Сергеевна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области гуманитарных и прикладных наук
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kikteva Ksenia Sergeevna

PhD (Pedagogy)
Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication
for the Humanities and Applied Sciences, Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	28.10.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	11.11.2024	
принята к публикации	01.12.2024	

Научная статья
УДК 378.81



Формирование интегративного гуманитарно-филологического образовательного пространства в профильной школе с углубленным изучением иностранных языков

Н. Ф. Коряковцева

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

Аннотация. В статье ставятся и решаются вопросы профильного образования в лингвистической школе. Обосновывается целесообразность выделения в образовательной программе гуманитарно-филологического профиля интегративной образовательной области «Филология». Показаны возможности межпредметной координации в данной предметной области и целевые компоненты содержания обучения. Определено значение рефлексивно-творческого, исследовательского подхода к формированию основ начальной филологической подготовки и развитию личностного потенциала обучающегося.

Ключевые слова: профильная школа, лингвистическое образование, гуманитарно-филологический профиль

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф. Формирование интегративного гуманитарно-филологического образовательного пространства в профильной школе с углубленным изучением иностранных языков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 32–37.

Original article

Vocation-Oriented School in the System of Continuous Linguistic Education: on Humanitarian and Philological Vocational Orientation

Nataliya F. Koryakovtseva

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

Abstract. The article dwells on vocation-oriented education in linguistic schools. The author substantiates the idea of interdisciplinary educational field in the curriculum integrating philology specific school subjects; shows the educational capacity of this integrated field and possible lines of interdisciplinary coordination; specifies the content of education; emphasizes the importance of reflective, creative and research approaches to the development of the basics of initial philological competence and learners' potential.

Keywords: vocation-oriented school, linguistic education, humanitarian and philological vocational orientation

For citation: Koryakovtseva, N. F. (2025). Vocation-Oriented School in the System of Continuous Linguistic Education: on Humanitarian and Philological Vocational Orientation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 33–38. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Важным звеном в отечественной системе непрерывного образования, в том числе лингвистического, является профильная школа. Профильное образование на старшей ступени общеобразовательной школы на основе взаимодействия с высшей школой обеспечивает условия для дифференциации и индивидуализации образования с учетом интересов и потребностей учащихся и направленность содержания обучения на выбор будущей профессии и построение учеником индивидуальной образовательной траектории.

Профильное образование реализуется в гимназии, лицее, профильных классах, предуниверситари как инновационной модели образовательной среды на основе интеграции старшей ступени общеобразовательной школы в вузовскую систему подготовки кадров. Профильное обучение предполагает, как известно, в рамках общего содержания образовательной программы выделение, наряду с базовым компонентом, профильных предметов углубленного изучения, элективных курсов по выбору, связанных с ориентацией школьников на продолжение образования по определенной специальности, учебно-исследовательские проекты и другие формы образовательной деятельности, которые создают условия для построения учащимся индивидуальной образовательной траектории. Система предпрофильной и профильной подготовки эффективно развивает целевые компетенции учащегося, личностный потенциал и обеспечивает его личностное и профессиональное самоопределение.

Концептуальные основы профильного обучения иностранному языку (ИЯ) в целях обеспечения начальной гуманитарно-филологической подготовки в школах с углубленным изучением языков и культур (лингвистической и филологической направленности) заложены в работах И. Л. Бим [Бим, 2010] и развиваются в теоретических и прикладных исследованиях применительно к разным условиям профильного обучения (А. А. Колесников, Л. А. Милованова, О. Г. Поляков и др.). В качестве исходных выделяются такие положения, как: «коммуникативно-когнитивная социокультурная / культуроведческая / межкультурная направленности обучения; дифференциация и индивидуализация обучения; учет и развитие профессиональной ориентации старшеклассников; возрастание удельного веса самостоятельности школьников и развитие их автономии в учебной деятельности, акцент на самоопределение, самореализацию, развитие рефлексии; реализация реальной преемственности языкового образования между всеми звеньями системы образования» [Бим, 2010, с. 319].

В связи с расширением спектра изучаемых языков, направленностью на формирование многоязычной и поликультурной личности актуальными становятся вопросы развития интеграционных процессов в содержании профильного гуманитарно-филологического образования, возможности формирования единого языкового, лингвокультурного и общего гуманитарно-филологического образовательного пространства. На современном этапе развития профильной школы в системе непрерывного образования в условиях диверсификации направлений профилизации обучения, новых возможностей образовательной среды подчеркнем важность учета и реализации внутренних личностных ресурсов учащегося, субъективации содержания обучения (актуализации субъектных качеств личности).

ГУМАНИТАРНО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Рассмотрим вопросы формирования единого интеллектуального пространства гуманитарно-филологической направленности в содержании образовательной программы школы с углубленным изучением ИЯ (лингвистической профиля). Возможности межпредметной интеграции и координации предметного содержания в рамках гуманитарно-филологического пространства в русле профильно-ориентированного обучения ИЯ складываются по следующим основным направлениям.

- Иностранный язык и литература – родной язык и литература как основа лингвокультурного образования в парадигме «язык – литература – культура – менталитет».
- 1 ИЯ – 2 ИЯ – родной язык – как основа многоязычного и поликультурного образования.
- Культура чтения и культура работы с текстом как основа интеграции лингвистического и филологического знания.
- Учебно-исследовательская и проектная деятельность в рамках интеграции гуманитарных, лингвистических и филологических дисциплин как основа начальной лингвистической и филологической подготовки.
- Интеграция учащихся в актуальные социальные практики, предполагающие владение основами гуманитарно-филологического знания.

В рамках *создания единого языкового и лингвокультурного пространства профильных дисциплин* (иностранные языки, а также родной язык) интеграционные процессы реализуются на следующих уровнях:

- взаимосвязь языка и культуры как основа изучения языка (языков);
- соотнесенность родного и иностранного языка с учетом как общей коммуникативной природы языков, так и особенностей национально-культурных различий;
- родная литература – иноязычная литература как отражение ценностных смыслов и менталитета родной и иноязычной культуры, фактов мировой культуры, представленного в литературных продуктах;
- первый ИЯ и второй (дополнительный) ИЯ в контексте особенностей многоязычной и поликультурной личности и с учетом взаимосвязи и взаимодействия данных языков.

Интегративной основой единого языкового и лингвокультурного пространства в данной образовательной области является взаимосвязанный подход к изучению языка и культуры, социокогнитивная, коммуникативная, межкультурная и ценностно-смысловая направленность изучения иностранного языка (языков) и культуры. В данном контексте важной составляющей единого языкового и лингвокультурного пространства являются также лингвострановедение и лингвокультурология как компоненты содержания образовательной области «язык и культура».

Системообразующим фактором в едином языковом и лингвокультурном образовательном пространстве является собственно учебно-познавательная деятельность «Изучение языка и культуры» как творческий исследовательский процесс.

Следует подчеркнуть важность развития металингвистической способности, базового механизма данной деятельности – способности «размышлять о форме, функции и природе языков на разных уровнях [Щепилова, 2003, с. 17]. Металингвистическая способность формируется у ребенка, как известно, еще в ходе овладения родным языком. И ребенку не чужда рефлексивная «способность наблюдать язык как объект исследования» [Бахтин, 1997, с. 308]. В процессе обучения ИЯ (1ИЯ и дополнительно 2ИЯ) данная способность предполагает как межъязыковую рефлекссию (на уровне языковых значений и смыслов), так и межкультурную чувствительность / рефлекссию (на уровне культурных смыслов). В процессе профильного обучения ИЯ металингвистическую способность сознательно-сопоставительного наблюдения и анализа языков можно отнести также к специальным умениям начальной лингвистической и филологической подготовки.

Подчеркнем, что эффективная реализация лингвокультурного образования в парадигме «язык – литература – культура – менталитет»

с учетом взаимосвязи изучаемых иностранных языков (1ИЯ и 2ИЯ) и родной и иноязычной литературы в общем контексте мировой культуры и многоязычного и поликультурного образования предполагает выделение в образовательной программе лингвистической школы гуманитарно-филологического профиля и интегративной образовательной области «Филология».

Остановимся кратко на истории вопроса о филологическом профиле программы среднего (полного) общего образования. В ходе разработки концепции профильного обучения в федеральном базисном учебном плане среднего (полного) общего образования было предусмотрено выделение филологического профиля, который включает, наряду с базовым компонентом, профильные учебные предметы (русский язык, литература, иностранные языки (первый и второй), элективные курсы по выбору – учебные практики, проекты, исследовательская деятельность в образовательной области «Филология». Следует отметить, что в концепции филологического профиля особо подчеркивалась взаимосвязь профильного изучения родного и иностранного языков, родной и иноязычной культуры, представленной в литературе и других социокультурных источниках, что позволяет усилить общеязыковую и гуманитарно-филологическую подготовку школьника. Автор и разработчик концептуальных основ предметной области «Филология» в рамках образовательного стандарта по иностранному языку, И. Л. Бимподчеркивала, что за счет выделения предметной области «Филология» как интегративной «впервые в языковом образовании достигнута межпредметная соотнесенность в подходах к изучению как родного, так и неродных языков, включая иностранные [Новые стандарты, 2004, с. 111]. Межпредметная соотнесенность изучения родного и иностранных языков, родной и иноязычной литературы, фактов культуры в соотнесении с мировой художественной культурой «расширяют образовательный кругозор, развивают общую коммуникативную культуру, способствует формированию основ филологического образования школьников» [там же, с. 112].

Концепция интегративной предметной области «Филология» в школьной образовательной программе, по сути, развивает и обеспечивает реализацию ключевых положений отечественной методики обучения иностранному языку и культуре, в частности – опора на опыт в родном языке и реализация общеобразовательного значения изучения иностранного языка. Говоря о необходимости филологической направленности изучения иностранного языка, Л. В. Щерба отмечал, что

Педагогические науки

«родной язык и иностранный язык образуют тесно связанную пару предметов, являясь филологической основой всего образования, и немислимы одно без другого» [Щерба, 1974, с. 59].

Заметим, с сожалением, что в ФГОС последних лет такая интеграция отсутствует – выделяются отдельные предметные области «Русский язык и литература» и «Иностранные языки», включая первый и второй. Вместе с тем в исследованиях профильно ориентированного обучения иностранному языку (А. А. Колесников, Л. А. Милованова, О. Г. Поляков и др.), междисциплинарного подхода к обучению иностранному языку (М. А. Ариян), учебно-познавательной деятельности «изучение языка и культуры» (Н. Ф. Коряковцева) и многих других подчеркивается важность соотнесения лингвокогнитивных, лингводидактических, лингвокультуроведческих, социокультурных, ценностно-смысловых аспектов и изучения иностранного и родного языков в процессе формирования межкультурной (поликультурной) коммуникативной компетенции и в целом профильно ориентированных аспектов целостного гуманитарно-филологического образования школьников. Следовательно, в целях повышения качества профильного гуманитарно-филологического образования целесообразно ставить вопрос о выделении в содержании профильного обучения интегративной образовательной области «Филология».

Говоря о культуре чтения и культуре работы с текстом как основе интеграции лингвистического и филологического знания, следует отметить, что в основе профильно-ориентированной деятельности в области «Лингвистика и межкультурная коммуникация» и «Филология» лежит углубленное изучение иноязычного текста. Современная филология как профессиональная деятельность в широком смысле рассматривается как искусство понимания текста.

Заметим, что Л. В. Щерба, говоря об обучении ИЯ в школе, не делает принципиального различия между лингвистикой и филологией, выделяя как системообразующий вид деятельности глубокое чтение, что, по его мнению, определяет филологию как «искусство сознательно читать трудные тексты» которое «приучает школьника наблюдать слово, а через него самую мысль» [Щерба, 1974, с. 57], Глубокое чтение на основе соотнесения родного языка и литературы и иностранного языка и культуры развивает критическое отношение к окружающему миру. «Наблюдая слово, а через него и самую мысль, изучая средства выражения, мы изучаем и выражаемое и таким образом самую действительность» [там же, с. 59].

С этим тезисом Л. В. Щербы перекликается высказывание М. М. Бахтина и его определение текста как «первичной данности» всех гуманитарных дисциплин и в целом «всего гуманитарно-филологического мышления ... что является действительностью мысли и переживания» [Бахтин, 1997, с. 306].

Текст как аккумулятор культуры предоставляет будущему филологу пространство для межкультурного диалога, расширяя знания о мире, культурном опыте и менталитете носителей языка в соотнесении с миром родного языка и культуры, своей национально-культурной идентичности, позволяет в тексте «увидеть весь мир языка и культуры», по образному выражению Ю. Н. Караулова [Караулов, 1987, с. 165].

В контексте профильной подготовки будущих специалистов очевидны сходства и различия профильно-направленных видов чтения – лингвистического и филологического. Лингвистическое чтение направлено на выявление особенностей использования языковых средств для решения коммуникативной задачи и выражения замысла автора, анализ и толкование смыслов и характера отношений в тексте («наблюдать значение слова, а через него самую мысль», по Л. В. Щербе). Филологическая интерпретация текста рассматривается как профессиональный вид чтения, «филологический метод чтения» (определение Л. В. Щербы), представляющий «средство познания языка, как средства познания культуры». Данный вид профессиональной и профильно ориентированной деятельности соотносится с «филологическим изучением языка» как «умением наблюдать языковые различия, которые связаны с вполне актуальными различиями в культуре носителей этого языка» [Щерба, 1974, с. 53]. Умения филологической интерпретации текста направлены на анализ и интерпретацию лингвострановедческой, лингвокультуроведческой и другой информации на уровне концептуального и ценностно-смыслового пространства текста и связаны с возможностью многомерной интерпретации культурных смыслов, заложенных в тексте [Коряковцева, 2023].

В процессе профессионально-направленной деятельности будущего лингвиста и филолога важными являются умения перевода иноязычного текста как языковой и культурной медиации. Медиация текста как вид коммуникативной посреднической деятельности задана параметрами межъязыкового, социального и культурного посредничества в контексте межкультурного общения и изучения, в нашем случае профильного, неродного языка.

Учебно-исследовательская и проектная деятельность в рамках интеграции гуманитарных, лингвистических и филологических дисциплин как основа начальной лингвистической и филологической подготовки реализуется в профильной школе в формате элективных курсов и творческих междисциплинарных исследовательских работ учащихся.

Возможности *создания элективных курсов* в содержании гуманитарно-филологического профиля лингвистической школы проиллюстрируем на примере предуниверситария МГЛУ, в образовательную программу которого в качестве университетского компонента включены такие профессионально ориентированные курсы, как: «Основы переводческой деятельности», «Основы прикладной лингвистики», «Основы журналистики», «Основы информационной безопасности», «Основы истории и теории международных отношений», «Основы зарубежного регионоведения» и др. В содержание элективных курсов включена разработка индивидуальных творческих исследовательских проектов в области гуманитарно-филологического знания. В силу этого в процессе начальной профильной подготовки обеспечиваются условия для реализации индивидуального потенциала каждого ученика как субъекта образовательной деятельности. Приведем *примеры исследовательских проектов учеников 10–11-х классов, представленных на Дне науки в Предуниверситарии МГЛУ, февраль 2024.*

- Создание русско-французского идиоматического словаря.
- Изменение образа восприятия мира при изучении нескольких иностранных языков.
- Популяризация науки и образования в современной массовой культуре.
- Массовая культура как инструмент политики мягкой силы.
- Сравнительный анализ особенностей общения в русской, английской и испанской культурах.

Создание единого образовательного пространства в рамках профильной направленности обучения позволяет обеспечить развивающий творческий характер образовательной среды, актуализацию и развитие индивидуального потенциала учащегося. Он реализуется на уровне социального, предметного, технологического и субъектного компонентов образовательной среды не только за счет преемственности содержания профильного и профессионального обучения основам гуманитарно-филологического знания, используемых контекстных, проблемно-творческих,

проектных, учебно-исследовательских, интерактивных образовательных технологий, сотрудничества и совместного творчества субъектов образовательного процесса.

Интеграция учащихся в актуальные социальные практики, предполагающие владение основами гуманитарно-филологического знания, является важным фактором личностного развития и профессионального самоопределения учащихся. В процессе профильного обучения интеграция старшекласников в академическое и социальное пространство профильного вуза осуществляется за счет участия в:

- профильно направленной учебно-исследовательской деятельности в формате учебно-исследовательских проектов, выступлений на студенческих научных конференциях и др.;
- профильно ориентированной внеаудиторной деятельности в сотворчестве со студентами профильного вуза, например, издательская, театральная и другие формы творческой деятельности;
- актуальных социальных практиках и социальных проектах, предполагающих владение основами гуманитарно-филологической подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выделение интегративной предметной области «Филология» в образовательной программе школы с углубленным изучением иностранных языков на основе междисциплинарной интеграции внутри данной предметной области создает условия для формирования основ начальной филологической подготовки в рамках профильно ориентированного лингвистического образования и развития личностного потенциала школьника, включая его общекультурную, духовную, когнитивную (интеллектуальную), ценностно-смысловую составляющие и осознание школьником своей национально-культурной идентичности. Конвергенция в профильной образовательной среде школы таких подходов к обучению, как проективное, продуктивное, рефлексивно-творческое, проблемно-исследовательское обеспечивает характер образования «как преобразование себя и действительности», по словам К. Д. Ушинского [Ушинский, 1948, с. 264], доминантами которого становится когнитивное и творческое развитие учащегося и личностно значимый для школьника профессиональный выбор образовательной траектории.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. С. 297–329.
2. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2003.
3. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Русское слово, 1996. Т. 5. Язык в художественной литературе.
4. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. М.: АСТ-Астрель, 2004.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 1974.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Русский язык, 1987.
7. Коряковцева Н. Ф. Чтение на иностранном языке как образовательная цель в контексте межкультурного общения // Вестник МГЛУ Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1(846). С. 20–25.
8. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Москва – Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948–1952. Т. 1.

REFERENCES

1. Bim, I. L. (2010). Obucheniye inostrannym yazykam na starshej stupeni polnoi sredney shkoly (Teaching Foreign Languages in Senior Comprehensive School). In Mirilubov, A. A. (Ed.), Metodika obucheniya inostrannym yazykam: istoriya i sivremennost' = Methods of Foreign Language Teaching: History and Contemporaneity. Obninsk, Tytul. P. 279–329. (In Russ.)
2. Schepilova, A. V. (2003). Kommunikativno-kognitivny podhod k obucheniyu frantzuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu = Communicative-cognitive Approach to Teaching French as a Second Foreign Language: abstract of Senior Doctorate in Pedagogical Sciences. Moscow. (In Russ.)
3. Bakhtin, M. M. (1996). Sobranie sochinenij = Collection works: in 7 vols. (Vol. 5. Language in fiction). Moscow: Russkoe slovo. (In Russ.)
4. Novye gosudarstvennye standarty shkol'nogo obrazovaniya po inostrannomu yazyku = New state standards for school foreign language education (2004). Moscow. AST – «Astrel'». (In Russ.)
5. Scherba, L. V. (1974). Prepodavaniye inostrannykh yazykov v srednei shkole. Obschiye voprosy metodiki = Teaching Foreign Languages at School. Moscow: Vysshaya Shkola. (In Russ.)
6. Karaulov, U. N. (1987). Russki Yazyk i Yazykovaya Lichnost' = The Russian Language and Language Identity. Moscow: Russki Yazyk. (In Russ.)
7. Koryakovtseva, N. F. (2023). Reading in a Foreign Language as an Educational Goal from the Perspective of Intercultural Communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 20–25. (In Russ.)
8. Ushinsky, K. D. (1948). Sbranie sochinenij = Collection works (vol. 1): in 11 vols. Moscow – Leningrad: APS Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Коряковцева Наталия 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 Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

28.10.2024
18.11.2024
01.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК: 378.147



Обучение синонимическим лексическим единицам китайского языка в контексте когнитивного подхода

Е. А. Красикова¹, М. Н. Озолина²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

²Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹krasikova.liza@mail.ru

²mar.ozolina@yandex.ru

Аннотация: В статье показано, что в целях элиминации интерферентных ошибок у обучающихся в процессе усвоения синонимических лексических единиц китайского языка на практических занятиях по иностранному языку необходимо вводить информацию о концептуальных представлениях, которые регулярно воспроизводятся в семантике лексемы. Материалом исследования послужили синонимические китайские глаголы 穿 и 戴. Для решения лингводидактических задач предлагается моделировать концептуальную структуру лексической единицы, в основе которой лежат концепты, мотивирующие ее сочетаемость с разнородными существительными.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, методика обучения, китайский язык, концепт, концептуальная внутренняя форма

Для цитирования: Красикова Е. А., Озолина М. Н. Обучение синонимическим лексическим единицам китайского языка в контексте когнитивного подхода // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 38–44.

Original article

Teaching Synonymous Lexical Units of the Chinese Language in the Context of the Cognitive Approach

Elizaveta A. Krasikova¹, Maria N. Ozolina²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

²State University of Education

¹krasikova.liza@mail.ru

²mar.ozolina@yandex.ru

Abstract. The article shows that in order to eliminate interference errors among students when teaching synonymous lexical units of the Chinese language in practical classes in a foreign language, it is necessary to introduce information about conceptual representations that are regularly reproduced in the semantics of the lexeme. The research material was the synonymous Chinese verbs 穿 and 戴. To solve linguistic and didactic problems it is proposed to model the conceptual structure of a lexical unit, which is based on concepts that motivate its compatibility with heterogeneous nouns.

Keywords: cognitive linguistics, teaching methods, Chinese language, concept, conceptual internal form

For citation: Krasikova, E. A., Ozolina M. N. (2025). Teaching synonymous lexical units of the Chinese language in the context of the cognitive approach. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 38–44. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Неизбежная трудность, с которой сталкиваются студенты, изучающие иностранный язык, состоит в переносе системы родного языка на иностранный. Такое «накладывание» (или «смешение») языковых систем в голове говорящего может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровнях, следствием чего является «интерференция», осложняющая коммуникацию на иностранном (изучаемом) языке. Проблема интерференции полностью или частично решается, если обучение иностранному языку происходит в русле межкультурной парадигмы. Как отмечает Н. Ф. Коряковцева, «современная модель обучения иностранному языку и культуре характеризуется как социокогнитивная. В ее основе находится категория развивающейся личности – субъекта межкультурного общения в определенном социокультурном окружении» [Коряковцева, 2020, с. 18]

В данной статье мы осветим проблему интерференции с позиции лексической синонимии в китайском языке, упомянув, что ранее нами уже были изучены и описаны примеры китайских классификаторов [Красикова, 2022]. Как ученые-лингвисты, так и практикующие педагоги трактуют понятие «интерференция» с разных точек зрения. Е. Г. Беляевская определяет данное явление как «несовпадение смысловой интенции говорящего с семантикой слов, выбираемых им в процессе коммуникации на иностранном языке» [Беляевская, 2013, с. 79]. В то же время преподаватели английского языка отмечают, что обучающиеся переносят правила сочетаемости, принятые в родном языке, на сочетаемость соответствующих слов изучаемого иностранного языка: сильная буря → *strong storm* (следует: *heavy storm*). По мнению Е. Г. Беляевской, «причина этой парадоксальной ситуации заключается в том, что лингводидактика исходит в настоящее время из несколько упрощенного принципа, согласно которому, различия между языковыми системами напрямую соотносятся с теми трудностями, которые могут возникать у обучающихся при изучении иностранного языка» [Беляевская, 2013, с. 78]. На данную проблему указывает и А. А. Шахаева в контексте преподавания китайского языка «в учебной литературе значения глаголов направленного движения представлены статичными переводами на русский язык, которые не только не раскрывают компонентов значений лексических единиц, а наоборот, направляют мыслительный процесс обучаемого по ложному пути» [Шахаева, 2024, с. 421]. На наш взгляд, для устранения причин возникновения интерференции и элиминации интерферентных ошибок у обучающихся

на семантическом уровне необходимо сформировать когнитивную модель семантики анализируемой лексики. Для этого следует обратиться к положениям когнитивной лингвистики, в рамках которой языковая единица рассматривается как двухуровневая конструкция. На первом уровне конструкции коммулируется вся информация об обозначаемом; на следующем уровне информация структурируется согласно концептуальной структуре обозначаемого. Как указывает Е. Г. Беляевская, данная структурирующая сущность номинируется концептуальной внутренней формой (КВФ) [Беляевская, 2013, с. 79]. Таким образом, введение подобного рода информации о концептах, вскрытых в КВФ лексики на практических занятиях по иностранному языку, будет способствовать минимизации коммуникативных ошибок у изучающих иностранный язык.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрим важные для данного исследования положения, которые приблизят нас к сути словоупотребления в китайском языке. Как утверждал А. Н. Шукин, обучение иностранному языку невозможно без так называемой базисной единицы – лингвистики [Шукин, 2010, с. 29]. Лингвистическое содержание методики, таким образом, реализуется в аспектах фонетики, лексики, грамматики, в то время как в основе создания речевого высказывания лежит выбор слов – лексических единиц. Г. В. Рогова называет их иначе «единицами смысла» [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991, с. 89], которые составляют основу речевой деятельности наряду с грамматикой. Само понятие *лексическая единица* охватывает не только отдельные слова, но и словосочетания, фразеологические и идиоматические единицы языка. Овладение лексикой представляет собой поэтапный процесс, который предполагает наряду с извлечением слова из памяти, его произнесением, также и употребление слова на «основе смысловой совместимости» [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991, с. 90]. В системе формирования лексического навыка у Е. Н. Солововой находят отражение три компонента, ранее введенные Г. В. Роговой: лингвистический, методологический, психологический [Соловова, 2006, с. 83]. Принимая во внимание тот факт, что иностранные языки имеют в разной степени системные различия, учителям иностранного языка важно осознать, что лексический компонент – это своеобразный фундамент лингвистической компетенции учащегося. Если говорить о минимальном словаре лексических единиц для освоения, то в

основу отбора лексики китайского языка будут положены иные критерии, чем в основу отбора, скажем, английских или немецких слов. Это связано как с узуальным употреблением их в речи, так и с грамматическими структурами, в которых данные лексические единицы реализуются.

Обратимся к ключевым методам обучения лексическому аспекту в китайском языке. Принципиальное отличие от методов в европейских языках состоит в том, что китайские слова имеют графическую форму, выраженную в иероглифах. Т. Л. Гурулева перечисляет целый ряд принятых в зарубежных и отечественных методических работах методов и приемов для разных этапов освоения китайской лексики [Гурулева, 2019, с. 263].

Среди них: чтение новых слов на основе *пинь-инь* и в иероглифической записи; анализ слова на предмет его графических частей (смыслообразующих и производительных), принадлежности к части речи, а также лексической сочетаемости.

В целом методы обучения китайской лексике по количеству приемов и способов работы с языком значительно превосходят методы освоения европейских лексических систем. Это связано как с фонологическими, так и с графическими свойствами китайского языка в его отличии от европейских языков, но в первую очередь – с лексико-семантическими свойствами китайского языкового знака.

Известно, что знак любого языка, независимо от того, какое фонологическое или графическое проявление он имеет, представляет собой отражение окружающей действительности. В лингвистической энциклопедии В. Н. Ярцевой *языковой знак* трактуется как «материальное образование, репрезентирующее предмет, свойство или отношение к действительности» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 167]. У Ф. де Соссюра знак – это комбинация понятия и акустического образа, в то время как Л. А. Новиков присваивает термин «означающее» цепочке звуков, в которой воплощается мыслительное содержание, иначе «означаемое» [Новиков, 1982, с. 20].

Согласно Ф. де Соссюру, место знака в системе определяется на основе противопоставления одного знака другим [Новиков, 1982, с. 97], оно приводит к возникновению синтагматических отношений в языке. В то же время парадигматические отношения знака к другим знакам называются семантической корреляцией, которая у Л. А. Новикова находит отражение в парах следующих русских слов: *сидеть – сажать, сестра – брат, купить – продать, смотреть – глазеть*. Важным условием таких отношений является наличие или отсутствие: интегральных признаков – общих для коррелирующих слов,

или дифференциальных семантических признаков, которыми слова различаются. Как утверждает Д. Лайонз, сочетаемость лексических единиц состоит в том, что «составляющие их семантические компоненты, участвующие в синтагматической комбинации, порождаемой синтаксисом, не должны быть противоречивыми» [Лайонз, 1978, с. 154]. Для анализа употребления синонимов в китайском языке учащимися вышеперечисленные положения из области лингвистической семантики имеют немало важное значение, так как они определяют степень правильности построения речевого высказывания.

Согласно положениям Ю. Д. Апресяна «синонимы определяются как слова, имеющие одно и то же лексическое значение, но различающиеся его оттенками» [Апресян, 1995, с. 216]. Автор выделяет дистрибутивный критерий синонимичности – взаимозаменяемость синонимов в одном и том же контексте без различия по смыслу. Тем не менее именно частичная взаимозаменяемость является наиболее вероятной. Слова могут быть тождественны по смыслу или обнаруживать только частичное семантическое и эмоционально-экспрессивные расхождение; быть взаимозаменяемы в любых контекстах или только в некоторых [Апресян, 1995, с. 219]. Наконец, толкование лексических единиц, претендующих на синонимию, является наиболее объективным критерием такого определения.

В разделе «Лексические синонимы» Ю. Д. Апресяном приводятся многочисленные примеры русских слов, которые вступают в отношения друг с другом, подтверждая высокую степень лексико-семантической и синтаксической вариативности языковых единиц. Так, пары глаголов *строить / строиться* и *строить / сооружать* обнаруживают разную валентность: субъектную у *строить* и *сооружать*, и объектную у *строиться*. Таким образом, данные синонимические единицы не следует включать в список лексических синонимов, поскольку их разграничивает единственно грамматический признак – залог.

С точки зрения семантического критерия они идентичны. Не относятся к лексическим синонимам и производные – *поддерживать – поддержка, быстрый – быстро*. Автор приходит к выводу, что синонимы А и В следует считать таковыми, если они 1) имеют полностью совпадающее толкование; 2) имеют одинаковую валентность – присоединяют к предикату одни и те же актаны; 3) принадлежат к одной и той же части речи.

Как видно из теоретического обзора научной литературы по исследуемому вопросу, в китайском языке положение с изучением закономерностей сочетаемости лексем также является затруднительным, поскольку семантическая

Педагогические науки

интерференция у русскоязычных обучающихся может проявляться, например, при выборе синонимичных односложных глаголов 穿 – «носить» (*об одежде и обуви*) и 戴 – «носить» (*об аксессуарах*), которым в русском языке соответствует один глагол, обозначающий действие «носить одежду».

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

На первом этапе настоящего исследования проанализируем этимологическое значение вышеуказанных лексем в том числе с точки зрения графической оболочки знака.

Китайский иероглифический знак 穿 относится к указательному типу знаков (会意). Согласно данным лексикографического источника 说文解字, впервые данная логограмма зафиксирована в письменах стиля *чжуаньшу* (篆文) со значением «通也。从牙在穴中» – «пробить насквозь»¹. Графическую структуру знака формируют две графемы – 牙 (зуб) и 穴 (пещера).

Графема 牙 в анализируемой логограмме одновременно является и фонетическим элементом и семантическим детерминативом, обозначающим острый клык, зуб 齿. В письменах в стиле *чжуаньшу* 穿 передает значение «острым зубом прогрызть отверстие». Первоначальное значение глагола – грызуны используют **острые клыки**, чтобы прогрызть **отверстие для прохода** в искусственно установленных **барьерах**, таких как стены и дверные створки и т. д.²

В этимологической справке данного иероглифического знака были зафиксированы лексические маркеры, которые мотивируют концептуальную структуру анализируемой лексемы (например: отверстие для прохода, острые клыки, барьер). На следующей этапе исследования нами были проанализированы словарные статьи логограммы 穿 в лексикографическом источнике «新华多功能字典»³. В ходе анализа было зафиксировано пять значений данного иероглифического знака (все зафиксированные значения глагольные):

- 1) 用凿、钻、刺等方法使成孔洞 – использовать такие методы, как сверление, бурение, протыкание, чтобы проделать отверстия:
穿耳朵眼儿 – проткнуть мочки ушей;
子弹穿过右臂 – пуля прошла сквозь правую руку;

¹URL: <https://www.zdic.net/hans/%E7%A9%BF>.

²URL: <https://www.vividict.com/Public/index/page/details/details.html?rid=10855>.

³新华多功能字典. – 北京: 商务印书馆辞书研究中心编, 2008, 1331 页. Многофункциональный словарь Синьхуа / под редакцией исследовательского Центра изучения словарей Commercial Press. Пекин, 2008. 1331 с.

- 2) 用在动词后表示通透或揭开 – используется после глагола для обозначения сквозного действия «полностью, досконально» – или полного раскрытия информации:

射穿 – прострелить; 戳穿 – пронзить;

- 3) 通过 (孔隙、空地等) – проходить через (дыры, щели, норы, лунки, маленькие отверстия, открытые пространства и т. д.):

穿针 – продевать нитку через иголку;

穿越 – пересечь что-л.;

- 4) 用绳线等通过物体, 把物体串联起来 – использовать веревки, нитки, провода и другие инструменты такого рода, которые могут проникать сквозь объекты, чтобы их объединить:

穿糖葫芦 – нанизать засахаренные плоды на палочку;

把散落的珠子穿成一串 – сшить разбросанные бусины на ниточку;

- 5) 把衣服、鞋袜等套在身上 – надевать на тело одежду, обувь, носки и т. д.

穿上 (衬衫) – надевать рубашку;

穿戴 – одеваться (о полном образе) [新华多功能字典, 2008, с. 107];

На основе проведенного анализа можно сделать выводы о том, что во внутренней концептуальной форме знака содержатся следующие концепты:

- 1) круглая форма отверстия с углублением;
- 2) действие преодоления искусственно установленного барьера «сквозь» отверстие;
- 3) проникновение при помощи инструмента;
- 4) цель: объединение частей на фоне целого.

Совокупность данных концептов профилирует идею «проникновения насквозь материи через отверстие при помощи инструмента (части тела: руки, ноги, головы) с целью объединения разных частей (предметов одежды) на фоне целого (тела)» или иными словами «нанизать части тела на одежду», которая ограничивает сочетание данного глагола со следующими существительными, обозначающими предметы одежды. Например:

穿裙子 – надевать юбку;

穿衣裳 – надеть платье;

穿套鞋 – обуться в галоши;

穿长袍 – носить чанпао (*китайский длинный мужской халат*).

На втором этапе анализа аналогичным образом была рассмотрена лексема 戴. Как показал анализ, в КВФ данной лексемы зафиксировано следующие концепты, моделирующие когнитивную форму слову:

- 1) местоположение объекта на поверхности части тела;
- 2) действие «удержания»;
- 3) цель – ритуал.

Так, важную роль играет местоположение объекта, над которым совершается действие, а не само действие, что было характерно для лексемы 穿.

Таким образом, в отличие от лексемы 穿, в семантике которой высвечивается идея активного участия частей тела человека при выполнении действия «преодоления барьера», а также профилируется идея действия «проникновения через отверстие», лексема 戴 на первом плане содержит идею «удержания объекта на поверхности определенной части тела человека». Данное положение также подтверждается и на сверхсловном уровне языка в идиоматическом выражении:

穿靴戴帽 – ради красного словца; переливать из пустого в порожнее; лить воду (букв. ‘носить сапоги, носить шапку’).

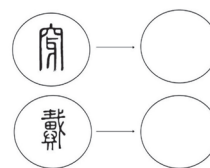
КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ В РАМКАХ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

В практическом применении изложенная нами концепция может выглядеть как семантический анализ китайской лексемы с опорой на его графическую сторону. В ходе занятий студентами используются мнемотехнические карты, создаются изображения иероглифа, в котором они раскрывают концептосферу / внутреннюю форму / семантику знака согласно собственным представлениям. Это позволяет учащимся проникнуть в содержание китайской лексической единицы, познать ее смысл и связь с другими единицами посредством ассоциативного изображения.

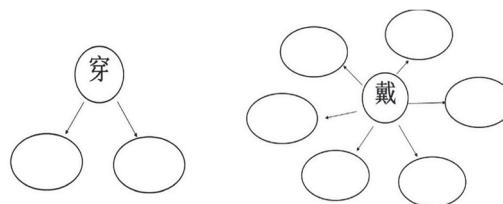
В ходе апробации такого лингвокогнитивного подхода в обучении иноязычной лексике была установлена положительная динамика. У более 57 % студентов первого и второго курса, изучающих китайский язык как первый иностранный по специальности «45.03.02 Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» сократилось количество ошибок при употреблении

в речи анализируемых в данной статье лексем. Отметим, что ранее была предпринята попытка внедрить три группы взаимосвязанных упражнений, направленных на формирование навыков, связанных с графическим, фонетическим и смысловым аспектами лингвокультурологического «тела» иероглифа [Орешкова, 2023, с. 102]. В данном исследовании мы рассмотрим подробнее комплекс языковых упражнений, формирующих навыки моделирования КВФ иероглифического знака в лингвокогнитивном аспекте.

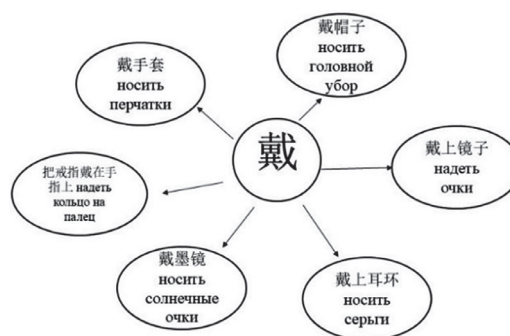
Задание 1. Догадка. Догадайтесь, какие иероглифические знаки зашифрованы в надписях цяэгуэньшэнь 甲骨文:



Задание 2. Разберите графические оболочки иероглифических знаков по графемам:



Задание 3. Пример сформированной интеллект-карты Mind-map:



Задание 5. Анализ словарных статей в лексикографических источниках:

В лексикографическом источнике «新华多功能字典» зафиксировано три значения данного иероглифа [新华多功能字典, 2008, с. 130–131]. Заполните таблицу соответствующими дефинициями и примерами: 戴帽子 носить головной убор; 戴墨镜 носить солнечные очки; 爱戴 любить и уважать; 拥戴 поддерживать (правителя); 推戴 выдвигать, признавать своим главой, 戴 Дай.

Таблица 1

头顶着, 泛指把东西加在头上或身体的上面部位 <i>держать на макушке головы</i> , как правило, относится к расположению предметов на голове или верхнюю часть тела:	尊崇; 拥护: уважать, поддерживать	姓 фамилия

Задание 6. Опираясь на первое значение иероглифического знака, вычленили маркеры, которые помогут сформировать когнитивную модель данного иероглифа: 造字本义: 动词, 古代执行死刑的刽子手用布罩将自己头部蒙住, 以免遭到受刑者的拥护者报复.¹

¹URL: <https://www.vividict.com>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, проведенное исследование указывает на то, что понимание глубинной семантики той или иной лексемы может поменять восприятие лексического уровня китайского языка у обучающихся в правильное направление. На наш взгляд, объяснение синонимических лексем сквозь призму их КВФ на занятиях по иностранному языку способно упорядочить представление студентов о принципах выбора той или иной лексической единицы в китайском языке, что в свою очередь будет способствовать решению лингводидактических задач, направленных на повышение эффективности усваивания иноязычной лексики. Они стоят перед преподавателем иностранного языка.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. 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.
2. Красикова Е. А. Обучение китайским классификаторам в парадигме когнитивной лингвистики // Учитель Шелкового пути: Российско-китайский диалог культур в аспекте современных образовательных стратегий. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 322–327.
3. Беляевская Е. Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 5(32). С. 76–83.
4. Шахаева А. А. Когнитивный подход в лингводидактике китайского языка // Когнитивные исследования языка. 2024. № 1 (57). С. 419–422.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М.: Филоматис: Омега-Л, 2010.
6. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Просвещение, 1991.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006.
8. Гурулева Т. Л. Теория обучения китайскому языку и переводу в языковой паре китайский–русский: межкультурная лингводидактика: монография. М.: ВКН, 2019.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.
10. Новиков Л. А. Семантика русского языка: учебное пособие для филологических специальностей университетов. М.: Высшая школа, 1982.
11. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику / пер. с англ. яз. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. М.: Прогресс, 1978.
12. Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература», 1995. Т. 1. Лексическая семантика.
13. Цзинь Тао. Концептуальная система пространства (фрагмент китайской языковой картины мира): монография. Владивосток: Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, 2008.
14. Орешкова Н. Л. Обучение студентов языкового вуза китайскому иероглифическому письму на основе лингвокультурологического подхода: дис. ... канд. филол. наук. М., 2023.

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F. (2020). Sociocognitive approach to foreign language teaching in the intercultural paradigm of linguistic education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 1(834), 11–22. (In Russ.)
2. Krasikova, E. A. (2022). Obuchenie kitajskim klassifikatoram v paradigme kognitivnoj lingvistiki = Teaching Chinese Quantifiers in a Cognitive Linguistics Paradigm. In *Uchitel' Shelkovogo puti: Rossijsko-kitajskij dialog kul'tur v aspekte sovremennyh obrazovatel'nyh strategij* (pp. 322–327). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. (In Russ.)

3. Belyaevskaya, E. G. (2013). Cognitive linguistics in second language acquisition. *MGIMO Review of International Relations*, 5(32), 76–83. (In Russ.)
4. Shahaeva, A. A. (2024). Kognitivnyj podhod v lingvodidaktike kitajskogo yazyka = A cognitive approach to the linguodidactics of the Chinese language. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, 1(57), 419–422. (In Russ.)
5. Shchukin, A. N. (2010). Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov = Teaching foreign languages: Theory and practice: Textbook for teachers and students. 4th ed. Moscow: Filomatis: Omega-L. (In Russ.)
6. Rogova, G. V., Rabinovich, F. M., Saharova, T. E. (1991). Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole = Methodology of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
7. Solovova, E. N. (2006). Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyj kurs lekciy = Methods of teaching foreign languages: basic course of lectures: a manual for students of pedagogical universities and teachers. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
8. Guruleva, T. L. (2019). Teoriya obucheniya kitajskomu yazyku i perevodu v yazykovej pare kitajskij – russkij: mezhkul'turnaya lingvodidaktika: monografiya = Theory of teaching Chinese language and translation from Chinese to Russian: Intercultural linguodidactics: monograph. Moscow: VKN. (In Russ.)
9. Yarceva, V. N. (Ed.). (1990). *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'* = Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow: Sovetskaya enciklopediya. (In Russ.)
10. Novikov, L. A. (1982). Semantika russkogo yazyka: Uchebnoe posobie dlya filologicheskikh special'nostej universitetov = The Semantics of the Russian language: textbook for students of Philology. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
11. Lyons, J. (1978). *Vvedenie v teoreticheskuyu lingvistiku* = Introduction to theoretical linguistics. Transl. and ed. by V. A. Zvegincev. Moscow: Progress. (In Russ.)
12. Apresyan, Yu. D. (1995). *Izbrannye Trudy* = Selected works (part 1. Leksicheskaya semantika). Moscow: LRC Publishing House, Vostochnaya literatura. (In Russ.)
13. Jin, T. (2008). *Konceptual'naya sistema prostranstva (fragment kitajskoj yazykovej kartiny mira)* = Conceptual system of space (On the material of the modern Chinese language): monograph. Vladivostok: Vladivostok State University of Economics and Service. (In Russ.)
14. Oreshkova, N. L. (2023). *Obuchenie studentov yazykovogo vuza kitajskomu ieroglificheskomu pis'mu na osnove lingvokul'turologicheskogo podhoda* = Teaching students of a language university Chinese hieroglyphic writing based on a linguacultural approach: PhD in Philology. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Красикова Елизавета Александровна

кандидат филологических наук
доцент кафедры подготовки преподавателей редких языков
Институт иностранных языков им. Мориса Тореза
Московский государственный лингвистический университет

Озолина Мария Николаевна

кандидат филологических наук
доцент кафедры дошкольного образования
Государственный университет просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Krasikova Elizaveta Aleksandrovna

PhD (Philology)
Associate Professor of the Department of Rare Languages Teaching Methodology
M. Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Ozolina Maria Nikolaevna

PhD (Philology)
Associate Professor of the Department of Preschool Education
State University of Education

Статья поступила в редакцию	28.10.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	18.11.2024	
принята к публикации	01.12.2024	



Использование подкастов по истории для развития социокультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей: опыт разработки учебного пособия по итальянскому языку

О. Ю. Муштанова

*Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия
oksanadeer@gmail.com*

Аннотация. Цель статьи – проанализировать опыт создания учебного пособия по итальянскому языку на основе подкастов по истории для студентов гуманитарного профиля. В статье представлены критерии отбора источников для пособия, предложена методика разработки социокультурного компонента. Автор приходит к выводу об эффективности использования подкастов по истории для формирования социокультурной компетенции студентов, изучающих иностранный (итальянский) язык.

Ключевые слова: итальянский язык, подкаст, история, социокультурная компетенция, лингвострановедение, межкультурная коммуникация, предметно-языковое интегрированное обучение

Для цитирования: Муштанова О. Ю. Использование подкастов по истории для развития социокультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей: опыт разработки учебного пособия по итальянскому языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 45–52.

Original article

Using History Podcasts to Develop Sociocultural Competence of Students of Humanities Specialities: the Experience of Developing an Italian Language Textbook

Oxana Y. Mushtanova

*MGIMO University, Moscow, Russia
oksanadeer@gmail.com*

Abstract. The aim of the article is to analyse the experience of creating an Italian language textbook based on history podcasts for humanities students. The article presents the criteria for selecting sources for the textbook and suggests a methodology for developing students' sociocultural competence. The author comes to the conclusion about the effectiveness of using history podcasts for the formation of sociocultural competence of students studying a foreign (Italian) language.

Keywords: Italian language, podcast, history, sociocultural competence, cultural studies, intercultural communication, content and language integrated learning

For citation: Mushtanova, O. Yu. (2025). Using history podcasts to develop sociocultural competence of students of humanities specialities: the experience of developing an Italian language textbook. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 45–52. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Исследование носит практический характер и основано на опыте разработки учебного пособия по итальянскому языку *Storia e cultura italiana in podcast: livello B2–C1 (История и культура Италии в подкастах: уровень B2–C1)*, а также апробации указанного пособия в контексте неязыкового вуза.

Подкаст представляет собой современный, востребованный в сети Интернет аудиоконтент, который в последние годы все активнее используется в целях образования и самообразования [Гулегина, Юсупова, 2023] и, следовательно, вызывает интерес со стороны педагогов. Вместе с тем наблюдается недостаток практических исследований, иллюстрирующих возможности применения подкастов в лингводидактике на примере конкретных языков. В данной статье впервые представлен опыт использования подкастов по истории в преподавании итальянского языка.

Методологическую базу исследования составили труды П. В. Сыроева, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Л. И. Агафоновой, Ж. С. Аникиной, С. В. Поповой, М. В. Смольянинова, А. В. Потапчук, Е. В. Родионовой [Сыроев, 2013; Сыроев, 2014; Гальскова, Гез, 2009; Агафонова, Аникина, 2011; Попова, Смольянинов, 2020; Потапчук, 2021; Родионова, 2019].

В рамках статьи поставлены следующие задачи: определить роль подкаста как учебного материала в контексте современных методов преподавания иностранных языков, основанных на идее соизучения языка и культуры; проанализировать критерии отбора подкастов для пособия *Storia e cultura italiana in podcast*; выделить элементы структуры пособия, содержащие социокультурный компонент; представить методику составления упражнений на базе подкастов по истории с целью развития социокультурной компетенции студентов; проанализировать опыт апробации пособия *Storia e cultura italiana in podcast* в группах студентов гуманитарных специальностей.

В работе использованы методический анализ, дидактический анализ УМК, синтез полученных результатов.

ПОДКАСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Переход от знаниевой к компетентностной модели образования требует от преподавателя иностранного языка использования мультимедийных интернет-ресурсов, содержащих социокультурный

компонент. Такого рода дидактический материал обогащает языковую и культурную практику обучающихся, помогает формировать социокультурную и межкультурную компетенции в сочетании с развитием конкретных видов речевой деятельности [Сыроев, 2013]. Одним из таких ресурсов является сервис подкастинга. Подкаст (*англ. podcast* образовано от сочетания *Ipod* и *broadcasting*) – это аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во Всемирной сети [Сыроев, 2014]. Социальный сервис подкастов получил развитие в рамках интернет-сети второго поколения – Веб 2.0: так называется этап в истории Всемирной паутины с конца 90-х годов до настоящего времени, который характеризуется распространением пользовательского контента, интерактивностью, созданием и развитием социальных сетей и блогов. Чертой, которая отличает сервис подкастов от традиционного радио и телевидения, является возможность просмотра видеопередач и прослушивания аудиозаписей не в прямом эфире, а в удобное для пользователя время [Сыроев, 2014]. Указанная характеристика подкаста определяет эффективность его применения в лингводидактике: у студента имеется возможность выбирать индивидуальную траекторию в работе с подкастом – прослушивать аудио в удобной обстановке, самостоятельно определять количество необходимых прослушиваний. Использование подкастов значительно повышает уровень профессиональной иноязычной подготовки и способствует развитию социокультурной компетенции студентов [Агафонова, Аникина, 2011].

Под социокультурной компетенцией понимается совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения [Азимов, Шукин, 2009]. Социокультурная компетенция рассматривается большинством исследователей как разновидность коммуникативной компетенции; ее развитие осуществляется в рамках таких методов обучения иностранному языку, как лингвострановедение – ознакомление с культурой через посредство языка в процессе его изучения [Верещагин, Костомаров, 1990] – и межкультурная коммуникация – обучение построению культурного диалога, который предполагает умение видеть сходства и различия между общающимися культурами [Гальскова, Гез, 2009; Тер-Минасова, 2004]. Поскольку социокультурная компетенция подразумевает одновременное овладение языком и предметной (социокультурной) составляющей, ее формирование осуществляется также в рамках предметно-языкового интегрированного обучения (метод CLIL),

Педагогические науки

которое представляет собой способ обучения учебным предметам через иностранный язык и обучения иностранному языку через сам предмет [Родинова, 2019]. Метод CLIL имеет две разновидности: *hard CLIL* – преподавание какого-либо предмета (истории, экономики, биологии) на иностранном языке, которое требует наличия у обучающихся высокого уровня знания языка, и *soft CLIL*, который отдает приоритет изучению языка – отработке лексики, грамматики – в условиях использования оригинальных материалов из различных предметных областей [Потапчук, 2021]. Именно в контексте «мягкого» варианта предметно-языкового интегрированного обучения (изучение языка через историю) мы будем рассматривать подкасты как дидактический материал: речь пойдет об использовании аутентичных подкастов по истории и культуре при создании учебного пособия по итальянскому языку для студентов продвинутого уровня (B2–C1).

КРИТЕРИИ ОТБОРА ПОДКАСТОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ, СОЧЕТАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ИСТОРИИ

Пособие *Storia e cultura italiana in podcast* направлено на изучение итальянского языка через историю и культуру. Выбор аудио в качестве источников для разработки пособия не случаен: во-первых, большинство учебников, имеющих лингвострановедческую направленность, используют в качестве материала печатный текст; во-вторых, практика работы в языковых группах показывает, что развитие навыков аудирования и говорения, как правило, сильно отстает от развития навыков чтения и письма. Пособие ставит своей целью восполнение указанного пробела.

Большая часть материалов для учебного пособия выбрана из источников журнала *Focus Storia* – это ежемесячное издание, специализирующееся на истории, которое имеет дополнительный сервис подкастов. Подкасты можно прослушать при наличии подписки на сайте или через приложение *Focus*, также они доступны на подкаст-сервисах (*Spotify*, *Spreaker*). Аудиоматериалы *Focus Storia* в большинстве своем отвечают критериям отбора учебных лингвострановедческих материалов [Попова, Смольянинов, 2020]: они отличаются актуальностью (подкасты приурочены к годовщинам различных исторических событий), аутентичностью (присутствие реальных лексических и грамматических конструкций, используемых носителями языка) и типичностью (указанные конструкции обладают значительной

частотой употребления в современном итальянском языке). Подкасты *Focus Storia* относятся к популярной истории: персонажи и события представлены занимательно, в наиболее интересных аспектах – такие материалы не только повышают мотивацию студентов к практике языка, но и вызывают интерес к изучению истории, дают почву для дискуссии. Эмоциональная вовлеченность рассказчика и выразительная подача материала подкастов (важное преимущество аудиоматериалов перед печатным текстом) культивирует в студентах позитивное отношение к объекту изучения и стимулирует к эмоциональной деятельности, которая является важной составляющей лингводидактики [Гальскова, Гез, 2009].

К вышеперечисленным критериям отбора материала следует добавить также логичность повествования и репрезентативность подкастов с лингвистической точки зрения. Язык должен быть богатым и живым, а выбранные темы – разнообразными в плане лексической наполненности, так как это напрямую связано с развитием социокультурной компетенции. В случае с рассматриваемым пособием отбор материалов осуществлялся таким образом, чтобы студенты могли познакомиться с разными сторонами итальянской культуры и расширить лексический запас в различных сферах, таких как политика (*Барбаросса и итальянские коммуны*), религия (*Крестовые походы*), финансы (*Козимо Медичи*), навигация (*Христофор Колумб*), наука (*XVII век и Научная революция*), военное дело (*Капоетто и Первая Мировая война*), криминальная хроника (*Красные бригады и похищение Альдо Моро*), живопись (*Караваджо*).

При создании курса на основе подкастов, желательно, чтобы аудио имели единый формат и сходный тайминг – обращение к какой-то одной серии подкастов представляется более удобным. Вместе с тем, если мы говорим о курсе по истории, важно также выстроить концепцию пособия. *Storia e cultura italiana in podcast* был задуман как курс по истории и культуре Италии, охватывающий широкий хронологический диапазон – от Средневековья до современности. Как любой учебник истории, он представляет исторический процесс в виде фрагментов, как подборку наиболее значимых событий, явлений, персонажей. При этом необходимо также сохранить ощущение целостности исторического процесса, представить разные эпохи. Безусловно, каждый преподаватель отбирает материал по своему усмотрению, руководствуясь своим видением истории. Фактор личного интереса преподавателя к отдельным темам рассматривается как позитивный, он позволяет всесторонне и эффективно разработать упражнения. Подкасты *Focus Storia*

удобны, так как они отличаются единством формата (одинаковая заставка и музыкальное оформление), приблизительно одинаковой длительностью (15–20 минут). Тем не менее в подборке *Focus* не все актуальные для составления пособия темы представлены должным образом (не все они соответствуют вышеуказанным критериям отбора материала). Автор считал необходимым включить в пособие такие эпизоды, как битва при Капоретто, похищение Альдо Моро, операция «Чистые руки», – они были взяты из других источников.

Отбор подкастов для учебного пособия – это долгие часы прослушивания, а также редактирования аудиофайлов: в *Storia e cultura italiana in podcast* некоторые эпизоды были сокращены, чтобы вписаться в тайминг 15 мин (при этом необходимо, чтобы сокращение было незаметным, не нарушающим логику повествования), некоторые темы представляли собой серию эпизодов, которые пришлось обрезать и склеить в единый файл.

Соблюдение вышеперечисленных критериев отбора подкастов для создания курса по иностранному языку, имеющего социокультурную направленность, позволяет обучающимся сформировать комплексное представление об истории и культуре страны изучаемого языка, лучше ориентироваться в многообразии фактического материала, выстраивая собственные логические цепочки и проводя параллели между темами.

СТРУКТУРА ПОСОБИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ

Проанализируем некоторые элементы структуры рассматриваемого учебного пособия, содержащие социокультурный компонент – их изучение предполагается в фазе, предваряющей прослушивание аудио.

Каждый урок пособия снабжен краткой аннотацией, где представлена тема, с которой студентам предстоит работать, обозначена ее важность в контексте истории Италии и мирового исторического процесса. Также в начале каждой главы помещена иллюстрация – образное отображение темы. Такого рода иллюстрации полезны, чтобы активировать воображение и эмоциональную деятельность обучающихся, создать мотивацию к дальнейшей работе. Некоторые из иллюстраций носят информативный характер – предполагается их использование при выполнении упражнений (например, географическая карта в уроке, посвященном военной теме).

Социокультурный компонент присутствует в пособии *Storia e cultura italiana in podcast* в виде двух типов комментария: культурно-исторического

и лингвистического. Культурно-исторический комментарий поможет обучающимся овладеть минимальными сведениями, необходимыми для работы с данной темой (персонажи, события, культурные явления): дается объяснение на итальянском языке таких исторических реалий, как, например, средневековая итальянская коммуна, борьба за инвентуру, Амброзианская республика, судебное расследование «Чистые руки»; внимание уделяется этимологии слов (*Tangentopoli* – город взяток, *Repubblica Ambrosiana* – Республика св. Амвросия, покровителя Милана) – это делает более наглядным культурный смысл описываемых явлений. Большинство уроков снабжены также лингвистическим комментарием – толкованием использованных в подкасте фразеологических выражений, которые представляют этнокультурный интерес. Они отражают итальянскую культуру и менталитет. Выражения: *fare di tutta l'erba un fascio* – валить все в одну кучу, не разбираясь в деталях (букв. 'складывать плохую и хорошую траву в единый сноп') или *andare in porto* увенчаться успехом (букв. 'прибыть в порт') – представляют Италию как страну с развитым сельским хозяйством, как морскую державу. В комментарии указано, почему поражение в Битве при Капоретто оставило след во фразеологии итальянского языка в виде прецедентного топонима *una Caporetto* – сокрушительное поражение. Многие из сведений, содержащихся в социокультурном и лингвистическом комментариях, полезны обучающимся для понимания современного итальянского политического и журналистского дискурса.

МЕТОДИКА СОСТАВЛЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Упражнения на отработку социокультурного компонента определяются содержанием конкретного подкаста. Например, в уроке про Караваджо и его картину «Обезглавливание Иоанна Крестителя» мы разработали задание соединить персонажа на картине с его атрибутом (информация содержится в двух источниках – аудиальном (подкаст) и визуальном (репродукция картины, помещенная в начале главы))¹:

Таблица 1

il carnefice	la fune
S. Giovanni	le chiavi alla cintola
Salomè	il vassoio
i due carcerati	il pugnale
il carceriere maltese	la spada
	la grata

¹См.: [Муштанова, 2024, с. 70].

Педагогические науки

Это упражнение способствует запоминанию лексики, развитию внимания и одновременно дает возможность углубить культурные знания студентов, обсудить использование рассматриваемого Библейского эпизода в произведениях мировой живописи, литературы, других видов искусства.

В уроке, посвященном Битве при Капоретто, есть задание¹ распределить упомянутые в подкасте географические объекты по типу, поставив артикль, где это необходимо:

Isonzo, Trentino, Trieste, Gorizia, Carso, Cividale del Friuli, Udine, Tagliamento, Bainsizza, Natisone, Piave, Matajur, Adriatico, Colovrat

Таблица 2

Città	Provincia	Monte	Altopiano	Fiume	Mare

Данное упражнение предполагает обращение к дополнительным источникам – к карте, которая присутствует в виде иллюстрации к уроку, или к Википедии. Студенты имеют возможность получить новые сведения о географии итальянской области Фриули-Венеция-Джулия, поговорить о территориальных изменениях итальянского государства в период Первой Мировой войны, а в плане грамматики – повторить правило постановки артикля с географическими названиями.

Основные задания, направленные на развитие социокультурной компетенции обучающихся, – это упражнения на понимание содержания (*vero / falso* и вопросы на понимание подкаста), пересказ подкаста, целью которого является закрепление изложенной в подкасте информации, а также темы для дискуссии. В рамках данных заданий осуществляется корреляция аудирования с другими видами речевой деятельности – говорением и письмом.

Темы для дискуссии сформулированы таким образом, чтобы студенты могли расширить полученные знания за счет подготовки социокультурного комментария – небольших докладов по связанной с подкастом тематике. Например, подкаст о Научной революции XVII века становится поводом, с одной стороны, поговорить подробнее об упомянутых в прослушанном аудио научных открытиях, а с другой – подготовить презентации материалов об известных итальянских ученых разных эпох. Студенты могут выбрать наиболее интересное для них открытие или персонажа из представленного в задании списка: важно, чтобы у обучающихся была возможность выбирать собственную траекторию, усваивать и презентовать классу наиболее интересную для них информацию. После подкаста

о Караваджо студентам предлагается дать искусствоведческое описание другой его картины из предложенного списка, используя лексику из подкаста (описать персонажей, разные планы построения сцены, цветовую гамму, световые решения, символику).

При формулировке тем для устных докладов мы старались применять трансверсальный подход к истории. Поскольку история представлена в пособии фрагментарно, важно помочь студентам создать логические связи между фрагментами, а также восстановить события, которые служат фоном для темы подкаста, или связаны с ней ретроспективно или перспективно, заполняя таким образом «лакуны» истории. Например, тема послевоенной Италии, изученная на материале подкаста, подводит к разговору об экономическом буме 60-х годов (*Miracolo economico italiano*), который дается в качестве задания для устного сообщения. Изучение подкаста про деятельность Красных бригад и похищение Альдо Моро подразумевает знание предпосылок сложившейся ситуации – студентам предлагается рассказать про так называемый исторический компромисс. Операция «Чистые руки» предполагает разговор о ее последствиях для политической системы Италии, позволяет обсудить приход к власти современных политических сил.

Особо значимо установление связи изучаемых исторических событий с современностью, это касается не только тем из истории XX века. Средневековая история Италии крайне важна для понимания современной Италии, существующих в ней политических течений, ее административного устройства. В подкасте про Фридриха Барбароссу студентам предлагается ответить на вопрос, почему именем этого средневекового императора в 1940 году был назван План Барбаросса, а также выяснить, какое отношение имеет изучаемый фрагмент средневековой истории к современной партии Лига Севера. В подкасте про Колумба автор говорит о том, что имя мореплавателя осталось увековеченным в названии городов, улиц, университетов – обучающимся дается задание провести исследование по данному вопросу, поговорить об использовании имени Колумба в современной культуре, в том числе в названии коммерческих брендов.

Важным аспектом формирования социокультурной и межкультурной компетенции обучающихся является установление связей, точек соприкосновения между историей Италии и России. Внимание уделяется, например, затрагиваемому в подкасте о гуманизме вопросу об объединении православной и католической церковью (Флорентийская уния), в культурно-историческом

¹См.: [Муштанова, 2024, с. 101].

комментарии дается краткая характеристика данного процесса, а затем в разделе «дискуссия» предлагается расширить знания по данной теме, подготовив доклад про Ферраро-Флорентийский собор, его идеологов и противников. Другой пример – разговор о Крымской войне 1853–1856 годов в связи с участием в ней представителей Савойской династии.

В дискуссии помимо тем, предполагающих поиск информации, есть также темы-рассуждения, основанные на содержании подкаста. Так, в контексте темы научной революции необходимо дать развернутый ответ на вопрос: «Всегда ли кризис является двигателем прогресса?», а в главе про Капоретто – поразмышлять над приведенной в подкасте цитатой. Она содержит мысль о том, что поражения (военные, и не только) могут принести благо проигравшей стороне. Однако нельзя соглашаться с этой мыслью голословно – необходимо аргументировать свою позицию примерами из мировой истории или других культурных контекстов. Темы-рассуждения можно предложить в виде монолога, дав студенту три минуты на раскрытие своей позиции (подобные задания есть в международных экзаменах по итальянскому языку CILS, CELI). Они также подходят для групповой дискуссии и для письменных эссе.

Учитывая дискурсивные особенности самих подкастов, работа на развитие социокультурной компетенции, в первую очередь, ведется в форме монолога: обучающемуся необходимо представить себя в роли историка, искусствоведа, политического обозревателя, произносящего речь, раскрывающего какие-либо социокультурные феномены, аргументирующего свою позицию. Подкаст в этом плане служит образцом построения монолога: студенты учатся готовить публичные выступления на иностранном языке, обрабатывать информацию, выстраивать логику рассуждения, сочетать лексику высокого стиля с элементами спонтанной разговорной речи (дискурсивные маркеры, интонационный рисунок, риторические вопросы, паузы).

ОСОБЕННОСТИ АПРОБАЦИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ ПОДКАСТОВ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Апробация учебного пособия *Storia e cultura italiana in podcast* осуществлялась в группах студентов 2-го и 3-го курсов МГИМО (У) МИД России, обучающихся по специальностям Международные

отношения и Международная журналистика и изучающих итальянский язык как основной. Знание истории и культуры страны изучаемого языка является необходимой составляющей подготовки студента-международника, владение социокультурными знаниями на иностранном языке является залогом успешного ведения коммуникации в профессиональной области.

Интегрированное обучение иностранному языку и предмету (в данном случае, истории) важно рассматривать не только в контексте занятий по иностранному языку, но и по отношению к другим предметным дисциплинам, так как компетентностный подход в образовании предполагает формирование междисциплинарных связей. Учебная программа указанных специальностей МГИМО предусматривает такие курсы, как история Италии и регионоведение. Использование учебного пособия *Storia e cultura italiana in podcast* на уроках итальянского языка параллельно с аналогичными курсами на русском языке помогает закрепить и активировать полученные знания, сопоставить рассмотрение изучаемых тем в русских и итальянских источниках, получить максимально точную, наиболее объективную картину взаимодействия исторических фактов. Междисциплинарный подход к использованию пособия делает развитие социокультурной компетенции студентов наиболее эффективным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье рассмотрено, каким образом осуществляется развитие социокультурной компетенции студентов при работе с пособием по иностранному языку, созданным на основе аутентичных подкастов по истории и культуре (на примере пособия по итальянскому языку *Storia e cultura italiana in podcast*).

Отбор подкастов для пособия осуществляется с учетом общих требований, предъявляемых к лингвострановедческому материалу – актуальности, аутентичности, типичности, которые дополняются критериями, обусловленными спецификой используемого материала: единый формат и тайминг, логичность повествования, эмоциональная вовлеченность рассказчика, лингвистическая репрезентативность. Особое внимание уделяется значимости отбираемых тем в контексте истории страны изучаемого языка, учитывается необходимость представить исторический процесс в его целостности, обозначить связи между эпохами.

Социокультурный компонент представлен в таких элементах структуры пособия, как аннотация, иллюстрации, культурно-исторический и лингвистический комментарий.

Педагогические науки

В статье предложена методика разработки упражнений, направленных на закрепление и углубление социокультурных знаний студентов, на развитие логического мышления и отработку навыков монологической речи на итальянском языке.

Аргументирована необходимость применения пособия по иностранному языку на основе подкастов в корреляции с другими предусмотренными в программе конкретного вуза дисциплинами.

Использование подкастов по истории и культуре в преподавании иностранного языка объединяет

методы лингвострановедения, межкультурной коммуникации, предметно-языкового интегрированного обучения и является эффективным инструментом развития социокультурной компетенции обучающихся.

Перспективы исследования мы видим в изучении дискурсивных характеристик итальянских подкастов и возможностей их использования при создании лексико-грамматических упражнений, а также в разработке методологии работы с социокультурным компонентом подкастов на материале других иностранных языков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гулегина О. С., Юсупова К. Т. Образовательные подкасты как инструмент повышения квалификации. // Медиа. Информация. Коммуникация. 2023. Т. 37. № 2. С. 29–37. URL: <http://mic.org.ru/vyp/37-2/37-2-gulegina.pdf> (дата обращения: 10.09.2024).
2. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие. М.: Книжный дом «Либроком», 2013.
3. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2. С. 189–201.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2009.
5. Агафонова Л. И., Аникина Ж. С. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе. 2011. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1703.htm> (дата обращения: 08.09.2024).
6. Попова С. В., Смольянинов М. В. Использование лингвострановедческих материалов для повышения уровня мотивации изучения иностранного языка // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. 2020. Т. 19. № 3 (45). С. 57–62.
7. Потапчук А. В. Использование предметно-языкового интегрированного метода обучения (CLIL) при создании учебного пособия по иностранному языку для студентов технических специальностей // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4–3 (106). С. 104–109.
8. Родионова Е. В. CLIL и другие подходы к междисциплинарной интеграции иностранного языка и учебного предмета: сходства и отличия // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 1. С. 143–137.
9. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
10. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., дораб. М.: Издательство МГУ, 2004.
12. Муштанова О. Ю. История и культура Италии в подкасте (уровень B2–C1): учебное пособие по итальянскому языку / под ред. В. А. Дмитренко. М.: Прометей, 2024.

REFERENCES

1. Gulegina, O. S., Yusupova, K. T. (2023). Obrazovatel'nye podkasty kak instrument povysheniya kvalifikacii = Educational podcasts as a tool for professional development. Media. Informaciya. Kommunikaciya, 37(2), 29–37. <http://mic.org.ru/vyp/37-2/37-2-gulegina.pdf> (date accessed: 10.09.2024). (In Russ.)
2. Sysoev, P. V. (2013). Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii = Information and Communication Technologies in Linguistic Education: Textbook. Moscow: Knizhnyj dom "Librokom". (In Russ.)
3. Sysoev, P. V. (2014). Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku = Podcasts in teaching a foreign language. Language and culture, 2, 189–201. (In Russ.)

- Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2009). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika = Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
- Agafonova, L. I., Anikina, Zh. S. (2011). Didaktiko-metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya podkastov pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze = Didactic and methodological features of using podcasts in teaching a foreign language in higher education. <http://www.emissia.org/offline/2011/1703.htm> (date accessed: 08.09.2024). (In Russ.)
- Popova, S. V., Smolyaninov, M. V. (2020). Use of linguistic and cultural materials to increase the level of motivation to learn a foreign language. *Gaudeamus: Psychological and Pedagogical Journal*, 19-3(45), 57–62. (In Russ.)
- Potapchuk, A. V. (2021). Content and language integrated learning method in creating a foreign language teaching manual for engineering students. *International Research Journal*, 4-3(106), 104–109. (In Russ.)
- Rodionova, E. V. (2019). CLIL and other approaches to interdisciplinary integration of foreign language and curricular subject: similarities and differences. *Eurasian Humanities Journal*, 1, 143–137. (In Russ.)
- 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 Language Teaching)*. Moscow: IKAR. (In Russ.)
- Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990). *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo = Language and Culture: Linguo-country studies in teaching Russian as a foreign language*. Moscow: Russkij yazyk. (In Russ.)
- Ter-Minasova, S. G. (2004). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya = Language and Intercultural Communication*. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
- Mushtanova, O. Yu. (2024). *Istoriya i kul'tura Italii v podkaste (uroven' B2–C1) = Italian history and culture in podcast (level B2–C1) : Italian language textbook*. Ed. by V. A. Dmitrenko. Moscow: Prometej. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Муштанова Оксана Юрьевна

кандидат филологических наук

доцент кафедры романских языков имени Т. З. Черданцевой

Московского государственного института международных отношений (университета)

Министерства иностранных дел Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mushtanova Oxana Yurievna

PhD (Philology)

Associate professor at Romance Languages Department

of Moscow State Institute of International Relations (University)

of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

04.11.2024
30.11.2024
01.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Программное обеспечение в обучении дошкольников нотной грамоте с использованием музыкально-цветовой информации

Р. К. Потапова¹, В. В. Потапов², Н. Д. Померанцев³

^{1,3}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

²Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

¹RKpotapova@yandex.ru

²Volikpotapov@gmail.com

³nicetes@gmail.com

Аннотация. Восприятие цвета – одна из врожденных способностей человека. Исходя из того, что цвет может выполнять две функции (сигнальную и эмоциональную), мы предполагаем, что эти две вышеупомянутые функции могут лечь в основу обучения детей дошкольного возраста нотной грамоте. В статье представлено описание программного обеспечения в процессе освоения дошкольниками музыкальной грамоты на основе использования сигнальной функции цветомузыки. Данный программный продукт основан на алгоритме согласования цвета и локализации конкретной ноты на нотном стане. Впервые разработанная нами программа «Музыкальная радуга» написана на языке программирования Python 3. Она предлагает визуализацию звука в реальном времени с возможностью выбора аудиоустройства или визуализацию звука из аудиофайла. Практическое использование предлагаемой программы реализуется поэтапно.

Ключевые слова: психосемиотика, рационально-сигнальная функция цвета, эмоционально-сигнальная функция цвета, алгоритм координации цвета, локализация нот в цвете на нотном стане, язык программирования Python 3, методы машинного обучения

Для цитирования: Потапова Р. К., Потапов В. В., Померанцев Н. Д. Программное обеспечение в целях обучения дошкольников нотной грамоте с использованием музыкально-цветовой информации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 53–59.

Original article

Software for Teaching Musical Notation to Preschoolers Using Musical Color Information

Rodmonga K. Potapova¹, Vsevolod V. Potapov², Nikita D. Pomerantsev³

^{1,3}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,

²Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹RKpotapova@yandex.ru

²Volikpotapov@gmail.com

³nicetes@gmail.com

Abstract. Based on the fact that color can perform two functions (signal and emotional) we assume that these two above-mentioned functions can form the basis for teaching musical notation to preschool children. The article presents a description of software used in the process of mastering musical notation by preschoolers based on the use of the signal function of color music. This software product is based on the algorithm for matching color and localizing a specific note on the staff. The

program “Musical Rainbow” first developed by us is written in the Python 3 programming language and offers real-time sound visualization with the option to select an audio device or visualize sound from an audio file. The practical use of the proposed program is implemented gradually.

Keywords: psychosemiotics, rational-signaling function of color, emotional-signaling function of color, color coordination algorithm, localization of notes in color on the staff, Python 3 programming language, machine learning methods

For citation: Potapova, R. K., Potapov, V. V., Pomerantsev, N. D. (2025). Software for teaching musical notation to preschoolers using musical color information. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 1(854), 53–59. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Цвет и звук исходно предметы семиотики. Ранее нами была представлена концепция исследования речи и музыки на основе **семиотики** [Потапова, Потапов, 2018; Potapova, Potapov, 2019]. В рамках педагогического подхода к феноменам цвета и звука вышеозначенная концепция имеет практическое значение. Она способствует эффективному обучению нотной грамоте и может успешно актуализироваться с использованием музыкально-цветовой информации. Таким образом, еще раз подтверждается наличие хорошо «работающей» **психосемиотической системы**. Она функционирует на зрительном и слуховом уровне, которые непосредственно связаны с различными психофизиологическими анализаторами человека.

Феномен цвета формирует визуальное восприятие людьми окружающей среды, меж тем как сама среда порождает эмоциональные настроения, несет в себе функциональную информацию, а также – совокупность значений. Потенциал цвета, существующий для выражения и коммуникации, развивается вместе с людьми и обществами. Он находит выражение во всех проявлениях жизни, в словах, изображениях, объектах, пространствах и выступлениях. Цвет является важнейшим инструментом дизайна для эстетического конструирования среды, поскольку абстрактные линейные структуры фазы планирования обретают физическую форму в атмосферных и материальных проявлениях построенного пространства (более подробно о функции цвета см. [Buether, 2018]).

В своем «Учении о цвете» Иоганн Вольфганг фон Гёте акцентировал внимание современников на том факте, что именно цвет оказывает непосредственное влияние на чувство зрения и в то же самое время опосредованно воздействует на душевное состояние реципиента [Гёте, 2021]. По мнению Карла Юнга, психика человека представляет собой саморегулирующуюся систему, где

большое значение приобретает именно цвет (цвет напрямую связан с подсознанием) и в зависимости от ассоциаций, человек выбирает тот или иной цвет. Данная система посылок в дальнейшем привела Юнга к разработке концепции арт-терапии. Она способствует преодолению травмирующих и стрессовых переживаний, которые обнаруживаются у пациентов [Юнг, 2021]. В юнгианском контексте также следует упомянуть работу «Заметки о цвете» Людвиг Витгенштейна, которая в основном посвящена логике цветовых понятий и ее языковой и социокультурной обусловленности [Витгенштейн, 2022].

Эволюция *Homo sapiens* неразрывно связана с ролью цветовой и звуковой информации, источником которой является окружающий мир. Первоначальная роль изменения цветовой гаммы имела **сигнальное**¹ значение в различных видах коммуникации членов социума. К социальной сфере относится и **рационально-сигнальная**² функция цвета. Наряду с сигнальной цвет выполняет **эмоциональную** функцию. Она актуализируется в различных видах искусства, например, в живописи, орнаменталистике и музыке. Цвет в искусстве, несомненно, связан с эмоциональной сферой мироощущения человека, со структурой его личности в целом. Означенные аспекты воздействия искусства на человека связываются с **суммарной сигнально-эмоциональной** функцией цвета и звука.

В произведениях композиторов различных стран представлена связь цвета и звука. Однако особая роль в работе с цветом и звуком принадлежит русскому композитору Александру Скрябину.

¹Примерами сигнальной функции цвета в жизни социума могут служить цветовые шифры в мореходной сфере (информация с помощью флажков определенного цвета), в дорожной информации в виде светофора, в цветовой гамме различного рода униформ (военных, медицинских работников и служащих различных сфер деятельности) и т. д.

²В качестве примеров рационально-сигнальной функции цвета может быть упомянута функция цвета на различного рода эмблемах, геральдике, государственных знаменах и национальных костюмах обрядового характера различных народов мира и т. д.

Так, в его музыку включена специальная партия света («Прометей»), она ассоциируется с наличием **«цветного слуха»**. Необходимо упомянуть исполнение «Поэмы экстаза» Александра Скрябина в Большом зале Московской консерватории имени Петра Ильича Чайковского с применением соответствующих цветовых эффектов. Работа Скрябина с цветом всегда оказывала значительное эмоциональное воздействие на присутствующих слушателей, что еще раз подтверждает функционирование такого направления, как **«импрессионизм в музыке»** [Kennedy, 2006].

Такое понятие, как музыкально-цветовая **«синестезия»**¹ [Simner, Hubbard, 2006; Dael, Sierrro, Mohr, 2013; Price, Mattingley, 2013] рассматривалась учеными как разновидность **«хроместезии»**² или **«цветного слуха»**, т. е. особенности, при которой музыкальные звуки вызывают у человека определенные цветовые ассоциации (см. [Greenwald, McGhee, Schwartz, 1998]). Между тем в психологии понимание синестезии неоднозначно. Существует достаточно много материала по субъективности восприятия сочетания «цвет-звук». Оно используется различными композиторами. Некоторые из них используют прием запоминания цвета через известную последовательность цветов радуги. Она хорошо запоминается согласно известной мнемонической фразе о цветах спектра: **«Каждый охотник желает знать, где сидит фазан»**. Иначе говоря, цветовая последовательность зиждется на базовом механизме запоминания информации дошкольниками – рифму.

Проблема заключается в специфике обучения детей дошкольного возраста. Работа педагога с детьми требует опоры на игровой формат и возможности позитивного использования гаджетов. Опыт работы педагога с детьми дошкольного возраста связывается также с идеей обучения музыкальной грамоте в процессе **«игры»**³ при помощи мультимедийного контента. Задача решается посредством создания авторами настоящей статьи специальной компьютерной программы **«Музыкальная радуга»**, которая предполагает визуализацию звука, соотнося цвет с определенной нотой. Таким образом, цель обучения нотной грамоте

¹Синестезия – нейрологический феномен, при котором раздражение в одной сенсорной или когнитивной системе ведет к автоматической, произвольной реакции в другой сенсорной системе [Cytowic, 2002].

²Хроместезия (фонопсия, акустико-цветовая синестезия, «цветной слух») – тип синестезии, при котором слышимые звуки автоматически и произвольно вызывают образы цвета [Cytowic, Eagleman, 2009].

³По мнению Й. Хейзинга, игра старше культуры (в его концепции – это культурно-историческая универсалия) [Хейзинга, 2011].

при помощи программного алгоритма основывается на использовании именно данного подхода в качестве вспомогательного средства в обучении музыке применительно к контингенту детей дошкольного возраста.

К ОПЫТУ ПРИМЕНЕНИЯ ЦВЕТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТЕ (СОЗДАНИЕ СООТВЕТСТВУЮЩЕГО ПРОГРАММНОГО АЛГОРИТМА)⁴

Работа с программой **«Музыкальная радуга»** включает в себя несколько этапов. Наша программа написана на языке программирования Python 3 и предлагает **«визуализацию звука»**⁵ в реальном времени с возможностью выбора аудиоустройства или визуализацию звука из аудио-файла в формате .wav. Кроме того, программа пишет журнал зарегистрированных сигналов. Для визуализации графического интерфейса используется библиотека «Tkinter» для обработки аудиосигнала – Librosa и PyAudio. Следовательно, у дошкольников есть возможность освоить и закрепить знания о различных локализациях нот на грифе, опираясь на сигнальную функцию цвета и ее связь с гаммой. В то же время учащиеся имеют возможность услышать визуально представленное обозначение нот на стане.

Ранее было указано на то, что восприятие музыки и цвета характеризуется огромным эмоциональным воздействием на психику слушателей и является подтверждением тонкого взаимодействия этих двух вышеупомянутых стихий.

Исходя из того, что цвет может выполнять две функции, а именно сигнальную и эмоциональную, мы предполагаем, что эти две вышеупомянутые функции могут лечь в основу преподавания музыкальной грамоты для детей дошкольного возраста.

Разрабатываемый нами программный продукт имеет в основе алгоритм координации цвета и локализации определенной ноты на нотном стане. Цветовая гамма обозначений нот на нотном стане включает очередность цветового изображения, располагаемых согласно Фурье, в следующем порядке: первая нота – красный цвет, вторая нота – оранжевый, третья – желтый, четвертая – зеленый, пятая – голубой, шестая – синий, седьмая – фиолетовый (см. рис. 1). Работа с программой **«Музыкальная радуга»** включает

⁴Авторы статьи выражают благодарность Петру Банникову за помощь в разработке программного продукта.

⁵О визуализации инвариантных компонентов речевых сигналов см.: [Zhenilo, Potapov, 2015; Женило, Потапов, 2016].

несколько этапов: а) распознавание обучающимся цвета каждой ноты; б) распознавание обучающимся локализации ноты на нотном стане; в) постепенный ввод распознавания обучающимся локализации ноты на нотном стане в соответствии с ее звучанием.

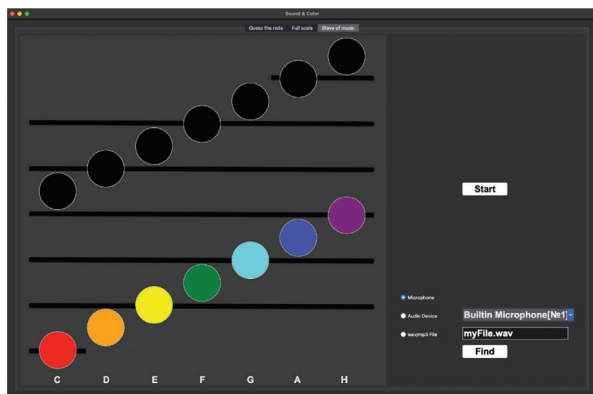


Рис. 1. Вкладка «Нотный стан» (первая и вторая октавы для наглядности ноты первой октавы раскрашены)

Следовательно, дети дошкольного возраста имеют возможность освоить и закрепить различные варианты локализации нотных знаков на нотном стане, опираясь на сигнальную функцию цвета и связи его со звукорядом. Одновременно обучающиеся имеют возможность слышать визуально представленное обозначение ноты на нотном стане.

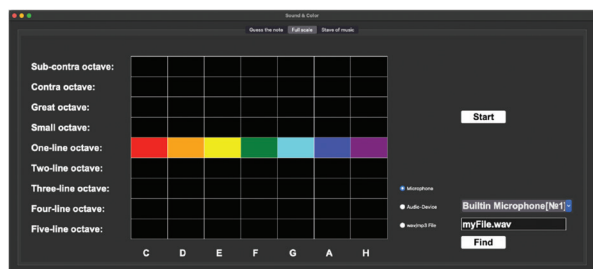


Рис. 2. Вкладка «Полный звукоряд» (для наглядности ноты первой октавы раскрашены)

На вкладках «Полный звукоряд» (рис. 2) и «Нотный стан» (рис. 1) доступны два вида **визуализации звука** в реальном времени с использованием сигнальной функции цвета: матрица, где ноте каждой октавы соответствует отдельная цветовая ячейка с подписью ноты и нотный стан с 14 цветовыми кругами, представляющими основные ноты первой и второй октавы. Источником звука можно выбрать встроенный микрофон, внешнее аудиоустройство или аудиофайлы в форматах .wav и mp3. Принимая звуковой сигнал, программа определяет доминирующую частоту звука в конкретный момент

времени с помощью преобразования Фурье, ищет ближайшую подходящую ноту (частотные значения нот прописаны внутри класса обработки звука) и динамически отображает результат в виде изменения цвета ячейки соответствующей ноты. Предлагаемый способ отображения призван облегчить для контингента детей дошкольного возраста ориентацию на локализацию нотных знаков в цветовом режиме с помощью создания визуальных цветовых ассоциаций. Дополнительно программа пишет лог¹ зарегистрированных сигналов и ответов в тестировании.

Одна из основных задач программы – создать наглядное представление нотного полотна с помощью музыкально-цветовых ассоциаций. Данный принцип реализован и на вкладке тестирования (рис. 3). На ней представлены клавиши с диахроническим звукорядом, каждая нота имеет свой цвет. При загадывании ноты звучит записанный звук, пользователь может проиграть звук повторно или сразу выбрать вариант ответа. При неправильном ответе отображается правильный ответ с названием ноты и соответствующим цветом, при правильном ответе нота звучит повторно и так же загорается отображение правильно опознанной ноты, подкрепляя результат, засчитывается правильный ответ.

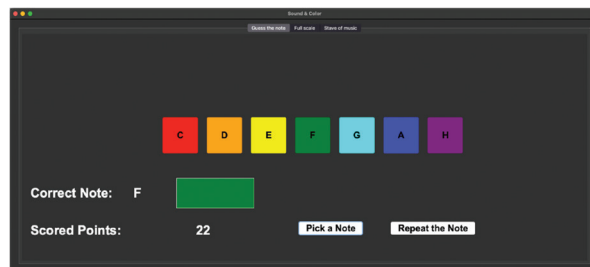


Рис. 3. Вкладка тестирования

Нами была выбрана библиотека Tkinter для визуализации пользовательского интерфейса. Она является стандартным модулем Python. Несмотря на то что у Tkinter есть свои преимущества перед другими библиотеками, такие как относительная простота освоения и использования вышеупомянутой библиотеки, мы рассматриваем возможность перехода на PyQt для улучшения пользовательского опыта. Однако наиболее вероятным видится переход на веб-платформу.

В настоящее время для аудиоанализа в нашей программе используется библиотека «PyAudio» в связке с Librosa. На первых этапах для

¹Лог (log) – это текстовый файл, куда автоматически записывается важная информация о работе системы или программы.

Педагогические науки

обработки звука и определения звучащей ноты мы задействовали только библиотеку «PyAudio», однако наша программа реагировала не только на ноты, но и на шумы. Для решения этой проблемы мы задействовали библиотеку «Librosa» (предоставляющую расширенный функционал для обработки аудио), добавив усиление сигнала, фильтры высоких и низких частот, набор полосных фильтров, соответствующих интервалам нот, а также задействовали вычисление хроматических нот, что в совокупности позволило существенно увеличить точность реакции программы и добавить отображение звучащих созвучий, а не только одной ноты. Наибольшая точность определения нот наблюдается при чтении аудиофайлов, при обработке звука из встроенного микрофона все еще наблюдается реакция на внешние шумы. Для решения этой проблемы в настоящее время мы работаем над использованием методов машинного обучения. Означенная практика позволит улучшить качество аудио-анализа и добавить новые функции в программу.

В дальнейшем мы планируем привлечь большее число дополнительных возможностей визуализации для более детального представления. Например, планируется ввести обновляемое изображение, в котором будут видны последовательности цветных ячеек, соответствующих нотной партии воспринимаемого произведения. Фиксация взаимных соответствий цвета и звука позволит визуально наблюдать ритмические рисунки музыкального произведения. Ведется разработка различных упражнений на улучшение и контроль запоминания.

Завершающие этапы разработки – тестирование и апробация. После перечисленных этапов последует проведение эксперимента для подтверждения действенности метода обучения.

Вышеописанные функции составляют первый предлагаемый аспект применения музыкально-цветовых соответствий для обучения нотной грамоте, а именно: использование цвета как дополнительной сигнальной системы, облегчающей процесс идентификации и запоминания нот.

Вторым аспектом музыкально-цветовых соответствий является эмоциональная составляющая. Она присутствует в процессе восприятия как звука, так и цвета. Не вызывает сомнения, что тот или иной цвет и звук оказывают определенное эмоциональное и психофизиологическое воздействие (например, красный цвет часто ассоциируется с активностью или даже угрозой, а синий и зеленый, наоборот, обычно воспринимаются как более спокойные). Предлагается использовать сочетания звука и цвета для эмоциональной

репрезентации музыкального текста. Использование эмоциональных ассоциаций поможет в развитии музыкальных навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стихия цвета и звука сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Эти две стихии позволяют реализовать функции сигнала применительно к процессу коммуникации, с одной стороны, и функции эмоционального восприятия на внешние стимулы, с другой. Взаимосвязь двух стихий особенно ярко проявляется в состоянии реакции на внешние стимулы, приобретая два типа поведения: сигнальной реакции на звук и эмоциональной реакции на цвет.

Все вышеописанное послужило основой для разработки специального программного продукта, предназначенного для обучения нотной грамоте детей дошкольного возраста. Эффективность предлагаемого метода гарантирована сигнальной функцией цвета, сопряженной в предлагаемой методике с музыкальным рядом. Разрабатываемый проект рассматривается как перспективный. Он дает возможность последовательно и эмоционально вводить юных обучающихся в мир музыки.

Также стоит упомянуть, что мультимодальное обучение, предполагающее использование нескольких сенсорных видов модальности, актуально в сфере образования. Интеграция визуальной и слуховой информации потенциально может улучшить процесс обучения. Его можно сделать и более целостным, и более многообразным путем практического применения различных возможностей когнитивистики. Исследования по совмещению визуального и слухового видов модальности при обучении подтверждают пользу подобных методов: скоординированные визуальные и слуховые «подсказки» в мультимедийном обучении приводят к повышению внимания к релевантной информации и улучшению результатов после тестирования по сравнению с мономодальными «подсказками» или нескоординированными двойными «подсказками» [Xie et al., 2019]. Сочетание визуальных и слуховых видов модальности в целом улучшает процесс обучения за счет активизации внимания, кодирования памяти и обработки информации. Также встречаются исследования, свидетельствующие об улучшении работы нейронов в слуховой системе мозга при мультимодальной стимуляции. Данное направление представляется полезным для развития нашего метода и программного обеспечения, в связи с чем будет продолжен поиск в области подобных работ.

На данном этапе разрабатываемая нами программа является рабочим инструментарием для

визуализации звука при помощи сигнального компонента цвета. Эта двуединая практика способствует первичному освоению нотной грамоты и включает в себя средство проверки и закрепления полученных навыков. На основе предварительной апробации логично утверждать, что применяемые метод и инструмент действительно способствуют улучшению музыкального слуха, а наглядность представления добавляет интерактивность в процесс и помогает усвоить как положение нот, так и «привязать» их звучание к конкретной части звукоряда.

Предлагаемые нами программа и методика нуждаются в дальнейшем развитии и проведении

исследований с привлечением большего числа испытуемых для подтверждения гипотезы. В настоящий момент ведется работа над включением в данную программу методов машинного обучения для повышения качества определения нот в более сложных произведениях и улучшения пользовательского опыта. Помимо всего вышесказанного несомненный интерес представляет дополнительный аспект взаимоотношений звука и цвета. Целесообразно выявить влияние цветовых ассоциаций на дальнейшее восприятие нот. Оно знаменательно в контексте эмоциональных реакций реципиента как на видеоряд, так и на звукоряд.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Потапова Р. К., Потапов В. В. Синкретический дуализм музыки и речи как особый семиотический феномен бытия человека // *Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты*. 2018. № 3 (34). С. 52–71.
2. Potapova R., Potapov V. Acoustic and Perceptual-Auditory Determinants of Transmission of Speech and Music Information (in Regard to Semiotics) // *Communications in Computer and Information Science*. 2019. Vol. 943. P. 35–46.
3. Buether A. The Function of Colour: An Introduction to Colour Theory and a Definition of Terms // *Colour Turn 2018: An Interdisciplinary and International Journal*. No 1. URL: <https://journal.colourturn.net/ojs/index.php/tct/article/view/671>
4. Гёте И. В. Учение о цвете. М.: АСТ, 2021.
5. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М.: Канон, 2021.
6. Витгенштейн Л. Заметки о цвете. М.: Канон, 2022.
7. Kennedy M. Impressionism // *The Oxford Dictionary of Music*. 2nd edition, revised. Ass. editor J. Bourne. Oxford; New York: Oxford University Press, 2006.
8. Cytowic R. E. Synesthesia: A Union of the Senses. 2nd edition. Cambridge: MIT Press, 2002.
9. Cytowic R. E, Eagleman D. M. Wednesday is Indigo Blue: Discovering the Brain of Synesthesia (with an afterword by Dmitri Nabokov). Cambridge: MIT Press, 2009.
10. Simmer J., Hubbard E. M. Variants of synesthesia interact in cognitive tasks: Evidence for implicit associations and late connectivity in cross-talk theories // *Neuroscience*. 2006. Vol. 143 (3). P. 805–814.
11. Dael N., Sierro G., Mohr C. Affect-related synesthesias: a prospective view on their existence, expression and underlying mechanisms // *Frontiers in Psychology*. 2013. Vol. 4. Article 754. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00754>
12. Price M. C., Mattingley J. B. Automaticity in sequence-space synaesthesia: a critical appraisal of the evidence // *Cortex*. 2013. Vol. 49 (5). P. 1165–1186.
13. Greenwald A. G., McGhee D. E., Schwartz J. L. K. Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74 (6). P. 1464–1480.
14. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / сост., пер. и предисл. Д. В. Сильвестрова ; комм. Д. Харитоновича. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011.
15. Zhenilo V., Potapov V. Invariant components of speech signals: analysis and visualization // *Lecture Notes in Computer Science*. 2015. Vol. 9319. P. 251–258.
16. Женило В. Р., Потапов В. В. Инварианты речевых сигналов – их диагностика и визуализация // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2016. Вып. 15 (754). С. 89–102.
17. Xie H. et al. Coordinating visual and auditory cueing in multimedia learning / H. Xie, R. E. Mayer, F. Wang, Z. Zhou // *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 111 (2). P. 235–255.

REFERENCES

1. Potapova, R. K., Potapov, V. V. (2018). Sinkreticheskiy dualizm muzyki i rechi kak osobyby semioticheskiy fenomen bytiya cheloveka = Syncretic dualism of music and speech as a special semiotic phenomenon of the human being. *Human Being: Image and Essence. Humanitarian Aspects*, 3(34), 52–71. (In Russ.)
2. Potapova, R., Potapov, V. (2019). Acoustic and Perceptual-Auditory Determinants of Transmission of Speech and Music Information (in Regard to Semiotics). *Communications in Computer and Information Science*, vol. 943, 35–46.
3. Buether, A. (2018). The Function of Colour: An Introduction to Colour Theory and a Definition of Terms. *Colour Turn 2018: An Interdisciplinary and International Journal*, 1. <https://journal.colourturn.net/ojs/index.php/tct/article/view/671>.

4. Goethe, J. W. (2021). Ucheniye o tsvete = The doctrine of color. Moscow: AST. (In Russ.)
5. Jung, C. G. (2021). Psikhologiya bessoznatel'nogo = Psychology of the Unconscious. Moscow: Canon. (In Russ.)
6. Wittgenstein, L. (2022). Zametki o tsvete = Notes on Color. Moscow: Canon. (In Russ.)
7. Kennedy, M. (2006). "Impressionism". In Bourne, J. (Ass. Ed.), The Oxford Dictionary of Music. 2nd ed. Oxford; New York: Oxford University Press.
8. Cytowic, R. E. (2002). Synesthesia: A Union of the Senses. 2nd ed. Cambridge: MIT Press.
9. Cytowic, R. E., Eagleman, D. M. (2009). Wednesday is Indigo Blue: Discovering the Brain of Synesthesia (with an afterword by Dmitri Nabokov). Cambridge: MIT Press.
10. Simner, J., Hubbard, E. M. (2006). Variants of synesthesia interact in cognitive tasks: Evidence for implicit associations and late connectivity in cross-talk theories. *Neuroscience*, 143(3), 805–814.
11. Dael, N., Sierro, G., Mohr, C. (2013). Affect-related synesthesias: a prospective view on their existence, expression and underlying mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 4, article 754. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00754>.
12. Price, M. C., Mattingley, J. B. (2013). Automaticity in sequence-space synaesthesia: a critical appraisal of the evidence. *Cortex*, 49(5), 1165–1186.
13. Greenwald, A. G., McGhee, D. E., Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480.
14. Huizinga, J. (2011). Homo ludens. Chelovek igrayushchiy = Homo Ludens: The Man Playing. Comp., trans. and preface by D. V. Silvestrov. Commentary by D. Kharitonovich. St.Petersburg: Ivan Limbach Publishing House. (In Russ.)
15. Zhenilo, V., Potapov, V. (2015). Invariant components of speech signals: analysis and visualization. *Lecture Notes in Computer Science*, 9319, 251–258.
16. Zhenilo, V. R., Potapov, V. V. (2016). Invariants of speech signals – their diagnostics and visualization. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 15(754), 89–102. (In Russ.)
17. Xie, H., Mayer, R. E. Wang, F., Zhou, Z. (2019). Coordinating visual and auditory cueing in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 235–255.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Потапова Родмонга Кондратьевна

доктор филологических наук, профессор
действительный член Международной академии информатизации
директор Института прикладной и математической лингвистики
Московского государственного лингвистического университета

Потапов Всеволод Викторович

доктор филологических наук
старший научный сотрудник Учебно-научного компьютерного центра филологического факультета
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Померанцев Никита Дмитриевич

аспирант кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Potapova Rodmonga Kondratyevna

Doctor of Philology (Dr. habil.), Professor
Full Member of the International Informatization Academy
Head of Department of Applied and Experimental Linguistics
Director of Institute of Applied and Mathematical Linguistics of Moscow State Linguistic University

Potapov Vsevolod Viktorovich

Doctor of Philology (Dr. habil.)
Senior Researcher of the Centre of New Technologies for Humanities,
Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University,

Pomerantsev Nikita Dmitrievich

Post-graduate student of the Department of Applied and Experimental Linguistics
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.12.2024
22.12.2024
23.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378



Модульное обучение китаеязычному этикету студентов лингвистического университета

А. Н. Рыблова¹, К. А. Бабаниязова²

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

¹alla.r61@mail.ru

²ksubabani09@yandex.ru

Аннотация. В статье обоснована идея использования модульного обучения для подготовки преподавателей китайского языка в лингвистическом университете. В исследовании кратко представлена эволюция становления и особенности китаеязычного этикета, сущность и структура различных видов модулей. Теоретический анализ и изучение опыта ряда университетов показал насущную необходимость использования модульного обучения китаеязычному этикету в лингвистическом университете.

Ключевые слова: преподаватель китайского языка, модульное обучение, лингвистический университет, китаеязычный этикет

Для цитирования: Рыблова А. Н., Бабаниязова К. А. Модульное обучение китаеязычному этикету студентов лингвистического университета // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 60–66.

Original article

Modular Training of the Chinese Language Etiquette to Students of a Linguistic University

Alla N. Ryblova¹, Kseniya A. Babaniyazova²

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

¹alla.r61@mail.ru

²ksubabani09@yandex.ru

Abstract. The article supports the idea of implementing modular training of the Chinese language etiquette to students of a linguistic university. It briefly describes the evolution and characteristics of the Chinese language etiquette, as well as the structure and content of different types of modules. Based on theoretical analysis and the experience of several universities, the article argues for the necessity of using modular training to master the Chinese language etiquette in a linguistic university setting.

Keywords: Chinese language teacher, modular training, linguistic university, Chinese language etiquette

For citation: Ryblova, A. N., Babaniyazova, K. A. (2025). Modular training of the Chinese language etiquette to students of a linguistic university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 60–66. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью ускорить и повысить качество подготовки преподавателей китайского языка в лингвистическом университете. Изучение китайского языка невозможно без понимания его культурной составляющей. Знание этикета является одним из главных требований к коммуникации между людьми – представителями как одной, так и разных языковых культур. Невозможно определить хотя бы одну языковую среду, которая не включала бы в себя элементы этикетных правил. Поднебесная и китайский язык не являются исключением.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика», обучающийся должен быть способен использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (ОПК-10). Расширение контактов между РФ и КНР в последние годы и постоянно растущий интерес в России к изучению китайского языка также стимулирует изучение китаеязычного этикета представителями разных профессий. Однако специфика китайского языка вызывает трудности при обучении в русскоязычной среде. Большая часть проблем заключается в линейном структурировании образовательного процесса и в традиционном представлении учебного материала в рабочих программах университетов. Поэтому применение модульного обучения в ходе организации иноязычного образовательного процесса требует теоретического осмысления и обобщения опыта учебных учреждений высшего образования.

Изучение особенностей обучения китайскому языку позволило констатировать тот факт, что не все университеты в полной мере используют модульные программы обучения студентов по направлению подготовки «Лингвистика». В процессе обучения студентов китайскому языку возникает вопрос, который требует теоретического и практического решения: «При каких организационно-методических условиях можно эффективно реализовать модульное обучение, которое обеспечивало бы ускорение и повышение качества овладения китаеязычным этикетом в системе высшего лингвистического образования?» Для ее решения была поставлена цель нашего исследования: проанализировать и определить специфику китаеязычного этикета, сущность и структуру различных видов модульного обучения для подготовки преподавателя китайского языка в лингвистическом университете.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе теоретического анализа объекта нашего исследования было установлено, что

работ о китайском этикете написано немного. Отечественными [Казакова, 2017; Леонова, Сафаров, 2018] и зарубежными учеными [Ван, 2021; Ван, 2016] с учетом своеобразия китайской культуры были выявлены особенности китаеязычного этикета, рассмотрены сходства и различия речевых приветствий, способы попрощаться и выразить благодарность. Некоторые зарубежные исследователи проводили сравнительно-сопоставительный анализ использования этикетных формул на примере нескольких иностранных языков [Ван, 2021; Чжан, 2012]. Согласно данным китайских исследований речевой этикет представляет собой комплекс норм и правил речевого поведения участников коммуникации, которые демонстрируют определенные отношения между собой. Этикетные формулы общения отображают национальную культуру и являются ее неотъемлемой частью. Они тесно связаны с уровнем культуры и традициями Китая. В нашем исследовании рассматриваются как отличительные культурные принципы вербального и невербального поведения в процессе коммуникации в соответствии с социальным статусом и взаимоотношениями участников коммуникации как в формальной, так и неформальной обстановке.

В современных условиях этикетные формулы играют важную роль в процессе китаеязычной коммуникации и охватывают все сферы жизнедеятельности человека. В китайской культуре все строго подчинено определенной системе ритуалов и церемоний, которые берут свое начало еще со времен жизни Конфуция. Великий философ и его последователи придавали большое значение ритуалу, то есть этикетному, регламентирующему поведению. Анализируя китаеязычную этикетную составляющую этикета, мы обратились к концепции лица (面子 [miàn zi]), упомянутой в работе Т. В. Ивченко. В Китае принято «сохранять лицо», так как этот концепт поддерживает репутацию и честь на различных уровнях социальной коммуникации начиная с деловой сферы общения и заканчивая бытовой. В древнем Китае концепт лица предопределялся социальным положением граждан, их возрастом и добродетелями. Базовый концепт лица берет свое начало из учения Конфуция (儒家 [rújiā] – конфуцианство), – одного из трех главных этико-религиозных учений Китая вместе с буддизмом и даосизмом. Конфуцианство в рамках китайской культуры определяет то, как должен вести себя человек в обществе, чтобы «спасти свое лицо» [Ивченко, 2014].

Концепции «лица» в Западной и Восточной культурах различаются, и это важно понимать в образовательном процессе. Так, в китайском обществе «лицо» направлено на содействие социуму, в то время как в европейских странах

подчеркивается независимость и индивидуальность «лица». В Китае сообразно его отличию от Европы существует два лексических средства, выражающих концепт «лица». Первый концепт 脸 [liǎn] (лицо) – понятие, которое отражает уважение к членам сообщества, где живут китайцы, воплощает человека с хорошей репутацией и готовностью помочь нуждающемуся в беде. Вторым концептом, относящимся к китайской культуре, – 面子 [miànzi] (лицо), отвечает за престиж конкретного индивида, который достигается за счет личностного успеха в жизни. Необходимость сохранять лицо не позволяет китайцам участвовать в яростных конфликтах, оскорбительно вести себя по отношению к другим и тем более совершать противоправные действия. Данный постулат также оговаривается в Дао-Дэ Цзине: «Потерянное «лицо» нельзя восстановить собственными усилиями. «Хороший человек не спорит, а тот, кто спорит, – не хороший человек» [Лао-Цзы, 2017]. Еще в древнем Китае веками сложились требования к воспитанию подрастающих поколений, среди которых самой важной была подготовка гармонически развитого и вежливого человека [Рыблова, 2010]. Рассмотрим, какие факторы во многом способствовали образованию этикетных формул, характерных для КНР.

Установка этикетных правил берет свое начало с концепций, предусмотренных в трактате «Лунь юй», написанном учениками Конфуция. В своем учении Конфуций определил этические максимы, среди которых главенствующую роль играет понятие ритуала – 礼 [lǐ] (ритуал) и учение о благородном муже, который неукоснительно должен соблюдать принцип 五德 [wǔ dé] (пять добродетелей): гуманность, благопристойность, справедливость, мудрость и верность. Наряду с указанными выше базовыми концептами конфуцианства другим важным понятием было 子孝 [zǐ xiào] – почтительность сыновей / сыновья почтительность. Она проявлялась не только по отношению к членам семьи, но и к обществу в целом. Когда в беседе принимали участие люди с различными социальными статусами, из разных возрастных групп и один был по положению выше другого собеседника, то высказывания младшего по статусу подчеркивали уважение к старшему по рангу или возрасту. Таким образом, понятие «ритуал», начиная с 1-го тыс. до н. э., являлось одним из основополагающих начал Поднебесной.

До 1911–1912 годов этикетные нормы в стране сохранились без существенных изменений. Однако с началом Синьхайской революции родилось движение 4 мая, которое выступало за создание нового общества и новой культуры. Несмотря на политическое влияние, оказанное антиимпериалистическим движением, оно не достигло

поставленных целей, так как в стране в значительной степени преобладало сельское население, для которого перестать следовать традициям было невозможно в силу жизненного уклада. Наиболее радикально на этикетных формулах сказалась Культурная революция, так как она подразумевала полное отторжение конфуцианских устоев и принятие коммунистических идеалов и идей председателя Мао. Так, этикетные нормы были упрощены, появились заимствованные выражения из русского языка, что было обусловлено значительным влиянием СССР на КНР. После смерти Мао Цзэдуна, страна начала снова возвращаться к истокам конфуцианских традиций и перенимать западные традиции в 80-х годах XX века.

Этикетные речевые формулы в современном китайском языке берут свое начало из древних этико-философских учений 1-го тыс. до н. э. Значительная часть норм поведения в социуме до сих пор предопределяется базовыми концептами учения Конфуция. В XX веке произошли большие изменения в связи с упадком империалистического строя Китая, но в последние годы нашего века Китай восстановился и по окончании культурной революции стал возвращаться к отвергнутым Мао Цзэдуном традициям.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках проводимого исследования было выдвинуто предположение о том, что этикетные формулы китайского языка эффективнее всего изучать, применяя модульное обучение. Для его подтверждения был проведен анализ работ российских и зарубежных ученых, связанных с предметом нашего исследования. Теоретический анализ работ российских [Кузьменкова, 2002; Рыблова, 2019; Фадеева, 2010; Яшманова, 2006] и зарубежных [Сейпал, 2013; 礼, 2015; Садик, 2014; Юцявичене, 1989] исследователей позволил нам систематизировать проблемы конструирования и реализации модульного обучения. Ю. Б. Кузьменкова, П. А. Юцявичене, В. А. Яшманова и другие исследователи подчеркивают, что модульное обучение направлено на овладение обучающимся базовыми компетенциями в процессе прохождения рабочей программы. Однако к настоящему времени отсутствуют исследования, посвященные организационным вопросам модульного обучения китайскому языку студентов лингвистического университета. Количество научных трудов, посвященных описанию учебного материала, включенного в состав модуля по определенным критериям, также остаётся ограниченным [Фадеева, 2010; 礼, 2015].

Педагогические науки

Было установлено, что исследователи по-разному толкуют понятие «модуль» и выделяют отличные друг от друга структурные элементы модульной организации обучения. Существует несколько дефиниций определения «модуль». Е. В. Дубровская и Н. В. Ольшевская рассматривают модуль как целевой функциональный центр, где объединено учебное содержание и технология овладения им [Дубровская, Ольшевская, 2015]. О. А. Комина трактует модуль в качестве содержания обучения. По убеждению исследовательницы он будет персонализированным по содержанию, методам и технике обучения, степени самостоятельности, темпу познавательной деятельности обучающегося [Комина, 2015]. Г. А. Петрова и Е. В. Гульбинская, изучая модуляризацию в приложении к иноязычной подготовке студентов, отмечают, что «модуль» представляет собой целевой комплекс содержания обучения иностранному языку, который сочетает в себе установленный объем информации, методы и формы обучения иностранному языку, а также связи с другими элементами образовательного процесса [Петрова, Гульбинская, 2013].

Исходя из вышеуказанных определений, модуль характеризуется как целостная система, которая направлена на овладение студентом базовыми компетенциями в процессе прохождения образовательной программы с учетом индивидуальных достижений обучающегося. Отметим, что Ю. Б. Кузьменкова подразделяет модульное обучение на тематический модуль и целевой модуль, где тематическое модульное обучение направленно на комплексное освоение студентами умений и навыков на основе определенной темы, в то время как целевое модульное обучение помогает студентам развить компетенции, работая в рамках конкретных аспектов языка [Кузьменкова, 2002].

Многие отечественные исследователи, оценивая специфику модульного обучения, выделяют положительные и отрицательные стороны данного типа обучения. В исследовании С. А. Морозовой, Н. В. Мироновой и М. Н. Лопиновой можно увидеть следующие достоинства модульного обучения иностранному языку, а именно структурированность, организованность, логическую очередность и преемственность, которые содействуют комплексному овладению лингвистическим материалом и формированию лингвокультурной компетенции [Морозова, Миронова, Лопинова, 2015]. Г. А. Петрова и Е. В. Гульбинская выделяют ряд положительных черт модульного обучения: обучение представляется в виде завершенных самостоятельных комплексов, усвоение которых происходит в соответствии с заданной целью; эта цель формируется для обучающегося и указывает не только на объем изучаемого

материала, но и на уровень его усвоения; обучающиеся максимально долго работают самостоятельно, осваивают навыки целеполагания, самоорганизации и самоконтроля [Гульбинская, Петрова, 2013].

П. А. Юцявичене, вслед за построением структуры модуля на примере образовательной программы выделяет четыре аспекта формирования содержания модулей: представление и формирование целей обучения, непосредственное управление процессом обучения, методическое обеспечение и обратную связь [Юцявичене, 1989]. В исследовании С. А. Морозовой структура модуля состоит из вступления и постановки целей, подбора вопросов для обсуждения конкретной проблемы, подготовки языкового материала, составления тематического текста, разработки ролевых игр на основе кейс-технологий [Морозова, Миронова, Лопинова, 2015].

В наших исследованиях были также проанализированы дидактические перспективы модульного структурирования содержания, среди преимуществ модульного типа обучения была выделена возможность самостоятельного наполнения и изучения дисциплины определенного объема и сложности в индивидуальном темпе. Описывая структуру организации модулей программы, предлагается разделить календарный учебный год на четыре-пять календарных периодов, каждый из которых включает в себя семь-девять недель; необходима также разработка теоретического материала, рассчитанного на несколько смежных по содержанию дисциплин; практических заданий для текущего, промежуточного и итогового контроля, включая практики [Рыблова, 2019]. Подобные модульные программы требуют больших умственных усилий и затрат времени преподавательского состава по их составлению и реализации, что нередко является причиной отказа от их использования.

На основе проведенного теоретического анализа и обобщения опыта применения модульного обучения в ряде университетов (МГУ, МГЛУ) нами были определены структурные обязательные элементы и вариативные. Так, к числу *обязательных составляющих* модулей мы можем отнести:

- четко структурированный профессионально ориентированный теоретический материал с соответствующим ему набором диагностично поставленных междисциплинарных целей и планируемых разноуровневых результатов, которые можно достичь при изучении дисциплины или группы смежных дисциплин;
- методическое обеспечение совокупностью иноязычных познавательных и контрольно-оценочных заданий / упражнений для самостоятельного изучения и обратной связи.

Вариативные компоненты могут быть представлены в виде производственной практики и языковых тренингов. Модульное обучение может стать эффективным видом обучения китайскому этикету, который позволит будущему преподавателю самостоятельно изучать материал по одной или нескольким дисциплинам.

В рамках модулей учащимся предложены к изучению следующие темы: адресная направленность обращений; формулы согласия и несогласия; формулы приветствия и прощания; выражение благодарности; этикетная ситуация поздравления и извинения; организационно-коммуникативная среда; правила невербального общения. Представленные выше темы изучаются в течение учебного года с последующим их разделением на два модуля, один из которых будет посвящен вербальным проявлениям китайского этикета, другой – невербальным формам коммуникации. Обучение китайскому этикету проводится в группе студентов, состоящей из 10–15 человек, в смешанном формате в виде практических занятий. В качестве основного метода предлагается использовать метод тренингов, который позволяет автоматизировать применение изученных норм вербального и невербального поведения быстро и качественно.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы и обобщение опыта организации иноязычного образовательного процесса университетов, осуществляющих подготовку преподавателей китайского языка, подтвердил выдвинутое нами предположение и позволил прийти к выводу о том, что при модульном обучении преобладает

возможность самостоятельного наполнения и изучения выбранного иноязычного содержания в рамках формирования лингвокультурной компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модуляризация обучения позволяет студентам изучать иноязычное содержание в виде отдельных комплексных блоков под руководством преподавателя. Она нацелена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся китайскому языку. Модульное обучение китайскому языку способствует эффективному освоению программы каждым обучающимся, будучи независимым от уровня подготовки других студентов.

Однако остается много вопросов, касающихся, к примеру, готовности студентов с низким уровнем языковой подготовки к самостоятельному прохождению модулей без помощи извне. Будет ли повышаться или снижаться мотивированность обучающихся за счет изучения материала модулей, которые представляют для них большую или меньшую ценность? Насколько быстрее по времени и качественнее по содержанию и его применению будет происходить овладение китайским этикетом будущими преподавателями китайского языка при реализации модульных программ по сравнению с традиционными? На все эти и другие вопросы мы планируем дать исчерпывающие ответы в рамках предстоящих эмпирических исследований.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Казакова И. В. Китайский этикет // Белая вежа. 2017. Вып. 2. С. 133–140.
2. Леонова Д.Ю., Сафаров А. О. Речевой этикет английского и китайского языков: сравнительная характеристика // Язык и культура: сборник статей XXVIII Международной научной конференции (25–27 сентября 2017 г.). 2018. С. 487–494.
3. Ван Л. Сопоставительный анализ речевого этикета в современном русском и китайском языках // Мир русскоговорящих стран. 2021. Вып. 4 (10). С. 52–67.
4. Ван Ц., Руженцева Н. Б. Китайское и русское обиходно-бытовое и деловое общение: формулы речевого этикета // Педагогическое образование в России. 2016. Вып. 10. С. 31–37.
5. Чжан Е. Различия в русском и китайском речевом этикетах в повседневном общении // Современные гуманитарные исследования. 2012. Вып. 2(45). С. 52–53.
6. Ивченко Т.В. «Лицо» Китайца // Отечественные записки: сайт. URL: <https://strana-oz.ru/2014/1/lico-kitayca%20>.
7. Малявин В. В. Лао-Цзы: Книга о Пути жизни (Дао-Дэ цзин): книга с комментариями и объяснениями // Лао-цзы: пер. с кит. М.: Издательство АСТ, 2017.
8. История образования и педагогической мысли: учебное пособие для студентов специальности 050706.65 Педагогика и психология / сост. А. Н. Рыблова. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2010.
9. Кузьменкова Ю. Б. Модульный подход к проблемам эффективной межкультурной компетенции. М.: Государственный университет Высшей школы экономики, 2002.

10. Рыблова А. Н. Модульная организация языковой подготовки кадров в системе уровневого высшего образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. Вып. 3. С. 52–59.
11. Фадеева С. А. Технология модульного обучения в повышении квалификации специалистов дополнительного образования и воспитания детей // Нижегородское образование. 2010. Вып. 1. С. 29–33.
12. Ямшанова В. А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах. 2006. Вып. 5. С. 6–22.
13. Seipal K. Modular method of teaching // Gujarat: International Journal for Research in Education. 2013. URL: https://raijmronlineresearch.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/29_169-171-dr-kandarp-sejpal.pdf.
14. 孔伟. 高等职业教育模块化教学改革与探索[J]. 延伸职业技术学院学报. 2015. 29 (5): 43-44 = Кун Вэй. Реформа и изучение модульного обучения в высшем профессиональном образовании // Вестник профессионально-технического института. 2015. Вып. 29(5). С. 44–45.
15. Sadiq S. Effectiveness of Modular Approach in Teaching at University Level. Islamabad: Journal of Education and Practice. 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/338065543_Effectiveness_of_Modular_Approach_in_Teaching_at_University_Level.
16. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989.
17. Дубровская Е. В., Ольшевская Н. В. Модульная технология как способ реализации индивидуального подхода в обучении // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы IV Международной научно-практической конференции, 16 октября 2015 г. Чебоксары, 2015. С. 54–56.
18. Комина О. А. Модульное обучение в преподавании иностранных языков в неязыковых вузах // SCIARTICLE.RU: электронный периодический научный журнал. 2015. Вып. 20. URL: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1443494300>.
19. Петрова Г. А., Гульбинская Е. В. Модульное построение обучения как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Язык и культура. 2013. Вып. 4 (24). С. 97–103.
20. Морозова С. А., Миронова Н. В., Лопинова М. Н. Модульное обучение иностранному языку // Известия Великолукской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. Вып. 3. С. 60–65.

REFERENCES

1. Kazakova, I. V. (2017). Kitajskij etiket = Chinese etiquette. *Belaya vezha*, 2, 133–140. (In Russ.)
2. Leonova, D. Yu., Safarov, A. O. (2018). Rechevoj etiket anglijskogo i kitajskogo yazykov: sravnitel'naya harakteristika = Comparative Characteristics of Speech Etiquette in English and Chinese Languages. *Yazyk i kul'tura* (pp. 487–494): Proceedings of the XXVIII International Scientific Conference. Tomsk. (In Russ.)
3. Wang, L. (2021). Sopostavitel'nyj analiz rechevogo etiketa v sovremennom russkom i kitajskom yazykah = Comparative analysis of speech etiquette in modern Russian and Chinese. *The world of Russian-speaking countries*, 4(10), 52–67. (In Russ.)
4. Wang, T., Ruzhentseva, N. B. (2016). Kitajskoe i russkoe obihodno-bytovoe i delovoe obshchenie: formuly rechevogo etiketa = Chinese and Russian everyday and business communication: formulas of speech etiquette. *Pedagogical education in Russia*, 10, 31–37. (In Russ.)
5. Zhang, Y. (2012). Razlichiya v russkom i kitajskom rechevom etikete v povsednevnom obshchenii = Differences in Russian and Chinese speech etiquette in everyday communication. *Modern Humanitarian Studies*, 2(45), 52–53. (In Russ.)
6. Ivchenko, T. V. (2014). "Lico" Kitajca = "The face" of Chinese. <https://strana-oz.ru/2014/1/lico-kitayca%20>. (In Russ.)
7. Malyavin, V. V. (2017). Lao-Czy: Kniga o Puti zhizni (Dao-De czin): kniga s kommentariyami i ob'yasneniyami = Laozi: The Way of Life in the Dao De Jing: A Book with Comments and Explanations. Moscow: AST Publishing House. (In Russ.)
8. Ryblova, A. N. (Ed.). (2010). Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: uchebnoe posobie dlya studentov special'nosti 050706.65 Pedagogika i psihologiya = The History of Education and Pedagogical Thought: A Textbook for students majoring in 050706.65 Pedagogy and Psychology. Saratov State Socio-Economic University. Saratov. (In Russ.)
9. Kuzmenkova, Y. B. (2002). Modul'nyj podhod k problemam effektivnoj mezhkul'turnoj kompetencii = A modular approach to addressing the challenges of developing effective intercultural competence. Moscow: State University of Higher School of Economics. (In Russ.)

10. Ryblova, A.N. (2019). Modularization of language training in the system of multilevel higher education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, 3, 52–59. (In Russ.)
11. Fadeeva, S. A. (2010). *Tekhnologiya modul'nogo obucheniya v povyshenii kvalifikatsii specialistov dopolnitelnogo obrazovaniya i vospitaniya detej = Modular training technology for advanced professional development of specialists in additional education and child upbringing*. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, 1, 29–33. (In Russ.)
12. Yamshanova, V.A. (2006). *Perekhod na modulnoe obuchenie inostrannym yazykam kak realizatsiya idej Bolonskoj deklaratsii = Transition to modular foreign language teaching as a realization of the principles of the Bologna Declaration*. *Foreign languages in economic universities of Russia: The All-Russian Scientific and Information Almanac*, 5, 6–22. (In Russ.)
13. Seipal, K. (2013). *Modular method of teaching*. Gujarat: *International Journal for Research in Education*. https://raijmronlineresearch.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/29_169-171-dr-kandarp-seipal.pdf.
14. 孔伟. 高等职业教育模块化教学改革与探索[J]. 延伸职业技术学院学报. 2015.29 (5):43-44= Kong Wei (2015). *Reform and exploration of modular teaching in higher vocational education*. *Journal of Vocational and Technical College*, 29(5), 43–44. (In Chin.)
15. Sadiq, S. (2014). *Effectiveness of Modular Approach in Teaching at University Level*. Islamabad: *Journal of Education and Practice*. https://www.researchgate.net/publication/338065543_Effectiveness_of_Modular_Approach_in_Teaching_at_University_Level.
16. Yutsevichene, P.A. (1989). *Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya = Theory and practice of modular education*. Kaunas: Shvies. (In Russ.)
17. Dubrovskaya, E. V., Olshevskaya, N. V. (2015). *Modul'naya tekhnologiya kak sposob realizatsii individual'nogo podhoda v obuchenii = Modular technology as a way to implement an individual approach in teaching*. In *Study and improvement: theory, methodology and practice* (pp. 54–56): materials of the IV International scientific and practical conference, 2015, October 16. Cheboksary. (In Russ.)
18. Komina, O. A. (2015). *Modul'noe obuchenie v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovykh vuzah = Modular training in foreign language teaching at non-linguistic universities*. *Electronic periodical scientific journal 'SC-IARTICLE.RU'*. <https://sci-article.ru/stat.php?i=1443494300>. (In Russ.)
19. Petrova, G. A., Gulbinskaya, E. V. (2013). *Module technology of the foreign language training as the cognitive activity of students*. *Language and Culture*, 4(24), 97–103. (In Russ.)
20. Morozova, S. A., Mironova, N. V., Loginova, M. N. (2015). *Modul'noe obuchenie inostrannomu yazyku = Modular foreign language teaching*. *Velikiye Luki State Agricultural Academy*, 3, 60–65. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Рыблова Алла Николаевна

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

Бабаниязова Ксения Алтыбаевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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

Babaniyazova Kseniya Altybaevna

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

28.11.2024
 04.12.2024
 05.12.2024

The article was submitted
 approved after reviewing
 accepted for publication



Профессионально ориентированное обучение языкам СНГ в МГЛУ (итоги и перспективы)

Н. С. Харламова¹, Ж. С. Хулхачиева²

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

¹nskafedra@mail.ru

²j.khulkhachieva@linguanet.ru

Аннотация. В статье рассматриваются итоги и перспективы обучения языкам СНГ на основе системы, разработанной и апробированной в МГЛУ. Значительное внимание уделяется созданию комплексных учебников / учебных пособий для разных этапов обучения, определяются критерии оценки учебников на основе анализа концепции, содержания и методического аппарата учебника, предлагается концепция и структура профессионально ориентированного учебника.

Ключевые слова: языки СНГ, межкультурная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное обучение, концепция учебника, междисциплинарный подход

Для цитирования: Харламова Н. С., Хулхачиева Ж. С. Профессионально ориентированное обучение языкам СНГ в МГЛУ (итоги и перспективы) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 67–73.

Original article

Vocationally Oriented Language Teaching of CIS Languages in MSLU (Regional Studies)

Natalya S. Kharlamova¹, Zhenishkul S. Khulkhachieva²

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

¹nskafedra@mail.ru

²j.khulkhachieva@linguanet.ru

Abstract. The article considers the outcome and prospects of teaching CIS languages in the MSLU on the basis of tried-and-tested techniques. Special attention is paid to designing complex textbooks for different stages of education. The article introduces the basic criteria to assess a textbook in terms of its concept, its contents and didactic instructions. The article is concerned with the concept of a vocationally oriented language textbook, including the structure of the textbook.

Keywords: CIS languages, intercultural communicative competence, vocationally oriented language teaching, the concept of a textbook, crossdisciplinary approach

For citation: Kharlamova, N. S., Khulkhachieva, Zh. S. (2025). Vocationally oriented language teaching of CIS languages in MSLU (Regional studies). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 67–73. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

МГЛУ имеет многолетний опыт организационно-учебно-методического и кадрового обучения специалистов по языкам СНГ. В 2000 году МГЛУ получил важный статус координационной направленности по языкам и культуре стран СНГ. Диапазон работы выпускников с языками СНГ достаточно широк: государственные структуры, сотрудники посольств России, преподаватели языков стран СНГ, переводчики и ведущие специалисты в крупных корпорациях.

Можно констатировать, что в МГЛУ сложилась проверенная временем система обучения языкам СНГ. Если рассматривать систему обучения как инфраструктуру, то важнейшей реперной точкой является учебник / учебное пособие. Учебник играет роль «навигатора», при помощи которого обучаемый может достичь финальной цели обучения. Функционально учебник регулирует общие нормативы, определяет «целевую направленность, и отбор средств и приемов для реализации деятельности обучения» [Товкинец, 1991, с. 34].

Таким образом, стратегическим требованием к учебнику – финальной составляющей обучения, служит межкультурная коммуникативная компетенция, которая определяется как единство умений и навыков в контексте профессиональной деятельности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТРАЕКТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКА СНГ («ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»)

Задача создания учебных пособий, в которых бы отразились современные тенденции развития стран СНГ, приобретает первостепенную важность. Решение данной конкретной задачи знаменательно в контексте общего развития СНГ.

В МГЛУ в контексте разработок учебно-методического обеспечения для языков стран СНГ, в 2008–2010 годах были созданы учебно-методические комплексы (УМК) по азербайджанскому (2010), армянскому (2009), казахскому (2009), киргизскому (2008) языкам совместно с авторами из вузов-партнеров стран СНГ. Работа над учебно-методическими комплексами, главной задачей которых было и остается формирование межкультурной коммуникативной компетенции, заключалась в подборе и составлении дидактического материала. Он необходим для формирования у обучаемых общей, профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенции. При создании учебно-методических комплексов (УМК) выше

названные компетенции рассматривались как комплекс стратегических, дискурсивных, социокультурных, лингвистических и социолингвистических умений, навыков и знаний, которые позволяют обучающимся успешно применять полученные знания как в сфере специализации, так и в различных ситуациях межкультурного общения.

«Разработка вышеуказанных УМК является инновационной как в прикладной (образовательной) деятельности, так и фундаментальной (научно-исследовательской) деятельности, поскольку представляют собой реализацию принципиально новой идеологии современной теории обучения иностранным языкам – компетентностного подхода, что имеет перспективы практического применения при создании учебников нового типа для языков и культур стран СНГ» [Краева, Фролова, 2012, с. 4].

При создании УМК авторы учитывали, в первую очередь, аспект коммуникации. Они связывали цели обучения со сферой межэтнической коммуникации. «Формирование межкультурной коммуникативной компетентности по принципу коммуникативно-активного обучения позволяет преподавателю учитывать не только потребности и мотивационные особенности учащихся, но и их индивидуально-психологические особенности» [Хулхачиева, Грибанова, 2018, с. 117].

УМК по языкам стран СНГ включают в себя учебник, книгу для преподавателя, хрестоматию. Учебник является основным звеном учебно-методического комплекса на начальном этапе изучения иностранных языков и культур. Его главная цель – развить межкультурные компетенции, позволяющие обучающимся свободно общаться с носителями иностранного языка, а также понимать и воспринимать иноязычную культуру. Материал учебника представляет собой тексты, на основе которых проходит обучение различным видам чтения, а также материалы для развития устной речи и упражнения, формирующие соответствующие навыки.

Хрестоматия как часть учебно-методического комплекса написана в русле компетентностного подхода и имеет целью развитие как общей, так и межкультурной коммуникативной компетенции.

Книга для преподавателя является важной частью учебно-методического комплекса (УМК). Она обеспечивает связь между всеми его компонентами, в ней дается описание общей концепции УМК и предлагаются рекомендации по использованию учебника и хрестоматии. Кроме того, книга для преподавателя включает описание видов и форм контроля работы школьников и раскрывает особенности инновационных методов оценивания.

Педагогические науки

Таким образом, «УМК призван не только обеспечить совокупность знаний, но и раскрыть методические способы их получения. При этом методический аспект должен соотноситься с общей системой обучения иностранному языку» [Антонова, 2021, с. 34].

Продолжение инновационной деятельности в разработке учебников по языкам стран СНГ было осуществлено в формате проекта под названием «Подготовка обновленных учебников по языкам государств СНГ для учреждений образования стран Содружества». Благодаря данному проекту была разработана серия двуязычных учебников «Армянский язык для стран СНГ» (2009), «Казахский язык для стран СНГ» (2012), «Кыргызский язык для стран СНГ» (2012), «Узбекский язык для стран СНГ» (2012), «Белорусский язык для стран СНГ» (2012). «Названные пособия имеют модульный характер, что позволяет разрабатывать аналогичные серийные учебники, в том числе электронные, для других стран СНГ, а также дает возможность систематизировать принципы создания подобных ресурсных материалов, в том числе обобщить методические рекомендации для разработчиков учебных пособий по языкам и по культуре стран СНГ для исламских вузов» [Краева, Фролова, 2012, с. 5].

Учебники для стран СНГ ориентированы для широкого круга лиц, проявляющих интерес к языку и культуре стран Содружества.

В соответствии с концепцией учебника его основной целью является формирование межкультурной коммуникативной компетенции посредством освоения четырех видов речевой деятельности:

письма, аудирования, говорения и чтения, представленных в разных форматах учебного материала.

Все перечисленные виды деятельности соотносятся с лингвокультурологической составляющей, раскрывающей суть национально-культурной особенности народа. Таким образом, учебник ориентирован на то, чтобы у обучающихся последовательно формировалась целостная картина мира, присущая иноязычной культуре.

Учебник имеет модульную структуру. Каждый модуль является относительно самостоятельной, тематически сформированной частью учебника, которая включает два урока, построенные по единой схеме.

Каждый урок состоит из:

- 1) текстов для аудирования и чтения, к которым прилагаются послетекстовые задания, формирующие лексическую компетенцию;
- 2) грамматического комментария и задания на формирование грамматической компетенции;
- 3) коммуникативных заданий.

После двух уроков следуют задания для самостоятельной работы на проверку полученных знаний в модуле.

При широкой адресности выше названных учебников их использование в учебном процессе имеет положительный результат – у обучающихся формируются признаки бикультурной языковой личности.

В ходе работы были разработаны общие критерии оценки учебной литературы, подготовленной по языкам СНГ (см. рис. 1–3).



Рис. 1. Оценка концепции учебного пособия

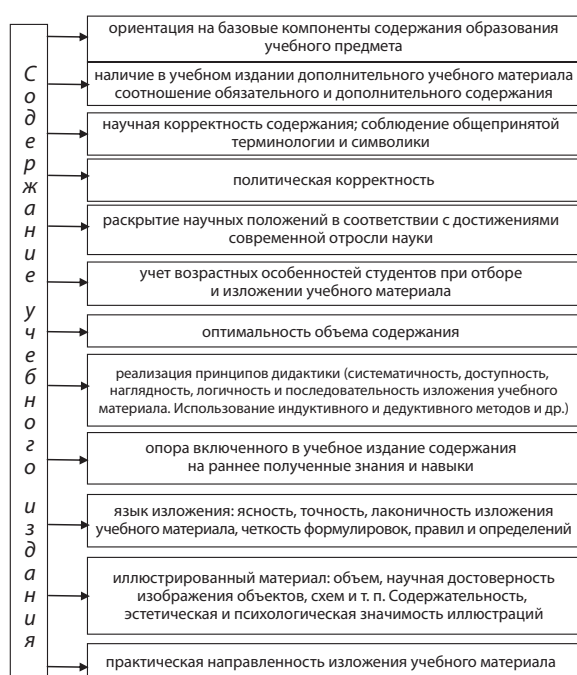


Рис. 2. Оценка содержания учебного издания

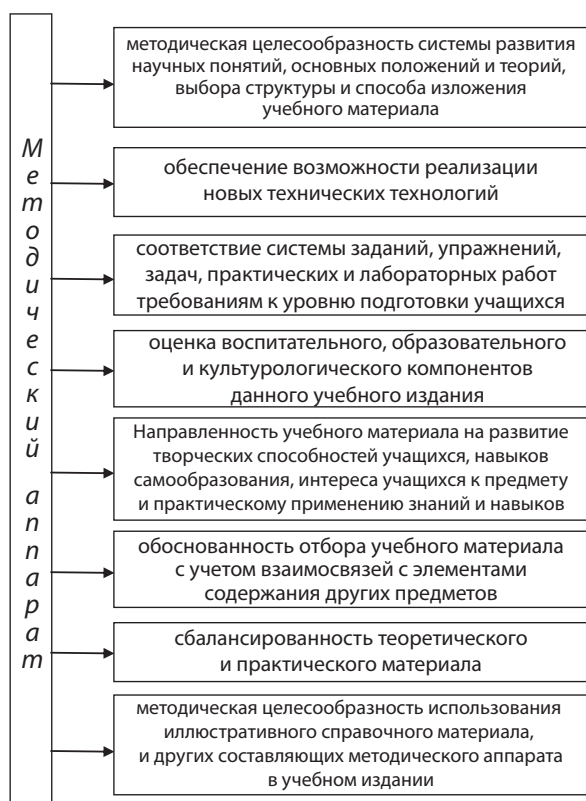


Рис. 3. Оценка методического аппарата

В настоящее время обучение языкам СНГ реализуется по разным векторам подготовки. В данном контексте приоритетным направлением

является «Зарубежное регионоведение» (казахский, узбекский, киргизский языки). Для подготовки иноязычных профессионально ориентированных учебных пособий актуальным является:

- 1) формирование комплексного подхода к изучению современных региональных процессов;
- 2) получение причинно-следственной связи развития регионов;
- 3) формирование прочных навыков и знаний в области современного регионоведения.

Основными задачами учебных пособий являются:

- обучение студентов логике динамики и типологии исторического развития и современных социальных и политических явлений;
- анализ роли рассматриваемых стран СНГ в постсоветском и евразийском пространстве, основных направлений интеграции в мировые системы;
- выявление и изучение становления и развития гражданского общества в рассматриваемой стране СНГ;
- изучение национальной культуры и языковой политики стран СНГ;
- систематизация основных регионоведческих понятий и категорий.

В результате работы с учебными пособиями обучаемые должны:

- овладеть объемом знаний, предусмотренных программой курса;
- получить навыки комплексной оценки современных региональных проблем;
- научиться пользоваться учебной, методической и справочной литературой;
- получить навык работы с языковыми первоисточниками;
- получить разностороннюю информацию об изучаемом регионе.

Еще одной задачей учебного пособия является синтез научных знаний студентов по экономической географии, праву, политологии, экономике, культурологии, социологии.

На формирование и развитие необходимых навыков и умений обучающихся должен быть нацелен иноязычный профессионально ориентированный учебник (учебное пособие), который бы отвечал целям и задачам обучения и был ориентирован на подготовку специалистов в области зарубежного регионоведения.

Учебник содержит множество задач (тематико-терминологические и другие прагматические задачи). Поэтому он должен быть комплексным и многоаспектным».

Педагогические науки

В настоящее время активно разрабатывается профессионально ориентированное направление в обучении иностранным языкам. В связи с этим, особо актуальной является проблема определения основных требований и принципов структурирования учебников / учебных пособий для профессионально ориентированного обучения. Чтобы учебник соответствовал требованиям подготовки специалистов соответствующего профиля, необходимо предусматривать следующие разделы в каждом уроке учебника (см. табл. 1).

В проектируемом разделе учебного материала содержатся тексты, в которых рассматриваются актуальные вопросы экономики и политики. Кроме того, в каждом разделе есть комплекс упражнений, который помогает улучшить понимание содержания текстов, изучить и закрепить новые слова и грамматические конструкции, а также информацию о культуре и особенностях языка. Такое учебное пособие предназначено как для занятий с преподавателем в аудитории, так и для самостоятельной работы.

Задача учебного пособия – обогатить словарный запас обучающихся в профессиональной сфере, а также научить их понимать оригинальные тексты на иностранном языке, связанные с их будущей профессией, и высказываться на эти темы. Пособие помогает достичь важных методических целей и способствует развитию навыков межкультурного общения, чтения, устной и письменной речи. Отличительная черта этих учебных

материалов – тексты на русском и государственном языке одной из стран СНГ.

Учебное пособие создается как двуязычное, т. е. каждый из разделов включает как материалы на русском языке, так и материалы хрестоматийного характера на языке стран СНГ. Они представляют собой, в основном, оригинальные материалы прессы, радио, журнальные статьи, официальные правительственные документы, а также очерки истории стран СНГ. Благодаря двуязычному формату пособия студенты, изучающие языки стран СНГ, смогут самостоятельно работать с оригинальными материалами.

Очевидно, что методологической основой учебных пособий являются основные документы стран СНГ, научные разработки, монографии, статьи, аналитические и информационные материалы российских политологов, специалистов по истории стран СНГ, регионоведению и по другим отраслям знания.

В данных учебных пособиях объясняются термины и их контекст в дополнение к новой лексике, и главное, дается понятийный аппарат регионоведческой направленности с помощью которого возможно развитие аналитической траектории (сбор и обработка, критический анализ материала), а также продуцирование своего текста.

Подобные учебные проекты обладают значительными обучающими возможностями, поскольку содержит материалы, непосредственно связанные с изучаемой областью.

Таблица 1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗДЕЛОВ

Структура раздела	Содержание раздела
Базовый текстовый материал	Содержит информационные факты политико-экономического характера по актуальной стране СНГ. Соответственно используются типовая лексика и синтаксис. Рекомендательно включаются переводные задания по тексту, что регулируется такими параметрами, как объем и сложность текста, степень подготовки обучаемых и заявленные цели обучения
Поурочный словарь	Содержит необходимый минимум лексических единиц с их соответствиями на русском языке. Студенты самостоятельно ищут межязыковые соответствия и эквиваленты в различных словарях
Грамматический комментарий	Рассматривает вопросы общей и частной теории грамматики. Наиболее трудные явления объясняются на примере основного текста урока
Специальные комментарии переводческой направленности	Приводятся единицы / эквиваленты для перевода в базовом тексте (обращается внимание на лексико-семантическую сочетаемость и несовпадение объема значений в исходном и переводящем языках)
Текстовые упражнения	Активизируют лексические единицы на исходном языке и их переводческие соответствия. Упражнения формируют навыки быстрого переключения, преодоления трудностей, концентрации внимания и развивают оперативную память
Лингвострановедческие упражнения	Направлены на расширение знаний студентов. Они включают расшифровку часто используемых требующих уточнения детерминированных понятий, а именно географических обозначений, аббревиатур, сравнительное обозначение должностей в госструктурах РФ и стран СНГ

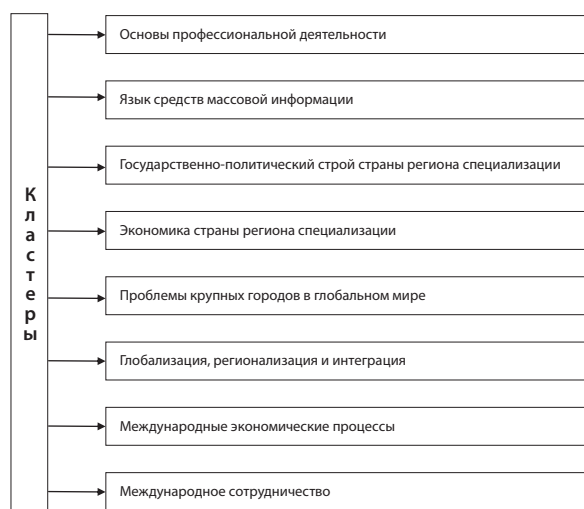


Рис. 4. Кластерный подход

Модульные учебные материалы удобно использовать в обучении, поскольку они позволяют комбинировать и заменять элементы в зависимости от изучаемых тем. Кроме того, модульные учебные материалы можно своевременно обновлять. Такой вектор обучающей траектории способствует решению двуединой задачи. Во-первых – разработке объемного и системно структурированного учебного пособия, во-вторых – конструированию полученных регионоведческих знаний (см. рис. 4).

Для реализации кластерного подхода в образовании основополагающим является междисциплинарный принцип (*crossdisciplinary principle*). Основные функции его координационные между циклом дисциплин регионоведческой направленности и лингвистической составляющей. Структурно данное взаимодействие (*interconnectedness*) может быть представлено следующим образом (см. рис. 5).

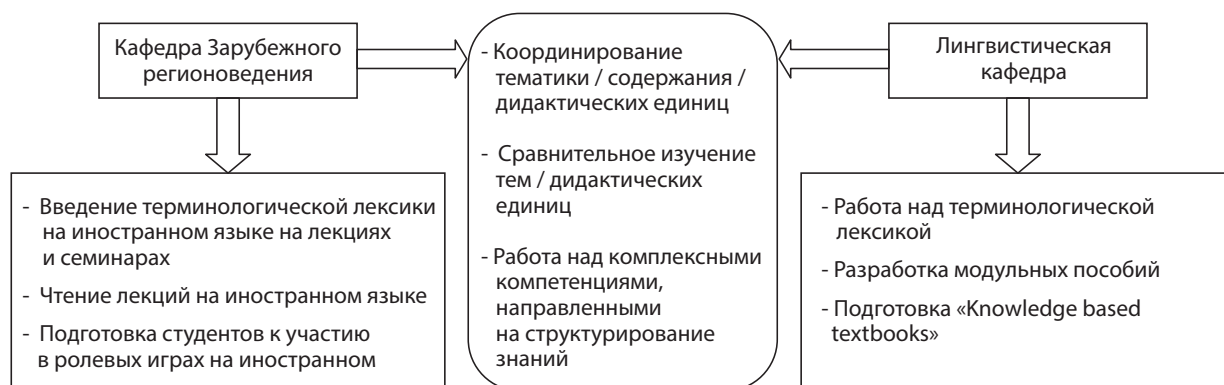


Рис. 5. Междисциплинарность

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение языкам СНГ является динамично развивающейся областью знания, что обусловлено изменением политического и экономического постсоветского ландшафта. При этом знание языков СНГ рассматривается как перспективный «ключ» к будущей профессиональной деятельности (например, дипломатия, журналистика, культурология, бизнес). Данная тенденция была реализована в МГЛУ через создание ряда учебников нового поколения. Все они были подготовлены на солидной концептуальной основе в русле современного компетентностного подхода в создании учебников интернациональным коллективом авторов. Все учебники прошли специально разработанную критериальную оценку их концепции, содержания и методического аппарата. Все учебники двуязычны. Они написаны на русском и государственном языке той или иной страны СНГ. Учебники имеют модульную структуру, что позволит своевременно актуализировать их содержание. В настоящее время акцент делается на разработку профессионально ориентированных учебных пособий, что связано с дальнейшей диверсификацией направлений подготовки студентов, изучаемых языки СНГ. Базовыми принципами для их разработки являются междисциплинарный подход к подготовке учебных материалов и кластерный подход к структуре учебного пособия. Возможность использования всего организационного и методического опыта обучения иностранным языкам, накопленного в МГЛУ, является собой позитивный образовательный фактор. Широкий спектр познавательных возможностей, предоставленных студентам, позволит оптимизировать процесс обучения языкам СНГ и решать поставленные задачи в короткие сроки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Товкинец И. П. Концепция учебника и его структурирование // Проблемы школьного учебника. М., 1991. С. 43–44.
2. Краева И. А., Фролова Г. М. Учебное пособие по языкам и культуре стран СНГ: методические рекомендации разработчикам. М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012.
3. Хулхачиева Ж. С., Грибанова Т. И. Коммуникативно-деятельностное обучение киргизскому языку как иностранному: опыт создания и использования УМК для русскоязычных студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 3 (802). С. 116–128.
4. Антонова С. Г., Тюрина Л. Г. Современная учебная книга: создание учебной литературы нового поколения. М.: Издательский сервис, 2021.

REFERENCES

1. Tovkinets, I. P. (1991). Konceptsiya uchebnika i ego strukturirovanie = The concept of a textbook and its structuring. Problemy shkol'nogo uchebnika (pp. 43–44). Moscow. (In Russ.)
2. Kraeva, I. A., Frolova, G. M. (2012). Uchebnoe posobie po yazykam i kul'ture stran SNG: metodicheskie rekomendacii razrabotchikam = Textbook on languages and culture of the CIS countries: methodological recommendations for developers. Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
3. Khulkhachieva, Zh. S., Gribanova, T. I. (2018). Communicative approach to teaching Kyrgyz as a foreign language (designing the teaching materials complex for Russian-speaking students). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(802), 116–128. (In Russ.)
4. Antonova, S. G., Tyurina, L. G. (2021). Sovremennaya uchebnaya kniga: sozdanie uchebnoj literatury novogo pokoleniya = Modern educational book: creation of educational literature of a new generation. Moscow: Izdatelsky servis. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета

Хулхачиева Женишкуль Саматовна

кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой языков и культур стран СНГ и ближнего зарубежья
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kharlamova Natalya Sergeevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Head of the Department of Linguistics and Political Communications
of the Institute of International Relations and Political Sciences (Faculty)
Moscow State Linguistic University

Khulkhachieva Zhenishkul Samatovna

PhD (Philology), Associate Professor
Head of the Department of Languages and Cultures of the CIS
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

28.10.2024
04.11.2024
01.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378.4



Воспитание студенчества: проблемы, тенденции и перспективы

Л. В. Юркина

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
lera.yurkina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются методологические и методические основы воспитания студенчества. На основе исторического анализа выделены ведущие векторы воспитательной политики и ее содержательные ориентиры, показана непараллельность их развития. Обозначены приоритеты государственных инициатив в области формирования мировоззрения студентов. Предложены эмпирические данные, свидетельствующие о ценностных различиях студентов гуманитарных и технических профилей подготовки. Описаны варианты учебных проектов, направленных на воспитание базовых национальных ценностей студентов.

Ключевые слова: воспитание студенчества, мировоззрение, базовые национальные ценности, проектное обучение, воспитательные инициативы президента РФ

Для цитирования: Юркина Л. В. Воспитание студенчества: проблемы, тенденции и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 74–81.

Original article

Developing the Cultural Values in Students: Problems, Trends and Prospects

Lera V. Yurkina

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
lera.yurkina@gmail.com

Abstract. The article examines the methodological foundations for developing students' cultural values. A brief historical analysis allows the author to identify the leading vectors of the educational policy and its substantive guidelines as well as to demonstrate that their dynamics are not parallel. The priorities of the state initiatives aimed at shaping students' outlook are outlined. The research data highlight the value differences between students majoring in humanities and those majoring in technical fields of study. Several variants of educational projects aimed at developing students' basic national values are proposed.

Keywords: development of students' cultural values, outlook, basic national values, project-based learning, educational initiatives of the President of the Russian Federation

For citation: Yurkina, L. V. (2025). Developing the cultural values in students: problems, trends and prospects. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 74–81. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В современной России огромное внимание уделяется воспитанию молодежи, в том числе, студенческой. Нужно отметить, что педагогика высшей школы – научная область, складывающаяся в течение длительного времени, обрела научные основы преподавания и воспитания только сравнительно недавно. На протяжении значительного времени господствовала максима «учат в школе, а в институте – учатся» из которой закономерно вытекало, что выделять какие-либо научные основы организации образовательного процесса вуза не нужно, так как студенты являясь взрослыми людьми, сами разберутся и с системой усвоения профессионального опыта, и с формированием ценностных основ научного мировоззрения. Однако социальная практика показала неуспешность подобного подхода.

Вопрос о воспитании и формировании личности студентов не является абсолютно новым для педагогической науки. Различные аспекты этой проблемы были рассмотрены в трудах Б. Г. Ананьева, Ю. К. Бабанского, О. С. Богдановой, И. А. Зимней, Ф. Ф. Королева, Б. Т. Лихачева, А. С. Макаренко, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, А. Д. Солдатенкова, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Н. Е. Щурковой и др.

Рассматривается эта проблема и применительно к социальным реалиям [Калиниченко, Мизюрова, 2023; Мизюрова, 2022], однако достаточно часто подчеркивается «отсутствие системного подхода к вопросу воспитания, единства образования, просвещения и воспитания современной молодежи» [Кемалова, 2023, с. 78].

В настоящем исследовании ставятся следующие задачи:

- рассмотреть историю становления представлений о воспитании студенчества;
- обозначить основные тенденции воспитания студенчества в рамках государственной молодежной политики;
- выделить проблемные особенности современного этапа развития воспитательных идей;
- предложить перспективное видение решения некоторых заявленных проблем.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСТВА

Такую особенность студенческого возраста, как высокая политическая и социальная активность, выделяли еще в XIX веке. В сочетании с традиционным

юношеским максимализмом эта черта не раз становилась проблемной для государства и общества. На заре существования российских университетов эта проблема решалась при помощи беспощадных исключений социально активных студентов или введением централизованных запретов на ведение в стенах университетов любой активности за исключением научной.

Касательно дальнейшего развития этих представлений, рубежной точкой становятся идеи В. А. Сухомлинского, предложенные в книге «Письма к сыну» [Сухомлинский, 2018]. Начиная с 50–60-х годов XX века воспитательная работа в вузах велась практически всегда, постепенно в ней четко выделялись три доминанты: организация досуга, воспитание в процессе обучения (педагогическое общение и воспитательный потенциал дисциплин, прежде всего, гуманитарного профиля) и интеграция студентов в систему научной работы вуза [Вольнякова и др., 2012]. На протяжении значительной части советского периода воспитание студентов уверенно базировалось на гуманитарных дисциплинах идеологического содержания, предполагавших познание человека и общества.

Воспитание студенчества в значительной мере было нацелено на решение социально-политических проблем и апеллировало к политической социализации. Однако можно сказать, что все три направления работы, традиционно реализуемые вузами, в целом ставили целью становление определенных качеств личности молодых специалистов, таких как научное мировоззрение, способность к критическому мышлению, к безусловному принятию своей Родины, эмпатии, толерантности, эффективной коммуникации и, в целом, «воспитание красотой» как стремление к совершенству. Что касается содержательной направленности воспитательного процесса он предполагал два вектора: адаптивно-коммуникативный и социально-политический, развивавшиеся непараллельно.

Воспитательная работа в вузе прошла достаточно длинный путь, и не все этапы его реализации были одинаково успешны. Так, например, в 90-х годах XX века произошел резкий уход в сторону индивидуалистской потребительской культуры, необузданного критиканства. В то же время конец XX и начало XXI века стали триумфом гуманитарного воспитания, предлагая широкий перечень гуманитарных дисциплин даже студентам технических вузов. Конечно, познание человека и самопознание далеко не всегда способны решить весь комплекс проблем воспитания, многие из которых лежат не только в коммуникативной плоскости, но и в области политической

социализации. Последняя оказалась в этот период в зоне особого риска, так как переход к демократической идеологии, которая часто путалась с либерализмом, не способствовал формированию базовых национальных мировоззренческих ценностей. Идеи политической социализации были практически утрачены в образовательной системе не только вуза.

В дальнейшем, эволюция стандартизации содержания высшего образования первого десятилетия XXI века, которая опиралась на методологию интегративного образовательного пространства, декларируемую Болонским процессом, привела к минимизации гуманитарного компонента высшего образования, а стремление вместить подготовку 5–6-летнего специалиста в четыре года бакалавриата усилило тенденцию к узкой профессионализации образования [Крившенко, Юркина, 2022]. Дисциплины модуля 1, за счет которых формировались универсальные компетенции, не могли реализовать воспитывающую, составляющую высшего образования, что предопределило кризис мировоззренческих основ воспитания. Планируя набор дисциплин учебного плана с учетом отведенного на обучение времени, руководители образовательных программ встали перед непростым выбором: кого формировать – человека или специалиста? Победа прагматического подхода (выбор в пользу специалиста), к сожалению, привела к утрате ключевых качеств и того и другого. Для рассматриваемого периода характерны утрата опыта и коммуникативного, и социально-политического воспитания.

Перефразируя В. А. Сухомлинского, можно сказать, что мы вырастили целое поколение людей с завышенными социальными ожиданиями, потребностями и заниженными обязательствами: образование как услуга, работа не сфера профессиональной реализации, а источник обогащения, нечувствительность к этическим дилеммам, культ силы, шовинистские и националистские идеи.

ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Отмеченные социальные вызовы заставили вернуться к идее целенаправленного формирования мировоззрения представителей студенческой молодежи. Благодаря инициативам Президента РФ В. В. Путина за последние пять лет воспитание стало обязательным элементом профессионального образования.

Эта идея была закреплена от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»¹. Этот нормативный документ обозначил программы и планы воспитательной работы как неотъемлемую часть основных профессиональных программ подготовки в высшей школе (ОПОП ВО). Следующим шагом, конкретизирующим социально-политическую и патриотическую направленность воспитания, стало расширение курса отечественной истории до 3 з. е. (108 часов) контактной работы. Затем, во ОПОП ВО уровня бакалавриата последовало введение обязательных предметов гуманитарно-идеологического характера, наступило возрождение как раз того самого воспитываемого компонента гуманитарного знания, который был утрачен образовательной системой РФ в период интеграции в международную образовательную арену (2010–2022). Так в профессиональных программах появились курсы «Обучение служением» и «Основы Российской государственности».

В основе дисциплины «Обучение служением» лежит идея бескорыстного служения государству, отечеству во имя реализации перспективных социальных целей тысячелетия. Интересной является идея деятельностного единства обучения и воспитания. Она реализуется посредством формирования мировоззренческих основ в процессе осуществления реальной социально-полезной деятельности. Вторая дисциплина «Основы Российской государственности» предполагает «создание духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности, осознающей особенности исторического пути нашего государства и самобытность его политической организации»².

Идея комплексного мировоззренческого формирования на этапе студенческой юности опирается на особенности возрастной группы, такие как социальная активность в сочетании с незрелостью, обеспечивающие пластичность сознания и способность к копированию способов деятельности. Эти особенности нового поколения предопределяют успешность проектных способов работы.

Выделяя ведущие направления воспитательной молодежной политики, нужно отметить:

¹О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ // Министерство просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/press/2758/odobreny-svyazannnye-s-vozpitaniem-izmeneniya-v-zakon-ob-obrazovanii-v-rossiyskoy-federacii> (дата обращения: 23.02.2024).

²Министерство образования и науки РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/66405> (дата обращения: 23.11.2023).

Педагогические науки

- институциональные, комплексные подходы к формированию мировоззрения и его ценностных основ;
- стремление создать некий воспитательный инвариант, включенный в ОПОП ВО без учета направления подготовки;
- стремление к созданию единой системы обучения – воспитания – деятельности.

ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА

Для понимания вопроса об организации воспитания студенчества необходимо обратить внимание не только на психологические особенности означенной возрастной группы, но и выделить ценностные основы и ведущие направления работы как методические, так и содержательные. Что касается содержательных, здесь необходимо единство адапционно-коммуникативной и социально-политической направленности, которые должны составить инвариант воспитательной работы. Методически три направления, показавшие свою успешность, гуманитарная культура, досуг и наука, также вполне способны решить многие проблемы, но здесь с введением инварианта дело обстоит несколько сложнее.

Гуманитарные и технические вузы находились и продолжают находиться в неравных условиях обучения и воспитания. Преподаватели гуманитарных вузов традиционно имеют педагогическую подготовку, а преподаватели высшей технической школы, чаще всего, являются ее же выпускниками, т. е. людьми, безусловно знающими свой предмет, но не всегда понимающими необходимость приобретения психолого-педагогической квалификации. В связи с изменениями в Федеральных государственных образовательных стандартах с дисциплинами, организующими формирование этих компетенций в современной высшей технической школе, можно наверняка столкнуться только в аспирантуре. При этом важно отметить, что чаще всего это будут идеи общей дидактики, а не методики преподавания технических дисциплин. Частные предметные методики преподавания в высшей технической школе представляют собой, в значительной степени, лакуну педагогической науки.

Специфика подготовки педагогических кадров для технических вузов не может не отразиться на воспитательном процессе, необходимость которого зачастую недопонимается представителями технического сообщества. Важным фактором,

определяющим эти различия становится и специфика подготовки: науки о человеке и обществе автоматически воспитывают, делая студента гуманитарного вуза более бережным в организации общения. Особенности наук о природе и технологии, неизбежность их законов сказываются в тенденции к выполнению инструкций, недопониманию особенностей функционирования психики человека и, как следствие, в некоторой негибкости, предопределяющей сложности в коммуникации, и командной работе [Юркина, 2016].

Для того чтобы подтвердить это предположение, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 127 испытуемых, являющихся студентами университетов г. Москвы, а именно: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «МИРЭА – Российский технологический университет» (ФГБОУ ВО РТУ МИРЭА).

В выборку вошли 46 студентов технических направлений подготовки (22 юноши и 24 девушки) и 81 студент, обучающийся на гуманитарных направлениях (22 юноши и 59 девушек) в возрасте от 17 до 27 лет ($M=20,36$; $Sd=2,107$; $Min=17$; $Max=27$; $Md=20$). Для выявления ценностных ориентаций участники ответили на вопросы Ценностного опросника Ш. Шварца [Карандашев, 2004]. Методика предполагает измерение значимости 10 типов ценностей личности (конформность, традиции, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность) на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. В результате анализа полученных данных были выявлены следующие тенденции. Проверка на нормальность показала, что по некоторым шкалам выборка имеет распределение, отличающееся от нормального, так как $p < 0,05$. С помощью критерия U-Манна-Уитни для двух независимых выборок было проверено наличие значимых различий по шкалам опросника с распределением, отличающегося от нормального между студентами технических гуманитарных направлений подготовки. Были выявлены значимые различия по таким ценностям, как: «конформность» ($p=0,005$); «универсализм» ($p=0,029$); «самостоятельность» ($p=0,024$); «стимуляция» ($p=0,028$) (см. рис 1).

Анализ результатов показывает, что студенты технических специальностей на уровне убеждений (нормативных идеалов), т. е. ценностей, которые оказывают наибольшее влияние

на мировоззрение, но не всегда проявляются в реальном социальном поведении, больше нацелены сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия (послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших), нежели студенты-гуманитарии. В свою очередь, студенты гуманитарных специальностей на уровне убеждений (нормативных идеалов) более ярко проявляют потребность в разнообразии и глубоких эмоциональных переживаниях, независимости и свободе действий, а также более расположены к пониманию и принятию людей, отличающихся от них, нежели студенты технических профилей.

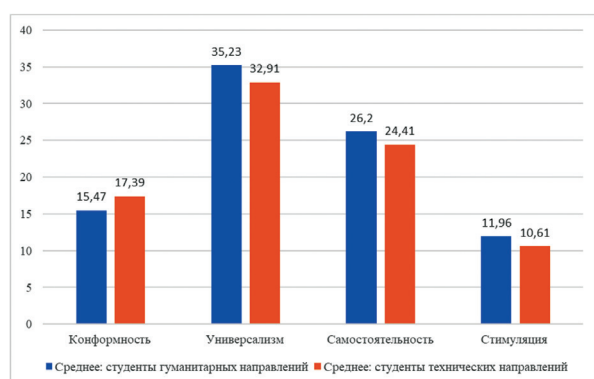


Рис. 1. Распределение нормативных идеалов

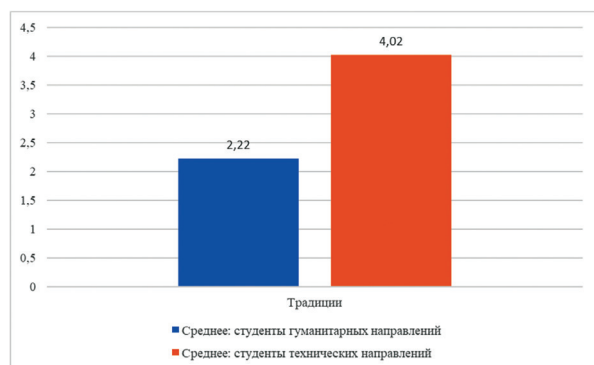


Рис. 2. Распределение индивидуальных приоритетов

По блоку «Профиль личности» опросника было выявлено значимое различие по ценности «традиции» ($p=0,016$; см. рис. 2). Полученные результаты, говорят о том, что студенты технических специальностей на уровне индивидуальных приоритетов, т. е. приоритетов, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении, более склонны проявлять уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре и следовать им, чем студенты гуманитарного профиля.

Результаты проведенного исследования во многом подтвердили наши предположения, а главное

– подтвердили базовое положение о различии ценностных структур, определяющих мировоззрение студентов технических и гуманитарных направлений обучения.

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ИДЕЙ

Хочется отметить воспитательное значение проектной деятельности в образовании, которая сейчас активно внедряется в практику вузов под эгидой дисциплины «Обучение служением». Значительными возможностями в области воспитания социальные проекты обладают из-за опоры на опыт студента, практическом решении объективно существующих социальных проблем, которые понятны ребятам и ими же и выделены и, наконец, возможностью увидеть плоды своей социальной активности. Перечисленные педагогические факторы позволяют надеяться на достаточно быстрые позитивные изменения в части просоциальной направленности активности студенческой молодежи и становления ведущего вектора на стремление к успеху, что очень важно не только для коммуникативных процессов, но и для выстраивания траектории личностного роста.

Представляется, что популяризация обучения служением, стремление наполнить дисциплину важным, гуманистическим содержанием имеет сегодня большую актуальность для педагогической науки. Не очень привычное для нашего уха название, возникшее в условиях сложности перевода и заимствования иностранного опыта, некоторая недооценка достижений отечественного опыта проектного обучения, прослеживающаяся в методических рекомендациях, а также тенденции увязать проектную деятельность студентов с партнерами за стенами университетов [Решетникова, Тетерский, 2020] может негативно сказаться на имидже дисциплины. В связи с этим хочется предложить идеи трех социальных проектов, которые были апробированы в весеннем семестре 2024 года. Проекты реализовывались последовательно и служили для решения трех задач: адаптация студента к вузу и к учебно-профессиональной деятельности – «Шаг в профессию»; формирование патриотизма и национальной идентичности – «Дети войны»; организация участия в волонтерской активности – «Весенняя неделя добра».

Все проекты предлагались для групповой работы и рассчитаны на группу из пяти студентов, за которыми могут быть распределены ролевые позиции по сбору материала, его компоновке

Педагогические науки

и презентации. Проект «Шаг в профессию» предполагает углубленное знакомство с избранной профессией и спецификой ее получения в вузе. В ходе работы студентам группы предстоит разработать структуру профориентационного мероприятия для абитуриентов, которым необходимо рассказать об избранной профессиональной программе. Несколько групп решают различные задачи:

а) смысловые – обозначают специфику профессиональной программы, ее направленность; показывают достоинства получаемой профессии; описывают возможности профессиональной реализации и трудоустройства; выявляют успешных выпускников и их траектории личностного роста; виды научной деятельности, в которой студенты могут себя проявить;

б) адаптивные – рассказывают о том, как учиться; какие дисциплины и базы практик существуют; раскрывают особенности работы выпускающей кафедры и персоналий профессорско-преподавательского состава; социальные институты задействованные в процессе образования; виды досуговой деятельности студенты могут себя проявить;

в) социальные – обозначают характер вступительных испытаний; средний балл прошлого года; возможности подготовки к поступлению, предоставляемые вузом; меры социальной поддержки студентов и абитуриентов; возможности для продолжения обучения.

Всем группам также предлагается ответить на вопрос, почему я выбрал эту профессию, этот вуз, эту программу, а также создать их слоган и эмблему. Такой подход позволяет глубоко погрузиться в мир избранной профессии, получив полезную информацию, и решить непростую задачу ознакомления школьников с миром профессий, а также организовать приток абитуриентов. Презентовать проекты можно как на Дне открытых дверей, так и посетив школы.

Следующий проект «Дети войны» предполагается приурочить к празднованию Дня Победы. Отечественной педагогикой накоплен значительный опыт формирования патриотизма и социально-полезной научно-исследовательской практики. Этот позитивный опыт отразился в сборе студентами по стандартизированным опросникам воспоминаний ветеранов ВОВ. Продолжительная работа легла в основу многотомного труда, изданного под названием «От солдата до генерала». У многих вузов есть целые «собственные тома», благодаря этой работе студенты получили незабываемый опыт, воспоминания очевидцев не пропали, а были опубликованы. Сегодня уходящим поколением являются люди, бывшие во время войны в детском

и подростковом возрасте, представляется важным использовать этот ресурс патриотического воспитания, собрать крупницы исторического опыта и посмотреть на войну глазами ребенка, почти сверстника. Респондента можно найти в своей семье, а можно обратиться к старейшим преподавателям вуза, кафедры, решая сразу несколько задач: раскрывая историю, страны, историю семьи, историю вуза, организуя общение людей разных поколений и осуществляя социальную поддержку пожилых. Презентацию проекта можно организовать в ходе мероприятий, посвященных Дню Победы и желательно опубликовать, возможно, заручившись поддержкой партнеров, найденных при помощи ресурса «ДоброРФ».

Третий проект «Весенняя неделя добра» наиглавнее формализован, его планируется приурочить к ставшей уже традиционной в России акции с одноименным названием. К этому проекту студенты подходят уже достаточно подготовленными, имеющими и теоретические представления о волонтерстве и проектной деятельности, и собственный практический опыт участия в двух предыдущих проектах. Студентам предлагается выделить важную социальную проблему в деле социально-служебной деятельности, запланировать конкретные мероприятия или серию мероприятий, которые будут способствовать ее решению и самостоятельно, а возможно, заручившись поддержкой партнеров, с ресурса «ДоброРФ», реализовать предложенные инициативы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Государственные инициативы по воспитанию студенчества являются насущной и важной инициативой, отвечающей на социальные вызовы и решающей глобальные задачи формирования и человека и специалиста. Однако их воплощение требует серьезной и детальной проработки методических моментов, без которой цель не будет достигнута. Несмотря на идею институционализации воспитания, нет базовых установок: кто, какие кафедры, специалисты и т. д. должны вести предложенные дисциплины. Если не уделить внимание этому вопросу, то идея может не реализоваться. Стремление создать воспитательный инвариант без учета особенностей технического направления подготовки также представляется сомнительным. Деятельностное единство обучения-воспитания, реализуемого в социальных проектах «Обучения служением», – перспективное направление, но необходим широкий обмен успешным педагогическим опытом. Предложенные проекты,

по нашему мнению, позволят реализовать все плюсы проектной деятельности и не уйти в формализм. Они смогут стать смысловой основой дисциплины, создавая опору на базовые национальные

ценности, решая задачу адаптации студента в вузе, включения его в социально-полезную деятельность, формируя исследовательские и коммуникативные компетенции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Калининченко Э. Б., Мизюрова Э. Ю. Воспитательное пространство университета как условие формирования патриотических ценностей личности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2023. № 2 (216). С. 182–187.
2. Мизюрова Э. Ю. Мотивационный потенциал проектной технологии в рамках патриотического воспитания студенческой молодежи // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 12 (214). С. 343–348.
3. Кемалова Л. И. Особенности воспитания студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов // Вестник педагогических наук. 2023. № 8. С. 76–81.
4. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. М.: Концептуал, 2018.
5. Вольнякова О. А. [и др.] Воспитание, студенческое самоуправление и гуманитарная культура в технологическом вузе / О. А. Вольнякова, А. К. Фролкова, Л. В. Юркина, С. П. Куликов. М.: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный университет тонких химических технологий имени М. В. Ломоносова», 2012.
6. Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Стандартизация содержания образования и воспитание студенчества // Человеческий капитал. 2022. № 6 (162). С. 60–69.
7. Юркина Л. В. Проблемы, роль и функции гуманитарной составляющей технологического образования на современном этапе // Вестник РМАТ. 2016. № 2. С. 52–60.
8. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
9. Обучение служением: методическое пособие / под редакцией О. В. Решетникова, С. В. Тетерского. М.: АБЦ, 2020.

REFERENCES

1. Kalinichenko, E. B., Mizyurova, E. Yu. (2023). Educational space of the university as a condition for the patriotic values formation of the individual. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2(216), 182–187. (In Russ.)
2. Mizyurova, E. Yu. (2022). Motivacionnyj potencial proektnoj tekhnologii v ramkakh patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi = Motivational potential of project technology in the framework of the patriotic education of students. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 12(214), 343–348. (In Russ.)
3. Kemalova, L. I. (2023). Features of student youth education in the context of global challenges. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 8, 76–81. (In Russ.)
4. Sukhomlinsky, V. A. (2018). *Pis'ma k synu* = Letters to my son. Moscow: Konceptual. (In Russ.)
5. Vol'njakova, O. A., Yurkina, L. V., Frolkova, A. K., Kulikov, S. P. (2012). *Vospitanie, studencheskoe samoupravlenie i gumanitarnaja kul'tura v tehnologicheskom vuze* = Education, student self-government and humanitarian culture in technological university. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet tonkih himicheskikh tekhnologij imeni M.V. Lomonosova.
6. Krivshenko, L. P., Yurkina, L. V. (2022). Standardization of the education content and students' education. *The Human capital*, 6(162), 60–69. (In Russ.)
7. Yurkia, L. V. (2016). Humanitarian component of modern technological education: problems, role and functions. *Vestnik RMAT*, 2, 52–60. (In Russ.)
8. Karandashev, V. N. (2004). *Metodika SHvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo* = Shwarz' methods of studying personal values: theory and guide. St.Petersburg: Rech. (In Russ.)
9. Reshetnikov, O. V., Teterskij, S. V. (Eds.). (2020). *Obuchenie sluzheniem: metodicheskoe posobie* = Service learning: guidebook. Moscow: AVC. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юркина Лера Валерьевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yurkina Lera Valerievna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

18.11.2024
30.11.2024
01.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 159.9



Исследование ценностно-мотивационных установок и удовлетворенности трудом у преподавателей иностранных языков

С. Б. Величковская

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
Институт медико-биологических проблем РАН, Москва, Россия
velichkovskaya@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования взаимосвязи ценностно-мотивационных установок и удовлетворенности трудом у преподавателей иностранных языков в лингвистическом вузе. В ходе исследования было обнаружено изменение уровня удовлетворенности, а также карьерных ориентаций и мотивационных установок у преподавателей иностранных языков в зависимости от стажа работы в конкретном вузе. В исследовании установлены значимые изменения в ценностно-мотивационной структуре личности педагогов при реализации профессиональной деятельности в современных условиях образовательной среды.

Ключевые слова: карьерные ориентации, мотивация, педагогическая деятельность, педагогический стаж, преподаватель иностранных языков, удовлетворенность трудом, ценностные установки

Для цитирования: Величковская С. Б. Исследование ценностно-мотивационных установок и удовлетворенности трудом у преподавателей иностранных языков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 82–90.

Original article

The Research into Value-based and Motivational Attitudes and Job Satisfaction among Foreign Language Teachers

Sofia B. Velichkovskaya

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
Institute of Medical and Biological Problems of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
velichkovskaya@gmail.com*

Abstract. The article looks into the results of a research centred around the interaction between value-based and motivational attitudes and job satisfaction among foreign language teachers at a linguistic university. The research revealed shifts in satisfaction levels as well as changes in career orientations and motivational attitudes among foreign language teachers depending on the length of their employment at a given institution. The study established significant changes in the value-motivational personality sphere of teachers when implementing professional activities in modern conditions of educational environment.

Keywords: value-based attitudes, motivation, teaching, job satisfaction, career orientations, length of employment, foreign language teacher

For citation: Velichkovskaya, S. B. (2025). The research into value-based and motivational attitudes and job satisfaction among foreign language teachers in the modern framework. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 82–90. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Проблема успешности обучения будущих профессионалов разных профилей подготовки напрямую связана не только с вопросами организации педагогического процесса, но и с теми требованиями, которые предъявляются к личности педагога, как непосредственного участника педагогического общения. Интерес к личности педагога, формирование у него профессионально важных и личностных качеств являются традиционным и постоянным предметом многочисленных исследований [Репринцева, 2020]. Система ценностных ориентаций и мотивационных установок преподавателя, его профессиональные и карьерные представления, а также отношение к условиям труда и возможностям реализации своей деятельности в конкретной образовательной организации играют большую роль в непосредственном взаимодействии с обучающимися, служат ориентиром при выборе стиля педагогического общения и форм профессионального поведения в целом. В совокупности они являются важным фактором в формировании профессиональных и общих компетенций обучающихся, развитию у них адекватных представлений о профессии и трудовой деятельности в конкретной области. Структура профессиональной личности преподавателя представляет, согласно исследованиям, сложное образование, связанное, в первую очередь, с наличием определенных ценностных ориентаций и смыслов, а также мотивационных установок. Они, в свою очередь, зиждутся на широком спектре потребностей человека [Митина и др., 2022]. Многочисленные данные показывают, что именно высокая мотивация сотрудников организации является основным условием достижения организационных целей. Внимание к факторам, определяющим удовлетворенность сотрудников своей работой, делает возможным не только предупреждение возможных конфликтов в рабочей среде, повышение эффективности деятельности, но также позволяет избежать потери профессиональных кадров [Федяева, 2018]. В последнее время условия, детерминированные как геополитическими изменениями в стране и мире, так и разработкой новых образовательных стандартов и, соответственно, новыми требованиями к содержанию и целям современного образования и многими факторами действительности, связанными с повсеместным использованием цифровых и виртуальных технологий, в том числе, с появлением и широким применением новых средств и технологий обучения; а также с необходимостью перехода в период пандемии COVID-19 на дистантное и он-лайн обучение; с вынужденной самоизоляцией подавляющего количества взрослых

людей, подростков и детей младшего и старшего школьного возраста; с нарушением привычного контекста общения, с необходимостью решать незнакомые задачи, проблемами прокрастинации и т. д., представляют широкое поле для исследований [Мерзлякова, 2022; Митина, 2024]. Предметом изучения становятся также изменения в отношении человека к окружающему миру и к самому себе, реакция на информационные сообщения в СМИ, возрастающая тревога за собственное здоровье и будущее, формирование адекватных стратегий совладающего поведения и др. Все вышесказанное в полной мере относится и к педагогам, преподающим иностранный язык в высших учебных заведениях. Они являются проводниками для обучающихся в мир других культур и в полной мере ощущают недостаточность традиционных методов обучения [Евстигнеева и др., 2022]. Можно предположить, что вызовы времени не только требуют от преподавателей иностранного языка (ИЯ) освоения новых методов и подходов к обучению, но влияют на всю потребностно-мотивационную сферу личности, затрагивая зачастую представления о базовых смыслах и ценностях. Междисциплинарные прикладные работы, ориентированные на изучение индивидуальных и профессиональных особенностей личности педагогов данного профиля, представляют собой перспективное и актуальное направление исследований в области педагогической психологии и возможностей эффективного педагогического воздействия.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В рамках исследования, посвященного ценностно-мотивационным установкам и удовлетворенности трудом у преподавателей иностранных языков¹, испытуемым был предложен набор стандартизированных психодиагностических тестов, направленных на выявление степени удовлетворенности трудовой деятельностью, привлекательности текущего места работы, особенностей профессиональной мотивации, а также основных ценностных ориентаций, связанных с трудовой деятельностью. Данное исследование, проведенное в 2019–2021 годы,

¹Капитонова Д. А. Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций, мотивационных установок и удовлетворенности трудом у преподавателей иностранных языков в лингвистическом вузе: дипломная работа. М.: МГЛУ, 2021.

послужило пилотным проектом для дальнейшего опроса респондентов в 2021–2024 годы.

Всего в исследовании приняли участие 110 преподавателей иностранного языка, обучающие студентов в лингвистическом вузе, среди них 14 мужчин и 96 женщин. Испытуемые были разделены на три группы по педагогическому стажу работы в данной организации. В первую группу вошли преподаватели с педагогическим стажем до 5 лет включительно (34 чел.), во вторую – преподаватели, имеющие педагогический стаж от 6 до 15 лет (40 чел.), а в третью – преподаватели со стажем более 15 лет (36 чел.). Возраст испытуемых в целом по выборке варьирует от 22 до 75 лет (средний возраст респондентов – 37,8 лет). Следует отметить, что возраст испытуемых не всегда соответствует педагогическому стажу: в первую и вторую группу входят преподаватели разного возраста от 22 до 50 лет (около 75 % составляют респонденты до 35 лет), что связано, очевидно, с различными путями профессионального становления. Однако группа со стажем более 15 лет представлена только респондентами старше 35 лет, в подавляющем большинстве закончившим тот же вуз, в котором они реализуют свою педагогическую деятельность по специальности.

Интересным фактом представляется распределение оценок удовлетворенности трудом в группах сотрудников с разным стажем работы в образовательных организациях (см. табл. 1).

Опрос проводился при помощи диагностической методики оценки удовлетворенности трудом «Удовлетворенность работой» В. А. Розановой [Водопьянова, Старченкова, 2008]. Согласно автору, если значение показателя степени удовлетворенности трудом ≤ 32 , то сотрудники организации удовлетворены своей работой. В данном исследовании было установлено, что средний балл по всей выборке превышает норму значений. Приведенный показатель свидетельствует о том, что

преподаватели в общем не вполне удовлетворены своей работой. Однако уровень удовлетворенности отличается у преподавателей с разным педагогическим стажем. Так, в группе 1, где стаж менее 5 лет, удовлетворенность трудом достаточно высока и находится в пределах нормы. В двух других группах ситуация совершенно иная. Преподаватели со средним и с большим педагогическим стажем не вполне удовлетворены своей работой, так как их среднее значение превышает норму и соответствует низкой степени удовлетворенности, причем тенденция такого снижения усиливается по мере увеличения стажа сотрудников.

Данная закономерность подтверждается результатами статистической обработки данных, в ходе которой обнаружены значимые различия в удовлетворенности трудом ($p < 0,05$) между тремя группами испытуемых (см. табл. 1). Таким образом, логично предположить, что для групп преподавателей с разным уровнем удовлетворенности трудом характерны разные комплексы представлений, ценностей и мотивационных установок. Они, в свою очередь, связаны с разным отношением к условиям труда, организационным и профессиональным требованиям в текущем контексте.

В соответствии с установленными особенностями респондентов для дальнейшего рассмотрения взаимосвязей ценностно-мотивационных установок и удовлетворенности трудом у преподавателей иностранных вся выборка была поделена на две группы языков по данным методики «Удовлетворенность работой». В первую группу вошло 47 преподавателей с высоким (< 32) значением показателя удовлетворенности работой (далее ВУ), а во вторую – 63 преподавателя с низким (> 32) значением показателя удовлетворенности (далее НУ). Результаты анализа данных, полученных по методике «Привлекательность организационной культуры», представлены в таблице 2.

Таблица 1

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО МЕТОДИКЕ «УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ»
У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЯ С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ

Показатель	Вся выборка (n=51)	Группа 1 (n=16)	Группа 2 (n=19)	Группа 3 (n=16)	p*
Удовлетворенность трудом	33,67 не вполне удовлетворен	27,14 удовлетворен	34,05 не вполне удовлетворен	39,82 не вполне удовлетворен	0,04

* – уровень значимости различий

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ» У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ

Показатель	Группа с ВУ (n=47)	Группа с НУ (n=63)	Р*
Привлекательность ОК	47,33 (средняя)	38,52 (средняя)	0,00
Вероятность ухода из организации	0,34 (низкая)	0,55 (средняя)	–

* – уровень значимости различий

По результатам разделения группы и сравнительного анализа показателей стоит отметить наличие значимых различий ($p < 0,01$), связанных со степенью привлекательности организационной культуры. Несмотря на то, что в целом значения по данному показателю находятся в зоне средних, преподаватели с ВУ довольны своим местом работы, организационными взаимодействиями в вузе, отношениями с руководством больше, чем преподаватели с НУ. Также в группе с ВУ ожидаемо ниже вероятность ухода из организации.

Результаты анализа данных, полученных по методике «Якоря карьеры», представлены в таблице 3. Показатели данного диагностического инструмента отражают ценностные ориентации человека, которые формируют приоритетные мотивационные установки в деятельности индивида, включая также вопросы профессионального развития, отношение к выбору места работы и др.

Как показывает таблица 3, для респондентов обеих групп основной ценностью является «Служение», что традиционно связано с реализацией педагогической деятельности, в том числе является необходимым профессионально важным качеством для преподавателей иностранного языка. Однако другая ценностная установка, связанная с профессиональной компетентностью, претерпевает изменения в современном контексте. В группе с ВУ, которой принадлежат преимущественно молодые преподаватели с меньшим стажем работы, значение данного показателя существенно ниже, нежели в группе старших коллег. В группе с НУ значения по шкалам «Менеджмент», «Стабильность» и «Интеграция стилей жизни» и «Вызов» выше, чем у преподавателей с ВУ трудом, и эти различия статистически значимы ($p < 0,01$). Следовательно, для преподавателей с НУ большое значение имеют стабильность, безопасность и постоянство

Таблица 3

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «ЯКОРЯ КАРЬЕРЫ» У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ

Показатель	Группа с высокой удовлетворенностью (n=47)	Группа с низкой удовлетворенностью (n=63)	Р*
Профессиональная компетентность	5,3 умеренная	8,7 высокая	0,00
Менеджмент	2,9 низкая	5,6 умеренная	0,00
Автономия	7,8 высокая	2,1 низкая	0,00
Служение	7,9 высокая	8,7 высокая	–
Стабильность	4,2 умеренная	9,3 высокая	0,00
Вызов	4,9 умеренная	5,2 умеренная	–
Интеграция стилей жизни	6,1 умеренная	8,7 высокая	0,00
Предпринимательство	4,2 умеренная	3,9 умеренная	–

* – уровень значимости различий

в трудовой деятельности. Они нацелены на сохранение баланса между личной жизнью и карьерой. Преподаватели с НУ нацелены на то, чтобы организовывать и руководить процессом обучения, брать на себя полную ответственность за свои действия и результаты работы. Они ценят любую возможность постоянно улучшать свои умения и навыки, профессиональная состоятельность имеет для них особый смысл. В группе с ВУ более высокие значения по шкале «Автономия», чем в группе с НУ, и эти различия также статистически достоверны ($p < 0,01$). Следовательно, для преподавателей с ВУ независимость и свобода в трудовой деятельности играют более важную роль, чем для преподавателей с НУ. Также для них характерна такая ценностная ориентация, как «Предпринимательство». Она характеризует данную группу респондентов как людей открытых новому опыту, готовых и принимающих изменения, мотивированных на интересные и разнообразные виды деятельности, часто не связанных с выполнением текущих задач.

Обсуждаемые результаты подтверждаются и хорошо согласуются с данными, полученными по методике «Диагностика мотивационной структуры личности», которые представлены в таблице 4.

По результатам сравнительного анализа по данной методике стоит отметить, что в группе с ВУ наиболее ярко выражены такие типы мотивации, как «Комфорт» и «Общение», и данные различия статистически значимы ($p < 0,01$). Для

преподавателей в этой группе очень важно иметь возможность постоянно взаимодействовать с людьми, налаживать и поддерживать социальные контакты. Кроме того, преподаватели с ВУ ценят благоприятные и комфортные условия труда, стараются поддерживать здоровый образ жизни.

В группе с НУ наиболее ярко выражены такие мотивационные факторы, как «Социальный статус», «Общая активность», «Творческая активность» и «Социальная активность». Межгрупповые различия по показателям данной методики статистически значимы ($p < 0,01$). Для преподавателей с НУ в приоритете возможности профессиональной реализации, карьерного роста и повышения социального статуса. Кроме того, преподаватели с НУ видят особую ценность своей работы в передаче обучающимся профессионального опыта и знаний. Для них работа связана с творческой деятельностью, которая позволяет им чувствовать себя полезными членами профессионального сообщества.

Для уточнения большого объема данных и выявления устойчивых взаимосвязей между изучаемыми явлениями был проведен корреляционный анализ между показателями используемых диагностических методик. Полученные результаты отражают существенные различия в системе ценностно-мотивационных установок и, соответственно, и в паттернах поведения у преподавателей иностранного языка с разным уровнем удовлетворенности трудом. Данные представлены на рисунках 1–2.

Таблица 4

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ» У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ

Показатель	Группа с высокой удовлетворенностью (n=47)	Группа с низкой удовлетворенностью (n=63)	P*
Жизнеобеспечение	16,2 умеренная	13,9 умеренная	–
Комфорт, отдых	16,5 умеренная	10,3 низкая	0,00
Социальный статус	6,4 низкая	21,9 высокая	0,00
Общение	24,3 высокая	15,1 высокая	0,00
Общая активность	13,4 умеренная	20,8 умеренная	0,00
Творческая активность	19,1 умеренная	26,3 высокая	0,00
Социальная активность	15,6 умеренная	27,2 умеренная	0,00

* – уровень значимости различий

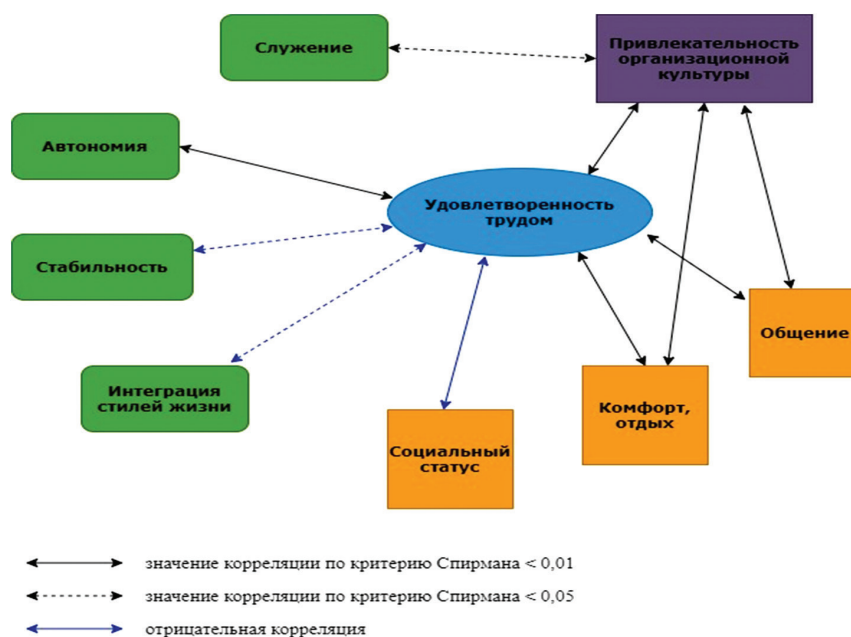


Рис. 1. Результаты корреляционного анализа в группе преподавателей ИЯ с высоким уровнем удовлетворенности трудом

В процессе интерпретации данных в группе преподавателей с ВУ были обнаружены взаимосвязи между показателем удовлетворенности трудом и некоторыми карьерными ориентациями: «Автономия», «Стабильность» и «Интеграция стилей жизни». Показательно, что связь удовлетворенности трудом с автономией положительная, а со стабильностью и интеграцией стилей жизни отрицательная. Для преподавателей данной группы важную роль играет личная свобода и независимость в трудовой деятельности, и наоборот, участие в жизни организации, постоянная вовлеченность в трудовой процесс для них менее характерны, чем для старших коллег с более традиционными представлениями о работе. Менее значимы для них также стабильность, безопасность, предсказуемость жизненных событий, а также поддержание баланса между личной жизнью и карьерой. Далее были выявлены устойчивые взаимосвязи между удовлетворенностью трудом и некоторыми типами мотивации. Общий балл удовлетворенности положительно коррелирует с такими типами мотивации, как «Комфорт» и «Общение» (значение корреляции по критерию Спирмана < 0,01). Для преподавателей с ВУ большее значение имеют благоприятные условия труда и возможность поддерживать здоровый цикл труда и отдыха. Приоритетными мотивационными установками для них являются потребность в общении, установление новых социальных контактов и поддержание существующих. Кроме того, общий балл удовлетворенности работой отрицательно коррелирует с типом мотивации «Социальный статус» (значение корреляции по критерию Спирмана < 0,01), что указывает

на уменьшение потребности в самоутверждении и необходимости повысить свой авторитет.

Стоит также отметить, что были установлены значимые положительные корреляции между показателем привлекательности организационной культуры и типами мотивации «Комфорт, отдых» и «Общение» (значение корреляции по критерию Спирмана < 0,01). Интересно, что привлекательность организационной культуры также положительно коррелирует с карьерной ориентацией «Служение» (значение корреляции по критерию Спирмана < 0,05). Несмотря на то, что работа перестает быть для представителей этой группы безусловным приоритетом и центральной жизненной ориентацией, преподаватели по-прежнему осмысливают свой труд как возможность приносить пользу окружающим и видят в ней особую гуманистическую ценность. Поэтому возможность работать по профессии связана для них с преподаванием в официальных организациях, реализующих образовательную деятельность по лингвистическим направлениям подготовки. Однако приоритетом для преподавателей этой группы (напомним, что в нее входят специалисты с меньшим стажем работы и, соответственно, младшего возраста) становится в первую очередь ориентация на индивидуальные предпочтения и личное благополучие.

В группе преподавателей с НУ были установлены многочисленные отрицательные корреляционные связи между показателем удовлетворенности, карьерными ориентациями и типами мотивации (см. рис. 2). Показатель удовлетворенности отрицательно коррелирует с профессиональной

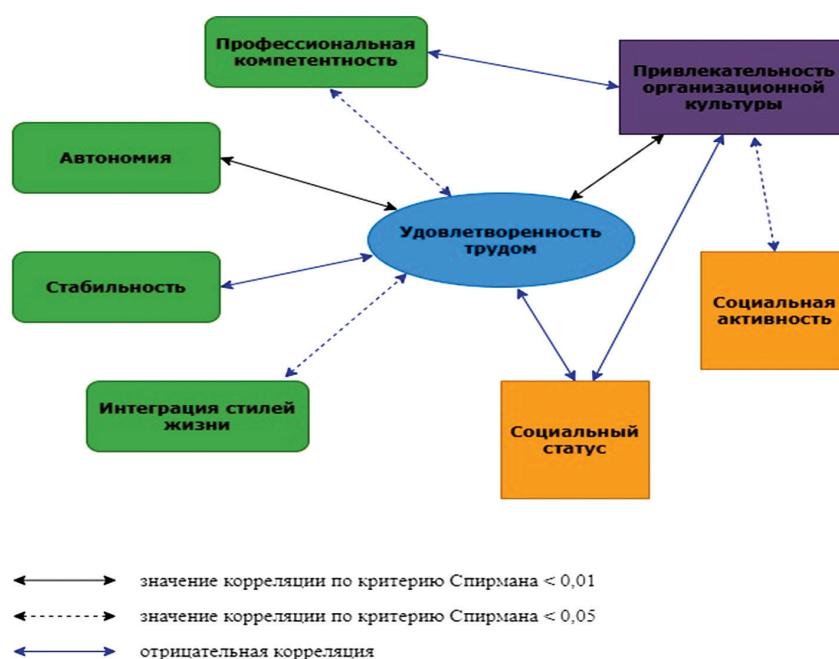


Рис. 2. Результаты корреляционного анализа в группе преподавателей ИЯ с низким уровнем удовлетворенности трудом

компетентностью, стабильностью, интеграцией стилей жизни, социальным статусом и социальной активностью. Большое значение для преподавателей данной группы имеет возможность постоянно улучшать свои умения и навыки, продвигаться по карьерной лестнице, тем самым повышая свой социальный статус и завоевывая уважение окружающих. Кроме того они нацелены на сохранение баланса между личной жизнью и карьерой и ориентированы на сохранение стабильности в работе и уверенности в завтрашнем дне. Низкая удовлетворенность трудом в данной группе преподавателей также положительно связана с низкими значениями показателя привлекательности организационной культуры (значение корреляции по критерию Спирмана $< 0,01$). Чем меньше удовлетворенность работой, тем ниже оценка привлекательности организационной культуры и резко негативное отношение к организации в целом, к новым требованиям и условиям, которые предъявляются работникам в настоящее время. Показатель привлекательности, в свою очередь, отрицательно коррелирует с профессиональной компетентностью и социальным статусом (значение корреляции по критерию Спирмана $< 0,01$). Опытные преподаватели, имеющие большой стаж работы, обладающие высокой профессиональной компетенцией и тем более обладающие определенными карьерными достижениями, теряют толерантность к особенностям организационной культуры и интерес к работе в конкретных образовательных организациях в целом. Эта негативная тенденция является

весьма тревожной, поскольку означает снижение мотивации специалистов педагогического профиля, ухудшение качества обучения и возможность оттока высококвалифицированных кадров из вузов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщение большого количества эмпирических данных, полученных в ходе исследования, направленного на выявление степени удовлетворенности трудом, привлекательности текущего места работы, особенностей профессиональной мотивации, а также основных ценностных ориентаций, связанных с трудовой деятельностью, позволяет сделать определенные выводы. Они вызваны наличием в деятельности преподавателей иностранного языка в лингвистическом вузе следующих тенденций:

- высокая неудовлетворенность трудом в группе педагогов со стажем работы более 15 лет, детерминированная негативной оценкой условий работы в вузе, переходом на новые формы преподавания и качеством организационных отношений;
- новая трактовка личностного роста преподавателя ИЯ, профессиональная успешность которого больше не связана с постоянной работой в определенной образовательной организации;
- новое представление в группе педагогов младшего поколения со стажем работы менее

15 лет о распределении личных ресурсов, комфорте и обязанностях в профессиональной сфере;

- появление системы новых ценностных приоритетов (автономия, общение, личное благополучие) в реализации профессиональной деятельности.

Данные тенденции предъявляют со всей очевидностью также новые требования к менеджменту образовательных организаций и управлению образовательным процессом в целом.

Полученные результаты подчеркивают необходимость изучения такого сложного и многогранного

явления, как удовлетворенность трудом, одного из важнейших психологических показателей успешности деятельности организации. Пристальное внимание к данному феномену в вузе может позволить на практике развивать и оптимизировать взаимодействие между сотрудниками образовательных учреждений, содействовать улучшению социально-психологического климата в коллективе, повышению эффективности выполнения педагогических задач и, следовательно, повышению уровня удовлетворенности трудом преподавателей иностранного языка как в лингвистическом вузе, так и в образовательной среде в целом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Репринцева Г. А. Особенности ценностных ориентаций педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf>.
2. Митина Л. М. [и др.] Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / Л. М. Митина, Н. А. Шайденко, З. В. Лукашья, С. Н. Кипурова, Э. В. Онищенко. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2022.
3. Федяева И. Ю., Втюрина Т. А., Низовских Н. А. Связь профессиональной мотивации с субъективным благополучием личности (на примере работников промышленного предприятия) // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2018. С. 1365–1373.
4. Мерзлякова Д. Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 48–63. DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.
5. Митина Л. М. Психологические ресурсы и смысложизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 22–39. DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39.
6. Евстигнеева И. А., Шульц О. Е., Алексич Е. В. Преподаватель иностранного языка: современные требования на вызовы времени // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1199–1208. URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1199-1208>.
7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008.

REFERENCES

1. Reprintseva, G. A. (2020). Features of teachers' value bearings. World of Science. Pedagogy and psychology, 3(8). <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf>. (In Russ.)
2. Mitina, L. M. et al. (2022). Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy = Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects. Mitina, L. M., Shajdenko, N. A., Lukashenya, Z. V., Kipurova, S. N., Onishchenko, E. V. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy Education Publ. (In Russ.)
3. Fedyaeva, I. Yu., Vtyurin, T. A., Nizovskikh, N. A. (2018). The communication of professional motivation and subjective well-being of the individual (by the example of employees of the industrial enterprise). In Znakov, V.V., Zhuravlev, A. L. (Eds.), Psihologija cheloveka kak sub#ekta poznaniya, obshheniya i dejatel'nosti (pp. 1365–1373). Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
4. Merzlyakova, D. R. (2022). Features of the psychological health of teachers with different levels of professional skill in the conditions of digital transformation of the educational process. Psychological-Educational Studies, 14(2), 48–63. 10.17759/psyedu.2022140204. (In Russ.)

5. Mitina, L. M. (2024). Psychological resources and life-meaning orientations in alternative models of teacher professionalization. *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2, 22–39. 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39. (In Russ.)
6. Evstigneeva, I. A., Shults, O. E., Aleksich, E. V. (2022). Prepodavatel' inostrannogo yazyka: sovremennyye trebovaniya na vyzovy vremeni = Foreign language teacher: modern requirements for the challenges of the time. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 27(5), 1199–1208. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1199-1208>. (In Russ.)
7. Vodopyanova, N. E., Starchenkova, E. S. (2008). *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika = Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention*. St.Petersburg: Publ. Piter. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Величковская Софья Борисовна

кандидат психологических наук

доцент кафедры лексикологии и стилистики факультета немецкого языка

Института иностранных языков им. Мориса Тореза

Московского государственного лингвистического университета

научный сотрудник лаборатории протеомики отдела молекулярно-клеточной биомедицины

Института медико-биологических проблем РАН

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Velichkovskaya Sofia Borisovna

PhD (Psychology)

Associate Professor, Department of Lexicology and Stylistics of the Faculty of German Language

The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages

Moscow State Linguistic University

Research Scientist, Proteomics Laboratory, Department of Molecular and Cellular Biomedicine

Institute of Medical and Biological Problems of the Russian Academy of Sciences

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

05.12.2024
06.12.2024
09.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Критерии целеполагания и их вклад в волевую регуляцию

В. В. Подпругина

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
viktoryavp@mail.ru*

Аннотация. В настоящей статье проанализированы критерии целеполагания: дальность целей, богатство целей, конфликтность целей и их вклад в волевую регуляцию личности. На основе данных критериев разработана методика «Опросник воли». Стандартизация опросника выполнена на выборке в 276 человек. Получены различные по силе и направленности корреляции шкал данной методики с показателями опросников личности других авторов. Результаты подтвердили целевую направленность методики и возможность ее применения в практической деятельности.

Ключевые слова: волевая регуляция, целеполагание, методика, надежность, валидность

Для цитирования: Подпругина В. В. Критерии целеполагания и их вклад в волевую регуляцию // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 91–97.

Original article

Goal-Setting Criteria and Their Contribution to Volitional Regulation

Victoria V. Podprugina

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
viktoryavp@mail.ru*

Abstract. The criteria of goal setting are analyzed: the range of goals, the richness of goals, the conflict of goals and their contribution to the volitional regulation of personality. Based on these criteria, the “Will Questionnaire” methodology has been developed. The questionnaire was standardized on a sample of 276 people. The correlations of the scales of this technique with the indicators of personality questionnaires of other authors are different in strength and orientation. The results confirmed the purpose of the methodology and the possibility of its application in practice.

Keywords: volitional regulation, goal setting, methodology, reliability, validity

For citation: Podprugina, V. V. (2025). Goal-setting criteria and their contribution to volitional regulation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 91–97. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы волевой регуляции, несмотря на давнюю историю изучения, по-прежнему актуальны и важны как для каждой конкретной личности, так и для научного сообщества. Во-первых, волевая регуляция значима на всех этапах онтогенеза и во всех отношениях социального окружения: в детско-родительских отношениях это дихотомия свобода – контроль; в диаде ученик – учитель, преподаватель – студент это личная ответственность – и требования к определенному уровню знаний, сформированных компетенций; в супружеских отношениях любовь – обязательства, в отзеркаливании своего «Эго» это желания – долг. Во-вторых, актуальность изучения волевой регуляции обусловлена сменой парадигм отношения мира взрослых к миру детей, с традиционной на гуманистическую. Согласно гуманистической парадигме необходимо следовать таким принципам, как уход взрослых от авторитарной позиции; всецелое принятие индивидуальных особенностей личности ребенка; отношения конгруэнтности и ряд других. Сегодня все чаще поднимаются вопросы свободы личности, в том числе, и от своих пристрастий, вредных привычек, аддикций, что повышает значимость волевой регуляции как важного компонента ответственной, сознательной, самостоятельной, независимой личности.

Несмотря на многочисленные исследования волевой регуляции, ставшие классическими, некоторые вопросы остаются открытыми [Басов, 2007; Божович, 2008; Выготский, 2005; Лазурский, 1997]. Более того, новые открытия нередко обуславливают и новые задачи. Так, до сих пор нет однозначных и общепринятых ответов на следующие вопросы: «Как формируется волевая регуляция?»; «Каков ее конструкт?»; «Какие отношения являются значимыми в ходе ее становления?»; «Как она трансформируется в онтогенезе и как проявляется в жизнедеятельности?»; «Какие факторы способствуют образованию волевых качеств личности?».

С развитием научного психологического знания расширяются возможности эмпирических исследований, точнее диагностируются различные проявления личности, обозначаются новые психологические феномены, демонстрируемые в поведении. Так, активно изучаются прокрастинация, различного рода зависимости, в том числе и от современных технических устройств, позволяющих пребывать в виртуальной реальности; особенности безволевого поведения в разном его проявлении, конформизм, полезависимость, состояние апатии, депрессии и др. Х. Хекхаузен рассматривал важность мотивов в реализации деятельности и отмечал: «Мотивы рассматривались просто как

основания, принимаемые в расчет при принятии волевого действия» [Хекхаузен, 2003, с. 55]. Интрига заключается в том, что для личности характерен конфликт мотивов, иерархия мотивов и необходимость выбора значимого мотива в конкретной ситуации. Выбор может быть определен как волей, так и ее отсутствием. Можно констатировать, что волевая регуляция имеет сложную, неоднозначную структуру, может проявляться на разных уровнях личности: как процесс, как состояние, как паттерн поведения, как личностное качество или характеристика, подчеркивающая ее индивидуальность.

Под волевой регуляцией мы вслед за рядом авторов понимаем сознательное управление своим поведением, чувствами, мыслями, что характерно только для человека. Исходя из данного определения, можно констатировать, что эмоциональный интеллект – это сознательное управление своими эмоциями. Данная смысловая посылка позволяет рассмотреть когнитивные эмоции не только с позиции знания об эмоциях, представления о том, как вести себя в соответствии с переживаемой эмоциональной модальностью самим и другими, но и с позиции волевого процесса, сознательного регулирования своим эмоциональным рядом, в том числе и связанными с реализацией определенной деятельности, достижением цели. Действительно важно, насколько человек может сопроводить деятельность позитивными эмоциями и, по мнению Вл. Соловьева, ввести себя в состояние вдохновения, справиться с волнением и согласовать что-то внутри себя, для творчества, созидания [Кормин, 2004].

Если рассматривать эмоцию интереса как потребность в познании, мотив как активность в постановке цели, то волевая регуляция необходима для реализации задуманного, для перекодирования образного желания в реальное действие, ориентиром которого является антиципированная цель, превосходящий, воображаемый, предвиденный результат, согласно теории функциональных систем. Можно констатировать, что между целью, выдвигаемой здесь и сейчас, и результатом, как отсроченным желанием, волевой процесс выступает связующим звеном. Благодаря волевому процессу задуманное в ментальном пространстве реализуется в материальном мире. Однако в последний период времени благодаря техническим средствам виртуальность и реальность стирают границы, и можно проживать в виртуальном мире, реализовывать свои желания без волевых усилий. Особенно это характерно для лиц,

Психологические науки

демонстрирующих аддиктивное поведение. Ситуация усугубляется и тем, что с одной стороны личность уже демонстрирует зависимое безвольное поведение, с другой, оно подкрепляется быстрым, без больших усилий достижением желаемого результата и эмоциональным катарсисом, переживаемым в ходе напряжения.

Рассмотрим ряд выдвигаемых нами положений, которые явились важной предпосылкой для создания опросника волевой регуляции.

- 1) Констатация наличия разно-реализуемых во времени и по значимости целей. Традиционно выделяют краткосрочные и долгосрочные цели. В ситуации возникновения конфликта целей, выбор, производимый в пользу долгосрочной цели, позволяет расценивать его как волевой и выбор в пользу краткосрочной цели как неволевой (импульсивный). Значимая, важная цель, но не соответствующая желаниям личности – проявление воли; незначимая цель, но сопряженная с сиюминутным желанием – неволевое поведение.
- 2) Имеет значение многообразие и общее количество целей. Сделать выбор из большего числа целей сложнее, чем из меньшего. В случае же химических и нехимических аддикций узость репертуара целей становится очевидной. Выбор цели из числа конфликтующих на уровне субъективных переживаний для личности может сопровождаться большим или меньшим психологическим дискомфортом.
- 3) Волевая регуляция должна быть непременно связана с объективной успешностью индивида не в одной, а одновременно во многих сферах деятельности. Широта интересов и компетентность личности может быть отражена в разнообразии достижений.

Таким образом, рассмотрев возможные паттерны поведения личности в зависимости от целей, можно выделить следующие критерии волевой регуляции, сопряженные с целеполаганием:

- критерий «долгосрочной цели»;
- критерий «богатства целей»;
- критерий «волевое усилие»;

– критерий «разнообразии целей».

Приведенные критерии были положены в основу разработки психодиагностической методики «Опросник воли» [Подпругина, Марей, 2022]. В проведении исследования и в сборе данных большую, основную работу провел аспирант А. А. Марей.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДИКИ

Цель: разработать психодиагностический инструментарий «Опросник воли»; проанализировать его психометрические характеристики.

В соответствии с авторскими теоретическими положениями и принятыми в психологии стандартами разработки психодиагностических методик опросного типа [Батурин, Мельникова, 2012] были определены и предложены четыре шкалы: дальность целей (ДЦ), богатство целей (БЦ), конфликтность целей (КЦ), разнообразие достижений (РД).

Далее был составлен перечень утверждений, включающий 230 вопросов. Группа экспертов из преподавателей направления Психология и практические психологи критически проанализировали утверждения и предложили сократить список до 141 утверждений, ввести контрольные вопросы, инструкцию, шкалу ответов (6-уровневая шкала Лайкерта). Данный вариант опросника «Опросник воли» был апробирован в пилотажном исследовании на выборке студентов из МГЛУ, всего 93 человека. Среди них девушек 86% (81 человек), юношей 14% (12 человек). Средний возраст 19 лет. Опрос проходил с опорой на интернет-ресурсы. Помимо опросника, испытуемым были предложены две анкеты: для установления обратной связи и самооценки измеряемых опросником критериев волевой регуляции. Все испытуемые с высокой мотивацией приняли участие в исследовании и получили обратную связь от инициаторов.

Были проанализированы ответы анкетирования, опросника, результаты подвергнуты методам математической статистики. Мы применили факторный, корреляционный анализ утверждений (пунктов) опросника (см. табл. 1).

Таблица 1

СТАТИСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПУНКТОВ

	Дисперсия	Асимметрия	Индекс трудности	Корреляция со шкалой	Корреляция с общим показателем
Средние пунктов	3,72613	0,18276	0,61857	0,445	0,426

Таблица 2

НАДЕЖНОСТЬ И ДИСКРИМИНАТИВНОСТЬ ШКАЛ «ОПРОСНИКА ВОЛИ»

Шкала	Альфа Кронбаха	Спирмен-Браун	Дельта Фергюсона
Дальность целей (ДЦ)	0,844	0,858	0,9323
Богатство целей (БЦ)	0,712	0,621	0,8473
Конфликтность целей (КЦ)	0,688	0,73	0,8307

Таблица 3

ИНТЕРКОРРЕЛЯЦИИ ШКАЛ «ОПРОСНИКА ВОЛИ» (R ПИРСОНА)

Шкала	Дальность целей	Богатство целей	Конфликтность целей	Общий показатель
Дальность целей (ДЦ)		0,421	0,609	0,899
Богатство целей (БЦ)	0,421		0,816	0,725
Конфликтность целей (КЦ)	0,609	0,816	–	0,821
Общий показатель	0,899	0,725	0,821	–

Таблица 4

ВЗАИМОСВЯЗЬ ШКАЛ «ОПРОСНИКА ВОЛИ» И САМООЦЕНКИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ (R СПИРМЕНА)

Шкала	Средняя корреляция пунктов	Корреляция самооценок
Дальность целей (ДЦ)	0,463 $p < 0,01$	0,468 $p < 0,01$
Богатство целей (БЦ)	0,429 $p < 0,01$	0,314 $p < 0,05$
Конфликтность целей (КЦ)	0,45 $p < 0,01$	0,432 $p < 0,01$

Проведенный анализ позволил структурировать опросник и оставить всего 53 утверждения, которые были дифференцированы согласно проведенному математическому анализу следующим образом: шкала лжи (10 вопросов, осталась без изменений, так как не подвергалась анализу); шкала дальность целей (всего 22 утверждения); шкала богатство целей (всего 16 утверждений); шкала конфликтность целей (13 утверждений).

Следующим шагом в разработке опросника волевой регуляции было выявление психометрических критериев методики: надежности и дискриминативности шкал (показатели дельты Фергюсона, альфы Кронбаха и коэффициента Спирмена-Брауна). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Полученные результаты соответствуют требованиям, предъявляемым к диагностическим материалам.

Далее для нас было важно подтвердить, что предложенные шкалы опросника не дублируют друг друга и действительно отражают разные характеристики волевой регуляции. С этой целью

были проанализированы показатели интеркорреляции (см. табл. 3).

Насколько согласуются результаты анкеты самооценки волевой регуляции и результаты, полученные в ходе диагностики с помощью созданного нами опросника, определялось с помощью корреляционного анализа (см. табл. 4).

Результаты, представленные в таблице, подтверждают взаимосвязь показателей самооценки воли студентами и полученными в ходе прохождения опросника.

Таким образом, мы получили опросник, позволяющий исследовать волевую регуляцию личности с позиции целеполагания. В результате было выявлено, как личность реализует дальние, ближние цели и регулирует конфликт между ними.

Насколько надежна наша методика мы проверили с помощью ретестовой надежности. С этой целью мы предложили 33 участникам исследования повторно (три месяца спустя) ответить на пункты опросника, а полученные результаты подвергли статистической обработке. Показатели представлены в таблице 5.

Таблица 5

РЕТЕСТОВАЯ НАДЕЖНОСТЬ ОПРОСНИКА «ОПРОСНИК ВОЛИ»

Шкала	r-Пирсона	Т-Стьюдента	
		Т	р
Дальность целей (ДЦ)	0,805	2,783	0,009
Богатство целей (БЦ)	0,681	0,682	0,5
Конфликтность целей (КЦ)	0,708	-0,313	0,757
Общий показатель (ОП)	–	9,499	0,001

Таблица 6

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ВАЛИДНОСТИ

Методика, кол-во N	Шкалы	Дальность целей (ДЦ)	Богатство целей (БЦ)	Конфликтность целей (КЦ)	Общий показатель
Методика М. В. Чумакова (N=72)	Внимательность	0,4 p<0,01	–	-0,35 p<0,05	–
	Настойчивость	0,42 p<0,01	0,38 p<0,05	-0,334 p<0,05	0,37 p<0,05
	Ответственность	0,524 p<0,01	–	–	0,33 p<0,01
	Целеустремленность	0,5 p<0,01	–	–	0,515, p<0,01
	Инициативность	–	0,412 p<0,01	–	–
	Энергичность	–	0,35 p<0,05	–	–
	Суммарный показатель	0,45 p<0,01	0,477 p<0,01	–	0,455 p<0,01
Методика в адаптации С. Н. Ениколопова, Т. И. Медведевой (N=67)	Самоконтроль	-0,4 p<0,01	–	–	-0,3 p<0,05
	Планирование и самоконтроль	-0,515	-0,32 p<0,01	0,3 p<0,05	-0,38 p<0,01
	Когнитивная сложность	–	-0,28 p<0,05	0,356 p<0,01	–
	Суммарный показатель	-0,55	–	0,33 p<0,01	-0,34 p<0,01
Шкала К. Лея (N=48)	Показатель общей прокрастинации	-0,47 p<0,01	–	0,36 p<0,01	–

Таблица 7

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ДИСКРИМИНАТИВНОЙ ВАЛИДНОСТИ

Шкалы	С	Е	Г	Н	І	М	О	Q3	Q4
Дальность целей	0,05 p<0,01	0,341 p<0,05	0,5 p<0,01	0,341 p<0,05	–	–	-0,58 p<0,01	-0,49 p<0,01	-0,454 p<0,01
Богатство целей	0,33 p<0,05	–	–	–	–	–	–	–	–
Конфликтность целей	-0,575 p<0,01	–	–	–	0,33 p<0,05	0,43 p<0,01	0,582 p<0,01	-0,53 p<0,01	0,472 p<0,01
Общий показатель	–	0,34 p<0,05	0,53 p<0,01	0,377 p<0,05	–	–	-0,35 p<0,05	–	–

Как видно из таблицы 5, данный опросник отвечает метрическим требованиям и несмотря на временной фактор (спустя три недели), раннее полученные результаты, подтвердились.

Далее мы предприняли попытку проанализировать, как согласуются показатели авторского опросника с показателями методик, диагностирующих особенности волевой сферы личности.

Конструктивная валидность. Мы обратились к следующему методическому материалу: «Волевые качества личности» М. В. Чумакова [Чумаков, 2006]; «Шкала импульсивности Барратта» (BIS-11) [Ениколопов, Медведева, 2015]; Шкала общей прокрастинации К. Лея (GPS) [Виндекер, Останина, 2014]. Полученные результаты конструктивной валидности, критерия качества теста, представлены в таблице 6.

Проанализируем полученные результаты.

Шкала «Дальность целей» в авторском опроснике хорошо согласуется с такими волевыми качествами личности, как настойчивость, внимательность, ответственность, целеустремленность; отрицательно – с самоконтролем и планированием, прокрастинацией.

Шкала «Богатство целей» – с инициативностью, в меньшей степени – с настойчивостью и энергичностью.

Шкала «Конфликт целей». Было установлено, что конфликт целей возникает при невнимательности, безответственности, невысоком самоконтроле и способности к планированию и при признаках прокрастинации.

Дискриминативная валидность. Для нас было важно проанализировать, как коррелируют показатели авторского опросника с личностными особенностями. С этой целью мы использовали 16PF Опросник Р. Кеттелла [Березин, Мирошников и др., 2011]. Полученные результаты представлены в таблице 7.

Как видно из таблицы 7, шкала «Дальность целей» коррелирует с такими личностными характеристиками, как уверенность в себе, добросовестность и ответственность, непринужденность, решительность, социальная смелость. Чем больше личность проявляет озабоченность,

напряженность, раздражительность, фрустрированность, чем отчетливее она склонна к мрачным ожиданиям, тем в меньшей степени для нее характерно постановка и реализация дальних целей.

Шкала «Богатство целей». Было выявлено: чем увереннее в себе, спокойнее, стабильнее личность, тем больше у нее разнообразных целей.

Шкала «Конфликтность целей». Показано, что ранимая, неустойчивая личность, характеризующаяся как чувствительный, нежный, зависимый от других, неуверенный в себе, тревожный, озабоченный, полный мрачных мыслей человек в большей степени будет испытывать конфликт целей. Высокая напряженность, раздражительность, фрустрированность так же способствуют конфликту целей. В то же время низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов в меньшей степени ведут к конфликту целей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании результатов проведенного эмпирического исследования, целью которого было создание опросника и проверка его психометрических характеристик, можно констатировать, что методика «Опросник воли» характеризуется удовлетворительными показателями надежности и валидности и согласуется с показателями ранее разработанных диагностических методик по проблеме воли и сопряженных с ней личностных качеств. В то же время необходимо дальнейшее исследование с привлечением участников разных возрастных категорий в целях стандартизации и возможным использованием разработанного опросника для различных возрастных категорий: подростков и лиц более старших возрастных групп; представителей различных профессий; лиц, склонных к ассоциальному поведению.

Представленная модель волевой регуляции с позиции целеполагания расширяет представления о воле. Разработанная на ее основе методика может быть использована в практических целях для оценки способности человека к целенаправленной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. СПб.: Алетейя, 2007.
2. Божович Л. И. Соображения к проблеме развития воли // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 4. С. 109–112.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005.
4. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003.
6. Кормин Н. А. Философская эстетика Владимира Соловьева. М., 2004. Ч. II: Онтологические предпосылки. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/persmon/document/Kormin?ed=1>.

7. Подпругина В. В., Марей А. А. Методика диагностики волевой регуляции. Опросник целеполагания. М.: Издательство «Согласие», 2022.
8. Батурин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки тестов. Челябинск: ЮУрГУ. 2012.
9. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 169–178.
10. Ениколопов С. Н., Медведева Т. И. Апробация русскоязычной версии методики «шкала импульсивности Барратта» (BIS-11) // Психология и право. 2015. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2015_n3/Enikolopov_Medvedeva.
11. Виндекер О. С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1. С. 116–126.
12. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности. Структура, основы интерпретации, некоторые области применения / Предисл. Т. Барлас. 3-е изд., испр. и доп. М.: Березин Феликс Борисович, 2011.

REFERENCES

1. Basov, M. Ya. (2007). Volya kak predmet funkcional'noi psikhologii = The Will as a Subject of Functional Psychology. St.Petersburg: Aleteiya. (In Russ.)
2. Bozhovich, L. I. (2008). Soobrazheniya k probleme razvitiya voli = Considerations to the problem of development of the will. Cultural-Historical Psychology, 4(4), 109–112. (In Russ.)
3. Vygotskii, L. S. (2005). Psikhologiya razvitiya cheloveka = The psychology of human development. Moscow: Eksmo. (In Russ.)
4. Lazurskii, A. F. (1997). Izbrannye trudy po psikhologii = Selected works on psychology. Moscow: Nauka. (In Russ.)
5. Heckhausen, H. (2003). Motivatsiya i deyatel'nost' = Motivation und handeln. St.Petersburg: Piter. (In Russ.)
6. Kormin, N. A. (2004). The philosophical aesthetics of Vladimir Solovyov. Part II: Ontological prerequisites. Moscow. <https://iphlib.ru/library/collection/persmon/document/Kormin?ed=1>. (In Russ.)
7. Podprugina, V. V., Marei, A. A. (2022). Methods of diagnostics of volitional regulation. Questionnaire of goal-setting. Moscow: Publishing House "Consent." (In Russ.)
8. Baturin, N. A., Mel'nikova, N. N. (2012). Tekhnologiya razrabotki testov = Technology of test development. Chelyabinsk: South Ural State University. (In Russ.)
9. Chumakov, M. V. (2006). Diagnostics of volitional characteristics of personality. Voprosy psikhologii, 1, 169–178. (In Russ.)
10. Enikolopov, S. N., Medvedeva, T. I. (2015). Aprobatsiya russkoyazychnoi versii metodiki "shkala impul'sivnosti Barratta" (BIS-11) = Approbation of the Russian-language version of the Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11). Psikhologiya i pravo = Psychology and Law. 5(3), 75–89. https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2015_n3/Enikolopov_Medvedeva. (In Russ.)
11. Vindeker, O. S., Ostanina, M. V. (2014). The formal and substantive analysis of the C. H. Lay's overall procrastination scale (on the student sample example). Actual problems of psychological knowledge, 1, 116–126. (In Russ.)
12. Berezin, F. B., Miroshnikov, M. P., Sokolova E. D. (2011). Metodika mnogostoronnego issledovaniya lichnosti. Struktura, osnovy interpretatsii, nekotorye oblasti primeneniya: predisl. T. Barlas = The methodology of multilateral personality research: structure, principles of interpretation, some areas of application. Foreword T. Barlas. 3rd ed., rev. Moscow: Berezin Feliks Borisovich. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Подпругина Виктория Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Podprugina Victoria Viktorovna

PhD (Psychology), Associate Professor
Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Faculty of the Humanities, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	29.11.2024	The article was submitted
одобрена после рецензирования	05.12.2024	approved after reviewing
принята к публикации	09.12.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 159.9



Спонтанное рисование во время умственной деятельности у школьников подросткового возраста: влияние на эффективность деятельности и связь с личностными особенностями

Е. А. Троицкая

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
ea.troitskaya@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление влияния спонтанного рисования на эффективность выполнения умственной задачи и связи спонтанного рисования с личностными особенностями у школьников. Экспериментально установлено, что спонтанное рисование значимо не влияет на эффективность выполнения задачи, требующей концентрации внимания у школьников подросткового возраста. Выявлена связь сознательности и открытости опыту со спонтанным рисованием в отдельных возрастных группах.

Ключевые слова: спонтанное рисование, дудлинг, внимание, личностные особенности, подростковый возраст

Для цитирования: Троицкая Е. А. Спонтанное рисование во время умственной деятельности у школьников подросткового возраста: влияние на эффективность деятельности и связь с личностными особенностями // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 98–104.

Original article

Spontaneous Drawing During Mental Activity in Adolescent Schoolchildren: Influence on the Activity Effectiveness and Interrelation with Personality Traits

Elena A. Troitskaya

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ea.troitskaya@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of a research aimed at identifying the influence of spontaneous drawing on the effectiveness of performing a mental task, and the relationship of spontaneous drawing with personality traits of schoolchildren. It is experimentally proved that spontaneous drawing does not significantly affect the effectiveness of performing a task that requires attention concentration in adolescent schoolchildren. The relation of consciousness and openness to experience with spontaneous drawing in certain age groups is revealed.

Keywords: spontaneous drawing, doodling, attention, personality traits, adolescence

For citation: Troitskaya, E. A. (2025). Spontaneous drawing during mental activity in adolescent schoolchildren: influence on the activity effectiveness and interrelation with personality traits. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 98–104. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Часто можно наблюдать, как школьники подросткового возраста во время урока рисуют разнообразные каракули на полях в тетрадях, слушая учителя. Традиционно рисование на полях воспринимается в образовательном контексте как признак невнимательности или даже как нарушение дисциплины в классе, но в последнее время такое спонтанное рисование параллельно с решением основной задачи начало рассматриваться как возможный способ повышения эффективности умственной деятельности. Однако данная тема остается малоисследованной с научной точки зрения.

Спонтанное рисование во время умственной деятельности, которое выступает фоном для решения основной задачи и не связано с ее содержанием, в англоязычных научных публикациях обозначается словом *doodling* («дудлинг»). В соответствии с Оксфордским словарем английского языка, «дудлинг» можно определить как рисование каракулей без определенной цели, в то время как разум человека в большей или меньшей степени занят чем-то другим [Oxford English Dictionary, 1989].

Одно из первых и самых широкомасштабных исследований подобных рисунков было проведено в 1938 году и включало анализ 9000 рисунков, присланных читателями газеты *Evening Standard* [Maclay, Guttman, Mayer-Gross, 1938]. Исследователи пришли к выводу, что спонтанные рисунки (каракули) создаются в состоянии безделья, скуки, на досуге, во время глубоких раздумий или в состоянии эмоционального напряжения. Они возникают как при нерешительности, так и при сосредоточенности, ожидании или нетерпении.

В рамках ставшей уже классической ресурсной теории внимания Д. Канемана, внимание как единый ресурс ограниченного объема расходуется на решение задач, причем распределение данного ресурса на несколько одновременно решаемых задач влияет на эффективность их выполнения [Канеман, 2006]. Следовательно, спонтанное рисование параллельно с решением основной умственной задачи должно если не снижать эффективность основной задачи (при распределении большей части ресурса на основную задачу), то как минимум создавать дополнительные затраты ресурса. Однако в рамках теорий множественных (составных) ресурсов К. Уикенса, Д. Навона и Д. Гофера показано, что эффективное сочетание нескольких задач одновременно возможно, если эти задачи задействуют различные ресурсы.

Результаты современных исследований спонтанного рисования во время умственной деятельности представляются довольно противоречивыми.

Часть из них показывает повышение эффективности решения основной умственной задачи при сочетании со спонтанным рисованием (повышение концентрации внимания, запоминания информации, улучшение эмоционального состояния) [Andrade, 2009; Tadayon, Afhami, 2016], в то время как другие исследования выявляют отсутствие эффекта, а в большинстве случаев даже отрицательное воздействие спонтанного рисования на выполнение основной умственной задачи [Пушкарёва, Степанюк, 2024; Amico, Schaefer, 2020]. Влияние может различаться в зависимости от того, на каком языке испытуемые выполняют основное задание [Huang, 2023] и от того, предлагалось ли испытуемым рисовать четко структурированный рисунок или произвольный [Boggs, Cohen, Marchand, 2017]. В свете теорий множественных ресурсов стоит отметить исследования, которые показывают, что спонтанное рисование во время запоминания визуального материала негативно влияет на эффективность запоминания, поскольку для обеих задач требуется один и тот же ресурс, связанный с обработкой зрительной информации [Chan, 2012].

Особый интерес к данной теме возник в психологии после исследований Дж. Андраде, в которых было показано, что группа испытуемых, которая по инструкции экспериментатора рисовала во время прослушивания аудиозаписи, продемонстрировала более высокий уровень непровольного запоминания фактической информации, содержащейся в аудиозаписи, нежели группа испытуемых, которая не рисовала [Andrade, 2009]. Исследование, проведенное в 2020 году, также показало, что испытуемые 16–17 лет лучше выполнили тест по материалу лекции, если во время лекции они выполняли структурированные или неструктурированные рисунки по сравнению с контрольной группой, которая не рисовала [Sundaraman, 2020].

Однако, проведя в 2023 году серию экспериментальных исследований с целью проверки гипотезы о влиянии спонтанного рисования на скуку и концентрацию внимания, Э. К. Спенсер-Мюллер и М. Дж. Фенске показали, что рисование не уменьшает скуку и не повышает концентрацию внимания или запоминание информации по сравнению с другими экспериментальными условиями. Даже напротив, концентрация внимания и эффективность выполнения заданий самые высокие, а скука самая низкая у тех, кто выполнял только основное задание [Spencer-Mueller, Fenske, 2024]. В исследовании канадских психологов было показано, что рисование каракулей, не связанных с запоминаемой информацией, приводит к ухудшению запоминания, в то время как рисование того, что необходимо

запомнить, приводит к лучшему запоминанию материала [Meade, Wammes, Fernandes, 2019].

Целью нашего исследования стало выявление влияния спонтанного рисования на эффективность выполнения задачи, требующей концентрации внимания, у школьников подросткового возраста, а также выявление связи спонтанного рисования во время умственной деятельности с личностными особенностями подростков.

Гипотезы исследования:

- 1) спонтанное рисование влияет на эффективность выполнения задачи, требующей концентрации внимания у подростков;
- 2) спонтанное рисование во время умственной деятельности связано с такими личностными особенностями подростков, как невротизм и сознательность.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки выдвинутых гипотез учащимися 10-ого класса Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ Д. Ш. Юровой, П. Р. Хальфиной и А. И. Романовской под нашим руководством было проведено эмпирическое исследование, которое состояло из двух этапов.

На первом этапе исследования был проведен эксперимент с целью проверки основной гипотезы исследования о том, что спонтанное рисование влияет на эффективность выполнения задачи, требующей концентрации внимания у подростков. В качестве задачи, требующей концентрации внимания, было выбрано задание на аудирование: ответы на вопросы теста на основе прослушиваемой аудиозаписи. Аудиозапись «В Москве живет память о Сергее Есенине» (продолжительность 7 мин. 33 сек.) была выбрана из списка аудиозаписей, рекомендуемых для подготовки к экзаменам на знание русского языка как иностранного на уровне носителя языка. Аудиозапись подбиралась так, чтобы испытуемые не были знакомы с темой (биография С. Есенина), чтобы они не могли ответить на вопросы теста без внимательного прослушивания аудиозаписи. Аудирование с ответами на вопросы максимально точно воспроизводит ситуацию школьного урока, когда учащиеся должны слушать учителя. Вопросы теста (11 шт.), составленные нами в соответствии с содержанием аудиозаписи, предполагали выбор одного из трех вариантов ответов в каждом. Вопросы были посвящены фактической информации (имена, даты, места), которая содержалась в аудиозаписи. При обработке подсчитывалось количество правильных ответов на вопросы теста.

В качестве испытуемых выступили 41 учащийся 9–10 классов Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ в возрасте от 14 до 16 лет ($M = 15,196$, $SD = 0,601$), включая 33 девочки и 8 мальчиков. Испытуемые были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Экспериментальная группа (17 человек) должна была рисовать во время прослушивания аудиозаписи и одновременно с этим отвечать на вопросы по содержанию аудиозаписи (отмечать ответ в бланке). Контрольной группе (24 человека) предлагалось просто прослушать текст и ответить на вопросы по содержанию аудиозаписи.

Предварительно все испытуемые выполнили методику Корректирующая проба Б. Бурдона [Хомская, Терехов, 1972], которая позволяет оценить общий уровень точности и продуктивности внимания. Поскольку испытуемые в контрольную и экспериментальную группы распределялись случайным образом, необходимо было удостовериться, что между ними изначально нет различий по показателям внимания.

Статистическая обработка данных проводилась посредством компьютерной программы IBM SPSS Statistics 23.0 с применением U-критерия Манна-Уитни и точного критерия Фишера.

На втором этапе исследования был проведен опрос посредством онлайн-формы для выявления личностных особенностей школьников, спонтанно рисующих во время умственной деятельности. Применялись следующие психодиагностические методики: для определения личностных особенностей испытуемых (экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм, открытость опыту) использовался Короткий портретный опросник Большой пятерки (Егорова М. С., Паршикова О. В.) [Егорова, Паршикова, 2016], а также для диагностики внимательности применялась Шкала оценки внимательности и осознанности (в адаптации А. М. Голубева) [Голубев, 2012]. Кроме того, испытуемые заполнили составленную нами анкету с вопросами об их спонтанном рисовании:

- частота спонтанного рисования (каждый день, 4–5 раз в неделю, 1–2 раза в неделю, 1–2 раза в месяц, 1–2 раза в год, никогда этим не занимаюсь);
- причины, по которым подросток спонтанно рисует во время основной умственной деятельности (это помогает лучше понять и запомнить информацию, это помогает лучше сосредоточиться на теме занятия, это позволяет проявить мои творческие способности, это помогает расслабиться и отдохнуть, это помогает отвлечься от темы занятия, это повышает настроение (избавляет от скуки или тревоги), это

Психологические науки

позволяет чувствовать себя свободным (делать то, что я хочу, не нарушая дисциплину)), причем анкета предполагала возможность выбрать несколько вариантов ответа, но не более трех;

- предпочитаемый тип рисунка (слова, пейзажи, абстракции, портреты, реальные узнаваемые объекты).

В опросе приняли участие 102 подростка из школ города Москвы (большинство из Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ) в возрасте от 14 до 18 лет, включая 70 девочек и 32 мальчика. Испытуемые были разделены на три возрастные группы: 14–15 лет (38 человек), 16 лет (45 человек) и 17–18 лет (19 человека).

Статистическая обработка данных проводилась посредством компьютерной программы IBM SPSS Statistics 23.0 с применением Н- критерия Краскела-Уоллиса, критерия хи-квадрат Пирсона, U-критерия Манна-Уитни, коэффициента корреляции Спирмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Влияние спонтанного рисования на эффективность выполнения задачи, требующей концентрации внимания

На первом этапе исследования были получены следующие данные: среднее значение точности по методике Корректирующая проба Б. Бурдона составило 0,845 (SD = 0,091), среднее значение продуктивности – 502,16 (SD = 96,541). По критерию Манна-Уитни не были выявлены статистически значимые различия (на уровне значимости $p = 0,05$) между контрольной и экспериментальной группами по показателю точности и по показателю продуктивности внимания, т. е. изначально испытуемые из обеих групп не различались по показателям внимания.

Согласно результатам теста по содержанию аудиозаписи были получены следующие данные: из 17 испытуемых экспериментальной группы, которые выполняли задание с одновременным рисованием, 5 человек правильно ответили на все вопросы, 8 человек допустили одну ошибку (десять правильных ответов), 1 человек дал девять правильных ответов, 2 человека – восемь правильных ответов и 1 – семь. В контрольной группе, которая не рисовала во время эксперимента, из 24 человек безошибочно ответили на вопросы 12 человек, одну ошибку допустили 5 человек, еще 5 человек дали девять правильных ответов, 1 человек – восемь и еще 1 человек – три. Таким

образом, в экспериментальной группе правильно на все вопросы теста ответило 29,4 % испытуемых, а в контрольной группе – 50 % испытуемых. Однако по точному критерию Фишера при сравнении контрольной и экспериментальной группы по соотношению испытуемых безошибочно справившихся с тестом различия не достигают уровня статистической значимости ($p > 0,05$). При сравнении контрольной и экспериментальной групп по количеству правильных ответов по критерию Манна-Уитни также не было выявлено статистически значимых различий на уровне значимости $p = 0,05$. Следовательно, в результате экспериментальной проверки наша гипотеза о том, что спонтанное рисование влияет на эффективность выполнения задачи, требующей концентрации внимания у подростков, не подтвердилась.

Можно предположить, что предложенная нами задача, требующая концентрации внимания, оказалась в целом достаточно легкой для испытуемых, поэтому им удалось эффективно распределить ресурс внимания на дополнительную задачу по рисованию без потери качества выполнения основной задачи, что согласуется с моделью распределения единого ресурса Д. Канемана. С точки зрения теорий множественных (составных) ресурсов, обработка слуховой информации и рисование задействуют разные ресурсы внимания, что позволяет успешно сочетать выполнение этих задач.

Стоит отметить, что наша экспериментальная процедура несколько отличалась от спонтанного рисования в повседневных условиях, поскольку испытуемые получили инструкцию рисовать, т. е. рисование не было спонтанным. Кроме того, не учитывалось и то, является ли спонтанное рисование параллельно основной умственной деятельности привычным и приятным занятием для испытуемых. Поэтому необходимо исследовать связь спонтанного рисования с личностными особенностями школьников подросткового возраста.

Связь личностных особенностей со спонтанным рисованием у подростков

По результатам проведенного опроса нами были получены следующие данные. Значительная часть испытуемых (68,5 %) спонтанно рисует во время основной умственной деятельности от 1–2 раз в неделю и чаще. В основном, испытуемые спонтанно рисуют для того, чтобы расслабиться и получить положительные эмоции: вариант ответа «это помогает расслабиться и отдохнуть» выбрали 53,9 % опрошенных, «это повышает настроение (избавляет от скуки или тревоги)» – 53,9 %, «это помогает отвлечься от темы занятия» – 45,1 %. Большинство

респондентов предпочитают такие формы спонтанного рисования, как рисование абстракций (62,7 %) и портретов (15,7 %), в то время как оставшиеся три вида (слова, пейзажи, реальные узнаваемые объекты) выбрали менее 5 % опрошенных.

Далее проводился статистический анализ полученных данных. При сравнении трех возрастных групп (14–15 лет, 16 лет и 17–18 лет) по критерию Краскела-Уоллиса были выявлены статистически значимые различия по показателю внимательности ($H = 11,452$, $p = 0,003$) и по показателю открытости опыту ($H = 7,022$, $p = 0,03$): подростки 16 лет отличаются более низкой внимательностью и более низкой открытостью опыту. По критерию хи-квадрат Пирсона не было выявлено значимых различий между тремя возрастными группами по частоте спонтанного рисования и по предпочитаемому типу рисунка ($p > 0,05$). Далее анализ проводился для каждой возрастной группы в отдельности.

Половые различия для каждой возрастной группы проверялись по критерию Манна-Уитни. Оказалось, что в группе школьников 14–15 лет половых различий нет, в группе школьников 16 лет есть различия по сознательности ($U = 131$, $p = 0,022$) и невротизму ($U = 135,5$, $p = 0,029$), в группе школьников 17–18 лет также есть значимые различия по невротизму ($U = 12$, $p = 0,007$). Во всех случаях у девочек выше сознательность и невротизм, чем у мальчиков. По критерию хи-квадрат Пирсона не было выявлено значимых различий ($p > 0,05$) между мальчиками и девочками по предпочитаемому типу рисунка во всех трех возрастных группах, однако были выявлены значимые различия ($p = 0,03$) по частоте спонтанного рисования в выборке испытуемых 14–15 лет: среди опрошенных девочек-подростков 62 % спонтанно рисует во время основной умственной деятельности 4–5 раз в неделю и чаще, а среди мальчиков-подростков только 11,1 % спонтанно рисует так же часто.

Для проверки гипотезы о том, что подростки, часто рисующие спонтанно, отличаются по своим личностным особенностям от тех, кто спонтанно рисует редко, было проведено сравнение личностных особенностей групп по показателю частоты спонтанного рисования по критерию Краскела-Уоллиса. По показателю частоты спонтанного рисования испытуемые были разделены на три группы: 1) 1–2 раза в год и реже; 2) от 1–2 раз в месяц до 1–2 раз в неделю; 3) 4–5 раз в неделю и чаще. Было обнаружено одно значимое различие в группе испытуемых 16 лет по показателю сознательности ($H = 7,665$, $p = 0,022$): сознательность выше у тех, кто спонтанно рисует от 1–2 раз

в месяц до 1–2 раз в неделю. После этого было проведено попарное сравнение групп по частоте спонтанного рисования по критерию Манна-Уитни, в результате чего было подтверждено выявленное различие по показателю сознательности в группе испытуемых 16 лет, а также были выявлены различия по показателю сознательности в группе испытуемых 14–15 лет ($U = 12,5$, $p = 0,035$): сознательность выше у тех, кто спонтанно рисует 1–2 раза в год и реже по сравнению с теми, кто спонтанно рисует 4–5 раз в неделю и чаще. Можно предположить, что подростки с высокой степенью сознательности более ответственно подходят к учебным занятиям, поэтому не позволяют себе спонтанно рисовать во время большинства уроков. Кроме того, в группе испытуемых 16 лет были обнаружены различия по показателю «открытость опыту» ($U = 52,5$, $p = 0,044$): открытость опыту выше у тех, кто спонтанно рисует 1–2 раза в год и реже по сравнению с теми, кто спонтанно рисует 4–5 раз в неделю и чаще. Вероятно, более открытые опыту подростки склонны чаще менять свои увлечения, что приводит к достаточно быстрой потере интереса к рисованию на полях тетради.

Статистически значимых различий по показателю внимательности между группами, выделенными по частоте спонтанного рисования, обнаружено не было ($p > 0,05$), однако были получены данные о связи внимательности и личностных особенностей школьников. Для исследования связи внимательности с личностными особенностями испытуемых вычислялся коэффициент корреляции Спирмена. В группе испытуемых 14–15 лет существует статистически значимая положительная корреляция между внимательностью и сознательностью ($r_s = 0,474$, $p = 0,003$), а также отрицательная корреляция между внимательностью и невротизмом ($r_s = -0,337$, $p = 0,039$). В группе испытуемых 17–18 лет существует статистически значимая положительная корреляция между внимательностью и доброжелательностью ($r_s = 0,473$, $p = 0,041$).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного экспериментального исследования было установлено, что спонтанное рисование значимо не влияет на эффективность выполнения задачи, требующей концентрации внимания у школьников подросткового возраста.

Гипотеза о связи спонтанного рисования с личностными особенностями подростков подтвердилась частично: была выявлена связь сознательности и открытости опыту со спонтанным рисованием в отдельных возрастных группах. Более

Психологические науки

частое спонтанное рисование в возрасте 14–15 лет связано с более низкой сознательностью, а в возрасте 16 лет с более низкой открытостью опыту.

При этом значительная часть школьников 14–18 лет (68,5%) спонтанно рисует во время основной умственной деятельности 1–2 раза в неделю и чаще. Большинство подростков предпочитают спонтанно рисовать абстракции (62,7%) и

портреты (15,7%), в то время как слова, пейзажи или реальные узнаваемые объекты рисуют менее 5% школьников. В основном, подростки спонтанно рисуют для того, чтобы расслабиться и получить положительные эмоции, что может свидетельствовать о возможности применения спонтанного рисования как техники психической саморегуляции у подростков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Oxford English Dictionary: in 20 vols. / ed. by J. Simpson and E. Weiner. Second edition. Clarendon Press, 1989.
2. Maclay W. S., Guttman E., Mayer-Gross W. Spontaneous Drawings as an Approach to Some Problems of Psychopathology // Proceedings of the Royal Society of Medicine. 1938. Vol. 31. P. 1337–1350.
3. Канеман Д. Внимание и усилие / под ред. А. Н. Гусева. М.: Смысл, 2006.
4. Andrade J. What does doodling do? // Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition. 2009. Vol. 24. № 1. P. 100–106.
5. Tadayon M., Afhami R. Doodling effects on junior high school students' learning // International Journal of Art & Design Education. 2016. Vol. 36. № 1. P. 118–125. DOI: 10.1111/jade.12081.
6. Пушкарёва П. Р., Степанюк Е. А. Влияние использования дудлинга в образовательной среде на степень усвоения учебного материала // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2024. № 7(3). С. 67–76. DOI: 10.23947/2658-7165-2024-7-3-67-76.
7. Amico G., Schaefer S. No Evidence for Performance Improvements in Episodic Memory Due to Fidgeting, Doodling or a “Neuro-Enhancing” Drink // Journal of Cognitive Enhancement. 2020. № 4. P. 2–11. DOI: 10.1007/s41465-019-00124-9.
8. Huang T. What Does Doodling do in Chinese tasks: measuring the difference between Chinese and English with expected outcomes // Journal of Education, Humanities and Social Sciences. 2023. № 8. P. 1253–1258.
9. Boggs J. B., Cohen J. L., Marchand G. C. The Effects of Doodling on Recall Ability // Psychological Thought. 2017. № 10 (1). P. 206–216. DOI: 10.5964/psyc.v10i1.217.
10. Chan E. The negative effect of doodling on visual recall task performance // University of British Columbia's Undergraduate Journal of Psychology. 2012. № 1. P. 59–64.
11. Sundararaman D. Doodle away: Exploring the effects of doodling on recall ability of high school students // International Journal of Psychological Studies. 2020. Vol. 12. № 2. P. 31–44. DOI: 10.5539/ijps.v12n2p31.
12. Spencer-Mueller E. K., Fenske M. J. Note-taking for the win: Doodling does not reduce boredom or mind-wandering, nor enhance attention or retention of lecture material // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2024. Vol. 77 (8). P. 1780–1796. DOI: 10.1177/17470218231222402.
13. Meade M. E., Wammes J. D., Fernandes M. A. Comparing the influence of doodling, drawing, and writing at encoding on memory // Canadian Journal of Experimental Psychology. 2019. № 73 (1). P. 28–36. DOI: 10.1037/cep0000170.
14. Хомская Е. Д., Терехов В. А. Внимание // Практикум по психологии / под ред. А. Н. Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Издательство Московского университета, 1972. С. 95–104.
15. Егорова М. С., Паршикова О. В. Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10) // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 9. DOI: 10.54359/ps.v9i45.492.
16. Голубев А. М. Природа полноты сознания. Адаптация опросника внимательности и осознанности МААС // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. Вып. 2. С. 44–51.

REFERENCES

1. Simpson, J., Weiner, E. (Eds.). (1989). Oxford English Dictionary: in 20 vols. Second edition. Clarendon Press.
2. Maclay, W. S., Guttman, E., Mayer-Gross, W. (1938). Spontaneous Drawings as an Approach to Some Problems of Psychopathology. Proceedings of the Royal Society of Medicine, 31, 1337–1350.
3. Kahneman, D. (2006). Vnimanie i usilie = Attention and effort. Moscow: Smysl. (In Russ.)

4. Andrade, J. (2009). What does doodling do? *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 24(1), 100–106.
5. Tadayon, M., Afhami, R. (2016). Doodling effects on junior high school students' learning. *International Journal of Art & Design Education*, 36(1), 118–125. 10.1111/jade.12081.
6. Pushkareva, P. R., Stepanyuk, E. A. (2024). The impact of using doodling in the educational environment on the degree of learning of educational material. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 67–76. 10.23947/2658-7165-2024-7-3-67-76. (In Russ.)
7. Amico, G., Schaefer, S. (2020). No Evidence for Performance Improvements in Episodic Memory Due to Fidgeting, Doodling or a “Neuro-Enhancing” Drink. *Journal of Cognitive Enhancement*, 4, 2–11. 10.1007/s41465-019-00124-9.
8. Huang, T. (2023). What Does Doodling do in Chinese tasks: measuring the difference between Chinese and English with expected outcomes. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1253–1258.
9. Boggs, J. B., Cohen, J. L., Marchand, G. C. (2017). The Effects of Doodling on Recall Ability. *Psychological Thought*, 10(1), 206–216. 10.5964/psyct.v10i1.217.
10. Chan, E. (2012). The negative effect of doodling on visual recall task performance. *University of British Columbia's Undergraduate Journal of Psychology*, 1, 59–64.
11. Sundararaman, D. (2020). Doodle away: Exploring the effects of doodling on recall ability of high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 12(2), 31–44. 10.5539/ijps.v12n2p31.
12. Spencer-Mueller, E. K., Fenske, M. J. (2024). Note-taking for the win: Doodling does not reduce boredom or mind-wandering, nor enhance attention or retention of lecture material. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 77(8), 1780–1796. 10.1177/17470218231222402.
13. Meade, M. E., Wammes, J. D., Fernandes, M. A. (2019). Comparing the influence of doodling, drawing, and writing at encoding on memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 73(1), 28–36. 10.1037/cep0000170.
14. Khomskaya, E. D., Terekhov, V. A. (1972). Vnimanie = Attention. In Leont'ev, A. N., Gippenreiter, Yu. B. (Eds.), *Praktikum po psikhologii = Psychology practical course* (pp. 95–104). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
15. Egorova, M., Parshikova, O. (2016). Validation of the Short Portrait Big Five Questionnaire (BF-10). *Psychological Studies*, 9(45), 9. 10.54359/ps.v9i45.492. (In Russ.)
16. Golubev, A. M. (2012). The nature of mindfulness. Translation and adaptation of MAAS. *Vestnik Novosibirsk State University. Series: Psychology*, 6(2), 44–51. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Троицкая Елена Авенировна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Troitskaya Elena Avenirovna

PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

26.11.2024
30.11.2024
01.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Отдельные проблемы терминологических противоречий в законодательстве о создании (возникновении) юридических лиц

И. И. Василишин

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
vasilishin@linguanet.ru*

Аннотация. В статье анализируются современные нормативные правовые акты, регламентирующие принятие решений в процессе возникновения юридических лиц и несистемно использующие синонимичные слова общей лексики (создание, учреждение, образование, организация). Отмечаются иные проблемы теоретико-практического характера, нерешенные в процессе реформирования гражданского законодательства в части создания (возникновения) юридических лиц.

Ключевые слова: юридическое лицо, возникновение, решение об учреждении, решение о реорганизации

Для цитирования: Василишин И. И. Отдельные проблемы терминологических противоречий в законодательстве о создании (возникновении) юридических лиц // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 105–109.

Original article

Some Problems of Terminological Contradictions in the Legislation on the Creation (Emergence) of Legal Entities

Ivan I. Vasilishin

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vasilishin@linguanet.ru*

Abstract. The article analyzes modern normative legal acts regulating decision-making in the process of formation of legal entities and those using non-systematically synonymous words of common vocabulary (creation, institution, education, organization). Other problems of a theoretical and practical nature, unresolved in the process of reforming civil legislation in terms of the creation (emergence) of legal entities are noted.

Keywords: legal entity, origin, decision on establishment, decision on reorganization

For citation: Vasilishin, I. I. (2025). Some problems of terminological contradictions in the legislation on the creation (emergence) of legal entities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 105–109. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

С момента своего принятия Гражданский кодекс¹ (далее – ГК РФ) не определил какие-либо общие положения ни о создании юридических лиц, ни об установленных способах их возникновения. Четко установив в ГК РФ момент создания юридического лица², законодатель не закрепил способы создания данных субъектов, хотя сделать это можно в результате анализа различных нормативных правовых актов.

Не изменил ситуацию и принятый в 2014 году Закон № 99-ФЗ³, внесший существенные поправки в значительное число норм о юридических лицах.

НОРМАТИВНО-ДОКТРИНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ (ВОЗНИКНОВЕНИЯ) ЮРИДИЧЕСКИХ ЛИЦ

В результате реформы гражданского законодательства о юридических лицах ГК РФ был дополнен ст. 50.1, появление которой в ГК РФ учеными приветствовалось и (в части закрепленного в ней) признавалось правильным, однако высказывалось сожаление о неполноте содержания статьи, которая «совершенно не отражает сложный процесс создания юридического лица» [Юридические лица в российском гражданском праве, 2020, с. 28], не охватывает целый комплекс иных вопросов связанных с созданием (учреждением, образованием, организацией) юридических лиц, хотя соответствующие идеи уже высказывались исследователями задолго до указанной реформы [Тонян, 2005]⁴.

Действительно, в начальной редакции рассматриваемая статья коснулась только решения об учреждении юридических лиц (и то – только в части, связанной с вариантами принятия решения в зависимости от количества учредителей и порядком

голосования последних), а также сведений, которые необходимо в решении указать. Затем, спустя три года, ст. 50.1 ГК РФ была дополнена пунктом 4, который определил особенности создания исключительно наследственного фонда⁵. В результате указанных изменений многие вопросы по-прежнему не решены, а некоторые остаются дискуссионными: наблюдается произвольное использование исследуемых терминов⁶; несмотря на появление в 2021 году конструкции личных фондов⁷, предусматривающей, помимо наследственных фондов (создаваемых нотариусом после смерти гражданина – их еще называют «посмертными» личными фондами), возможность создания «прижизненных» личных фондов⁸, в ст. 50.1 ГК РФ упоминание о последних отсутствует⁹ (при этом, исходя из положений п. 1 и п. 2 ст. 123.20-4 ГК РФ, личный фонд учреждается, а наследственный фонд создается); в законе о публично-правовых компаниях¹⁰ (далее также – ППК), независимо от того, учреждается ли новая компания или создается «путем» реорганизации других юридических лиц, используется термин «решение о создании» ППК и т. д.

Как представляется, принципиально важно, что положения анализируемой статьи, как и ряда других, не разрешили проблемы используемого понятийного аппарата. На данный факт давно обращают внимание исследователи. Одна из нерешенных проблем законодательства заключается в том, что используется целый набор синонимичных терминов, зачастую происходит их смешение, а законодатель не дает определения ни одному из них.

П. 1 ст. 50.1 ГК РФ определил, что юридическое лицо может быть *создано* на основании решения об *учреждении* юридического лица.

Следует отметить, что тематика «создания» юридического лица предусматривается в целом ряде других статей ГК РФ (например, п. 3 ст. 49, п. 2, 3 ст. 50, п. 8 ст. 51 и др.).

¹Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ.

²С момента внесения в единый государственный реестр юридических лиц сведений о нем (п. 3 ст. 49 ГК РФ).

³О внесении изменений в главу 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации и о признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации: Федеральный закон № 99-ФЗ от 05.05.2014.

⁴Так, в 2005 г. автором была предложена следующая редакция ст. 50.1: «Статья 50.1. Создание юридического лица 1. Создание юридического лица представляет собой деятельность граждан (или) юридических лиц, государственных и муниципальных органов по учреждению и государственной регистрации юридического лица, направленную на приобретение им правоспособности. 2. Создание юридического лица осуществляется путем его учреждения и последующей государственной регистрации. 3. Учреждение юридического лица представляет собой деятельность учредителей по совершению подготовительных действий и выполнению требований законодательства в целях принятия решения об учреждении и последующей государственной регистрации юридического лица».

⁵Безусловно специфического юридического лица, но таковыми у нас являются и другие лица (например, государственные корпорации, публично-правовые компании).

⁶«В случае *создания* наследственного фонда решение об *учреждении* наследственного фонда...».

⁷О внесении изменений в часть первую и третью Гражданского кодекса Российской Федерации: Федеральный закон № 287-ФЗ от 01.07.2021.

⁸«...личный фонд, созданный при жизни учредителя и продолжающий свою деятельность после его смерти».

⁹Причина, видимо, в том, что решение об учреждении наследственного фонда принимается гражданином при составлении им завещания, оно (решение) имеет специфическое содержание, а заявление о государственной регистрации уже после смерти гражданина направляется в уполномоченный государственный орган нотариусом. Что же касается «прижизненного» личного фонда, то он создается в обычном порядке.

¹⁰О публично-правовых компаниях в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон № 236-ФЗ от 03.07.2016.

Юридические науки

Однако в отечественном законодательстве нередко представлен также термин «образование» юридического лица и его производные. В настоящее время в ГК РФ он, как правило, используется для норм о предпринимательской деятельности гражданина без образования такового (например, ст. 23, ст. 86.1 ГК РФ), хотя в п. 2 ст. 60.1 ГК РФ речь идет о юридическом лице, «образовавшемся» в результате реорганизации (а до реформы 2014 года, например, в наименовании ст. 98 ГК РФ было заявлено «образование» акционерного общества – замененное законом № 99-ФЗ на «создание» акционерного общества). В целом ряде других действующих нормативных правовых актов законодателем термин «образование» используется не просто как синоним «создания», он в них даже становится более объемным по содержанию (так как помимо создания юридического лица включает и реорганизацию): например, в п. п. «г» п. 1 ст. 5 Закона о регистрации юридических лиц¹, первая редакция которого была принята еще в 2001 году (далее также – Закон № 129-ФЗ) к способам *образования* юридического лица отнесены создание или реорганизация юридического лица (хотя, как следует из анализа ст. 12–16 этого же закона, юридическое лицо создается путем учреждения нового, либо путем реорганизации (за исключением присоединения) одного или нескольких существующих. Аналогичный смысл заложен в содержание ст. 8 Закона об акционерных обществах²; ст. 173.1 Уголовного кодекса³ предусматривает уголовную ответственность за незаконное образование (создание, реорганизацию) юридического лица.

Разнообразную палитру синонимических (но не совпадающих!) терминов дополняет Закон о малочисленных народах⁴, в котором, применительно к вновь появляющимся общинам, одновременно используются синонимы: организация (в ст. 8 «общины... организуются») и создание (в ст. 9 «решение о создании...»).

Однако необходимо отметить, что предусмотренный в законодательстве (например, в Законе № 129-ФЗ, Законе об акционерных обществах) подход к созданию юридических лиц (путем учреждения вновь и путем реорганизации существующего

юридического лица) не универсален и не применим к любым юридическим лицам: например, создание хозяйственного партнерства путем реорганизации действующего юридического лица законодательством не допускается (п. 1 ст. 8 Закона о хозяйственных партнерствах)⁵.

Не универсальны и выделяемые известными отечественными исследователями иные способы создания юридических лиц, помимо уже указанных учреждения и реорганизации (во всех формах, кроме присоединения) [Корпоративное право, 2019, с. 213]. А. В. Габов добавляет к ним изменение типа некоторых юридических лиц, а именно унитарных организаций (например, государственных или муниципальных учреждений – ст. 17.1 Закона о некоммерческих организациях⁶, ст. 5 Закона об АНО⁷), а также восстановление ранее существовавшего юридического лица (ст. 60.2 ГК РФ, введенная в действие Законом № 99-ФЗ⁸).

При этом не вполне типичные способы реорганизации предусмотрены Законом о приватизации⁹ и принятым после начала Специальной военной операции Законом № 320-ФЗ¹⁰:

- ст. 37 Закона о приватизации предусматривает особенности создания акционерных обществ и обществ с ограниченной ответственностью. Однако приватизация не является новым способом создания указанных юридических лиц, а представляет собой одну из форм реорганизации – преобразования юридических лиц (закон ведет речь о преобразовании унитарных предприятий в хозяйственные общества);

⁵О хозяйственных партнерствах: Федеральный закон от 03.12.2011 № 380-ФЗ.

⁶Типами государственных, муниципальных учреждений признаются автономные, бюджетные и казенные. Типом государственного учреждения является государственный внебюджетный фонд (п. 2 ст. 9.1.). При этом изменение типа государственного или муниципального учреждения не является его реорганизацией (п. 1 ст. 17.1). См.: О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ.

⁷П. 1 ст. 5 предусматривает, что автономное учреждение может быть создано путем его учреждения или путем изменения типа существующего государственного или муниципального учреждения. См.: Об автономных учреждениях: Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ.

⁸Одним из правовых последствий решения суда о признании реорганизации несостоявшейся является восстановление юридических лиц, существовавших до реорганизации, с одновременным прекращением юридических лиц, созданных в результате реорганизации (п. п. 1 п. 2 ст. 60.2), т. е. создается не новая организация, а восстанавливается ранее существовавшая, но прекратившая свое существование в результате реорганизации.

⁹О приватизации государственного и муниципального имущества: Федеральный закон от 21.12.2001 № 178-ФЗ.

¹⁰О внесении изменений: Федеральный закон от 14.07.2022 № 320-ФЗ. См.: Федеральный закон «О приватизации государственного и муниципального имущества», отдельные законодательные акты Российской Федерации и об установлении особенностей регулирования имущественных отношений».

¹О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей: Федеральный закон № 129-ФЗ от 08.08.2001.

²«Общество может быть создано путем учреждения вновь и путем реорганизации существующего юридического лица (слияния, разделения, выделения, преобразования)». См.: Об акционерных обществах: Федеральный закон от 26.12.1995 № 208-ФЗ.

³Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ.

⁴Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации: Федеральный закон от 20.07.2000 № 104-ФЗ.

- ст. 5 Закона № 320-ФЗ определяет порядок преобразования филиалов (представительств) иностранных юридических лиц в общества с ограниченной ответственностью.

Получаем предварительный итог: ряд нормативных правовых актов устанавливают, что юридическое лицо *создается* либо путем учреждения нового либо путем реорганизации (за исключением присоединения) одного или нескольких существующих; другая их часть к способам образования юридического лица относит создание или реорганизацию юридического лица.

Для наглядности представим данные формулировки в виде неких неидеальных математических формул. В первом случае получаем формулу: создание = учреждение + реорганизация; во втором – образование = создание + реорганизация. Несостыковки очевидны.

Если к этому набору терминов добавить еще и «организацию юридических лиц» (а также учесть имеющие в отношении создания отдельных лиц особенности, исключения), то налицо недостаточный уровень юридической техники в законотворчестве, отсутствие согласованности положений как нормативных правовых актов различных отраслей права, так и положений отдельно взятого закона (в частности, Закона № 129-ФЗ), как следствие – необходимость уточнений в процессе совершенствования законодательства о возникновении юридических лиц¹.

В дополнение к изложенному, представляется, что, говоря о создании (возникновении) юридических лиц, исследование проблематики принимаемых при этом решений необходимо расширить. При включении в ГК РФ отдельной статьи, посвященной решению об учреждении юридического лица (ст. 50.1), аналогичной статьи по решению о реорганизации в настоящее время нет.

С одной стороны, в Концепции развития законодательства о юридических лицах² (п. 3.2) отмечена нецелесообразность наличия отдельных законов общего характера между двумя сложившимися уровнями – ГК РФ и законами об отдельных видах юридических лиц (при этом в качестве примера конкретно назван закон о реорганизации

юридических лиц). С другой стороны, Концепция отмечает (п. 3.3) потребность в дополнении гл. 4 ГК РФ общими правилами о реорганизации юридических лиц, что поддерживают многие отечественные ученые, глубоко исследовавшие проблематику реорганизации юридических лиц.

Ряд положений, касающихся решений о реорганизации юридических лиц, содержатся в нормах отдельных статей § 1 главы 4 ГК РФ. Однако они касаются не содержательной стороны решений, алгоритма их принятия и т. п., а закрепляют только некоторые из множества проблем, требующих своего разрешения в законе. Например:

- ст. 57 ГК РФ указывает субъектов, принимающих такое решение: во-первых, учредители (участники) либо соответствующий орган юридического лица³; во-вторых, уполномоченный государственный орган, в том числе суд⁴. В ряде случаев, предусмотренных законом, помимо решения о реорганизации требуется согласие уполномоченных государственных органов⁵;
- ст. 60.1 ГК РФ касается недействительности решений о реорганизации юридического лица, а также последствий признания решений таковыми.

Но в целом ГК РФ преобладающее число теоретико-практических проблем, касающихся исследуемого акта, ждут своего решения. Среди них:

- еще до принятия решения о реорганизации зачастую необходимо совершить целый ряд действий, без которых осуществить реорганизацию просто невозможно [Суханов, 1996, с. 148]⁶;
- логична, а в силу требований многих законов обязательна, инвентаризация⁷;
- у различных юридических лиц требования, касающиеся алгоритма осуществляемых действий, используемых формулировок

¹Согласны с мнением И. С. Шиткиной, считающей, что понятие «создание» может использоваться как синоним «возникновения» и применяться как к учреждению юридических лиц (созданию вновь), так и к реорганизации (созданию в результате правопреемства) [Предпринимательское право, 2017, с. 190]. Термин «возникновение» имеет широкое распространение в гражданском праве, в том числе применительно к юридическим лицам. Например, при реорганизации юридических лиц в форме слияния и разделения права и обязанности переходят к вновь возникшему лицу... (п. 1 и п. 3 ст. 58 ГК РФ).

²«Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации» (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009).

³Уполномоченного на то учредительным документом.

⁴При реорганизации в форме слияния, присоединения или преобразования.

⁵Реорганизация юридических лиц в форме слияния, присоединения или преобразования (таким является, например, антимонопольный орган – ст. 27 Федерального закона от 26.07.2006 № 135-ФЗ «О защите конкуренции»).

⁶«Решениям общих собраний о присоединении (или иной форме реорганизации) обычно предшествует подготовительная работа исполнительных органов общества».

⁷Так, при реорганизации, которая проводится в форме преобразования (при приватизации унитарных предприятий в акционерное общество или общество с ограниченной ответственностью) должен иметь место передаточный акт, который, в соответствии с ч. 2 п. 1 ст. 11 Федерального закона от 21.12.2001 № 178-ФЗ «О приватизации государственного и муниципального имущества», «составляется на основе данных акта инвентаризации унитарного предприятия».

и т. п., либо значительно отличаются, либо поверхностны, либо их нет вообще;

- *желательна выработка* единой модели решения о реорганизации. Известный эксперт в вопросах реорганизации юридических лиц А. В. Габов, анализируя усматривающиеся в действующем законодательстве модели таких решений, считает, что, в отличие от модели «единого решения»¹, реальной представляется «модель принятия нескольких решений»² [Габов, 2014, с. 554].

¹«При ее применении по абсолютному большинству принципиальных вопросов, необходимых как для формального начала реорганизации (само решение о реорганизации), так и для ее успешного завершения, решение принимается в рамках одного вопроса о реорганизации».

²«Решение о реорганизации может приниматься дважды (с одной и той же формулировкой, но с разным содержанием) либо сначала принимается решение о начале реорганизации, на основании

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В целях разрешения терминологических противоречий в действующих нормативных правовых актах о создании (возникновении) юридических лиц, требуется проведение законодателем скрупулезной работы по установлению четкого перечня используемых дефиниций, их определению, наполнению положений гражданского законодательства нормами, закрепляющими алгоритм и содержание принимаемых решений.

которого реализуется предварительный этап, а затем принимается решение о правилах реорганизации, которое содержит все необходимые решения для ее успешного завершения».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Габов А. В., Гутников О. В., Доронина Н. Г. Юридические лица в российском гражданском праве: монография: в 3 т. / отв. ред. А. В. Габов, О. В. Гутников, С. А. Сеницын. М.: ИЗиСП, ИНФРА-М, 2020. Т. 1: Общие положения о юридических лицах.
2. Тонян В. В. Актуальные проблемы совершенствования законодательства о создании коммерческих организаций // Юрист. 2005. № 8. С. 2–5.
3. Корпоративное право: учебник / А. В. Габов и др. ; отв. ред. И. С. Шиткина. М.: Статут, 2019.
4. Суханов Е. А. Реорганизация акционерных обществ и других юридических лиц // Хозяйство и право. 1996. № 1. С. 148–152.
5. Габов А. В. Теория и практика реорганизации (правовой аспект). М.: Статут, 2014.

REFERENCES

1. Gabov, A. V., Gutnikov, O. V., Doronina, N. G. (2020). Yuridicheskie lica v rossijskom grazhdanskom prave = Legal entities in Russian civil law (vol. 1: General regulations on legal entities): monograph: in 3 vols. Moscow: IZiSP, INFRA-M. (In Russ.)
2. Tonyan, V. V. (2005). = Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya zakonodatel'stva o sozdanii kommercheskih organizacij = Actual problems of improving legislation on the establishment of commercial organizations. Jurist Publishing group, 8, 2–5. (In Russ.)
3. Gabov, A. V. [et al.] (2019). Korporativnoe pravo = Corporate law. Textbook. Moscow: Statute. (In Russ.)
4. Sukhanov, E. A. (1996). = Reorganizaciya akcionerных obshchestv i drugih yuridicheskikh lic = Reorganization of joint-stock companies and other legal entities. Economy and law, 1, 148–152. (In Russ.)
5. Gabov, A. V. (2014). Teoriya i praktika reorganizacii (pravovoj aspekt) = Theory and practice of reorganization (legal aspect). Moscow: Statute. (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

28.10.2024
01.11.2024
09.12.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 343



Противоправная политика и политическая преступность

С. М. Иншаков

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
insmi@yandex.ru

Аннотация. С опорой на данное Аристотелем определение политики, рассматривается такая ее разновидность, как политика, противоречащая праву. Инструменты регулирования сферы национальной безопасности на практике иногда регулируются неправовыми мерами. Совокупность этих мер в статье определяется как неправовая политика. Неправовая политика дифференцируется на соответствующую национальным интересам и противоречащую им. Поиск путей минимизации неправовой политики – главная идея статьи.

Ключевые слова: политика, сфера национальной безопасности, право национальной безопасности

Для цитирования: Иншаков С. М. Противоправная политика и право национальной безопасности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 1 (854). С. 110–114.

Original article

Illegal Policy and National Security Law

Sergey M. Inshakov

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
insmi@yandex.ru

Abstract. Based on the definition of politics given by Aristotle such a variety of politics as a policy contrary to law is considered. The instruments of regulating the sphere of national security in practice are sometimes regulated by illegal measures. The totality of these measures is defined in the article as a non-legal policy. Non-legal policy has two specific kinds: the one that correspond to national interests and the one that contradicts them. The search for ways to minimize illegal politics is the main idea of the article.

Keywords: politics, national security sphere, national security law

For citation: Inshakov, S. M. (2025). Illegal policy and national security law. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(854), 110–114. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из первых исследователей политического феномена, который ввел в научный оборот термин политика, был древнегреческий мыслитель Аристотель (384–322 гг. до н. э.). Полагая человека существом политическим, Аристотель считал, что политика органична для человеческого общества [Аристотель, 1983, с. 378]. Политика – важнейшая социальная субстанция, которую можно считать душой общества. Подобно крови в человеческом теле она сообщает жизнь социальному организму.

С того момента, когда Аристотель разработал теорию политики, прошло более двух тысяч лет. Это понятие стало важнейшим элементом нашей культуры, оно легло в основу целого научного направления – политологии. Феномен политики сегодня определяется как сложное многогранное явление. Однако его сущность вполне соответствует аристотелевским идеям.

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ДЕЛИКТЫ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРЕСТУПНОСТЬ

Особенностью политики является то, что ей практически всегда бывает тесно в рамках права. На современном уровне культурного развития человечества этот тезис можно отнести к аксиомам политической деятельности. Политический цинизм, благодаря которому правитель мог заявить: «Государство – это я!» – постепенно уходит в прошлое. Но до утверждения в нашей политической культуре феномена правовой политики человечество пока не доросло.

Противоправная политика и политическая преступность – сестры-близнецы. Дело вот в чем: незначительные правонарушения в политической сфере настолько органичны, что давно приобрели характер нормы.

Политическая сфера общества – это особая реальность. Законы политики нередко отрицают право. И особенностью современной культуры является то, что в конкуренции политики и права политическая доминанта нередко берет верх. Иногда эта доминанта имеет коррупционную природу. Например, 2 декабря 2024 года президент США Дж. Байден помиловал своего сына Хантера, которому за совершение нескольких преступлений грозило двадцатипятилетнее лишение свободы.

Иногда сама логика социальных процессов отрицает правовое решение. Наиболее яркой иллюстрацией этого феномена является казус Пригожина. То, что совершил глава ЧВК «Вагнер» 23–24 июня 2023 года, по Уголовному кодексу Российской Федерации, подлежит квалификации как

вооруженный мятеж (ст. 279 УК РФ). Переговоры с Е. Пригожиным вел глава Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, который дал мятежнику гарантии безопасности, и тот отказался от продолжения мятежных действий, когда его войска находились в непосредственной близости от нашей столицы. Неправовым здесь является всё. И гарантии безнаказанности лицу, совершившему особо тяжкое преступление. И то, что эти гарантии ему дал президент соседнего государства.

Негативная оценка такого реагирования на особо опасное преступление уже готова сформироваться. Но давайте положим на чашу весов два феномена. Первый – правовое решение с таким обременением, как гражданская война и катастрофа на фронте специальной военной операции. Второй – замирение с мятежниками и общественное спокойствие, отягощенное неправовым политическим решением. Любой здравомыслящий человек сделает выбор в пользу второго. И это будет неправовая доминанта. Увы, такова социальная логика нашего времени.

Казус Пригожина – это урок жесткой политической реальности, которая в свою очередь, детерминирует сложнейшую конфигурацию соотношения права и политики. Напомню слова нашего президента В. В. Путина (нет никаких сомнений, что решение по Е. Пригожину принимал именно он): «Демократия – это диктатура закона» [Путин, 2000]. Справедливости ради надо заметить, что политическая сфера отнюдь не хаотична. Она подчинена определенным закономерностям – политическим законам.

Законы политика подчас создают такие силовые линии, которые правовые законы не в силах преодолеть. В этом ракурсе достаточно проблемной оказывается трактовка президентской формулы. О диктатуре каких законов в ней идет речь: правовых или политических?

Еще одним важным аспектом соотношения права и политики является влияние политических функций на официальные правовые оценки. Политик, находящийся у власти, легко может навесить ярлык преступника на политического оппонента. В то же время отправление властных полномочий зачастую исключает справедливую оценку деятельности политика и принятие официальными органами правового решения в отношении того, кто наделен властными полномочиями. Наиболее яркий пример в этом отношении – премьер Израиля Б. Нетаньяху. В отношении него возбуждено несколько уголовных дел. И лишь пребывание на вершине властной вертикали спасает его от ареста. А сохранение им властных полномочий обеспечивается участием Израиля в боевых

действиях. Так что де факто Израиль ведет сегодня войну ради предотвращения ареста Б. Нетаньяху. Сколько людей уже убито ради обеспечения безопасности политика, обвиняемого в коррупции? Невольно вспоминается лозунг американцев, протестовавших против бомбежки Югославии в 1999 году: «Нет войне ради Моники». В этот период Конгресс США рассматривал вопрос об импичменте президента США Б. Клинтона, ставшего главным фигурантом сексуального скандала с Моникой Левински. По версии протестующих война в Югославии была начата, чтобы отвлечь внимание от этого скандала и предотвратить импичмент.

Политика может органично впитывать в себя преступность и исключать ее справедливую правовую оценку.

Два варианта обхода правовых рамок практикуют современные политики. Самый простой вариант – нарушать законы тайно. Близко к этому – нарушение законов не тайно, но без излишнего афиширования в средствах массовой информации. Еще один способ преодоления правовых запретов – установление контроля над законодателем (в нарушение принципа разделения властей) и принятие неправовых законов, расширяющих рамки политического усмотрения. Особенностью этих неправовых действий является убеждение политиков в том, что нарушение правовых императивов пойдет на пользу стране, которой они руководят, и народу, служению которому они посвящают свою жизнь.

В качестве примера тайного выхода государственных органов за пределы правового поля можно привести секретную телеграмму ЦК ВКП (б) от 10 января 1939 года о разрешении пыток в ходе расследования уголовных дел: «ЦК ВКП (б) разъясняет, что применение физического воздействия в практике НКВД было допущено с разрешения ЦК ВКП (б). Известно, что все буржуазные разведки применяют физическое воздействие в отношении социалистического пролетариата и притом применяют его в самых безобразных формах. Спрашивается, почему социалистическая разведка должна быть более гуманна в отношении зяблых агентов буржуазии, заклятых врагов рабочего класса и колхозников? ЦК ВКП (б) считает, что метод физического воздействия должен обязательно применяться и впредь, в виде исключения, в отношении явных неразоружившихся врагов народа, как совершенно правильный и целесообразный метод» [Алексеев, 2001, с. 493].

В политической практике встречаются и тайные ликвидации лиц, представляющих, по мнению политиков, опасность для государства. В 1972 году во время Олимпийских игр в Мюнхене террористы

убили израильских спортсменов. По решению политического руководства Израиля, спецслужбы этой страны нашли всех террористов и тайно ликвидировали их [Simon, 2001].

Спецслужбы СССР проводили подобные акции. Виртуозом в этом деле был руководитель специального управления НКВД СССР генерал П. А. Судоплатов, который и лично, и с помощью своих сотрудников устранил немало врагов советской власти [Судоплатов, 2023]. В письме к XXIII Съезду КПСС он перечислил некоторые из этих акций: «...1) по указанию Политбюро ЦК ВКП (б) и первого секретаря ЦК КП (б) в гор. Мукачево был уничтожен Ромжа – глава греко-католической церкви... 2) по указанию Сталина в Ульяновске был уничтожен польск. гр-н Самет... 3) в Саратове был уничтожен известный враг народа Шумский... 4) в Москве по указанию Сталина и Молотова был уничтожен американский гр-н Оггинс... Абакумов по всем этим операциям докладывал в ЦК ВКП (б)» [Алексеев, 2001, с. 510].

Неправовые законы – сложный феномен, вызывающий противоречивые оценки [Бирюков, Бирюкова, 2018]. Однако в наших исследованиях опора на данный философско-правовой подход представляется продуктивной.

Наиболее яркий пример циничного изнасилования права политикой в новой истории – это казус Хрущева в решении дела Рокотова, Файбишенко и Яковлева. В 1960 году в Москве за совершение незаконных валютных операции они были задержаны и осуждены по ст. 88 УК РСФСР предусматривавшей в качестве наказания лишение свободы на срок от двух до 15 лет (нарушение правил о валютных операциях). Московский городской суд приговорил всех троих к лишению свободы сроком на 8 лет. Надо заметить, что масштабы валютных спекуляций у названных лиц были немалыми – порядка 20 млн руб. При аресте у Рокотова было изъято 1,5 млн долл. США, золотые монеты и изделия из золота, а также другие ценности.

В 1961 году руководитель СССР Н. С. Хрущев находился с государственным визитом в Германской Демократической Республике, где у него произошла встреча с зарубежными журналистами. От них руководитель социалистического лагеря узнал, что в его стране существуют долларовые миллионеры и что Москва является крупнейшим в мире центром валютных спекуляций. Приехав Москву, он с удивлением узнал, что рассказы журналистов соответствовали действительности. Можно представить, какая моральная травма была нанесена старому коммунисту. Еще одной травмой было то, что наказание этим спекулянтам по мнению

Хрущева было смехотворно малым. Решением Московского горкома КПСС председатель Мосгорсуда Л. А. Громов был снят с должности. Новый председатель дал указание судьям о пересмотре уголовного дела. Уголовное дело было направлено на новое судебное рассмотрение, по результатам которого был вынесен суровый приговор. Валютчики получили максимальный срок по ст. 88 УК РСФСР – 15 лет лишения свободы.

Узнав о том, что повторный суд всего лишь увеличил осужденным срок лишения свободы (что уже само по себе было грубым нарушением принципов правосудия), Хрущев пришел в бешенство. Он потребовал расстрела. Однако законом такая санкция предусмотрена не была. По его требованию Президиум Верховного Совета СССР принял указ об усилении уголовной ответственности за нарушение правил валютных операций. В ст. 88 УК РСФСР в качестве санкции была установлена высшая мера наказания. Рокотов, Файбишенко и Яковлев были осуждены в третий раз и приговорены к высшей мере наказания¹. Вот так политика подминает право. Вопреки принципам уголовного права и уголовного судопроизводства дважды повторный суд усиливал наказание. В итоге осужденные были расстреляны.

Не вызывает сомнений, что Хрущев руководствовался национальными интересами страны (так, как он их понимал). Но надо заметить, что приведенные неправомерные меры не повысили уровень стратегической безопасности государства. Наоборот, через некоторое время этот казус Хрущева (наряду со сталинской репрессивной политикой) занял свое место в системе факторов разрушения СССР.

Возникает философский вопрос: «Пользу или вред причиняют политики своему народу противоправными акциями?» Автор этих строк убежден, что право – это та путеводная нить, которая ведет и страну, и ее руководителей в правильном направлении.

При реализации политики, соответствующей национальным интересам, могут возникнуть противоречия с правом в следующих аспектах:

- 1) В ситуации, когда противник принимает неправомерные меры и за этот счет его деятельность оказывается более эффективной, по схеме «с волками жить – по-волчьи выть» политики вынуждены брать на вооружение то, что является неправомерным, но общепринятым в современной

политической культуре (в своей телеграмме о разрешении пыток Сталин действовал именно по этой схеме).

- 2) Принятие неправомерных законов (например, федеральный закон «О гарантиях Президенту Российской Федерации, прекратившему исполнение своих полномочий, и членам его семьи» от 12.02.2001 № 12-ФЗ).
- 3) Коррупционное обогащение.
- 4) Утверждение в обществе двух правоотрицающих нормативных систем:
 - телефонное право (в котором указания вышестоящих начальников имеют большее значение, чем право, законодательство и подзаконные нормативные правовые акты);
 - элитарное право (особые нормы, регулирующие поведение и ответственность высокопоставленных руководителей и аффилированных лиц, нередко исключая установленную в стране ответственность за правонарушения).

Очень сложным является вопрос о цепной реакции неправомерных действий – неправомерной ответ на неправомерный вызов. Иногда эта патологическая цепочка длится веками, обретая тенденцию превратиться в социальную норму. Нам известна фундаментальная христианская идеология – после удара по левой щеке следует подставить правую. Эта идеология была привнесена в общество две тысячи лет назад. Однако сегодня немного найдется людей, которые готовы сделать это. Более того, в сонме христианских святых мы найдем немало тех, кто отвечал насилием и на удар, и на угрозу.

В действиях Горбачева (если исключить вариант предательства) можно усмотреть попытку отказа от насилия, попытку построения вечного мира и обеспечения торжества права. Однако сама эта попытка была пронизана системой правонарушений. А результаты ее стали поистине драматичными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Политика находится в состоянии постоянной конкуренции с правом. Это фундаментальное противоречие достаточно ярко охарактеризовал С. С. Алексеев: «Но вот парадокс – политическая, государственная власть, которая делает “право правом”, в то же время – явление в какой-то мере с ним несовместимое, выступающее по отношению к праву в виде противоборствующего, а порой чуждого, остро враждебного фактора» [Алексеев, 1999, с. 329]. Соответственно, в основе политических конфликтов лежит фундаментальный фактор политического доминирования в современной культуре.

¹Кораблева В. Дело валютчиков СССР: как трех «королей» махinations приговорили к смертной казни. URL: <https://www.techinsider.ru/history/1659977-delo-valyutchikov-kak-v-sssr-sudili-podpolnyh-millionerov/> (дата обращения: 19.11.2024).

Есть немало оснований предполагать, что в перспективе право займет доминирующее положение по отношению к политике, однако довольно сложно определить временные рамки этого

процесса. Культура человечества – феномен весьма инертный. Для ее трансформации двух тысячелетий оказалось недостаточно. Но вряд ли стоит отказываться от попыток ее совершенствования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. Политика.
2. Путин В. В. Открытое письмо избирателям // Коммерсантъ. 25.02.2000.
3. Алексеев С. С. Восхождение к праву. Поиски и решения. М.: Норма, 2001.
4. Simon J. D. The terrorist trap: America's experience with terrorism. Bloomington–Indianapolis: Indiana University Press, 2001.
5. Судоплатов П. А. Разведка и Кремль. Воспоминания опасного свидетеля. 2023.
6. Бiryukov С. В., Бiryukova Т. А. Неправовой закон: проблемы его установления и применения (теоретический аспект) // Правоприменение. 2018. № 4. С. 16–24.
7. Алексеев С. С. Право: азбука – теория – философия: Опыт комплексного исследования. М.: Статут, 1999.

REFERENCES

1. Aristotle (1983). *Sobranie sochinenij = Collection of works (vol. 4: Politics): in 4 vols.* Moscow: Mysl'. (In Russ.)
2. Putin, V. V. (2000, Feb 25). An open letter to voters. *Kommersant*. (In Russ.)
3. Alekseev, S. S. (2001). *Voskhozhdenie k pravu. Poiski i resheniya = Ascension to law. Searches and solutions.* Moscow: Norma. (In Russ.)
4. Simon, J. D. (2001). *The terrorist trap: America's experience with terrorism.* Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press. (In Russ.)
5. Sudoplatov, P. A. (2023). *Intelligence and the Kremlin. Memories of a dangerous witness.* (In Russ.)
6. Biryukov, S. V., Biryukova, T. A., (2018). *Nepravovoj zakon: problemy ego ustanovleniya i primeneniya (teoreticheskij aspekt) = Non-legal law: problems of its establishment and application (theoretical aspect).* Law enforcement review, 4, 16–24. (In Russ.)
7. Alekseev, S. S. (1999). *Pravo: azbuka – teorija – filosofija: Opyt kompleksnogo issledovanija = Law: ABC – theory – philosophy: The experience of complex research.* Moscow: Statute. (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

Inshakov Sergey Mikhailovich

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
 одобрена после рецензирования
 принята к публикации

28.10.2024
 01.11.2024
 09.12.2024

The article was submitted
 approved after reviewing
 accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 1(854)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 1(854)
---	---

Над выпуском работали:

кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Юркина
(ответственный редактор)
доктор психологических наук, профессор Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова
М. Н. Губатенко
(ответственный секретарь)

Редактор В. А. Геронимус
Компьютерная верстка: А. В. Алымов
Дизайн макета: А. В. Алымов

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 25.02.2025
Усл. печ. л. 14,5. Формат 60x90/8
Заказ № 15/25

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
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки
- 5.1.5. Международно-правовые науки
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

«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.