



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

# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

# 4

Выпуск (853)

## 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**

4

Issue (853)



The year of foundation – 1940

Moscow  
FSBEI HE MSLU  
2024

1930



# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 4 (853)

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)
Миროнова 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 РАЕН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Подпругина В. В.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.	доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)
Рыблова А. Н.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Сидоренков А. В.	доктор психологических наук, профессор (ЮФУ)
Слесарев В. Л.	доктор юридических наук, профессор (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 4 (853)

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

Режиссерская интерпретация иноязычного текста как профессиональное коммуникативное умение БЕЛАНОВА И. А. ....	9
Потенциал цифровых образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе БЕЛОГУРОВА М. Ю. ....	16
Реализация лингвострановедческого подхода при проектировании учебного пособия для элективного языкового курса «Legal English: Law, Crime and Punishment» (10–11-е классы) ИГУМНОВА О. В. ....	22
Развитие форм реализации непрерывного иноязычного образования в контексте модернизации системы МЕДВЕДЕВА Л. Г., НАДЕЖДИНА Е. Ю. ....	29
Формирование межкультурной компетенции у студентов как социально-коммуникативной общности в контексте реализации стратегии поддержания экологии культуры ПРИГОЖИНА К. Б., ДОЛГОВА Е. Г., БЕЗКОРОВАЙНАЯ Г. Т. ....	36
Лингвистический и лингводидактический потенциал немануального компонента в русском жестовом языке: опыт изучения инициализированных жестов САЛЬКОВА М. А. ....	43
Особенности формирования лингвострановедческой компетенции при подготовке к олимпиадам по итальянскому языку в различных условиях СТРУКОВА А. А. ....	51
Формирование мультилингвальной компетенции в иноязычном профессионально ориентированном обучении (политический дискурс) ХАРЛАМОВА Н. С., ИВАНКИНА Г. А. ....	57
Возможности преобразующего обучения для позитивной социализации человека и специалиста ЮРКИНА Л. В., ТАУНЗЕНД Е. Р. ....	64

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Эгоцентризм у академических билингвов при тестировании на английском, немецком и русском языках ПАШУКОВА Т. И., СОКОЛОВА Д. А. ....	71
Диагностика склонности к риску у студентов: зависимость от пола испытуемых СЕВОСТЬЯНОВ Д. А., ГАЙНАНОВА А. Р., КАЛОШИНА Т. Ю., АУМАН Е. А. ....	78

## СОДЕРЖАНИЕ

Функциональная мануальная асимметрия как фактор формирования абстрактных понятий и личностных свойств ТРОИЦКАЯ Е. А. ....	85
--	----

## ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Соблюдение прав предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора): отдельные вопросы прокурорского надзора ВАСИЛИШИН И. И. ....	92
Нормативное правовое регулирование деятельности службы охраны труда на предприятиях телевидения и радиовещания ДРИНЕВСКАЯ С. В. ....	99
Антикоррупционный потенциал общества и реализация уголовно-правового запрета ИНШАКОВ С. М., КАЗАКОВА В. А. ....	105
Информационное противодействие идеологии терроризма и экстремизма в студенческой среде ПРОКОФЬЕВА Т. В. ....	111

## PEDAGOGICAL STUDIES

Stage Director's Interpretation of a Foreign Text as a Professional Communication Skill BELANOVA I. A. ....	9
The Potential of Digital Educational Technologies in Foreign Language Teaching in Higher Education BELOGUROVA M. YU. ....	16
The Implementation of the Linguocultural Approach to Textbook Design for the Elective Language Course «Legal English: Law, Crime and Punishment» (Grades X–XI) 22 IGUMNOVA O. V. ....	22
Developing the Forms of Implementing Continuous Foreign Language Education in the Context of Education System Modernization MEDVEDEVA L. G., NADEZHDINA E. YU. ....	29
Developing Intercultural Competence in Students as a Social Communicative Community Within the Framework of Cultural Ecology PRIGOZHINA K. B., DOLGOVA E. G., BEZKOROVAYNAYA G. T. ....	36
Linguistic and Linguodidactic Potential of Non-manual Component in Russian Sign Language: a Study of Initialized Signs SALKOVA M. A. ....	43
The Peculiarities of Developing Secondary School Students' Linguocultural Competence within the Framework of Training for Language Competitions in Italian in Different Educational Contexts STRUKOVA A. A. ....	51
Formation of Multilingual Competence in Foreign Language Professionally Oriented Training (Political Discourse) KHARLAMOVA N. S., IVANKINA G. A. ....	57
Transformative Learning and Positive Socialization: Advantages for a Professional YURKINA L. V., TAUNZEND E. R. ....	64

## PSYCHOLOGICAL STUDIES

Egocentrism Among Academic Bilinguals Tested in English, German and Russian PASHUKOVA T. I., SOKOLOVA D. A. ....	71
Diagnosis of Risk Inclination In Students: Dependence on the Sex of the Subjects SEVOSTYANOV D. A., GAINANOVA A. R., KALOSHINA T. YU., AUMAN E. A. ....	78

## CONTENTS

Functional Manual Asymmetry as a Factor of Abstract Concepts and Personality Traits Formation TROITSKAYA E. A. ....	85
---	----

## LEGAL STUDIES

Observance of the Rights of Entrepreneurs in the Exercise of State Control (Supervision): Selected Issues of Prosecutorial Supervision VASILISHIN I. I. ....	92
Normative Legal Regulation of the Activities of Labor Protection Services at Television and Radio Broadcasting Enterprises DRINEVSKAYA S. V. ....	99
The Anti-Corruption Potential of the Company and the Implementation of the Criminal Law Prohibition INSHAKOV S. M., KAZAKOVA V. A. ....	105
Information Counteraction to the Ideology of Terrorism and Extremism in the Student Environment PROKOFIEVA T. V. ....	111





## Режиссерская интерпретация иноязычного текста как профессиональное коммуникативное умение

**И. А. Беланова**

*Российский институт театрального искусства ГИТИС, Москва, Россия  
irina-mos77@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам обучения будущего режиссера театра умениям интерпретации иноязычного текста. С учетом особенностей профессиональной подготовки в театральном вузе рассматриваются возможности применения интегративно-контекстного подхода на основе сопряжения социально-профессионального и иноязычного контекстов в рамках творческой лаборатории режиссерского мастерства. Внимание уделяется интерпретационному этапу, включающему подготовку языковых средств как основы для последующего устно-речевого этапа. Особое значение отводится умениям фреймового анализа с целью формулирования режиссерской концепции средствами иностранного языка.

**Ключевые слова:** подготовка режиссера театра, творческая лаборатория режиссерского мастерства, режиссерская интерпретация текста, фреймовый анализ

**Для цитирования:** Беланова И. А. Режиссерская интерпретация иноязычного текста как профессиональное коммуникативное умение // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 9–15.

---

Original article

## Stage Director's Interpretation of a Foreign Text as a Professional Communication Skill

**Irina A. Belanova**

*Russian Institute of Theatre Arts GITIS, Moscow, Russia  
irina-mos77@mail.ru*

**Abstract.** The article dwells on teaching skills of interpreting a foreign language text to future stage directors. Considering the specifics of professional training in a Drama School, the author looks at the possibility of applying integrative-context approach based on the integration of professional and foreign language contexts in experimental stagecraft laboratory. The focus is on the text-interpretation stage, including the acquisition of language means to be used at the oral communication stage. Particular attention is given to the skills of frame analysis aimed at formulating the stage director's conception in a foreign language.

**Keywords:** stage director's training, director's text-interpretation, experimental stage craft laboratory, frame analysis

**For citation:** Belanova, I. A. (2024). Stage director's interpretation of a foreign text as a professional communication skill. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 9–15. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная деятельность специалиста в области режиссуры театра предполагает использование иностранного языка как средства общения в процессе проведения собеседований, прослушиваний, творческих семинаров, конкурсов, постановочных мероприятий и др. в сотворчестве с иноязычными представителями театральных ассоциаций.

Специфика театрального вуза заключается в реализации идеи опережающего профессионального развития студента за счет того, что мастер-педагог организует образовательный процесс в формате творческой лаборатории режиссерского мастерства, что предполагает проблемно-исследовательский характер учебной деятельности. В рамках проблемной ситуации (построение режиссерской лаборатории) начиная с первого курса осуществляется совместное со студентами воспроизведение элементов профессиональной деятельности, из совокупности которых складывается постановочный эскиз (сжатая версия спектакля). Режиссерская лаборатория подразумевает эксперимент с текстом и сценическим действием. Ее участники создают вторичный текст постановочного сценария на основе исходного материала. Такой характер профессиональной подготовки позволяет организовать обучение иностранному языку на интегративно-контекстной основе в профессиональных целях в формате творческой лаборатории режиссерского мастерства.

В отечественной театральной педагогике понятие «режиссерская лаборатория» было введено Е. Б. Вахтанговым. По воспоминаниям современников, Е. Б. Вахтангов, экспериментируя с постановкой сказки К. Гоцци «Принцесса Турандот», выстроил собственную режиссерскую партитуру и полностью изменил дикцию пьесы, внес дополнительные сцены (пантомима цанни, пытки палачей, венчание принцессы с принцем), использовал приемы переодевания и смены декораций на глазах у зрителей и др. Большая часть вторичного текста постановочной пьесы состоит из спонтанных находок режиссера в ходе обсуждения с коллегами.

За основу мы берем анализ режиссерской деятельности, который включает интерпретацию, исследование, трансформацию и модификацию исходного текста сценария, направленные на получение вторичного текста сценария, а также организацию, управление и обучение творческой команды исполнителей (коллег – студентов – актеров) с целью его сценического воплощения [Беланова, 2020].

Основные виды режиссерской деятельности ориентированы на создание целостного сценического события – постановочного эскиза спектакля,

выступающей типовой ситуацией иноязычного общения студента-режиссера, в рамках которой формулируются и поэтапно решаются учебные задачи. Подготовительный (поэлементный) или интерпретационный этап охватывает задания на лингвистический анализ текста с использованием опорных схем и направлен на воссоздания фрагмента творческой лаборатории режиссерского мастерства – составление «суфлерского экземпляра пьесы» в рамках иноязычного контекста. Основной этап включает задания, относящиеся к драматическому разыгрыванию действия.

В статье решается проблема, каким образом обеспечить овладение умениями интерпретации исходного текста студента-режиссера средствами иноязычного общения с учетом специфики театрального вуза. Данный вопрос рассматривается в русле концепции контекстного образования, основанной на интеграции социально-профессионального и иноязычного контекстов в формате творческой лаборатории режиссерского мастерства.

В статье рассматривается подготовительный этап, так как он является базовым, определяющим направление и реализацию основного (собственно речевого) этапа за счет использования языковых средств и расширения профессионального (режиссерского) тезауруса.

## ПОДГОТОВКА ВТОРИЧНОГО ТЕКСТА ПОСТАНОВОЧНОГО СЦЕНАРИЯ

Профессиональной коммуникативной задачей студента-режиссера на подготовительном этапе деятельности является воссоздание сценического действия средствами иностранного языка. Это подразумевает глубокое проникновение в подтекст и выявление скрытого (глубинного) смысла всего речевого сообщения. Студент-режиссер в рамках иноязычного контекста осуществляет интерпретационный анализ текста произведения с целью формулирования авторской концепции, на основе которой он определяет собственное видение постановки и представляет его во вторичном тексте постановочного сценария.

Формулировка предлагаемых задач должна ориентироваться на понятийно-концептуальную основу общения студента-режиссера, который в рамках иноязычного контекста осуществляет обсуждение фрагмента произведения или короткого рассказа с целью выполнения интерпретационного анализа:

- формулирование ключевой концепции произведения, заложенной автором;

## Педагогические науки

- определение подходящего наименования сверхзадачи на основе прочитанного текста (известно, что сверхзадача постановки связана, с одной стороны, с мировоззрением главного героя, а с другой, – с мироподелением автора произведения);
- формулирование желаний и стремлений каждого персонажа;
- определение сквозного действия целостной истории, т. е. соотнесение общей цели с личными целями каждого персонажа;
- обсуждение и письменная фиксация вторичного текста сценария, отражающего концепцию режиссера;
- составление плана сценария, т. е. обсуждение ситуаций, в которых будут взаимодействовать персонажи;
- обсуждение способов погружения в предлагаемые обстоятельства сценического действия;
- обсуждение способов присваивания роли и др.

Типичными ситуациями профессионального общения в рамках иноязычного контекста являются следующие:

- выразить подтекст авторского послания в процессе устной интерпретации;
- исследовать и изложить социокультурные условия и среду, в которой существуют действующие лица драматического произведения;
- предложить собственную постановочную позицию и обосновать ее целесообразность;
- предложить и обсудить идеи современного изложения предлагаемого драматического произведения;
- зафиксировать письменно свои позиции в суфлерском экземпляре сценария.

При этом студент одновременно реализует позиции режиссера-исследователя как автора концепции и режиссера-драматурга как автора сценария и сам выступает субъектом коммуникативных действий: сформулировать, прокомментировать, рекомендовать, изложить, предложить, выразить, попросить, описать, назвать, объяснить, отметить, предположить, дать ответную реакцию и др.

«Идея сочинения режиссерского плана по существу уже превращала режиссера в полновластного автора спектакля (и соавтора драматурга), сперва в своем воображении разыгрывавшего пьесу, предопределявшего – в соответствии со своим замыслом – не только главные очертания будущей постановки, по и все ее детали вплоть до малейших мелочей» [Рудницкий, 1989, с. 79].

Основной задачей режиссера при работе над вторичным текстом сценария является создание сценического образа, сквозь который будет преломляться сверхзадача. Исследуемый режиссером драматургический материал служит первопричиной появления сценического образа, обладающего индивидуальностью и определенными характеристиками, формирующими его цели и мотивы в определенных обстоятельствах.

«Целостный сценический образ и есть конкретное воплощение сверхзадачи драматурга и актера в образной форме актерского искусства» [Попов, 1979, с. 344].

Студент-режиссер формулирует собственную концепцию на основе авторской точки зрения, «вычитываемой» им в тексте пьесы с намерением осуществить «сценическое выражение той мысли, ради которой поставлен спектакль» [Товстоногов, 1922, с. 245].

Студент-режиссер как читатель «является важнейшей составляющей не только процесса повествования, но и самого сюжета <...> всякий текст <...> – это ленивый механизм, требующий, чтобы читатель выполнял часть работы за него. Текст, в котором излагалось бы все, что воспринимающему его человеку надлежит понять, обладал бы серьезным недостатком – он был бы бесконечен» [Эко, 1994, с. 6–9].

Студент-режиссер погружается в текст автора как в иное «языковое измерение», осмысливая систему ценностей, свойственную той или иной культуре. И, согласно принятым в данном социуме речевым моделям поведения и нормам языкового сознания, воспроизводит «сюжетный контекст», чтобы текст не утратил своей (информативности) коммуникативной формы. Он осуществляет лингвокультурный анализ текста с позиции определенной лингвокультуры, принимая роль медиатора в рамках межкультурного диалога, так как медиаторская деятельность реализует умение сопоставлять и видеть сходство и различия двух культур на концептуальном уровне и учитывать все культурные и языковые особенности автора произведения.

Студент-режиссер, читая текст на иностранном языке, проникает в природу авторского замысла через некий «экран, обеспечивающий работу закона рамп, некий когнитивный механизм» действия «художественной коммуникации», который создает помехи (шумы) в распознавании языка драмы. «Объективная реальность автора воздействует на сознание драматурга, вызывая активность авторской когниции, которая становится конституентом языка драмы, вербализует когнитивные структуры и строит текст драмы. Драматургический текст, его

язык есть катализатор когниции читателя» [Голованова, 2011, с. 191].

Анализ текста драматического произведения осуществляется студентом-режиссером в формате опосредованного диалога с автором: отправителем речи является автор пьесы, а получателями режиссер и его коллеги; результатом этого общения становится суфлерский экземпляр пьесы на иностранном языке, т. е. новый продукт, который приобретает иной смысл и иное постановочное решение в отличие от первоисточника. Выполняя художественную трансформацию исходного текста, режиссер одновременно выступает в нескольких позициях: автора, читателя, исследователя и творца особого сценического образа, сквозь который будет преломляться его субъективное видение (сверхзадача) постановки, требующее воплощения в сценическом действии.

К. С. Станиславский очень серьезно подходил к понятию текста, скорее даже подтекста: «Подтекст – это не явная, но внутренне ощущаемая жизнь человеческого духа роли, которая непрерывно течет под словами текста, все время оправдывая и оживляя их. В подтексте заключены многочисленные, разнообразные внутренние линии роли и пьесы, сплетенные из магических и других «если б», из разных вымыслов воображения, из предлагаемых обстоятельств, из внутренних действий, из объектов внимания, из маленьких и больших правд и веры в них, из приспособлений и прочих [элементов]. <...> Самые простые слова, передающие сложные мысли, изменяют все наше мировоззрение. Недаром же слово является самым конкретным выразителем человеческой мысли. Слово может возбуждать и все наши пять чувств. <...> слово, текст роли ценны не сами по себе и для себя, а тем внутренним содержанием или подтекстом, который в них вложен» [Станиславский, 2017, с. 64].

Текст художественного произведения «пересоздается» читающим его студентом-режиссером и в рамках иноязычного контекста создается его новая версия – вторичный текст пьесы. В процессе формулирования замысла студент-режиссер погружается в иную природу вымышленного мира, он обдумывает другие трактовки характеров действующих лиц и выстраивает новую реальность для их взаимодействия. Иными словами, он влияет на их речевое поведение. При этом он не говорит сам, он наделяет речевыми действиями вымышленных им персонажей, функционирующих в пьесе в рамках драматических диалогов и монологов, которые фиксируются в суфлерском экземпляре сценария.

«Драматический диалог – обмен драматическими репликами – имеет особое содержание.

Слово в драме действенно. <...> реплика и контрреплика есть удар и контрудар (парирование удара). Волевой стержень драматической реплики может быть прикрыт лирическим восклицанием; реплика может принять форму отвлеченной мысли, сентенции или силлогизма; однако, и лирика, и рассуждение имеют в драматическом диалоге назначение орудийное – все речи действующих лиц в драматической сцене направлены к какой-нибудь конкретной цели <...> Драматический диалог строится как обмен речами, воздействующими на партнера, иногда – это воздействие прямое, прямой приказ, просьба или вопрос; такую реплику можно назвать действенной но преимуществу. Там же, где драматическая реплика принимает характер речи убеждающей, насыщенной, в целях убедительности, образами, сравнениями и сентенциями – она является речью риторической» [Волкенштейн, Лысков, 1925, с. 201–202].

Драматический диалог унифицирован в рамках суфлерского экземпляра сценария, «инвентаря», которым студент-режиссер обеспечивает актеров-коллег в условиях иноязычного общения. Это своего рода расширенная «драматическая анкета» персонажа на его «совместимость» с окружающим миром, включающая следующие компоненты:

- обоснование своей позиции при обсуждении сюжетной линии;
- аргументация собственного видения сверхзадачи;
- изложение драматической истории и предыстории;
- формулирование конфликта;
- обозначение ключевых характеристик персонажа;
- погружение в предлагаемые обстоятельства (импровизация).

*Суфлерский экземпляр пьесы* – это справочный гид режиссера на протяжении всего периода репетиций и поиска сценических решений, который обеспечивает не только содержательную направленность, но и языковой материал, живую речь во всех её проявлениях: лексику, фразеологию и различные этикетные формулы общения.

### **ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА С ЦЕЛЬЮ ФОРМУЛИРОВАНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В основе интерпретационного анализа произведения лежит использование фреймовых опор, представленных в виде понятийно-смысловых схем, содержащих в себе информацию, помогающую

## Педагогические науки

осмыслить заложенный автором посыл. Фреймовые опоры выполняют двойную функцию: с одной стороны, они являются средством для осуществления интерпретации текста, с другой – на их основе студенты могут выстраивать собственные схемы описания определенных ситуаций или отдельных персонажных образов, а также извлекать ключевые слова и фразы, составлять списки синонимов, выстраивать их ассоциативные ряды и формулировать зондирующие вопросы.

А. П. Бабушкин в опоре на М. Минского (1975) трактует фрейм как модель, «которая аккумулирует знания об определенной стереотипной ситуации или классе ситуаций <...> Содержание лексической единицы, репрезентируемой фреймом, нельзя понять без обращения к внутренней структуре фрейма <...> Фрейм – это совокупность хранимых в памяти ассоциаций <...> Концепт-фрейм имплицитно описывает ситуацию; его можно сопоставить с кадром, в “рамки” которого попадает все, что типично и существенно для данной совокупности обстоятельств» [Бабушкин, 1997, с. 81–82].

Поэтому целесообразно обратиться к *фрейму как концептуальному содержанию значения, являющемуся основой для интерпретации постановочной концепции режиссера*.

«Фрейм – это иерархическая структура, которая представляет знания человека о некотором фрагменте действительности, указывая на участников этой ситуации и их типичные действия. С дидактической точки зрения фреймы являются особенно действенным средством для усвоения лексических элементов на парадигматическом и синтагматическом уровне, связанных с определенной тематической ситуацией [Gatti, 2008, с. 69]».

Рассмотрим процесс составления целостной фреймовой опоры на примере вычитываемого студентами фрагмента текста.

Первым этапом является анализ лексических единиц, который включает:

- выделение обладающих повышенной повторяемостью в тексте ключевых лексем, играющих роль смысловых элементов (имеющих смысловую нагрузку) и отражающих основные категории авторского видения;
- формулирование собственных определений выделенных ключевых лексем, отражающих концептуальное авторское видение;
- выстраивание смысловых взаимосвязей с исходной лексемой (ассоциативные цепочки или соотносительные пары, например, с цветным прилагательным и др.);

- выявление фразеологических выражений, отражающих авторский посыл;
- формулирование зондирующих вопросов, направленных на «разворачивание» ключевого понятия с целью определения непосредственно режиссерского решения (видения) постановки.

Вторым этапом является анализ элементов режиссерского инструментария, который включает:

- формулирование сверхзадачи и сквозного действия;
- выстраивания предыстории и самой истории;
- изложение предлагаемых обстоятельств и обсуждение речевых действий персонажей в них;
- обсуждение и формулирование персонажных образов.

Третьим этапом является составление постановочного сценария, который включает:

- формулирование реплик персонажей в рамках монологов и диалогов;
- разработка уточняющих элементов текста, например, ремарок, пояснений, комментариев, описаний атрибутики отдельных сцен и др.

В качестве вспомогательного материала для составления смысловых опор к заданному фрагменту текста студенты могут использовать словарь-тезаурус П. Роже, интернет-ресурсы (подкасты), мессенджеры (Telegram), записи фрагментов лекций, семинаров, мастер-классов, связанных с тематикой общения. Это предполагает практику над расширением режиссерского тезауруса за счет пополнения необходимых для обсуждения речевых единиц. Лексическое наполнение может быть представлено понятиями, транслируемыми при помощи реплики-клише, пословицы, поговорки и др., к которым прибегают в дальнейшем при реализации сценического действия.

В процессе выполнения интерпретационного анализа речевые действия формулируются преподавателем как учебные задачи, направленные на определение социокультурной составляющей режиссерской концепции: анализ исторического, экономического, политического и культурного контекста, затрагивающий поведенческие модели, культурные мифы, традиции, убеждения, взгляды персонажей на окружающую реальность, их доминирующие ценностные ориентации, стереотипные представления, и насколько это соотносится с концептами родной культуры режиссера.

Источником речевой среды режиссера являются ключевые концепты, формирующие концептосферу театрального искусства, такие как, «театр»,

«репетиция», «реквизит», «мизансцена», «актер», «сцена», «роль», «образ», «переживание», «характерность», «речь», «сюжет», «неповторимость», «вдохновение», «призвание», «этюд», «действие», «вкус», «отсебятина», «пародирование», «импровизация», «рассуждение», «исполнение» и др.

При этом, каждый отдельно взятый концепт из представленных выше примеров можно изобразить в виде отдельной фреймовой схемы-опоры с многообразием речевых ситуаций. Например, лексема, отражающая концептуальное поле «творческий процесс», может построить следующий смысловой ряд: *репетиция, вдохновение, воображение, вымысел, замысел, импровизация, интуиция, редактирование, художественное мастерство, художественное обобщение, художественное творчество*. В свою очередь, понятие «репетиция» предполагает протекание процесса подготовки театрального события к его демонстрации на сцене, т. е. репетиционный процесс включает в себя участников, их типичные действия, материальные объекты, их окружающие, а также часто используемые фразы и вопросы, типичные для определенной ситуации, что подразумевает не только сценическое пространство, но и речевое поведение действующих в его границах лиц (режиссера и его коллег) и их взаимодействие с окружающими объектами: реквизит, сценические конструкции и т. п.

Наблюдения за практической деятельностью мастеров-педагогов ГИТИС в процессе репетиций позволяет выделить такие фразеологические концепты, как *слащавая умильность, сюжетика экспромтов, натрудить психологическую грыву, трючки лирической инженерушки, стеклянное самочувствие, дразнить новизной, обживать правдой, томительно щадить слова, утрировать робость, скука усадебного дня, выпаривать из спектакля сентиментальность, серо-буро-малиновый юмор, отделять спектакль, нарочитая условность* и др.

Это свидетельствует о межкультурных расхождениях, следовательно, особой задачей русскоязычного студента-режиссера является толкование

данных концептов иноязычному коллеге средствами иностранного языка. Российский режиссер должен уметь пояснить свой культурный код представителю англоязычного сообщества с его специфическими проявлениями как национальный компонент общения, регулирующий правила речевого поведения. Культурная нагрузка российского режиссера, включающая приобретенные им знания и опыт как носителя русского языка, соприкасаются с культурной нагрузкой автора произведения, как носителя английского языка, существующего в рамках многообразия национально-культурных различий, и зависимого от специфики использования не только определенной субкультурой в границах отдельного социума, но и целой страны.

Российский режиссер выражает свой культурный код, используя иноязычные средства в рамках сценического пространства при аргументации, иллюстрировании, объяснении, изложении, пояснении и т. д.

Следовательно, понятийной основой общения студента-режиссера является режиссерский тезаурус. Это его профессиональная база, отражающая причастность к профессии в опоре на социальные ценности, которые можно разложить на отдельные «образы профессиональной реальности» и рассмотреть в качестве отдельных концептов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Концептуально-понятийная основа режиссерского общения реализуется на уровне: лексема → концепт → фрейм. Работа с языковыми средствами крайне важна на этапе подготовки к речевому этапу, когда студенты-режиссеры без опоры на подготовленный текст будут импровизировать с вариантами сценария. Умения фреймового анализа позволяют студенту-режиссеру осуществлять интерпретацию текста на иностранном языке, а также осознавать и присваивать профессиональную картину своей деятельности.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Беланова И. А. Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки выпускника театрального вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 4 (837). С. 49–60.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : дис. ... д-р. филол. наук. Воронеж, 1997.
3. Волькенштейн В., Лысков И. Трагедия // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2 т. М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. Т. 2.
4. Gatti M. С. Лингвистические темы в преподавании русского языка как иностранного. Milano: University Cattolica del Sacro Cuore, 2008.

5. Голованева М. А. Коммуникативно-когнитивное пространство драмы: (на материале русских пьес 1980-2000 годов): монография. Астрахань : Астраханский университет, 2011.
6. Semantic Information Processing / ed. by M. Minsky. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1968.
7. Попов А. Д. Творческое наследие : Воспоминания и размышления о театре. Художественная целостность спектакля. – Москва: Всероссийское театральное общество, 1979.
8. Рудницкий К. Л. Русское режиссерское искусство. 1898–1907. М.: Наука, 1989.
9. Станиславский К. С. Система Станиславского. Работа актера над собой: в 2 ч. М.: Т8RUGRAM, 2017. Ч. 2.
10. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах / пер. с англ. А. Глебовской. СПб.: Симпозиум, 2007.

---

## REFERENCES

1. Belanova, I. A. (2020). Foreign languages in vocational education of a performing arts specialist. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(837), 49–60. (In Russ.)
2. Babushkin, A. P. (1997). Tipi conceptov v leksiko-phrazeologicheskoj semantike jazika, ih lichnostnaja i nazionalnaja spesiphika = Concept types in lexical and phraseological language semantics, their personal and national specifics: Thesis of PhD in Philology. Voronezh. (In Russ.)
3. Volkenshtain, V., Liskov, I. (1925). Tragedia = Tragedy. Litraturnaja enciklopedija: Slovarj lingvisticheskikh terminov (vol. 2): in 2 vols. Moscow, Leningrad: L. D. Frenkel Edition. (In Russ.)
4. Gatti, M. C. (2008). Lingvisticskie temy v prepodavanii russkogo kak inosyrannogo = Linguistic themes in teaching Russian as a foreign language. Milano: University Cattolica del Sacro Cuore. (In Russ.)
5. Golovaneva, M. A. (2011). Kommunikativno-kognitivnoe prostranstvo dramy: (na material russkih pjes 1980–2000 godov) = Communicative cognitive sphere of drama: monograph. Astrakhan. (In Russ.)
6. Minsky, M. (Ed.). (1968). Semantic Information Processing. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
7. Popov, A. D. (1979). Tvorcheskoe nasledie : Vospominanija i razmishlenija o teatre. Hudozestvennaja celostnostj spektaklja = Creative heritage : Memories and essays on theater. Artistic integrity of a performance. Moscow. (In Russ.)
8. Rudnickij, K. L. (1989). Russkoe regisserskoe iskusstvo Русское режиссерское искусство = Russian art of stagecraft. 1898–1907. Moscow. (In Russ.)
9. Stanislavskij, K. S. (2017). Sistema Stanislavskogo. Rabota aktera nad soboj = The Stanislavski System: The Professional Training of an Actor (p. 2): in 2 parts. Moscow: T8RUGRAM. (In Russ.)
10. Eco, U. (2007). Six walks in the fictional woods. Transl. by A. Glebovskaya. St.Petersburg: Simpozium.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

### **Беланова Ирина Алексеевна**

старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Российского института театрального искусства ГИТИС

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

### **Belanova Irina Alekseevna**

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages  
at Russian Institute of Theatre Arts GITIS

Статья поступила в редакцию  
одобрена после рецензирования  
принята к публикации

13.10.2024  
17.10.2024  
20.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication

Обзорная статья  
УДК 372.881.1



## Потенциал цифровых образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе

**М. Ю. Белогурова**

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия  
m.iu.belogurova@linguanet.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается дидактический потенциал цифровых образовательных технологий и возможность их интеграции в процесс обучения иностранному языку в вузе. Автор показывает, что цифровые инструменты расширяют границы образования, облегчают взаимодействие между преподавателями и обучающимися, адаптируют обучение под индивидуальные потребности студентов, повышают мотивацию и систематизируют самостоятельную работу.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, цифровизация, дистанционные образовательные технологии, цифровые инструменты, искусственный интеллект

**Для цитирования:** Белогурова М. Ю. Потенциал цифровых образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 16–21.

---

Original article

## The Potential of Digital Educational Technologies in Foreign Language Teaching in Higher Education

**Maria Yu. Belogurova**

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia  
m.iu.belogurova@linguanet.ru*

**Abstract.** The article considers the didactic potential of digital educational technologies and the possibilities of their integration into the process of foreign language teaching in higher education. The author sets out to prove that digitalisation brings a number of significant changes to the educational process. Digital tools expand the borders of education, facilitate interaction between teachers and students, adjust learning to the individual requirements of students, increase motivation and systematize independent work.

**Keywords:** foreign language teaching, digitalisation, distance learning technologies, digital tools, artificial intelligence

**For citation:** Belogurova, M. Yu. (2024). The potential of digital educational technologies in foreign language teaching in higher education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 16–21. (In Russ.)



## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня мы наблюдаем стремительное развитие цифровых технологий. Они внедряются во все сферы жизни от экономики до образования. Цифровизация образования – масштабный федеральный межведомственный проект, реализация которого запланирована на период с 2021 по 2030 год. Целью проекта является повышение уровня образования и обеспечение доступа к цифровым образовательным сервисам на территории Российской Федерации для всех категорий обучающихся. Согласно ГОСТР 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» под дистанционными образовательными технологиями понимают «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника»<sup>1</sup>.

Внедрение цифровых образовательных технологий, с одной стороны, позволяет педагогам дополнить и обогатить учебный процесс, сделать его более интерактивным и увлекательным, с другой – является серьезным вызовом, поскольку большое разнообразие цифрового контента требует критического отбора и тщательной опытной проверки.

Согласно паспорту проекта «Стратегии цифровой трансформации образования»<sup>2</sup>, реализации данной программы сопряжена с рядом сложностей, преодоление которых требует тщательной подготовки. Слабая интеграция гаджетов, отсутствие единых требований, стандартов и методических рекомендаций об интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, а также большое разнообразие образовательного контента значительно повышают нагрузку на преподавателей. В данной статье мы предприняли попытку проанализировать цифровые сервисы, которые могут быть эффективно использованы для самостоятельного изучения и обучения иностранному языку и продемонстрировать их дидактический потенциал.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Мобильные приложения для самостоятельного изучения иностранного языка.* Магазины приложений

предлагают широкий ассортимент как платных, так и бесплатных приложений для самостоятельного изучения иностранного языка (Heiße Kartoffel, Lingualeo, Duolingo, Memrise, Rosetta Stone, Deutsch perfekt, Ewa, Tandem, Polyglot, Der die das и др.). Подобные приложения имеют примерно одинаковый функционал и предполагают изучение лексики и грамматики для общения в элементарных бытовых ситуациях и базируются на игровой системе мотивации. За успешное и регулярное выполнение заданий участник получает различного рода «награды» (бонусы, фишки, виртуальную валюту и др.). Некоторые приложения предлагают вводное тестирование для определения уровня владения языком, некоторые позволяют выбрать содержание обучения самостоятельно.

Мобильные приложения могут быть рекомендованы обучающимся для самостоятельных занятий в период каникул с целью сохранения текущего уровня владения иностранным языком, а также и для поддержания интереса к иностранному языку, поскольку многие из них содержат ярко выраженный лингвострановедческий компонент.

**Конструкторы упражнений и интерактивные тренажеры.** Большим потенциалом обладают конструкторы интерактивных упражнений или интерактивные тренажеры. «Интерактивный тренажер – это программа, предназначенная для самостоятельного изучения (или повторения) с одновременным контролем знаний по определённой теме» [Векслер, Рейдель, 2016, с. 209]. Н. А. Королева определяет интерактивные тренажеры как «специальные программы, которые можно устанавливать, как на персональный компьютер, так и на смартфон, а также использовать в режиме онлайн, служащие для повышения знаний и умений по различным аспектам иностранного языка» [Королева, 2021, с. 30].

Интерактивные тренажеры (LearningApps, Wordwall, Quizlet, H5P, Удоба, 4exam, «Треники» и др.) позволяют создавать разнообразные тренировочные упражнения: флеш-карточки, анаграммы, тесты с разными типами ответов, упражнения на подстановку и сортировку, интерактивные карты, кроссворды и др. Интерактивные упражнения могут успешно применяться для отработки лексических и грамматических навыков при комбинировании различных форм социального взаимодействия в рамках аудиторных занятий, так и в часы, предусмотренные учебным планом для самостоятельной работы студентов. При наличии обширного банка данных, можно в значительной степени заменить бумажные дополнительные раздаточные материалы и книги по грамматике интерактивными тренажерами. Интерактивные тренажеры позволяют минимизировать время на выполнение и проверку

<sup>1</sup>URL: <https://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=129070>

<sup>2</sup>URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/download/4030/>

тренировочных упражнений на занятии, тем самым закреплять на уроке те умения и навыки, которые обучающие не могут развивать самостоятельно. Руководствуясь дифференцированным подходом, преподаватель имеет возможность предлагать каждому обучающемуся те задания, которые соответствуют его индивидуальным потребностям и способностям, что может способствовать снижению академической неоднородности. Кроме того, интерактивные упражнения с автоматической обратной связью снижают нагрузку на преподавателей при проверке домашних заданий.

**Викторины и веб-квесты.** Одной из современных тенденций в образовании является эдьютейнмент<sup>1</sup>, т. е. внедрение элементов развлечения в образовательный процесс для повышения вовлеченности обучающихся [Флегонтов, Макарова, 2023]. В научной литературе можно чаще встретить термин «геймификация». «Геймификация – это использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте» [Вербах, Хантер, 2015, с. 224]. Современные студенты стремятся получить от процесса обучения не только новые знания, но и удовольствие.

Опираясь на указанную выше тенденцию, можно считать целесообразным применение в учебном процессе интерактивных викторин (MyQuiz, Joyteka, «Удоба», Quiz Maker, Type Forms др.). При помощи интерактивных викторин различных форматов – от классических вариантов до форматов «Своя игра» и «Кто хочет стать миллионером?» – преподаватель может быстро и увлекательно провести опрос или тестирование и проконтролировать не только уровень владения учебным материалом, но и самостоятельность выполнения задания. Современные сервисы позволяют выбирать различные виды вопросов, устанавливать время для ответа на каждый из них, указывать или скрывать правильный ответ, добавлять комментарии, интегрировать изображения или звуковые файлы.

Использовать викторины в качестве средства контроля особенно рационально в тех случаях, когда кроме лингвистических знаний, обучающийся должен был усвоить и определенную фактическую информацию, например по страноведению. Эффект соревновательности и дружественный интерфейс повышают активность обучающихся. Автоматическая проверка и определение рейтинга по окончании викторины обеспечивают моментальную обратную связь и избавляют преподавателя от дополнительной нагрузки.

<sup>1</sup>Эдьютейнмент (Edutainment) – это подход, соединяющий обучение (англ. education) и развлечение (англ. entertainment).

Еще одним видом заданий с элементами геймификации являются квесты (Joyteka, «Удоба», Surprize Me, Genially и др.). Обучающие квесты базируются на принципах проблемного обучения и разработаны по образцу классических квестов «escape the room». Веб-квест – это «целенаправленно созданный преподавателем сайт (страница) для достижения поставленных учебных целей. Обычно веб-квест создается на основе определенного упражнения, для выполнения проекта или серии проектов по определенной теме» [Дубаков, 2023, с. 228]. Для прохождения квеста обучающие должны использовать логическое мышление для поиска подсказок и знания иностранного языка, чтобы открыть заветную дверь и найти выход из виртуальной комнаты.

Квесты можно успешно использовать как на аудиторных занятиях, так и для самостоятельной работы обучающихся, чтобы удержать внимание или повторить уже пройденный материал. Разнообразие сюжетов позволяет подобрать подходящую внешнюю оболочку квеста с учетом изучаемой темы.

**Чат-боты и диалоговые тренажеры.** Особенностью обучения иностранному языку является необходимость создания искусственной языковой среды для совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. С этой задачей также можно справиться при помощи современных технологий: чат-ботов и диалоговых тренажеров, которые позволяют симулировать письменное или устное диалогическое общение в ситуации максимально приближенной к реальной. Диалоговый тренажер – это «игровой симулятор с ветвящимся сюжетом, развитие которого зависит от ответов пользователя» [Махракова, 2019, с. 49]. Диалоговые тренажеры создаются на основе технологий естественного языка (Natural language processing) и машинного обучения (Machine learning) для имитации устной или письменной коммуникации пользователя с одним или несколькими собеседниками. Развитие сюжета зависит от того, какие ответные реплики учащийся выбирает. Диалоговая форма взаимодействия с программой фактически делает ее виртуальным помощником или собеседником обучающегося при интерактивной работе с материалами, заложенными преподавателем.

Диалоговые тренажеры и чат-боты (BorisBot, Snatchbot, Get acquainted, Branch track, Gliglish и др.) позволяют обучающимся организовать практику иноязычного устного или письменного общения, в индивидуальной форме и в удобное для них время, способствуют развитию продуктивных речевых умений и преодолению языкового барьера.

**Инструменты для совместной работы и создания интерактивного контента.** В условиях современного рынка труда всё большее значение

## Педагогические науки

приобретает готовность и умение работать в команде, что повышает роль проектов и цифровых инструментов. Например, системы управления проектами и интерактивные онлайн-доски (YouGile, shtab, yandex Tracker, week, Miro, «эсборд», mind 42 и др.) помогают планировать работу в группах над совместным проектом: определить цели и задачи, выбрать ресурсы, собрать материал, определить временные рамки и распределить обязанности. Кроме того, эти сервисы могут применяться и преподавателями для визуализации, персонализации и хранения информации, доступ к которой можно получить в любое время с любого устройства. Онлайн-доска может заметить традиционную доску. В отличие от традиционной доски, информация на интерактивной доске может храниться сколь угодно долго и гарантировать студенту открытый доступ к содержанию в любое время.

Для реализации и презентации проекта также можно использовать инструменты для создания интерактивного, полимодального содержания: текстовые редакторы (Я 360, Google Docs, W online, edu Pad и др.) цифровые книги и комиксы (Book Creator, Tony Tool, Make Beliefs Comix, Visme), сервисы для проведения опросов и визуализации данных (aha Slides, Yandex Forms, «Опросникум»). Интерактивные средства обучения облегчают понимание сложного материала и повышают вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Для презентации проекта можно использовать интерактивные презентации и видео (Visme, Genially, Fliki, ThinkLink), которые являются доступным средством наглядности. Их содержание можно корректировать и дополнять без существенных временных и финансовых затрат.

**Нейронные сети.** В последние годы набирает популярность применение искусственного интеллекта в образовательных целях. Эта тенденция вызывает много дискуссий, что связано с отсутствием фундаментальных научных исследований и методики внедрения его в учебный процесс, а также с необходимостью постоянной верификации информации, полученной при его помощи. Согласно Приказу № 490 от 10 октября 2019 г. «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»<sup>1</sup> утверждена Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года<sup>2</sup>. В этой связи мы считаем целесообразным остановиться на этой технологии подробнее.

Для образовательных целей большим потенциалом обладают нейросети. «Нейронные сети

(нейросети) – это конкретный тип искусственного интеллекта, который используется для обработки сложных наборов неструктурированных данных больших объемов и различных форматов. На основе нейросетей разрабатываются обучаемые программы, способные распознавать или генерировать контент» [Писарь, 2024, с. 60].

На сегодняшний день существуют нейросети, которые умеют генерировать текстовые сообщения (ChatGPT, Copilot, Gigachat, Yandex GPT и др.), изображения (Midjourney, Dall-e, Kandinsky), музыку (Beatoven, Stable Audio, Soundraw), голосовые сообщения (Eleven Labs), видео (Fliki, Genmo, Runway ML Gen-2) и презентации (Tome, Magic Slides, Gamma, Prezo, Wepik). Нейросети являются инновационным инструментом создания контента и могут быть эффективным помощником преподавателя. Сформулировав подходящий промпт (от *англ.* prompt), можно создать текст, отвечающий заданным параметрам с нуля или на основе конкретных лексических единиц и грамматических явлений, упростить или усложнить уже имеющийся текст, добавить слова с определенным буквосочетанием для разных обучающихся, сократить текст без потери основного содержания, выделить главную мысль текста, придумать заголовки, сформулировать вопросы и тестовые задания к содержанию текста. Нейросеть может составить учебные карточки, реальные ситуации общения, сценарий ролевой игры, грамматические упражнения, за секунду генерировать необходимый графический контент в разных стилях, преобразовывать текстовые сообщения в видео с закадровым голосом, озвучивать письменный текст и т. д.

С помощью нейросетей студенты могут также работать над развитием продуктивных устных и письменных умений. Например, вести разговор с искусственным интеллектом, дискутировать с ним, совместно составлять тексты определенного жанра. Кроме того, само написание корректного запроса уже развивает умения письма.

Однако не стоит забывать, что искусственный интеллект основывается на частотности употребления языковой единицы в Интернете и не имеет алгоритма для создания текста специально для учебных целей, он скорее действует как носитель языка. Именно поэтому формулировка точного запроса (промпт-инжиниринг) имеет особое значение.

Безусловно, нейросети не безупречный инструмент. Содержание, сгенерированное при помощи искусственного интеллекта, требует верификации и контроля со стороны педагога, но при должной подготовке преподаватель может весьма успешно использовать искусственный интеллект в учебных целях.

<sup>1</sup>Приказ № 490 от 10 октября 2019 г. «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [https://www.economy.gov.ru/material/directions/fed\\_proekt\\_iskusstvennyy\\_intellekt/](https://www.economy.gov.ru/material/directions/fed_proekt_iskusstvennyy_intellekt/)

<sup>2</sup>Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года <https://ai.gov.ru/national-strategy/>

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цифровые технологии помогают педагогам создавать персонализированный учебный контент, развивающий все виды речевой деятельности, с учетом уровня знаний, пробелов и потребностей обучающихся.

Дифференцированный подход, лежащий в основе применения цифровых технологий, позволяет максимально раскрыть потенциал каждого студента, повышает его интерес, мотивацию и вовлеченность в учебный процесс. Цифровые технологии экономят время на проверке тренировочных (языковых) упражнений.

Самостоятельная познавательная деятельность обучающихся становится более системной,

повышается интенсивность обучения. Свободный доступ к учебным материалам дает возможность обучающимся заниматься в любое время и в удобном месте, успешно реализовывать групповые проекты, а моментальная проверка «разгружает» педагога и позволяет студентам сразу получить обратную связь в режиме реального времени.

Выполнение онлайн-заданий положительно отражается на образовательной траектории обучающегося, готовит его к непрерывному обучению и повышению квалификации на протяжении всей жизни, способствует формированию цифровой грамотности, которая является одной из ключевых компетенций XXI века.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Векслер В. А., Рейдель Л. Б. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе. *Novainfo*. 2016. Вып. 41. С. 205–211. URL: <https://novainfo.ru/article/4403>
2. Королева Н.В. Электронные тренажеры как инновационная форма обучения английскому языку в вузе // *Российская наука: актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики: сборник научных статей III Международной научно-практической конференции*. 2021. С. 29–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vkecsq>
3. Флегонтов Д. С., Макарова О. С. Эдьютейнмент в образовании как новый стиль преподавания // *Modern Science*. 2023. Вып. 1. С. 213–215.
4. Вербач К., Хантер Д. *Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
5. Дубаков А.В. Геймификация в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2023. Вып. 5 (116). С. 223–231. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-usloviyah-metodicheskoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka>
6. Дубаков А. В. Технология веб-квест в процессе практической языковой подготовки будущих переводчиков // *Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: сборник научных статей*. 2012. С. 3–7.
7. Махракова А.В. Возможности инструментов e-learning на уроках японского языка в средней школе // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*. 2019. С. 44–50 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-instrumentov-e-learning-na-urokakh-yaponskogo-yazyka-v-sredney-shkole>
8. Писарь Н. В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024. Вып. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-neyrosetey-kak-innovatsionnogo-instrumenta-sozdaniya-uchebnogo-kontenta-i-sredstva-organizatsii>

## REFERENCES

1. Veksler, V. A., Reidel, L. B. (2016). Interaktivnye trenazhery i ih znachenie v uchebnom processe = Interactive simulators and their value in the learning process. *Novainfo*. 41, 205–211. <https://novainfo.ru/article/4403>. (In Russ.)
2. Koroleva, N. V. (2021). Electronic simulators as an innovative form of teaching English language at the university. *Rossiiskaya nauka: aktual'nye problemy lingvistiki, perevodovedeniya i pedagogiki*. (pp. 29–32): The digest of articles of the 3rd international scientific-practical conference. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vkecsq>. (In Russ.)
3. Flegontov, D. S., Makarova, O. S. (2023). Ed'yuteinment v obrazovanii kak novyi stil' prepodavaniya = Edutainment in education as a new style of teaching. *Modern Science*, 1, 213–215. (In Russ.)
4. Werbach, K., Hunter, D. (2015) *Vovlecai i vlastvui. Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa = For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize your Business*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russ.)
5. Dubakov, A. V. (2023). Gamification in the conditions of future foreign language teachers' methodological training. *Bulletin of Cherepovets State University*, 5(116), 223–231. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2023-5-116-18>. (In Russ.)

# Педагогические науки

6. Dubakov, A. V. (2012). WebQuest technology in the process of practical language training of future translators. Information and communication technologies in teaching foreign languages (pp. 3–7): The digest of scientific articles. (In Russ.)
7. Makhrakova, A. V. (2019). Vozmozhnosti instrumentov e-learning na urokakh yaponskogo yazyka v srednei shkole = E-learning in teaching of the Japanese language in secondary school (pp.44–50): The digest of articles of Russian scientific-practical conference «Nauka i socium». <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-instrumentov-e-learning-na-urokah-yaponskogo-yazyka-v-sredney-shkole> (In Russ.)
8. Pisar, N. V. (2024). Potential of using neural networks as an innovative tool for creating educational content and a means of organizing an interactive educational environment in Russian as a foreign language. *Philology. Theory & Practice*, 17(1), 58–65. <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-neyrosetey-kak-innovatsionnogo-instrumenta-sozdaniya-uchebnogo-kontenta-i-sredstva-organizatsii>. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

### Белогурова Мария Юрьевна

старший преподаватель  
кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий  
Института международных отношений и социально-политических наук  
Московского государственного лингвистического университета

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

### Belogurova Maria Yurievna

Senior Lecturer  
of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Media Technologies  
Institute of International Relations and Social and Political Sciences  
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	01.09.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	16.09.2024	
принята к публикации	08.10.2024	

Научная статья  
УДК 371; 372.881.111.1



## Реализация лингвострановедческого подхода при проектировании учебного пособия для элективного языкового курса «Legal English: Law, Crime and Punishment» (10–11-е классы)

О. В. Игумнова

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Новокузнецк, Россия  
o.igumnova2010@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен опыт разработки учебного пособия по английскому языку для старшеклассников профориентационного характера с позиции реализации в нем лингвострановедческого подхода. Перечислены компоненты лингвострановедческой компетенции учащихся, осваивающих данный курс. Описаны языковой, текстовый, тестовый и практический блоки учебных модулей пособия как распределенной системы формирования указанной компетенции и общего представления об уголовном правосудии и уголовно-исполнительной системе.

**Ключевые слова:** элективный языковой курс, проектирование учебного пособия, лингвострановедческий подход, лингвострановедческая компетенция, профинформирование, уголовное правосудие, уголовно-исполнительная система

**Для цитирования:** Игумнова О. В. Реализация лингвострановедческого подхода при проектировании учебного пособия для элективного языкового курса «Legal English: Law, Crime and Punishment» (10–11-е классы) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 22–28.

---

Original article

## The Implementation of the Linguocultural Approach to Textbook Design for the Elective Language Course «Legal English: Law, Crime and Punishment» (Grades X–XI)

Olga V. Igumnova

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service, Novokuznetsk, Russia  
o.igumnova2010@mail.ru

**Abstract.** The article presents the experience of developing a vocation-focused English textbook for high-school students from the perspective of implementing the linguo-cultural approach. The components of the linguistic and cultural competence of students taking this course are listed. The article describes the language, the texts, the tests and the practice units of the textbook modules as a distributed system meant to develop the target competence and give students an idea of criminal justice and the penal system.

**Keywords:** elective language course, textbook design, linguo-cultural approach, linguo-cultural competence, career awareness, criminal justice, penal system

**For citation:** Igumnova, O. V. (2024). The implementation of linguo-cultural approach to textbook design for the elective language course «Legal English: Law, Crime and Punishment» (grades X-XI). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 22–28. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

В общеобразовательных организациях иностранный язык входит в число базовых, профильных<sup>1</sup>, а также элективных предметов. В рамках языкового электива он является инструментом практического освоения профессиональных знаний по смежным отраслям науки и может быть использован не только в гуманитарном, но и в негуманитарном, в том числе универсальном, профиле обучения.

Реализация языковых курсов профориентационного характера осуществляется на базе разработанного методического компонента, ядром которого выступает учебное пособие. Вопросы проектирования подобной учебной литературы занимались А. С. Белоусов, В. В. Бесценная, В. В. Завьялов, А. А. Колесников, О. Н. Поддубская, О. Г. Поляков, А. А. Поршнева, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев.

В первую очередь языковые курсы ориентированы на профессии, связанные с языком: гид-переводчик [Соловова, 2007], журналист [Колесников, 2011], лингвист-филолог [Поршнева, 2020], профессии в сфере туризма [Поддубская, 2017]. Для старшеклассников открыты курсы в юридической сфере деятельности [Сысоев, Завьялов, 2018]. Однако такая важная часть правоотношений, как уголовно-исполнительная, остается за пределами поля зрения авторов учебных пособий. Для преодоления выявленной лакуны нами было спроектировано учебное пособие для элективного курса «Legal English: Law, Crime and Punishment», ориентированное на школьников 10–11-х классов гуманитарного профиля со специализацией «Право» и на универсальный профиль обучения. Применение данного электива в универсальном профиле следует рассматривать как способ профпросвещения старшеклассников. Таким образом, центральная идея курса – одновременная реализация профориентационной функции (через профессиональное воспитание, профинформирование) и предметно-языкового обучения, сконцентрированного на сфере уголовно-правовых, особенно уголовно-исполнительных отношений.

Профориентирование средствами данного элективного языкового курса предполагает определенную степень погружения в профессиональную тематику, которое дает старшеклассникам общее представление о сфере деятельности представителей уголовно-исполнительных органов. Одновременно содержание курса способствует формированию гуманитарных (мировоззренческих)

оснований выбора профессии в правоприменительной сфере. Решая именно эти вопросы, участник языкового электива совершенствует собственную иноязычную компетенцию и расширяет свое представление об особенностях реализации правоприменительных функций в отечественной и зарубежной уголовно-исполнительных системах (далее – УИС).

Реализация профориентационного ядра языкового курса невозможна без уточнения и расширения имеющихся у старшеклассников лингвострановедческих знаний. Мы исходим из того, что формирование профессиональной картины мира посредством иностранного языка не только обогащает школьников профессиографическими знаниями и навыками их применения в различных ситуациях общения, но и расширяет мировоззрение учащихся. Оно помогает им формировать свою национальную (русскую) самоидентификацию и одновременно уточнить сходства и различия трудовых постов в своей стране и странах изучаемого языка, и, как следствие, построению собственной профессиональной и культурной картины мира.

В данной статье мы сконцентрируемся на анализе профессионального контента пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment» с точки зрения реализации в нем лингвострановедческого подхода.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ОТРАЖАЮЩИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «LEGAL ENGLISH: LAW, CRIME AND PUNISHMENT»

Впервые термин «лингвострановедческий подход» ввели в научную сферу Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. Благодаря работам Г. Д. Томашина, Т. Н. Бондаренко, В. П. Рубаевой и других лингвистов сформулировано обоснование необходимости применения лингвострановедения в преподавании иностранного языка. По мнению ученых, занимавшихся данным направлением, лингвострановедение присутствует в любом акте общения и является способом обмена культурным кодом коммуникантами – представителями разных стран в процессе иноязычного контакта. Понимание данных кодов – основа успешной коммуникации.

Лингвострановедческие знания, как правило, связаны с языковыми. Они формируются в процессе знакомства ученика с печатной, аудио- и видеоинформацией. Данные знания представлены безэквивалентной и фоновой лексикой, а также фразеологизмами, пословицами, поговорками,

<sup>1</sup>Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приказ Министерства образования РФ № 2783 от 18.07.2002. СПС КонсультантПлюс.

коннотативной лексикой [Верещагин, 1980; Маслова, 2001; Ужова, 2006]. Источником подобных знаний также являются реалии страны изучаемого языка, речевой этикет.

Формирование лингвострановедческих знаний возможно в том случае, если в учебные материалы включены факты, содержащие упомянутые выше элементы. В публикациях упоминается, что художественные тексты лучше всего подходят для формирования искомых знаний. Отмечается, что визуально-текстовые материалы (схемы, таблицы, графики, кроссворды), также как и художественные тексты, обладают лингвострановедческим потенциалом.

А. А. Каменская и М. А. Подпалова упоминают критерии отбора отрывков художественных произведений для формирования лингвострановедческих знаний. К ним отнесено наличие национально-маркированных лексических единиц, пословиц, поговорок; описание реалий культуры (событий, традиций или особенностей национального характера носителя языка). Помимо этого авторы делают упор на соответствии содержания отрывка теме урока, образовательной и воспитательной целям обучения иностранному языку и психолого-возрастным особенностям группы [Каменская, Подпалова, 2019].

К. А. Лойченко и О. Ю. Токарева указывают на то, что информационные тексты в силу своей специфики (нейтральности) обеднены национально-маркированной лексикой. В связи с этим предлагают включать в подобного рода тексты лексические единицы, которые могут рассматриваться в качестве страноведческих реалий, являются информационно насыщенными, обладают тематической маркированностью и соответствуют жизненному и речевому опыту учащихся [Лойченко, Токарева, 2014].

О. А. Копосова и А. В. Малёв уточняют компоненты лингвострановедческой компетенции старшеклассников на уровне знаний, речевых навыков и умений [Копосова, Малёв, 2020].

Идеи проанализированных публикаций нашли свое отражение в разработанном нами курсе «Legal English: Law, Crime and Punishment» [Игунова, 2023]:

*во-первых*, учебный материал пособия наряду с базовыми текстами информационного характера содержит цитаты и изречения известных людей, пословицы, графики, требующие интерпретации сведений, кейсы – характеристики правонарушителей или описание совершенных ими преступлений;

*во-вторых*, информативные тексты составлены таким образом, чтобы в них отражалась национально-маркированная лексика, топонимы, антропонимы или тематическая маркированность;

*в-третьих*, в пособие включены уже знакомые старшеклассникам из базового курса иностранного языка (Spotlight<sup>1</sup>) фоновые лексические единицы. Есть также впервые вводимые иноязычные эквиваленты терминосферы, знакомые учащимся из других учебных предметов, например обществознания, истории, географии, и безэквивалентная лексика, отражающая реалии страны изучаемого языка, в том числе профессиональной (уголовной и уголовно-исполнительной) сферы деятельности;

*в-четвертых*, работа с пособием предполагает усвоение лексического минимума на пассивном и продуктивном (активном) уровнях. Так, на уровне пассивного владения предполагается выполнение заданий на узнавание реалий. Чаще всего к таким заданиям относятся тестовые задания, мотивирующие учащихся анализировать профессионально ориентированные сведения, почерпнутые из текста. Воспроизведение предполагает выполнение упражнений на отработку языковых навыков. На продуктивном уровне изученный контент включается в практику устной речи при проведении анализа высказываний, формировании собственного речевого продукта.

В то же самое время мы не стали придерживаться минимального набора национально-маркированных лексических единиц или описания реалий в каждом тексте, как это заявлено в статье А. А. Каменской и М. А. Подпаловой, поскольку их количество диктуется тематической целесообразностью и воспитательно-образовательными задачами курса.

Мы уточнили требования к лингвострановедческим знаниям старшеклассников, изложенные О. А. Копосовой и А. В. Малёвым [Копосова, Малёв, 2020], применительно к элективному языковому курсу «Legal English: Law, Crime and Punishment», основными компонентами лингвострановедческого знания которого являются:

- 1) безэквивалентная и фоновая лексика, отражающая специфику уголовной и уголовно-исполнительной сфер деятельности;
- 2) реалии страны изучаемого языка (географические, исторические, общественно-политические);
- 3) сведения из истории науки, правоприменительной практики чужих стран;
- 4) современные тенденции в жизни зарубежных сверстников.

Включение заявленной лингвострановедческой информации способствует не только развитию общего кругозора старшеклассников, понимание особенностей иноязычной культуры, но

<sup>1</sup>Английский язык : 10-й класс : базовый уровень : учебник / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева [и др.]. 12-е изд., стереотип. Москва : Просвещение, 2023. – 248 с. – ISBN 978-5-09-103568-1.



# Педагогические науки

и осознанию собственного культурного наследия, его влияния на развитие науки и правовых отношений. Вместе с тем изучение профессионально ориентированного материала позволяет найти точки соприкосновения разных культур, реализуя тем самым идею их диалога.

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ, ПРЕДСТАВЛЕННАЯ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «LEGAL ENGLISH: LAW, CRIME AND PUNISHMENT»

В учебном пособии «Legal English: Law, Crime and Punishment» лингвострановедение представлено следующими блоками: языковым / лексическим, текстовым, тестовым и практическим.

В данной статье остановимся на языковом блоке, состоящем из таких элементов, как:

- фоновая лексика (ФЛ), знакомая учащимся из базового курса иностранного языка, но имеющая свои особенности употребления в юридической сфере;
- безэквивалентная лексика (БЭЛ), раскрывающая специфику правоприменительных функций в странах изучаемого языка;

- базовые юридические термины и понятия (Т), требующие от старшеклассников понимания разницы в их употреблении;
- профессиональные (ПУ) и социальные (СУ) узусы, отражающие специфику уголовного и уголовно-исполнительного права;
- коннотативные единицы (КЛ), характеризующие отношение людей к проблемам правонарушителей и совершаемым ими преступлениям;
- реалии (Р) стран изучаемого языка и стран, повлиявших на становление правовой системы и специфики уголовно-правовых отношений англоязычных стран: административные, общественно-политические или непосредственно связанные с УИС реалии, а также топонимы и антропонимы.

Ввиду того, что пособие информационно насыщено, предоставление полного перечня лингвострановедческой информации в рамках статьи считаем нецелесообразным. Тем не менее полагаем, что краткое описание задач модуля и примеры перечисленных выше элементов языкового блока в табличной форме дают представление о лингвострановедческом потенциале пособия.

Таблица

### КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Задача модуля	Примеры лингвострановедческой информации
<b>Модуль «Introduction to law»</b>	
Познакомить с понятием «право», источниками и отраслями права. Дать представление о необходимости законов в жизни человека, эволюции законодательства и о правовой системе, принятой в англоговорящем мире	<p>ФЛ: <i>sentence (приговор), fine (штраф), regulation (постановление)</i></p> <p>БЭЛ: <i>solicitor (солицитор)</i></p> <p>Т: <i>law – right (закон – право), law – statute (закон – статут), precedent (прецедент)</i></p> <p>ПУ: процессуальные действия (<i>decide upon sentence – выносить приговор</i>), виды используемых документов (<i>legal report – судебное решение / заключение, court record – протокол судебного заседания</i>)</p> <p>СУ: обращение к собеседнику (<i>Mr. Baker – Мистер Бэйкер</i>) к ученому, преподавателю (<i>Dr. Jacobs – доктор Джейкобс</i>)</p> <p>Р: источники современных правовых систем: топонимы (<i>Sumeria – Шумерское государство, Iraq – Ирак, Ancient Greece – Древняя Греция, Ancient Roman – Древний Рим, Babylon – Вавилон</i>), антропонимы (<i>King Hammurabi – царь Хаммурапи, Napoleon Bonaparte – Наполеон Бонапарт</i>), общественно-политические Р (<i>Ur-Nammu's Codes – Кодекс Ур-Намму, Draco's Code – Кодекс Драконта, Justinian Code – кодекс Юстиниана, Magna Carta – Магна Карта, Napoleonic Code – Кодекс Наполеона, Bill of Rights – Билль о правах</i>)</p>
<b>Модуль «Criminal law»</b>	
Познакомить с понятием «преступление» и его элементами, возможными классификациями преступлений, а также сутью уголовного права и уголовного процесса	<p>ФЛ: <i>question (допрашивать), jury (присяжные заседатели), an information (обвинительное заключение), ability (правоспособность)</i></p> <p>БЭЛ: <i>barrister (барристер)</i></p> <p>Т: <i>prison – jail (тюрьма – следственная тюрьма), solicitor – barrister (адвокат, юриконсульт в Великобритании по вопросам, чаще всего связанным с гражданскими исками – барристер, адвокат по уголовным делам)</i></p> <p>ПУ: уголовный процесс: <i>bring a criminal case (возбудить уголовное дело), prove the intent beyond reasonable doubt (доказывать преступное намерение таким образом, чтобы не осталось ни малейшего основания для сомнения), identify sanctions (определять меру наказания)</i></p> <p>КЛ: <i>reason the matter (обсудить дело), get out of trouble (вызволить из беды)</i></p> <p>Р: антропонимы (<i>George Bernard Shaw – Джордж Бернанд Шоу, Addison Mizner – Эддисон Мизнер</i>), чьи цитаты используются для обсуждения роли уголовного права в жизни людей</p>

Задача модуля	Примеры лингвострановедческой информации
<b>Модуль «Juvenile delinquency»</b>	
<p>Познакомить с понятием «малолетний преступник», классификацией отклоняющегося поведения, а также дать общее представление о проблемах, связанных с подростковой преступностью, ювенальной системой правосудия за рубежом и профессиональными обязанностями лиц, работающими с малолетними нарушителями</p>	<p>ФЛ: <i>repeat offender (рецидивист), community service (общественные работы)</i>  БЭЛ: <i>intake officer (офицер, чьи обязанности похожи на российского сотрудника уголовно-исполнительной инспекции и инспектора по делам несовершеннолетних), status offence (в США статусное правонарушение, совершаемое несовершеннолетним)</i>  Т: <i>delinquent – criminal (малолетний правонарушитель / подросток с отклоняющимся поведением / хулиган – преступник, как правило, совершеннолетний), ability – capacity (дееспособность или правоспособность – способность сознательно совершить что-либо, в том числе преступление)</i>  ПУ: особенности работы с несовершеннолетними правонарушителями (<i>dismiss a case – прекратить дело, enter probation – поместить на испытательный срок, issue a warning – сделать предупреждение, refer the case to court – передать дело в суд</i>)  СУ: типы несовершеннолетних правонарушителей: <i>minor offenders (несовершеннолетний правонарушитель до 10–13 лет) – juvenile offender несовершеннолетний правонарушитель в возрасте 14–18 лет) – young offender (молодой преступник в возрасте 18–21 года)</i>  КЛ: характеристики малолетних преступников, например, <i>a bully (хулиган), complete juvenile delinquent (законченный малолетний преступник)</i>, описание ситуации, вызывающую проблему у подростка (<i>scuffle – подражаться, give someone a black eye – поставить фингал</i>) или его родственников (<i>be filled with despair – быть в отчаянии</i>)  Р: <i>juvenile justice system (система отправления правосудия в отношении несовершеннолетних), juvenile courts (суды по делам несовершеннолетних)</i></p>
<b>Модуль «Punishment. Alternative types of punishment»</b>	
<p>Познакомить с понятием «наказание», видами наказаний и целью их применения, а также с официальными лицами, реализующими наказание и статусами правонарушителя в соответствии с процессуальными действиями по отношению к нему от досудебной стадии до его осуждения</p>	<p>ФЛ: <i>reform (перевоспитывать), censure (порицание), parole (условно-досрочное освобождение)</i>  БЭЛ: <i>youth conference order (встреча малолетнего правонарушителя и его законных представителей с жертвой преступления при посредничестве официальных лиц системы ювенальной юстиции с целью определения масштаба принесенного ущерба, отношения к совершеннолетнему проступку самим несовершеннолетним и плана исправления правонарушителя как меры его наказания), indeterminate sentence (приговор к неопределенной мере наказания)</i>  Т: <i>suspended sentence (условное осуждение – в биографии человека появляется отметка о судимости) – probation order (судебный приказ о направлении на probation – в биографии может отсутствовать отметка о судимости при успешном прохождении испытательного срока)</i>  ПУ: уголовно-исполнительные правоотношения (<i>mitigate a penalty – смягчать наказание, conviction – судимость, serve a term – отбывать срок</i>)  СУ: статус правонарушителя: <i>offender – arrested person – suspected – accused – defendant – guilty / innocent – convicted – probationer – prisoner (правонарушитель – арестованный – подозреваемый – обвиняемый – подсудимый – виновный / не виновный – осужденный – лицо, находящееся на probation – заключенный)</i>  КЛ: описания характера преступника (<i>hardened criminal – закоренелый преступник</i>)  Р: <i>Public Prosecution Service for Northern Ireland (Прокуратура Северной Ирландии)</i></p>
<b>Модуль «Penal institutions in the English-speaking world»</b>	
<p>Дать общее представление о видах исправительных учреждений в англоговорящих странах</p>	<p>ФЛ: <i>rehabilitation (восстановление социально полезных связей), house (содержать), escort (конвоировать), secure (охраняемый), cell (тюремная камера)</i>  ПУ: <i>prisoner: в России осужденный, в англоговорящих странах заключенный</i>  КЛ: отношение индивида к тюремному заключению как виду наказания: <i>tremendous education (великолепный учитель)</i>  Р: <i>the movement Alternatives to Incarceration (движение «Замена тюремного заключения приговорами, не связанными с лишением свободы»), secure training centre (Центр исправительной подготовки закрытого типа), secure children's home (Детский дом закрытого типа), young offenders institution (Учреждение для молодых совершеннолетних преступников)</i></p>
<b>Модуль «The job of a penal officer»</b>	
<p>Систематизировать знания о профессиях, связанных с УИС: наименование, цель, функциональные обязанности. Познакомить с дополнительными должностями в учреждениях УИС и требованиями к сотрудникам</p>	<p>ФЛ: <i>unauthorized (запрещенный), safety (чувство защищенности), security (обеспечение безопасности внутри учреждения в силу слаженной работы всего личного состава учреждения и функционирования средств безопасности)</i>  БЭЛ: <i>Corrections (УИС)</i>  Т: <i>detention officer – correctional officer – prison guard – jailer (сотрудник УИС, работающий в исправительных учреждениях для несовершеннолетних – сотрудник исправительного учреждения для совершеннолетних преступников / инспектор, непосредственно работающий с осужденными – сотрудник караульной службы исправительного учреждения – работник следственной тюрьмы)</i>  ПУ: выполнение профессиональных обязанностей: <i>break up violent conflicts (прекращать вспышки насилия), log one's actions (писать рапорт о чьих-либо действиях), inspect personal belongings (досмотр личных вещей), search a cell (обыскивать камеру)</i>  КЛ (фразеологизм): <i>It's my pair of shoes (То что надо)</i></p>

# Педагогические науки

Приведенные примеры лингвострановедческой информации позволяют нам говорить о том, что ее объем является достаточным для формирования лингвострановедческой компетенции учащихся.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование будущей успешности в освоении профессионально ориентированного иностранного языка может начинаться еще на заключительном этапе получения среднего образования, например, в процессе изучения элективных языковых курсов профориентационной направленности. Профинформирование реализуется через учебный контент, его цель не только расширение общего кругозора учеников, но и формирование

их представлений о мире труда, а также развитие иноязычной компетенции.

Содержание предлагаемого нами учебного пособия ориентировано на сферу уголовно-правовых отношений. При отборе информации разработчик уделял особое внимание трудовым постам, связанным с УИС. Фактологический материал отражает не только профессиональную направленность курса, он обладает лингвострановедческим потенциалом, который позволяет учащимся реализовать диалог культур. Лингвострановедческий подход помогает интегрировать предметно-ориентированные знания с уже имеющимися фоновыми знаниями о стране изучаемого языка, подчеркнутыми из основного курса иностранного языка. Стоит также отметить, что чаще всего лингвострановедческие знания больше соответствуют профессиональному узусу.

---

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Соловова Е. Н. Гид-переводчик. Элективный курс по английскому языку: 10–11-е классы. М.: Астрель, 2007.
2. Колесников А. А. Профессионально ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику. Рязань: Рязанский государственный университетим. С. А. Есенина, 2011.
3. Поршнева А. А. Лингвориторическое проектирование элективного курса по обучению переводу англоязычных художественных текстов (для 10 классов) // NovalInfo.Ru. 2020. № 118. С. 52–55.
4. Поддубская О. Н. Элективный курс по иностранному языку как составляющая инновационной системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 4–2. С. 234–242.
5. Сысоев П. В., Завьялов В. В. Элективный языковой курс «Introduction to Law» в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10–18.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
8. Ужова О. А. Лингвострановедение, концепция «культурной грамотности» и словарь // Вестник Воронежского государственного университета, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1. С. 59–66.
9. Каменская А. А., Подпалова М. А. Технология обучения чтению в рамках лингвострановедческого подхода (профильная школа, английский язык) // Наука в мегаполисе. 2019. № 4 (12).
10. Лойченко К. А., Токарева О. Ю. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. 2014. № 1. С. 51–55.
11. Копосова О. Б., Малёв А. В. Реализация лингвострановедческого аспекта обучения иностранному языку в старшей школе в условиях межкультурной парадигмы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 167–171.
12. Игумнова О. В. Legal English: Law, Crime and Punishment. Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2023.

---

## REFERENCES

1. Solovova, E. N. (2007). *Gid-perevodchik. Elektivnyy kurs po angliyskomu yazyku: 10–11-e klassy* = Guide-Interpreter. Elective course in English: grades 10–11. Moscow: Astrel. (In Russ.)
2. Kolesnikov, A. A. (2011). *Professional'no-oriyentirovannyye elektivnyye kursy na inostrannom yazyke dlya filologicheskogo profilya: nauchnyye osnovy, primer razrabotki, spetsifika vnedreniya v praktiku* = Vocation-focused elective courses in a foreign language for a philological profile: scientific foundations, an example of development, specifics of implementation in practice. Ryazan': Ryazan State University named after S. A. Yesenin. (In Russ.)
3. Porshneva, A. A. (2020). Linguistic and rhetorical designing of an elective course on teaching how to translate English literary texts (for schoolchildren of 10th form). NovalInfo.Ru, 118, 52–55. (In Russ.)

4. Poddubskaya, O. N. (2017). Elective course in a foreign language as a component of the innovative system of professional education in the upper grades of a secondary school. *Modern Studies of social issues*, 8(4–2), 234–242. (In Russ.)
5. Sysoyev, P. V., Zavyalov, V. V. (2018). The elective language course “Introduction to law” in the system of professionally-oriented foreign language teaching in senior high school. *Inostrannye iazyki v shkole*, (7), 10–18. (In Russ.)
6. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1980). *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova = Linguistic and cultural theory of the word*. Moscow: Russian language. (In Russ.)
7. Maslova, V. A. (2001). *Lingvokul'turologiya = Cultural linguistics*. Moscow: Academy. (In Russ.)
8. Uzhova, O. A. (2006). Lingvostranovedeniye, kontsetsptsiya «kul'turnoy gramotnosti» i slovar' = Linguistic and cultural studies, the concept of “cultural literacy” and vocabulary. *Proceedings of Voronezh State University. Linguistics and Intercultural Communication*, 1, 59–66. (In Russ.)
9. Kamensk, A. A., Podpalova, M. A. (2019). The technology of teaching reading in the framework of linguistic-cultural approach (specialized school, English). *Science in a megapolis*, 4(12). (In Russ.)
10. Loychenko, K. A., Tokareva, O. Yu. (2014). Lingvostranovedcheskiy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku = Linguistic and cultural approach in teaching a foreign language. *Dialog kul'tur – dialog o mire i vo imya mira*, 1, 51–55. (In Russ.)
11. Kopusova, O. B., Malev, A. V. (2020). Implementation of the linguistic aspect of foreign language education in high school in an intercultural paradigm. *Problems of modern pedagogical education*, 68–2, 167–171. (In Russ.)
12. Igumnova, O. V. *Legal English: Law, Crime and Punishment*. Novokuznetsk: Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia, 2023.

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

#### **Игумнова Ольга Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических дисциплин  
и информационных технологий управления  
Кузбасского института Федеральной службы исполнения наказаний России

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

#### **Igumnova Olga Viktorovna**

PhD (Pedagogy), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Humanities, Socio-economic Disciplines  
and Information Technology Management  
Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia

Статья поступила в редакцию  
одобрена после рецензирования  
принята к публикации

11.08.2024  
28.09.2024  
08.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication



## Развитие форм реализации непрерывного иноязычного образования в контексте модернизации системы

Л. Г. Медведева<sup>1</sup>, Е. Ю. Надеждина<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Томский государственный университет, Томск, Россия

<sup>1</sup>lg.medvedeva@mail.ru, <sup>2</sup>nadezhkina\_elena\_tsu@mail.ru

**Аннотация.** В статье анализируются современные формы реализации непрерывного иноязычного образования в условиях модернизации системы образования. Обсуждается значимость непрерывного иноязычного образования в контексте глобализации и культурной интеграции, подчеркивается его роль в повышении культурного понимания и улучшении качества жизни. В статье делается акцент на необходимости разработки новых форм и стратегий организации эффективного обучения и адаптации к изменяющимся условиям образования, анализируется зарубежный и отечественный опыт внедрения непрерывного иноязычного образования. Авторы приходят к выводу, что развитие современных форм непрерывного иноязычного образования играет важную роль в успешной адаптации личности к современным вызовам глобализованного мира и является неотъемлемой частью образовательной стратегии.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, непрерывное образование, образование в течение всей жизни, образование взрослых, непрерывное профессиональное образование

**Для цитирования:** Медведева Л. Г., Надеждина Е. Ю. Развитие форм реализации непрерывного иноязычного образования в контексте модернизации системы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 29–35.

Review article

## Developing the Forms of Implementing Continuous Foreign Language Education in the Context of Education System Modernization

Larisa G. Medvedeva<sup>1</sup>, Elena Yu. Nadezhkina<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>1</sup>lg.medvedeva@mail.ru, <sup>2</sup>nadezhkina\_elena\_tsu@mail.ru

**Abstract.** The purpose of this scientific work is to investigate and analyze modern forms of implementing continuous foreign language education in the context of education system modernization. The authors examine the importance of lifelong foreign language instruction in the context of globalization and cultural integration, emphasizing its function in increasing cultural understanding and improving quality of life. The paper emphasizes the importance of establishing new forms and strategies for organizing efficient learning and adapting to changing educational settings, analyzing foreign and local experience in implementing continuous foreign language education. The authors conclude that the development of modern forms of continuous foreign language education plays an important role in successful adaptation of the individual to current challenges of globalized world and is a constituent part of educational strategy.

**Keywords:** foreign language education, continuous education, lifelong learning, adult education, continuous professional education

**For citation:** Medvedeva, L. G., Nadezhkina, E. Yu. (2024). Developing the Forms of Implementing Continuous Foreign Language Education in the Context of Education System Modernization. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 29–35. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, где глобализация и интернационализация являются ключевыми факторами, непрерывное иноязычное образование становится всё более важным и востребованным. Постоянные изменения в социальных, экономических и технологических условиях требуют от специалистов владения несколькими языками, понимания культурных особенностей и способности адаптироваться к новым условиям. Непрерывное иноязычное образование, направленное на поддержание и развитие языковых компетенций на протяжении всей жизни, приобретает особую значимость в контексте модернизации системы образования. Модернизация системы образования включает внедрение новых технологий и методик обучения, что предоставляет дополнительные возможности для непрерывного иноязычного образования. Современные образовательные учреждения используют цифровые ресурсы, интерактивные платформы и онлайн-курсы, позволяющие студентам и профессионалам совершенствовать свои навыки владения иностранными языками в любое время и в любом месте. Это особенно важно в условиях ограниченного времени и перегруженного графика, характерного для современного образа жизни. Развитие непрерывного иноязычного образования способствует повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда и обеспечивает доступ к нему.

Кроме того, непрерывное иноязычное образование играет важную роль в процессе культурной интеграции и межкультурного диалога. В условиях современной полиэтничной и поликультурной среды умение общаться на нескольких языках способствует более глубокому пониманию и уважению к различным культурам и традициям. Это особенно актуально в контексте глобальных миграционных процессов и увеличения числа международных контактов. В этой связи непрерывное иноязычное образование становится не только инструментом профессионального роста, но и средством личного развития, способным улучшить качество жизни и содействовать развитию гармоничного многокультурного общества. Таким образом, учитывая все эти аспекты, можно с уверенностью утверждать, что развитие современных форм непрерывного иноязычного образования является неотъемлемой частью современной образовательной стратегии и одним из ключевых факторов успешной социальной и профессиональной адаптации личности в условиях глобализованного мира.

Основная цель данной статьи заключается в изучении и анализе современных форм реализации непрерывного иноязычного образования

в контексте модернизации системы образования. Особое внимание уделено обзору методов и технологий, применяемых для обеспечения непрерывности иноязычного образования на всех уровнях системы образования – от дошкольного до высшего образования и образования для взрослых за счет внедрения новых технологий, пересмотра образовательных программ и методов преподавания, которые, в свою очередь, потребуют адаптации и разработки новых стратегий для организации эффективного процесса обучения.

## ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывное иноязычное образование является одним из ключевых направлений в современном гуманитарном образовании, предполагающим постоянное совершенствование и обновление знаний в области иностранных языков на протяжении всей жизни человека. В отличие от традиционных форм обучения, где процесс познания иностранного языка завершается на этапе получения формального образования, непрерывное иноязычное образование акцентирует внимание на необходимости постоянного взаимодействия с материалом, развитие речевых и коммуникативных способностей на всех этапах жизненного пути. Это связано с тем, что язык является динамичным и постоянно меняющимся инструментом коммуникации, требующим обновления знаний и навыков для их актуальности. Значимость данного вида образования заключается в его способности адаптироваться к изменяющимся потребностям общества, профессиональной деятельности и личных интересов учащихся, предоставляя им возможность быть конкурентоспособными на международном рынке труда и эффективными участниками межкультурного взаимодействия [Сороковых, 2018; Храмова, Хайруллин, 2018].

Теоретические основы непрерывного иноязычного образования базируются на междисциплинарном подходе, объединяющем элементы педагогики, психологии, социолингвистики и когнитивной науки. Одной из фундаментальных концепций является идея обучения в течение всей жизни (lifelong learning), которая предполагает, что образование не должно ограничиваться рамками традиционной школьной и вузовской системы, а быть открытым процессом, включающим различные формы самообразования, курсового обучения и практической деятельности [Сальная, 2020; Надеждина, 2015; Florin, Hedlund, Akerblom, 2020].

# Педагогические науки

В современной научной литературе, посвященной тематике непрерывного образования, существует несколько отличающихся друг от друга направлений, а именно:

1) образование на протяжении всей жизни (lifelong learning, LLL) – это концепция, которая предполагает непрерывное обучение и развитие личности в течение всей жизни, которая может включать в себя формальное образование, такое как получение диплома или сертификата, а также неформальное и информальное образование, которое происходит через опыт работы, общение с другими людьми, чтение книг и т. д. Основной целью LLL является обеспечение возможности для людей постоянно улучшать свои навыки и знания, чтобы адаптироваться к изменяющимся условиям общества и рынка труда;

2) образование взрослых (adult education) – это термин, который часто используется для обозначения образования, предоставляемого взрослым людям. Оно может включать в себя различные формы обучения, такие как курсы повышения квалификации, тренинги, семинары и т. д. Его целью является предоставление возможностей для взрослых людей получить новые знания и навыки, которые помогут улучшить свою жизнь и карьеру [Сергеева, 2013];

3) непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training, CVET) – это форма образования, которая направлена на поддержание и повышение профессиональной компетентности работников. Оно может включать в себя обучение новым технологиям, методам работы, стандартам безопасности и т. д. Его целью является обеспечение того, чтобы работники были в курсе последних тенденций и изменений в своей отрасли, что поможет им оставаться конкурентоспособными на рынке труда [Bohlinger, 2004].

Таким образом, все три термина связаны с непрерывным профессиональным образованием. Однако они имеют разные акценты.

Рассмотрим более подробно каждое из направлений с точки зрения возможных форм реализации.

## I. Образование на протяжении всей жизни

1. Формальное образование: получение диплома или сертификата в области изучения языка через такие учебные заведения, как школы, колледжи или университеты. Это может включать в себя базовый курс языка, продвинутый уровень, специализированные курсы (например, деловой язык) и т. д.

2. Неформальное образование: обучение языку вне формальной системы образования, но имеющее цель приобретения новых знаний и навыков, а именно: участие в разговорных клубах, языковых кафе, обменных программах и других мероприятиях.

3. Информальное образование: обучение языку через жизненный опыт, общение с носителями языка, чтение книг и другие источники информации. Включает в себя самостоятельное изучение языка, использование приложений и онлайн-ресурсов для практики.

4. Онлайн-обучение: использование Интернета и цифровых технологий для изучения языка, например: онлайн-курсы, вебинары, видеоуроки, приложения для изучения языка.

5. Профессиональное развитие: участие в программах повышения квалификации, тренингах, стажировках и других мероприятиях, связанных с профессиональным развитием, где требуется знание языка. Это может включать в себя обучение деловому языку, специализированному языковому лексикону и другим аспектам профессионального использования языка.

6. Путешествия и культурный обмен: посещение стран, где говорят на изучаемом языке, участие в программах культурного обмена, волонтерство за рубежом и другие формы активного погружения в языковую среду.

7. Чтение литературы (на изучаемом языке: чтение книг, журналов, статей и других материалов) на изучаемом языке, что помогает улучшить навыки чтения и понимания текста, а также расширяет словарный запас.

8. Общение с носителями языка: разговоры с носителями языка помогают улучшить навыки устной речи и восприятия на слух. Это может происходить через личные встречи, онлайн-общение, языковые клубы и другие формы общения [Mendez, 2020].

## II. Формы языкового образования взрослых

1. Курсы иностранных языков: это может быть как групповое, так и индивидуальное обучение. Занятия проводятся в учебных центрах, школах или онлайн.

2. Интенсивные курсы предназначены для тех, кто хочет быстро освоить язык. Такие курсы обычно краткосрочные и проводятся интенсивно.

3. Корпоративные курсы: компании могут организовывать курсы для своих сотрудников, чтобы повысить их квалификацию и улучшить коммуникацию внутри компании.

4. Летние лагеря: это отличный способ совместить отдых и изучение языка. Лагеря проводятся

в разных странах и предлагают разнообразную программу.

5. Онлайн-курсы: многие языковые школы предлагают онлайн-курсы, которые позволяют изучать язык в удобное время и месте.

6. Самостоятельное изучение: это может быть чтение книг, просмотр фильмов, прослушивание музыки и общение с носителями языка.

7. Обменные программы: это отличная возможность не только изучить язык, но и познакомиться с культурой другой страны.

8. Частные уроки: индивидуальные занятия с преподавателем могут быть очень эффективны, особенно если нужно сосредоточиться на конкретных аспектах языка [Zhang, 2022].

### III. Формы непрерывного языкового профессионального образования

1. Курсы повышения квалификации: это форма обучения, которая предназначена для специалистов, уже имеющих профессию и опыт работы. Такие курсы позволяют обновить знания и навыки, освоить новые технологии и методы работы.

2. Онлайн-курсы: в настоящее время существует множество онлайн-платформ, предлагающих различные курсы по различным направлениям. Они позволяют учиться в удобное время и удобном месте, без необходимости посещать учебное заведение.

3. Семинары и конференции: это форма обучения, которая предполагает участие в краткосрочных мероприятиях, где обсуждаются актуальные вопросы и проблемы в определенной области. Участники могут получить новые знания и обменяться опытом с коллегами.

4. Стажировки: это форма обучения, при которой специалист получает практический опыт работы в конкретной организации под руководством опытных профессионалов. Это позволяет углубить знания и навыки, а также адаптироваться к реальным условиям работы.

5. Менторство: это форма обучения, при которой опытный профессионал помогает новичку развиваться в своей профессии. Ментор может делиться своим опытом, давать советы и рекомендации, помогать решать возникающие проблемы.

6. Самообразование: это форма обучения, при которой человек самостоятельно изучает информацию, читает книги, статьи, смотрит видеоуроки и т. д. Это требует высокой мотивации и самодисциплины, но позволяет гибко управлять процессом обучения [Harris, 2020; Shear, 2024].

Исходя из вышеизложенного, важным аспектом непрерывности языкового образования

является использование разнообразных педагогических стратегий, направленных на развитие мотивации к изучению иностранных языков, таких как контекстуальное обучение, компетентностный подход и активация самостоятельной учебной деятельности учащихся. Значительную роль также играют современные технологии обучения, включая онлайн-платформы, виртуальные языковые сообщества и мультимедийные ресурсы, обеспечивающие доступ к аутентичным материалам на иностранных языках и создающие условия для интерактивного, индивидуализированного и адаптивного обучения. Другим значимым аспектом является развитие сетевых языковых сообществ и участие в различных программах обмена, позволяющих погружаться в языковую среду и приобретать практический опыт общения. Кроме того, важным элементом является интеграция иноязычного обучения в профессиональную деятельность, что способствует развитию специализированных языковых компетенций, необходимых для конкретных профессиональных сфер.

В международной практике широкий успех имеют мобильные приложения и онлайн-курсы, предоставляющие возможности для гибкого и доступного обучения в любое время и в любом месте. Согласно мониторингу экономики образования, в 2022 году в России наблюдается рост интереса к непрерывному иноязычному образованию, о чем свидетельствует активное использование смешанных форм обучения, открытие языковых центров и клубов, а также внедрение новых образовательных программ, интегрирующих теоретическое и практическое обучение языкам<sup>1</sup>.

### ПРИМЕРЫ УСПЕШНОГО ВНЕДРЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ

Как международный, так и российский опыт непрерывного иноязычного образования представляет собой обширный и многогранный материал для исследования. В различных странах мира существуют уникальные подходы, модели и стратегии, направленные на развитие умений и навыков владения иностранными языками на протяжении всей жизни человека. Значительное внимание уделяется изучению не только формального образования, но и неформальных методов обучения,

<sup>1</sup>Васильев Д. А. [и др.]. Мониторинг экономики образования / Д. А. Васильев, И. А. Анисимова, И. А. Коршунов, Н. Н. Ширкова, 2022. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/813301155.pdf?ysclid=m4fo0enfio623635435>



# Педагогические науки

интегрированных с современной жизнью и деятельностью индивида. Одной из ключевых особенностей успешных программ является адаптация образовательных технологий к культурным и социальным контекстам, что позволяет наиболее эффективно использовать ресурсы и потенциал различных образовательных систем [Fenwick, 2020].

Среди наиболее успешных и инновационных программ в области непрерывного иноязычного образования стоит выделить национальные стратегии Австралии и Канады. В Австралии была разработана и внедрена Национальная стратегия по азиатским языкам и азиатскому обучению (The Network of American Legal Support Service Professionals – NALSSP), направленная на интеграцию азиатских языков в школьные и университетские программы [Aspinall, 2022]. Эта инициатива укрепила позиции Австралии как многонациональной и культурной страны, где иностранный язык рассматривается не просто как учебный предмет, но как неотъемлемая часть социального и экономического развития. В Канаде же особое внимание уделяется билингвальному и мультилингвальному обучению, которое начинается с раннего возраста и продолжается на всех этапах образования, что способствует формированию многоязычного и поликультурного общества<sup>1</sup>.

В российских вузах современная система иноязычного образования активно использует возможности цифровых технологий, интеграцию онлайн-платформ, виртуальных лабораторий, мультимедийных ресурсов и инструментов искусственного интеллекта, которые открывают новые перспективы для обучения иностранным языкам. Одним из примеров успешного применения таких технологий является Томский государственный университет. В этом вузе разработан уникальные онлайн-курсы «English Prouni» на образовательной платформе ТГУ «Английский пациент» по изучению иностранных языков, которые включают интерактивные задания, видеолекции и практические упражнения. Онлайн-курсы «English Prouni» это авторская методика расширения словарного запаса, структурированность и единая логика подачи материала, которая позволяет сделать

обучение более гибким и доступным для студентов с разными образовательными потребностями и уровнями подготовки. Внедрение такой технологии способствует созданию более инклюзивной и ориентированной на студента системы обучения, что является важным шагом на пути к формированию непрерывного иноязычного образования в России.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное непрерывное иноязычное образование играет важную роль в подготовке компетентных специалистов в глобализованном мире. Модернизация системы образования, включающая внедрение новых методов и технологий, значительно повышает качество обучения и способствует более эффективному усвоению иностранного языка. Гибкость и способность адаптироваться к изменяющимся потребностям общества и требованиям рынка труда являются ключевыми характеристиками современной образовательной парадигмы. Владение иностранными языками становится не только конкурентным преимуществом, но и необходимым условием для профессионального роста и личностного развития. Культурный компонент обучения способствует развитию межкультурной компетенции и пониманию культурной специфики различных стран, что укрепляет международное сотрудничество и взаимопонимание. Применение таких современных методов и технологий, как использование мультимедийных ресурсов, онлайн-курсов, мобильных приложений и виртуальных классов, значительно повышает мотивацию студентов и делает процесс обучения иностранным языкам более увлекательным и результативным. Внедрение электронных средств обучения становится всё более актуальным, так как эффективность таких форматов подтверждается практикой и качественными сдвигами в овладении иностранным языком у студентов разных возрастных категорий. Модернизация системы образования, направленная на развитие непрерывного иноязычного образования, является значимым шагом в обеспечении конкурентоспособности и устойчивого развития общества.

<sup>1</sup>Building on Success: International Education Strategy 2019–2024. URL: <https://www.readkong.com/page/building-on-success-international-education-strategy-9808521>

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сороковых Г. В., Кутепова О. С. Вызовы XXI века: неформальное иноязычное образование и стратегии его реализации // Язык и культура. 2018. № 42. С. 214–225.
2. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Роль непрерывного профессионального иноязычного образования при подготовке современного специалиста // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 270–274.

3. Сальная Л. К. Реализация концепции непрерывного образования посредством дополнительных образовательных программ // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров. 2020. С. 690–691.
4. Надеждина Е. Ю. [и др.] Реализация парадигмы «Образование в течение всей жизни» в образовательных языковых центрах для профессионального и личностного развития человека / Е. Ю. Надеждина, Ю. И. Штогрин, О. М. Зубкова, Е. А. Гальперина // Концепт. 2015. Т. 13. С. 1486–1490.
5. Florin K., Hedlund E., Akerblom E. Lifelong Learning for All // Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research. 2020. Т. 4. № 2. С. 35–39.
6. Сергеева О. С. Образование взрослых в Европе: роль гамбургской декларации об обучении взрослых // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 31. С. 47–51.
7. Bohlinger S. Continuing vocational education and training (CVET) for the unemployed and others at risk of labour market exclusion //Darmstadt: Institute for Vocational Education. 2004. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects\\_Networks/PaperBase/BohSa04.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects_Networks/PaperBase/BohSa04.pdf).
8. Mendez J. A., Eaton E. Lifelong learning of compositional structures //arXiv preprint arXiv: 2007.07732. 2020.
9. Zhang R., Zou D. Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning //Computer Assisted Language Learning. 2022. Т. 35. № 4. С. 696–742.
10. Harris R., Clayton B. The value of vocational education and training // International Journal of Training Research. 2020. Т. 18. № 3. С. 185–190.
11. Chear L. S., Arifin M. Technical and vocational education and training prospect for higher learning institution // Quantum Journal of Social Sciences and Humanities. 2024. Т. 5. № 3. С. 144–160.
12. Fenwick T., Tennant M. Understanding adult learners // Dimensions of adult learning. Routledge, 2020. С. 55–73.
13. Aspinall E., Crouch M. Australia's Asia education imperative: Trends in the study of Asia and pathways for the future // SSRN Electronic Journal. 2022. DOI: 10.2139/ssrn.4239389.

---

## REFERENCES

1. Sorokovich, G. V., Kutepova, O. S. (2018). Challenges of the XXI century: non-formal foreign language education and strategies for its implementation. *Language and Culture*, 42, 214–225. (In Russ.)
2. Khramova, Yu. N., Khairullin, R. D. (2018) Rol' nepreryvnogo professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya pri podgotovke sovremennogo specialista = The role of continuous professional foreign language education in the training of a modern specialist. *Problems of modern pedagogical education*, 58-1, 270–274. (In Russ.)
3. Salnaia, L. K. (2020) Realization of the lifelong learning concept using the programs of additional training // *Modernization of Russian society and education: new economic guidelines, management strategies, law enforcement and personnel training issues* (pp. 690–691). (In Russ.)
4. Nadezhkina, E. Yu. et al. (2015). Realizaciya paradigmy Obrazovanie v techenie vsej zhizni v obrazovatel'nyh yazykovykh centrakh dlya professional'nogo i lichnostnogo razvitiya cheloveka = Implementation of the paradigm “Lifelong learning” in educational language centers for professional and personal development of a person. *Concept*, 13, 1486–1490. (In Russ.)
5. Florin, K., Hedlund, E., Akerblom, E. (2013). Lifelong Learning for All. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, 4(2), 35–39.
6. Sergeeva, O. S. (2013). Obrazovanie vzroslykh v Evrope: rol' Gamburgskoj deklaracii ob obuchenii vzroslykh = Adult education in Europe: the role of the Hamburg declaration on adult learning. *Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology*, 31, 47–51. (In Russ.)
7. Bohlinger, S. (2004). Continuing vocational education and training (CVET) for the unemployed and others at risk of labor market exclusion. Darmstadt: Institute for Vocational Education. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects\\_Networks/PaperBase/BohSa04.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects_Networks/PaperBase/BohSa04.pdf).
8. Mendez, J. A., Eaton, E. (2020). Lifelong learning of compositional structures //arXiv preprint arXiv: 2007.07732.
9. Zhang, R., Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696–742.
10. Harris, R., Clayton, B. (2022). The value of vocational education and training. *International Journal of Training Research*, 18(3), 185–190.
11. Chear, L. S., Arifin, M. (2024). Technical and vocational education and training prospect for higher learning institution. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(3), 144–160.
12. Fenwick, T., Tennant, M. (2020). Understanding adult learners. *Dimensions of adult learning* (pp. 55–73). Routledge.

13. Aspinall, E., Crouch, M. (2022). Australia's Asia education imperative: Trends in the study of Asia and pathways for the future SSRN Electronic Journal. 10.2139/ssrn.4239389.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

### **Медведева Лариса Георгиевна**

кандидат педагогических наук, доцент

и. о. заведующий кафедрой методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования Томского государственного университета

### **Надеждина Елена Юрьевна**

кандидат педагогических наук

доцент кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования Томского государственного университета

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

### **Medvedeva Larisa Georgievna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Head of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages and Interdisciplinary Studies of Education Tomsk State University

### **Nadezhkina Elena Yurievna**

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor, Department of Methods of Teaching Foreign Languages and Interdisciplinary Studies of Education, Tomsk State University

Статья поступила в редакцию  
одобрена после рецензирования  
принята к публикации

07.09.2024  
19.09.2024  
08.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication



## Формирование межкультурной компетенции у студентов как социально-коммуникативной общности в контексте реализации стратегии поддержания экологии культуры

К. Б. Пригожина<sup>1</sup>, Е. Г. Долгова<sup>2</sup>, Г. Т. Безкоровайная<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Москва, Россия

<sup>1</sup>kira.prigozhina@gmail.com, <sup>2</sup>dolgova.eg@rea.ru, <sup>3</sup>bezkorovaynaya.gt@rea.ru

**Аннотация.** В статье анализируются предпосылки и тенденции трансформационных изменений в образовательной среде и их влияние на парадигму межкультурного диалога. В свете этих изменений авторы основываются на необходимости реализации стратегии поддержания экологии культуры и рассматривают межкультурную коммуникацию как социальное взаимодействие и интерпретацию личного опыта через призму дихотомий диалектического подхода и компаративистики критического подхода. На основе этого предложена концепция формирования умений межкультурной коммуникативной компетенции у студентов, способствующая как продуктивности межкультурного диалога, так и устойчивости социально-коммуникативной лингвокультурной общности.

**Ключевые слова:** парадигма межкультурного диалога, межкультурная коммуникация, экология культуры, социально-коммуникативная общность

**Благодарность:** Научная статья подготовлена во ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова» в рамках задания на выполнение научно-исследовательской работы по теме «Духовно-нравственное единство студенчества как фактор обеспечения культурной безопасности» (Приказ о выполнении НИР №1494 от 25.07.2024).

**Для цитирования:** Пригожина К. Б., Долгова Е. Г., Безкоровайная Г. Т. Формирование межкультурной компетенции у студентов как социально-коммуникативной общности в контексте реализации стратегии поддержания экологии культуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 36–42.

Original article

## Developing Intercultural Competence in Students as a Social Communicative Community within the Framework of Cultural Ecology

Kira B. Prigozhina<sup>1</sup>, Elena G. Dolgova<sup>2</sup>, Galina T. Bezkorovaynaya<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

<sup>1</sup>kira.prigozhina@gmail.com, <sup>2</sup>dolgova.eg@rea.ru, <sup>3</sup>bezkorovaynaya.gt@rea.ru

**Abstract.** The article analyzes prerequisites and trends in transformational changes in the educational environment and their impact on the paradigm of intercultural dialogue. In the light of these changes, the authors focus on the necessity to implement the strategy of maintaining ecology of culture and consider intercultural communication as social interaction and interpretation of personal experience. Based on dichotomies

of the dialectical approach and comparativism of the critical approach, the concept of developing intercultural communicative competence in students is suggested, which contributes to both productivity of intercultural dialogue and sustainability of social communicative linguacultural community.

**Keywords:** intercultural dialogue paradigm, intercultural communication, cultural ecology, social communicative community

**Acknowledge:** The scientific article was prepared in the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education 'Plekhanov Russian State University of Economics' within the framework of the assignment for research work on 'Spiritual and moral unity of students as a factor in ensuring cultural security' (R&D project №1494, 25.07.2024).

**For citation:** Prigozhina, K. B., Dolgova, E. G., Bezkorovaynaya, G. T. (2024). Developing intercultural competence in students as a social communicative community within the framework of cultural ecology. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 4(853), 36–42. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Трансформационный переход к шестому технологическому укладу определяет ряд характеристик образовательной среды на современном этапе и очерчивает определенные стратегии ее развития. Курс в направлении цифровизации и устойчивого развития отражается в конкретизации доминант в системе образования, придавая ей всё более ярко очерченные свойства социально-образовательной персонализированной и адаптивной экосистемы.

Турбулентность и изменчивость современного мира BANI (англ. *brittle, anxious, nonlinear and incomprehensible* – хрупкий, тревожный, нелинейный, непостижимый) приводит к дихотомиям внешних и внутренних факторов, в том числе к дихотомиям образовательной среды. Происходит модификация процессов управления и принятия решений, что, в свою очередь, способствует трансформациям в парадигме межкультурного диалога. Особую значимость приобретает реализация стратегии экологии культуры и изучение межкультурной коммуникации не только как процесса социального взаимодействия, но и как интерпретации личного опыта через призму дихотомий диалектического подхода и компаративистики критического подхода. Сформировавшееся транснациональное социальное пространство идей и концептов в «транскультурной эре» [Slimbach, 2005] и транснациональная идентификация [Акопов, 2015] актуализируют необходимость формирования умений ведения продуктивного межкультурного диалога, осознавая при этом принадлежность к единой социально-коммуникативной лингвокультурной общности. Принимая во

внимание то обстоятельство, что «готовы вы к этому или нет, но транскультурная эра уже пришла» [Slimbach, 2005, с. 205], необходимо задуматься над пониманием парадигмы межкультурного диалога как синергии социального взаимодействия и интерпретации личного опыта с целью достижения открытого и уважительного обмена мнениями на основе взаимопонимания<sup>1</sup>. Для достижения этих целей требуется создание концепции формирования межкультурной компетенции и выделение соответствующих умений в контексте реализации стратегии поддержания экологии культуры.

## ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕНДЕНЦИИ ТРАНСФОРМАЦИОННОГО ПЕРЕХОДА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПАРАДИГМУ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

Современные реалии ознаменовали трансформационный переход от устойчивого, предсказуемого, простого и определенного мира SPOD (англ. *steady, predictable, ordinary, definite* – устойчивый, предсказуемый, обычный, определенный) к нестабильному, неопределенному, сложному и неоднозначному миру VUCA (от англ. *volatile, uncertain, complex, ambiguous* – изменчивый, неопределенный, сложный, неоднозначный). Пятый технологический уклад с бурным развитием информационных и телекоммуникационных технологий и индивидуализацией «потребления», в частности в сфере образования, стал предвестником мира BANI.

<sup>1</sup>White paper on intercultural dialogue // Council of Europe. Committee of Ministers. 2008. URL: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication\\_whitepaper\\_id\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_en.asp)

Трансформационный переход приводит к усложнению и ускорению окружающего нас мира в шестом технологическом укладе с нанотехнологиями, новыми видами коммуникации, наноразмерными производствами, интернетом вещей (IoT), дополненной реальностью, нейросетями, искусственным интеллектом.

В ответ на происходящие изменения процессы управления и принятия решений модифицируются, переходя от планомерной поэтапной структуры PDCA (англ. *plan, do, check, act* – *планируй, выполняй, проверяй, внедряй*) к более гносеологической и генеративно-спорадической HADI (англ. *hypothesis, action, data, insights* – *выдвижение гипотез, проверка гипотез, сбор и анализ данных, получение новой информации*). Упомянутые процессы определяют две основные глобальные тенденции развития: цифровизация и автоматизация, а также переход к экоориентированной цивилизации, основанной на принципах устойчивого развития.

Сфера образования не остается в стороне, трансформационные изменения находят свое отражение в современных тенденциях развития образовательного пространства. Государственная программа развития образования до 2030 года<sup>1</sup> определяет четыре основных стратегических направления развития: 1) цели устойчивого развития (оперативность принятия решений), что созвучно преобладающей на современном этапе модели управления процессами HADI; 2) технологическая насыщенность среды (умение работать в цифровой среде), что перекликается с трансформационным переходом к цифровизации; 3) расширение спектра знаний, навыков и качеств личности (овладение способностью к адаптивности), что сопоставимо с принципами устойчивого развития; 4) индивидуализация образовательной среды (получение разнообразного образовательного опыта, персонализация мотивационной составляющей обучения), что также созвучно основным принципам устойчивого развития на современном этапе.

В русле упомянутых выше двух основных глобальных тенденций развития (цифровизации и устойчивости) совершенствуется концепция смарт-образования (*smart – self-directed, motivated, adaptive, resource-enriched, technological*) [Черных, 2021]. В рамках этой концепции очерчены следующие характеристики образовательной среды: а) самоуправляемое, самонаправляемое, самоконтролируемое, б) мотивированное и мотивирующее, в) гибкое и адаптивное, г) ресурсоемкое, д) технологичное. Концепция смарт-образования на

современном этапе наделена следующими характерными особенностями: а) стабильная и устойчивая (*sustainable learning environment*), б) социально-образовательная (*social-learning environment, SLE*), в) персонализированная и личностно ориентированная (*student learning experience, LXP – learning experience platforms*), г) адаптивная.

Глобальные трансформационные изменения и курс системы образования в направлении цифровизации и устойчивого развития способствуют модификации парадигмы межкультурного диалога. Согласно современным подходам к определению межкультурной коммуникации этот процесс рассматривается с позиций когнитивизма и диалектики на основе дихотомии ряда внешних и внутренних факторов [Martin, 2015]. Диалектический подход рассматривает взаимодействие в различных ситуациях межкультурного общения через призму шести дихотомий: межкультурное и индивидуальное, личностное и ситуативное, различия и сходства, статичное и динамичное, ретроспектива и перспектива, благоприятные и неблагоприятные условия. Критический подход предусматривает наблюдение за поведением представителей других культур через призму когнитивного восприятия родной культуры и последующий сравнительно-сопоставительный анализ различий родной и иной культур [Таратухина, 2016].

Таким образом, межкультурная коммуникация в свете современных трансформационных изменений представляет собой процесс, сочетающий изучение социального взаимодействия и интерпретации личного опыта через призму шести дихотомий диалектического подхода и компаративистики критического подхода (рис. 1).



Рис. 1. Межкультурная коммуникация в свете диалектического и критического подходов

<sup>1</sup>Государственная программа развития образования до 2030 года URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=lxk81r28mn736944>

# Педагогические науки

С учетом вышесказанного, возникла необходимость пересмотра концепции формирования межкультурной компетенции, умений межкультурной коммуникации в рамках парадигмы межкультурного диалога.

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИИ КУЛЬТУРЫ

Как отмечалось выше, трансформационный переход, приводящий к усложнению и ускорению окружающего мира в шестом технологическом укладе, способствовал формированию вектора в направлении устойчивого развития и адаптивности умений. Образовательная среда на современном этапе приобретает свойства устойчивой и одновременно адаптивной экосистемы, ориентированной на персонализацию согласно потребностям участников. Предложенные ранее концепции самонаправленного обучения [Grow, 1996] и саморегулируемого обучения [Zimmerman, 1989] приобретают актуальность и находят практическое воплощение. Наряду с этими тенденциями, приобретает новые очертания концепция социально-образовательной среды [Koschman, 1996], в которую активно интегрируются эколого-личностная [Ясвин, 2001] и экопсихологическая [Панов, 2004] модели организации образовательного процесса.

Дихотомии ситуативного и личностного, межкультурного и индивидуального, устойчивого и адаптивного, социального и самонаправленного, системного и саморегулируемого вскрывают необходимость переосмысления концепции формирования межкультурной компетенции в свете реализации стратегии поддержания экологии культуры. Под «экологией культуры», вслед за Дмитрием Сергеевичем Лихачевым, мы понимаем отношение человека к его культурной среде в ее целостности, с акцентом на необходимости сохранения этой среды [Лихачев, 1979]. При этом необходимо принимать во внимание полифоничность и многоуровневость идентичности в современных реалиях, в связи с тем, что «национально ориентированные категории восприятия окружающего мира являются транснациональной конструкцией ... создание национального сознания и национальной идентичности осуществлено согласно общей модели, циркулирующих в транснациональном пространстве идей и концептов» [Будучев, 2019, с. 6].

В этой связи особую актуальность приобретает парадигма межкультурного диалога, предполагающая развитие умений, которые позволяют

участвовать в продуктивном взаимодействии с представителями других культур, осознавая принадлежность к единой социально-коммуникативной лингвокультурной общности. Рассматривая концепцию формирования межкультурной компетенции в свете реализации стратегии поддержания экологии культуры, необходимо также обратиться к идеям Гегеля о ступенях развития человеческого самосознания от «я – не я» (вожделирующее) через «я – ты» (признающее) к трансцендентальной коммуникации (всеобщее) [Деклерк, 2011], отдавая приоритет последней ступени, как основе для развития умений межкультурного взаимодействия в свете парадигмы межкультурного диалога. С учетом вышесказанного, концепцию формирования межкультурной компетенции и умений межкультурной коммуникации в контексте реализации стратегии поддержания экологии культуры можно представить следующим образом (рис. 2):



Рис. 2. Концепция формирования межкультурной компетенции и умений межкультурной коммуникации в контексте реализации стратегии поддержания экологии культуры

Диалектико-критический подход в рамках парадигмы диалога культур составляет основу концепции формирования межкультурной компетенции. Ряд смежных концепций, объединенных

идеей развития социально-коммуникативной лингвокультурной общности студентов как участников социально-образовательной персонализированной и адаптивной экосистемы, имеют в основе принципы организации образовательного процесса, созвучные и объединенные идеей реализации стратегии экологии культуры и персонализации образовательного опыта.

В свете предлагаемой концепции, процесс формирования межкультурной компетенции включает следующие этапы:

- 1) восприятие (аффективные механизмы, эмоционально-мотивационный настрой, мотивационная готовность к диалогу культур);
- 2) интерпретация и предположение (когнитивные механизмы, эмоционально-когнитивное реагирование, когнитивно-рефлексивные стратегии, межкультурная осведомленность и межкультурное ориентирование);
- 3) атрибуция (поведенческие механизмы, атрибутивно-оценочные установки и моделирование, когнитивно-дискурсивные стратегии, ситуационно-прагматические и социально-психологические механизмы).

Предлагаемые этапы реализуются в процессе изучения ситуации межкультурного взаимодействия и поведения партнера по межкультурному диалогу в последовательности вопросов рефлексии как элемента метода прогнозного моделирования в кейс анализе [Пригожина, 2020]:

- а) восприятие (perception) – *что я вижу*;
- б) интерпретация (interpretation) – *каково мое отношение к этому*;
- в) предположение (assumption) – *почему мое отношение к увиденному именно такое*;
- г) атрибуция (attribution) – *в чем причины такого поведения партнера по межкультурному общению*.

Поэтапная реализация процесса формирования межкультурной компетенции при доминантной личностной когнитивно-рефлексивной составляющей с использованием метода прогнозного моделирования позволяет осуществить подготовку обучающихся к межкультурному диалогу как процессу, сочетающему социальное взаимодействие и интерпретацию личного опыта через призму шести дихотомий диалектического подхода и компаративистики критического подхода (рис. 1). Составленный на основе прогнозного моделирования портрет участников межкультурного диалога позволяет выдвинуть и проверить гипотезы о ситуативно-контекстных изменениях культурно маркированных поведенческих стратегий в ходе межкультурного общения, подключая прагматический сравнительно-факторный диалектический

подход (рис. 1). Выявление культурно-ценностных установок, присущих представителям родной культуры, для их последующего использования при сравнении с культурными портретами представителей других культур (партнеров по межкультурному диалогу) позволяет нивелировать энтропию дихотомий (рис. 1–2) и атрибутивные предубеждения, способствуя формированию у студентов осознания принадлежности к социально-коммуникативной лингвокультурной общности для эффективного участия в диалоге культур.

В рамках реализации предлагаемой концепции формирования межкультурной компетенции представляется необходимым уточнить реестр умений и добавить следующие компоненты (табл. 1).

Таблица 1

УМЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИЧНОГО ОПЫТА

В контексте социального взаимодействия	В контексте интерпретации личного опыта
1) <b>наблюдение</b> за поведением <u>в различных ситуациях</u> межкультурного взаимодействия	1) <b>наблюдение</b> за поведением <u>в конкретных ситуациях</u> межкультурного общения
2) <b>описание</b> особенностей взаимодействия	2) формирование <b>субъективного</b> индивидуального опыта
3) <b>сравнение</b> с поведением представителей <b>других</b> культур	3) <b>накопления</b> фоновых знаний о <b>конкретной</b> культуре и особенностях взаимодействия с ее представителями
4) <b>обобщение</b> опыта межкультурного взаимодействия	4) <b>сравнение с индивидуальным</b> культурным контекстом
5) <b>изучение способов моделирования</b> поведенческих стратегий	5) <b>нивелирование</b> стигм, стереотипизации, <b>обобщенных</b> прогнозов и выводов

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предлагаемая концепция формирования межкультурной компетенции у студентов отвечает современным тенденциям развития общества и системы образования. В ней интегрируются современные модели организации образовательного процесса и реализуется стратегия экологии культуры при поэтапном вовлечения студентов в процессы трансцендентальной коммуникации, при осознании принадлежности к социально-коммуникативной лингвокультурной общности для эффективного участия в диалоге культур.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Slimbach R. The Transcultural Journey Frontiers // The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2005. Vol. 11. P. 205–230.
2. Акопов С. В. Человек многомерный: транснациональная модель идентификации с макрополитическими сообществами (метатеоретический анализ). СПб.: Алетейя, 2015.
3. Черных А. А., Кролевецкая Е. Н. «SMART-обучение» как новая образовательная модель: отношение педагогов и обучающихся. Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. Вып. 4. С. 563–569.
4. Martin, J. N. Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: dialectical approach // Language and Intercultural Communication. 2015. № 15(1). P. 13–28.
5. Таратухина Ю. В., Безус С. Н. и др. Теория межкультурной коммуникации. М.: Юрайт, 2016.
6. Grow, G. O. Teaching Learners to be Self-Directed // Adult Education Quarterly. 1996. Vol. 41 (3). P. 125–149.
7. Zimmerman, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 1989, P. 329–339. DOI: 10.1037/0022-0663.81.3.329.
8. Koschmann, T. Paradigm shifts and instructional technology: An introduction // CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. P. 1–23.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
10. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
11. Лихачев Д. С. Экология культуры. Москва, 1979.
12. Будучев В. А. Транснациональность национальной идентичности: чужой и свой вне национальных границ // Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своем и родном. Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции (19–21 апреля 2019 г.), Орёл, Российская Федерация – Комрат, АТО Гагаузия, Республика Молдова. Модуль-К, 2019. С. 5–10. URL: <https://disk.yandex.ru/i/z1LvFoCa8wQLDg> (дата обращения: 18.06.2024).
13. Деклерк И. В. Метафизические концепции социально-коммуникативной общности // Философия и культура. 2011. № 6. С. 48–54. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=58433](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=58433) (дата обращения: 18.06.2024).
14. Пригожина К. Б. Кейс анализ как форма оценки сформированности межкультурной компетенции у магистрантов в неязыковом вузе // Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию : материалы Второй международной конференции, Москва, 21–25 апреля 2020 года. Языки народов мира, 2020. С. 146–150. EDN WARPCK.

## REFERENCES

1. Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 11, 205–230.
2. Akopov, S. V. (2015). Chelovek mnogomernyj: transnacional'naja model' identifikacii s makropoliticheskimi soobshhestvami (metateoreticheskij analiz) = The multidimensional human being: a transnational model of identification with macro-political communities (meta-theoretical analysis). St. Petersburg. (In Russ.)
3. Chernyh, A. A., Kroleveckaja, E. N. (2021). "SMART-obuchenie" kak novaja obrazovatel'naja model': otnoshenie pedagogov i obuchajushhihsja = "SMART-learning" as a new educational model: teachers' and learners' attitudes. Pedagogy. (In Russ.)
4. Martin, J. N. (2015). Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: dialectical approach. Language and Intercultural Communication, 15(1), 13–28.
5. Taratuhina, Ju. V., Bezus, S. N. et al. (2016). Teorija mezhkul'turnoj kommunikacii = Intercultural communication theory. Moscow. (In Russ.)
6. Grow, G. O. (1996). Teaching Learners to be Self-Directed. Adult Education Quarterly, 41(3), 125–149.
7. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329–339. 10.1037/0022-0663.81.3.329.
8. Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. In CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Jasvin, V. A. (2001). Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu = Educational environment: from modelling to design. Moscow. (In Russ.)
10. Panov, V. I. (2004). Jekologicheskaja psihologija: Opyt postroeniya metodologii = Environmental philology: experience in building a methodology. Moscow. (In Russ.)
11. Likhachev, D. S. (1979). Ekologiya kul'tury = Cultural ecology. Moscow. (In Russ.)
12. Buduchev, V. A. (2019). Transnacional'nost' nacional'noj identichnosti: chuzhoj i svoj vne nacional'nyh granic. Mezhkul'turnyj dialog i vyzovy sovremennosti: drugost' i inakovost' v svojom i rodnom = Transnationality of national identity: the foreign and the native beyond national borders. Respublika Moldova. (In Russ.)
13. Deklerk, I. V. (2011). Metafizicheskie koncepcii social'no-kommunikativnoj obshhnosti = Metaphysical concepts of social communicative community. (In Russ.)
14. Prigozhina, K. B. (2020). Kejs analiz kak forma ocenki sformirovannosti mezhkul'turnoj kompetencii u magistrantov v neязыковом вузе = Case analysis as tool for assessing intercultural competence in master level students in a non-linguistic university. Moscow. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

### **Пригожина Кира Борисовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры иностранных языков №1 Высшей школы социально-гуманитарных наук  
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова

### **Долгова Елена Геннадьевна**

кандидат филологических наук, доцент  
доцент кафедры иностранных языков № 3 Высшей школы социально-гуманитарных наук  
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова

### **Безкоровайна Галина Тиграновна**

кандидат филологических наук, доцент  
доцент кафедры иностранных языков № 3 Высшей школы социально-гуманитарных наук  
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

### **Prigozhina Kira Borisovna**

PhD (Pedagogy), associate professor, Department of Foreign Languages №1  
Higher School of Social Sciences and Humanities

### **Dolgova Elena Gennadyevna**

PhD (Phylology), associate professor, Department of Foreign Languages №3  
Higher School of Social Sciences and Humanities

### **Bezkorovaynaya Galina Tigranovna**

PhD (Phylology), associate professor, Department of Foreign Languages №3  
Higher School of Social Sciences and Humanities

Статья поступила в редакцию	07.09.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	16.09.2024	
принята к публикации	08.10.2024	



## Лингвистический и лингводидактический потенциал немануального компонента в русском жестовом языке: опыт изучения инициализированных жестов

**М. А. Салькова**

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия  
bestgrammar@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается лингвистически значимое явление инициализации и его результат, инициализированный жест, входящий в лексический состав русского жестового языка (РЖЯ). Особенности указанных жестов интерпретируются в контексте лингвистических задач обучения РЖЯ разных адресных групп – студентов и взрослых слушателей. Выделяются «точки уязвимости» в описании инициализированных жестов, коррелятивные трудности в освоении РЖЯ, предлагается их объяснение, намечаются направления исследования и преподавания РЖЯ. Результаты анализа позволяют уточнить требования к уровням владения жестовым языком при подготовке специалистов – переводчиков и педагогов.

**Ключевые слова:** русский жестовый язык, РЖЯ, инициализация, инициализированный жест, немануальный компонент

**Для цитирования:** Салькова М. А. Лингвистический и лингводидактический потенциал немануального компонента в русском жестовом языке: опыт изучения инициализированных жестов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 43–50.

---

Original article

## Linguistic and Linguodidactic Potential of Non-manual Component in Russian Sign Language: a Study of Initialized Signs

**Marina A. Sal'kova**

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia  
bestgrammar@yandex.ru*

**Abstract.** The article discusses a linguistically relevant phenomenon of initialization and its effect, initialized sign, as part of the lexis of Russian Sign Language (RSL). Properties of such gestures are interpreted as inseparable from the linguistic tasks set while teaching RSL to different target groups, students and adults. Some weaknesses in definitions of initialized gestures are singled out, the vulnerabilities affecting RSL acquisition, explanations are offered, a few research and teaching challenges are outlined. The results of analysis contribute to descriptions of RSL proficiency levels, which is topical for educating interpreters and teachers.

**Keywords:** Russian Sign Language, RSL, initialization, initialized sign, non-manual component

**For citation:** Salkova, M. A. (2024). Linguistic and Linguodidactic Potential of Non-manual Component in Russian Sign Language: a Study of Initialized Signs. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 43–50. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Исследования, позволяющие получить доступ к особенностям русского жестового языка (*далее* РЖЯ), носят значимый и знаковый характер не только с точки зрения расширения фонда знаний профессионального лингвистического сообщества. Представляется, что эти штудии, в первую очередь, способствуют накоплению гуманитарных ценностей, которые отличают высокоразвитый социум от среднестатистического человеческого сообщества. В первом случае существенным показателем уровня развития человеческого коллектива является политика инклюзии, т. е. путь масштабной социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе инвалидностью, а также ментальными особенностями)<sup>1</sup>. В ориентире на включение всех граждан России в активную жизнь во всем ее многообразии важную роль играет использование правильного языка и, добавим, понимание культуры конкретного говорящего коллектива, что и является приоритетом лингвистики жестовых языков. Ее задачей на сегодняшний день стало формирование представления об РЖЯ как языке особой визуальной модальности [Раренко, 2021] с перспективой создания отечественной научной школы изучения РЖЯ, а также помощь в выстраивании корректной лингводидактической концепции, в основу которой положено представление об РЖЯ как уникальном лингвокультурном коде сообщества глухих и слабослышащих [Введение в лингвистику жестовых языков, 2019; Кибрик, 2012; Прозорова, 2007].

Подход к РЖЯ как к одному из множества естественно формирующихся, постоянно развивающемуся языку<sup>2</sup>, предполагает применение ряда апробированных лингвистических методик, с одной стороны, а также стимулирует привлечение современных информационных технологий, с помощью которых можно добиться большей эффективности описания многомерного пространства жестов – с другой. Культурный компонент исследования РЖЯ начинается с отказа от стереотипов и предрассудков, возникших вследствие существовавшей до недавнего времени закрытости говорящего на нем сообщества (чему во многом способствовали некоторые традиции обучения глухих и

слабослышащих), и готовности исследователей к нюансированному описанию коммуникации, дифференцирующему максимум прагматических параметров и помещающему в фокус внимания исполнителя жеста. При этом сама номенклатура жестов также требует уточнения.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО УРОВНЯ РЖЯ: ИНИЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ЖЕСТЫ В КОММУНИКАЦИИ

Среди явлений лексического состава РЖЯ, выделяются так называемые инициализированные жесты (*далее* ИЖ) – объект исследования, получившие на сегодняшний день недостаточно внимания со стороны как отечественных, так и зарубежных исследователей. При планировании исследовательской разработки были поставлены следующие задачи:

- 1) определить статус ИЖ в системе РЖЯ, в том числе в сопоставлении с аналогичными явлениями в других жестовых языках;
- 2) сформировать рабочую дефиницию явления, отразив его существенные характеристики как компонента номенклатуры РЖЯ и участника речепроизводства;
- 3) описать тематические сферы применения ИЖ;
- 4) предложить объяснение коммуникативной эффективности ИЖ.

Дополнительно, с целью уточнения дидактических приоритетов в преподавании РЖЯ, проводился опрос слышащих обучающихся двух целевых групп – студентов старших курсов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика профиля «Теория и практика перевода жестового языка межкультурной коммуникации» (15 человек, женщины, возраст 19–21 год) и слушателей программы профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы и дополнительного профессионального образования с русским жестовым языком», преподавателей иностранных языков и культур (10 человек, женщины, возраст 40–55 лет).

Была сформулирована гипотеза о том, что явление инициализации:

- 1) отражает его сочетание с рядом общих естественно-языковых процессов и влияет на грамматику и лексику жестового языка;
- 2) значимо коррелирует с жизнью говорящего на нем социума;
- 3) имеет отношение к оформлению и развитию РЖЯ как самостоятельной аутентичной коммуникативной системы, используемой русскоязычным сообществом глухих и слабослышащих.

<sup>1</sup>Инклюзия в России. 2024. URL: <https://xn--80ancbigjdek7npa.xn--p1ai/> (дата обращения: 16.06.2024); Что такое жестовый говор и как глухие люди из разных стран общаются друг с другом? // Новости ООН. Аудиотека. Архивное аудио от 18.01.2016. URL: <https://news.un.org/ru/audio/2016/01/1031761> (дата обращения: 21.06.2024).

<sup>2</sup>Буркова С. И. Русский жестовый язык // МАЛЫЕ ЯЗЫКИ РОССИИ. Проект Института языкознания РАН. 2019–2024. URL: <https://minlang.iiling-ran.ru/lang/russkiy-zhestovyy-yazyk> (дата обращения: 16.06.2024).

## РЕЗУЛЬТАТЫ

Из наблюдений, сделанных в ходе дескриптивно ориентированной работы с применением семиотической и функциональной методологии, элементов корпусного анализа, метода семантической интерпретации и др., можно сделать некоторые обобщения.

**1. Инициализация**, наблюдаемая в РЖЯ со второй половины XX в., предположительно имеет своей основой процесс и результат заимствования словарной единицы из звучащего языка, опосредованный дактильной (так называемой ручной) азбукой и дактилированием [Заварицкий, 2023]. Инициализация представляет собой использование жеста, по форме соответствующего букве дактильного алфавита, т. е. «написания» буквы с помощью расположения пальцев и кисти руки. Такие жесты существуют в ряде жестовых языков, например, американском [Sagara, Zeshan, 2016], британском [Kyle J. G., Kyle J., Woll, 1988], австралийском [Johnston, Schembri, 2007], чешском; отсутствие ИЖ отмечено в сообществах с низким уровнем грамотности, например, в «сельском» жестовом языке Ката Колок. Собственно буква (дактилема) строго соответствует орфографии соответствующего слова и чаще всего является самой первой буквой при записи, однако функционал этой мануальной конфигурации более сложный. В отличие от традиционных дактилем, которые «исполняются» последовательно и носят зависимый статус при передаче итогового значения, возникающего по мере кумуляции буквенных символов, инициализирующая дактилема используется как автономная единица, как целое, отдельно взятое слово с собственным лексическим и, потенциально, грамматическим значением (подробнее ниже).

Установлено, что конфигурация пальцев и кисти – это лишь одна из существенных частей инициализации, о которой говорят практически все исследователи [Woll, 2009]. Однако остальные компоненты мультимодального ИЖ (локализация дактилемы, динамическая манипуляция мануальной конфигурацией в обязательном сопровождении артикуляцией и мимикой, которые совокупно «насыщают» жест значением) не получают должного акцента при описании этого явления ни у зарубежных, ни у отечественных авторов.

**2.** Существует взаимосвязь между жестовым языком, звучащим языком и инициализацией как **лексико-семантическим способом обогащения лексического уровня РЖЯ**. ИЖ, являясь заимствованиями из устной и письменной форм существования звучащего языка, претерпевают лексикализацию, таким образом становясь словом. Не

менее существенно, что благодаря грамматической неотмеченности лексем в РЖЯ на основе ИЖ возникает целый кластер лексических единиц, т. е. дактилема, используемая для инициализации, подобна корневой морфеме, вокруг которой выстраивается словарное гнездо (например, СТРАХ/СТРАШНЫЙ / СТРАШИТЬ). В организации такого словарного кластера для ИЖ-основы обычно сохраняются мануальная конфигурация и локализация, а основную дифференцирующую роль берет на себя артикуляция. Однако есть случаи, где динамический компонент конкурирует по значимости с артикуляцией: ср. смыслообразующую роль движения при исполнении жестов, основанных на дактилеме «У»: УВАЖАТЬ (прямонаправленное к собеседнику движение предплечья) и УГОЩАТЬ (движение кистей обеих рук в кистевом суставе вниз, раскрывающее ладонь); есть примеры, которые позволяют говорить о смыслообразовании, основанном на положении кисти руки, например, ОРАНЖЕВЫЙ и ОЗЕРО, а также о важности комплекса «артикуляция + мимика» (для местоимения КТО мимика отвечает за его отнесение к классу вопросительных или относительных).

**3.** В то время как дактильная азбука является вспомогательным средством для людей, говорящих на жестовом языке, существование инициализирующих дактилем подтверждает значительную роль дактилологии для РЖЯ, изучаемого не только в синхронии, но и в диахронии.

Интенсивно развиваясь, РЖЯ по мере необходимости использует инициализацию как удобный **инструмент обновления языка**. Инициализация позволяет оптимизировать и осовременить способы передачи определенного представления (например, изменились способы передачи понятий БОГ, ДЯДЯ, РУБАШКА, ОЗЕРО, ОСТРОВ), а также развивать синонимические ряды (например, БЕЛЫЙ ≠ КИПЕННО-БЕЛЫЙ; в последнем случае при сохранении артикуляции слова *белый* используется ИЖ). На основе инициализации формируются синонимические ряды, позволяющие обеспечить градацию признака, например, СТРАХ≈УЖАС≈КОШМАР и, как следствие, повысить выразительность речи. ИЖ в РЖЯ сопоставимы с омонимами (омофонами) в звучащем языке и могут переосмысливаться как новые обозначения (например, ИСТОРИЯ в значении учебной дисциплины либо рассказа о каких-либо событиях).

Помимо значимости для словаря РЖЯ, ИЖ в составе лексико-грамматического контекста и в контексте коммуникативной ситуации обеспечивают **функциональность РЖЯ как системы**, влияя не только на словарный состав языка, но и на его грамматический строй. Так, на основе

ИЖ возникают слова, относящиеся к разным частям речи, например, существительное ИНТЕРЕС, прилагательное ИНТЕРЕСНЫЙ, наречие ИНТЕРЕСНО. Видится уместным говорить и о синтаксическом расширении функционала некоторых ИЖ: глагольные лексемы за счет направленности двигательного компонента, как видится, сближаются с целой фразой (например, (Я) УВАЖАТЬ (ТЕБЯ), где двуручный инициализированный жест «У» в сочетании с движением, направленным в сторону собеседника, и артикуляцией «уважаю» формирует структуру, соответствующую повествовательному предложению-высказыванию).

4. Хотя ИЖ не отличаются высокой частотностью<sup>1</sup>, что является еще одним подтверждением аутентичности РЖЯ, несводимого к калькированию и дактилированию, существует несколько **тематических сфер**, где они функционируют достаточно устойчиво:

- **названия цветов** (СИНИЙ, ГОЛУБОЙ, РОЗОВЫЙ, ОРАНЖЕВЫЙ, ФИОЛЕТОВЫЙ, БЕЖЕВЫЙ, БЕЛЫЙ (в значении «кипенно-белый»))
- **названия дней недели** (ВТОРНИК, СРЕДА, ЧЕТВЕРГ, ПЯТНИЦА)
- **названия времен года и календарных месяцев** (ОСЕНЬ, ДЕКАБРЬ, ЯНВАРЬ, ФЕВРАЛЬ, АПРЕЛЬ, ИЮНЬ, ИЮЛЬ, АВГУСТ, СЕНТЯБРЬ, ОКТЯБРЬ, НОЯБРЬ)
- **названия степеней родства** (ТЕТЯ, ДЯДЯ)
- **вопросительные и относительные местоимения** (КТО, КОТОРЫЙ, КАКОЙ)
- **вопросительные наречия** (ГДЕ, КАК)
- **предлог** (О)
- **союз** (И)
- **частица сослагательного наклонения** (БЫ)
- **переходные глаголы** (с предложным / беспредложным дополнением), обозначающие некоторые виды социального взаимодействия, имплицитно указывающие векторную направленность на одушевленный объект, партнера и / или результат (ГРУБИТЬ, ПОДГОТОВИТЬ, УХАЖИВАТЬ, УВАЖАТЬ, УГОЩАТЬ)
- **качественные прилагательные и существительные высокой социальной значимости** (ГРАМОТНЫЙ, ГРУБЫЙ)
- **существительные, обозначающие учебные предметы и оценивание знаний** (ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ, ЭКЗАМЕНЫ)

<sup>1</sup>Частотность жеста проверялась обращением к Корпусу русского жестового языка [https://www.nstu.ru/studies/study/langlearning/rsj], а также анализировалась на основании интервью, взятого у глухих и слабослышащих обучающихся и художников, посещающих экскурсии и учебные занятия в ГМИИ им. А. С. Пушкина (общая продолжительность записи ок. 50 минут), анализ выполнен обучающейся выпускника 2024 г. Л. Ляновой.

- Прочие слова (БОГ, ШОКОЛАД, УЧИТЕЛЬ, ИСТОРИЯ (= рассказ, повествование в литературоведческом смысле)).

5. **Эффективность инициализации** для речевого поведения объясняется простотой и быстротой исполнения соответствующего жеста – фактически, формирование и узнавание дактилемы происходит мгновенно. При этом доступность дактилемы всем говорящим на РЖЯ успешно коррелирует с выраженной иконичностью, характерной для коммуникативной системы РЖЯ в целом. Например, для слова ОСЕНЬ иконическое движение вызывает ассоциацию с листопадом («страхающее» движение), СТРАХ – со спазмом мышц гортани и пищевода, что поддерживает локализация жеста (дактилема «С» + вертикально направленное движение кисти руки вдоль горла и центральной линии грудины). Наблюдения, сделанные в этой части, позволяют получить лучшее представление о значимости тех или иных явлений для культуры говорящего сообщества и его истории, нашедшей свое отражение в языке.

## ОБСУЖДЕНИЕ

Изучение ИЖ – главным образом, элементов лексического уровня с существенным грамматическим потенциалом – подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило расширить представление о системных и строевых представлениях РЖЯ и его коммуникативной специфике. Для исследования ИЖ в РЖЯ использовалась единообразная схема описания:

- 1) дактилема в основе инициализирующего жеста;
- 2) экспликация знака: конфигурация руки (пальцы + кисть), одноручность / двуручность, локализация, движение;
- 3) артикуляция;
- 4) признаки иконичности;
- 5) варьирование (тенденция к нативизации) – если есть (например, Д – ДЕКАБРЬ, также произносимый как ДЕК).

Проработка вопроса о форме такого знака дает основания полагать, что именно немануальные аспекты наиболее значимы для изучения ИЖ в функционально-коммуникативном ракурсе. Отсюда логически возникает связь с обучением говорению на РЖЯ, прогнозированием сложностей и ошибок обучающихся и формированием особых дидактических акцентов, особенно в начале обучения. РЖЯ на сегодняшний день может быть справедливо отнесен к редким языкам, для преподавания которых особенно важна обратная связь с обучающимися.

## Педагогические науки

Внимания заслуживают данные, предоставленные респондентами, которые отвечали на вопросы о том, что являлось для них источником наибольших затруднений при выполнении жеста на начальном этапе освоения речи на жестовом языке: а) мелкая моторика пальцев и кисти; б) немануальный компонент (расположение кисти, предплечья, плеча в пространстве жеста, движение в составе жеста (руки, головы, корпуса), артикуляция, мимика), в) необходимость объединения компонентов жеста в целостный знак, г) двуручные жесты.

Абсолютное большинство студентов отмечало сложность исполнения двуручных жестов (особенно: движение + скоординированность обеих рук), параметр движения в жесте и участие мимики в говорении. Респонденты старшего возраста, начавшие освоение РЖЯ, испытывали значительное затруднение с мелкой моторикой (особенно в момент исполнения дактилем, например, при произнесении имен) и артикуляцией: внимание при исполнении жеста в большей мере было направлено именно на работу руки (что можно трактовать как проявление своего рода понятийной интерференции – изучаемый язык классифицируется как жестовый). Эти слушатели также сочли сложным элементом расположение кисти, предплечья, плеча в ограниченном пространстве жеста, влияющих на точность передаваемого значения; как и студенты, они отметили сложной к исполнению дополняющую мимику. Таким образом, оказывается, что взрослые обучающиеся на начальном этапе обучения затруднены больше, чем студенты; существенно также, что взрослые обучающиеся отмечали не просто факт исполнения компонента жеста, но сосредотачивались на варьировании его исполнения (например, возможности несколько изменить положение кисти при включении ИЖ в высказывание). Кроме того, по мнению респондентов, при проговаривании имен у них не только не происходила координация между дактилированием и артикуляцией (последняя чаще всего отсутствовала полностью), но и не устанавливалась координация между скоростью исполнения этих компонентов жеста; при включении мимики в жест утрачивалась мимическая естественность.

Рассуждая о сложностях присоединения немануальных компонентов, сделаем следующее предположение: возможно, глухие или слабослышащие дети, начинающие изучать жестовый язык в дошкольный период, т. е. до освоения письменной формы языка и чтения, не испытывают подобных затруднений в силу малой рефлексии в этом возрасте, а также в силу того, что их родители /

педагоги обладают полностью сформированными когнитивными и коммуникативными компетенциями, где артикуляторно-мимическая поддержка жеста доведена до автоматизма, так что обучающиеся копируют и считывают жесты целостно, в предъявляемой им полной форме. Так и студенты, начинающие изучать жестовый язык как второй, больше настроены на копирование жестов и проще справляются с установлением связей между формой и содержанием жестового знака. При этом сложности, отмеченные взрослыми начинающими, говорят о наличии некоторой трудно преодолеваемой ригидности, которая может быть интерпретирована как проявление профессиональной деформации. Будучи педагогами иностранных языков со значительным стажем работы, эти слушатели в полной мере осознают, что высшей формой иконичности речи как совокупности биологической, психической, когнитивной активности говорящего является ее звучание, связанное с артикуляторной деятельностью; известно также, что дополнительно к артикуляции при необходимости говорящий может подключать жестикуляцию и произвольную / непроизвольную мимику. И в этом смысле культура говорения на английском языке становится для этих обучающихся своеобразным препятствием: как известно, здесь приветствуется мимическая и кинестетическая сдержанность.

За пределами особенностей профессии отметим, что на начальном этапе освоения РЖЯ у взрослых обнаруживается значительная концентрация внимания на мелкой и крупной моторике в сочетании с диссоциацией от артикуляции и мимических действий. Для исполнения действий в составе жеста требуется сосредоточенность и произвольность, т. е. дополнительные усилия, которые в итоге должны привести к развитию новых нейронных связей в мозге, обеспечивающих автоматизм и синхронизацию моторики, артикуляции и мимической деятельности.

Эти данные дополняют представления о различии «видения» речи у слышащих и глухих. Письменная форма буквенного знака, к которой обращаются слышащие, начинающие изучать жестовый язык, и, в частности, каноническая дактилема (в статике) являются преимущественно двумерными, в то время как реальность жестового языка – объем и многомерность в сочетании с иными проявлениями мультимодальности. Таким образом, артикуляторная и двигательная активность в жесте становятся способами экстернизации внутренней речи, которая несвойственна слышащим говорящим с высоким уровнем коммуникативной компетенции. Известно,

что вне особых прагматических условий (например, при осознанном подборе языковых единиц для сообщения, соответствующего специальному коммуникативному заданию) речь в основном свернута до картиноподобных и языкоподобных представлений<sup>1</sup>.

Сказанное определяет перспективы обучения, а также уточняет уровневые показатели владения жестовым языком. Так, в обучение на начальном этапе должна включаться задача смещения фокуса внимания с моторики рук на артикуляцию и мимическую поддержку. В этом случае базовый уровень (A0–A1, survival level) может описываться как умеренная (не нарушающая понимания) синхронизированность моторики рук и артикуляции в пределах лексико-грамматического минимума, необходимого для исполнения основных этикетных формул, установления контакта и обмена основной личной и профессиональной информацией, необходимой для знакомства, ведения диалога на простые повседневные темы (до десяти реплик), умеренная мимическая естественность, достаточная экономность и точность в «оконтуривании» жеста. Темп речи невысокий.

Дальнейшие уровни предполагают совершенствование корреляции между мануальным и немануальным компонентами жеста в направлении большей точности исполнения и в сочетании с повышением скорости речи, овладения навыками редуцированной речи и т. д. Иными словами, овладение жестовой речью означает приобретение навыка создания мультимодального жеста, воспринимаемого партнером как естественного элемента коммуникации на жестовом языке.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическая значимость полученных решений для лингвистики РЖЯ состоит в том, что они уточняют соотношение мануального и немануального компонентов в передаче лексического и лексико-грамматического значения слова в РЖЯ. Исследование также показывает, в чем состоит вклад ИЖ в лексический состав РЖЯ: целому ряду таких жестов удается формировать словарное гнездо, обогащая словарный состав РЖЯ, развивать грамматический строй языка и обеспечивать выразительность речи. Собственно ИЖ в РЖЯ выступает в качестве лексико-семантического основания и дополняется немануальным компонентом, из которого возможно вычленение иконической составляющей, связанной

с особенностями восприятия действительности говорящими на РЖЯ и ее осмысления. В дальнейшем проблематика инициализации может быть дополнена исследованиями, касающимися социальных характеристик коммуникантов и учитывающих их возраст, гендер, статусно-ролевые и иные отношения, частотность использования ИЖ в разных типах дискурса, функционирование в эмоционально окрашенной речи и т. д.

Практическая значимость наблюдений состоит в расширении функциональных представлений об РЖЯ и возможности использовать полученные данные для обучения лингвистов, работающих с говорящими на РЖЯ. Показано, что, в то время как ИЖ возникают из одной и той же локализации на основе одной и той же дактилемы, облигаторная артикуляционная составляющая жеста и движение отвечают за смысловоразрешение в текущем коммуникативном контексте. Понимание особенностей реализации смысла жестом формирует перспективу улучшения словарей РЖЯ; актуально создание учебно-методических пособий, где в режиме онлайн происходит синхронная многомерная визуализация всех аспектов (компонентов) жеста. Для овладения РЖЯ существует необходимость одновременно (zic!) видеть всё пространство жеста максимально нюансированно, в статике (геометрически) и динамике, а также управлять скоростью динамического компонента, что имеет особое значение для уровня начинающих. Представляется, это значимый вызов для прикладных междисциплинарных проектов с участием лингвистов, специалистов по робототехнике и IT.

Кроме того, пример изучения инициализации задает конкретное направление для совершенствования методов обучения специалистов, работающих с РЖЯ и его носителями<sup>2</sup>. Поскольку решающим фактором коммуникативной успешности становится устойчивый зрительный контакт, направленный на «считывание» артикуляции, и расширение поля зрения для отслеживания динамической части жеста, требуются специальные задания и упражнения для формирования необходимых навыков. Здесь хорошо показывает себя работа перед зеркалом – один из традиционных приемов обучения иностранным языкам и культурам, используемым в МГЛУ. Целью такой работы является «приучение» артикуляторного аппарата к работе над иноязычным звуком, а также формирование представления о внешнем облике говорящего, которое может существенно меняться из-за несвойственной родному

<sup>1</sup>Краткий словарь когнитивных терминов / [под общей редакцией Е. С. Кубряковой]. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997.

<sup>2</sup>См., например: Буркова С. И. Онлайн-корпус русского жестового языка. 2015. URL: <https://events.spbu.ru/eventsContent/files/corpling/corpora2015/Burkova.pdf> (дата обращения: 16.06.2024).



# Педагогические науки

языку мимике, необходимости добавить / устранить кинестетический компонент. Важно, что при изучении жестового языка обучающийся должен работать перед зеркалом, позволяющим видеть себя по крайней мере до пояса, а также работать в положении стоя, особенно в начале обучения, чтобы суметь сформировать индивидуальное представление о геометрическом пространстве жестовой речи, связанной с собственными физическими возможностями и особенностями, и достичь произвольной скоординированности

компонентов жестов и их последовательностей. Кроме того, данное упражнение рекомендуется для приобретения готовности к публичному говорению, где жестикуляционная и мимическая естественность являются необходимыми компонентами профессиональной успешности для переводчика во время мероприятий с большим количеством слушателей со зрительной доминантой восприятия. Из сказанного логично вытекает целесообразность как можно более раннего включения в обучение элементов диалога и полилога.

---

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Раренко М. Б. Жестовые языки как полноценное средство коммуникации // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6. Языкознание: Реферативный журнал. 2021. № 2. С. 83–91.
2. Введение в лингвистику жестовых языков. Русский жестовый язык / колл. авт.: С. И. Буркова и др. ; ред. С. И. Буркова, В. И. Киммельман. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2019.
3. Кибрик А. А. О важности лингвистического изучения русского жестового языка // Русский жестовый язык: Первая лингвистическая конференция: сборник статей / ред. О. В. Федорова. М.: Буки Веди, 2012. С. 5–13.
4. Прозорова Е. В. Российский жестовый язык как предмет лингвистического исследования // Вопросы языкознания. № 1. 2007. С. 44–61.
5. Заварицкий Д. А. Русская дактильная азбука. СПб.: Политех-Пресс, 2023.
6. Sagara K, Zeshan U. Semantic fields in sign languages – A comparative typological study // Semantic fields in sign languages: colour, kinship and quantification. (Sign Language Typology, 6) / ed. by K. Sagara, U. Zeshan. Boston: De Gruyter Mouton, 2016. P. 3–41.
7. Kyle J. G., Kyle J., Woll B. Sign Language: The Study of Deaf People and Their Language. New York: Cambridge University Press, 1988.
8. Johnston T., Schembri A. Australian Sign Language (Aus-lan): An introduction to sign language linguistics. New York: Cambridge University Press, 2007.
9. Woll B. Do mouths sign? Do hands speak?: Echo phonology as a window on language genesis // Language evolution: The view from restricted linguistic systems / R. Botha, H. de Swart (eds.). Utrecht: LOT Occasional Series, 2009. P. 203–224.

---

## REFERENCES

1. Rarenko, M. B. (2021). Sign Languages as Full-fledged Means of Communication. Social Sciences and Humanities. Russian and Foreign Literature. Ser. 6. Linguistics: Reviews, 2, 83–91. (In Russ.)
2. Burkova, S. I., et al. (2019). Vvedenie v lingvistiku zhestovykh jazykov: Russkij zhestovyy jazyk = Introduction into Sign Languages Linguistics: Russian Sign Language. Ed. by S. I. Burkova, V. I. Kimmel'man. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet. (In Russ.)
3. Kibrik, A. A. (2012). O vazhnosti lingvisticheskogo izuchenija russkogo zhestovogo jazyka. In Fedorova, O. V. (Ed.), Russkij zhestovyy jazyk: Pervaja lingvisticheskaja konferencija: collection of papers (pp. 5–13). Moscow: Buki Vedi. (In Russ.)
4. Prozorova, E. V. (2007). Russian Sign Language as object of linguistic research. Voprosy jazykoznanija, 1, 44–61. (In Russ.)
5. Zavarickij, D. A. (2023). Russkaja daktil'naja azbuka = Russian Dactyl Alphabet. St.Petersburg: Politeh-Press. (In Russ.)
6. Sagara, K., Zeshan, U. (2016). Semantic fields in sign languages – A comparative typological study. In Sagara, K., Zeshan, U. (Eds.), Semantic fields in sign languages: colour, kinship and quantification (pp. 3–41). (Sign Language Typology, 6). Boston: De Gruyter Mouton.

7. Kyle, J. G., Kyle, J., Woll, B. (1988). Sign Language: The Study of Deaf People and Their Language. New York: Cambridge University Press.
8. Johnston, T., Schembri, A. (2007). Australian Sign Language (Aus-lan): An introduction to sign language linguistics. New York: Cambridge University Press.
9. Woll, B. (2009). Do mouths sign? Do hands speak?: Echo phonology as a window on language genesis. In Botha, R., Swart, H. de. (Eds.), Language evolution: The view from restricted linguistic systems (pp. 203–224). Utrecht: LOT Occasional Series.

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Салькова Марина Алексеевна**

кандидат филологических наук, доцент

зав. кафедрой грамматики и истории английского языка факультета английского языка

Московского государственного лингвистического университета

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Sal'kova Marina Alekseevna**

PhD in Philology, Associate Professor

Head of Department of Grammar and History of the English Language

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию  
одобрена после рецензирования  
принята к публикации

20.09.2024  
07.10.2024  
20.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication



## Особенности формирования лингвострановедческой компетенции при подготовке к олимпиадам по итальянскому языку в различных условиях

**А. А. Струкова**

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия  
anastrand14@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика формирования лингвострановедческой компетенции при различных условиях подготовки школьников к олимпиаде по итальянскому языку. Целью исследования стало выявление особенностей подготовки к выполнению заданий по лингвострановедению. Применение набора методов исследования, как теоретических, так и эмпирических, позволило проанализировать три вида условий подготовки к олимпиадам: реализация аспектного обучения, периодические интенсивные профильные образовательные программы по итальянскому языку, нерегулярные или разовые интенсивные образовательные программы.

**Ключевые слова:** итальянский язык, лингвострановедческая компетенция, интенсивное обучение, лингвострановедческая информация, преподавание иностранных языков

**Для цитирования:** Струкова А. А. Особенности формирования лингвострановедческой компетенции при подготовке к олимпиадам по итальянскому языку в различных условиях // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 51–56.

---

Original article

## The Peculiarities of Developing Secondary School Students' Linguocultural Competence Within the Framework of Training for Language Competitions in Italian in Different Educational Contexts

**Anastasiya A. Strukova**

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia  
anastrand14@yandex.ru*

**Abstract.** The present article deals with the peculiarities of developing secondary school students' linguocultural competence within the framework of training students for language competitions in Italian. The aim of the research is to determine the peculiarities of the preparation for various tests on cultural studies in different educational contexts. The research was carried out with the help of a number of different methods which made it possible to analyse three types of training contexts: school classes, a short-term intense training course, and occasional training sessions.

**Key words:** the Italian language, linguocultural competence, intense training, linguocultural information, foreign language teaching

**For citation:** Strukova, A. A. (2024). The peculiarities of developing secondary school students' linguocultural competence within the framework of training for language competitions in Italian in different educational contexts. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 51–56. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Как известно, процесс обучения иностранному языку в школе не ограничивается аудиторными занятиями, самостоятельной работой и различными формами контроля (текущего, промежуточного, итогового и др.). У учащихся регулярно есть возможность участвовать в предметных олимпиадах, в том числе по итальянскому языку. «Степень сложности олимпиадных заданий, а также значимость межпредметных связей неуклонно растет, что свидетельствует о необходимости создания определенного образовательного маршрута при организации работы с одаренными школьниками, в частности, модели подготовки данной категории обучающихся к олимпиадам» [Воякина, Гунина, 2021, с. 85].

Формат заданий, которые выполняют участники различных состязаний, отличается. Рассмотрим самые значимые олимпиады:

- Всероссийская олимпиада школьников (ВСОШ) на всех этапах включает в себя задания по аудированию, чтению, лингвострановедению, лексико-грамматический тест. Кроме того, на региональном и заключительном этапе добавляются задания по письму и говорению;
- Межрегиональная олимпиада школьников «Евразийская лингвистическая олимпиада» (ЕЛО) состоит преимущественно из тестовых заданий по лексике, грамматике, орфографии, орфоэпии, а также лингвострановедению, которые дополняются рядом заданий с открытым ответом, а на очном этапе – заданиями по аудированию, письму и говорению (в зависимости от класса участников).

Любая олимпиада по итальянскому языку неизменно включает в себя задания на проверку сформированности лингвострановедческой компетенции, которая подразумевает *«знания об особенностях страны изучаемого языка с точки зрения различных реалий»* [Воеводская, Куликова, 2023, с. 19–20].

Лингвострановедческая компетенция включает в себя различные компоненты, например, познавательный, прагматический и мотивационный. «Первый из них охватывает лингвострановедческие знания соответствующего материала (как языковые, так и тематические). Прагматический компонент подразумевает умения пользоваться данными знаниями, а мотивационный компонент включает в себя собственно мотивацию обучающихся и их интерес к изучению иностранного языка и иноязычной культуры» [Божко, 2020, с. 37–38].

Согласно статистическим данным по обеим рассматриваемым олимпиадам, именно задания

по лингвострановедению Италии ежегодно оказываются одними из самых трудных для выполнения, что требует уделения особого внимания обеспечению страноведческих знаний, а также формированию необходимых навыков и умений в процессе подготовки участников олимпиад.

## ХОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью настоящего исследования стало выявление особенностей формирования лингвострановедческой компетенции школьников в различных условиях подготовки к олимпиадам по итальянскому языку. Для достижения цели исследования были применены как теоретические, так и эмпирические методы: обобщение опыта преподавания итальянского языка, анализ процесса и результатов преподавания страноведения Италии в различных условиях, наблюдение, опытное обучение. Исследование проводилось в несколько этапов, на каждом из которых решались задачи по анализу процесса формирования лингвострановедческой компетенции школьников в заданных условиях и подбору потенциально эффективных приемов и средств обучения, а также их апробация и обобщение полученных результатов.

Прежде всего было установлено, что выбор методики, средств и приемов обучения, применяемых для формирования лингвострановедческой компетенции в рамках подготовки к предметным олимпиадам по итальянскому языку, зависит от целого ряда факторов (см. рис. 1).

С первым фактором всё достаточно определено: обязательным объемом страноведческой информации считаются сведения, включенные в учебно-методический комплекс (УМК) по итальянскому языку как второму иностранному Н. С. Дорофеевой и Г. А. Красовой. Представленный в данном УМК страноведческий материал неравномерно распределен в учебниках с 7-го по 11-й класс и характеризуется фрагментарностью (к примеру, в освещении событий истории Италии опущены значительные периоды), что препятствует не только формированию целостного представления и установлению причинно-следственных связей между событиями и явлениями, но и в целом качественному усвоению страноведческого материала. Следовательно, при подготовке к олимпиадам возникает необходимость отдельного изучения лингвострановедения Италии для более эффективного освоения обязательного объема информации за счет интеграции и дополнения информации.

Второй фактор требует осознания того, что успешное участие в олимпиадах по иностранному



Рис. 1. Факторы, влияющие на процесс подготовки к олимпиадам

языку зависит также от широты кругозора и объема фоновых знаний, необходимых для выполнения заданий различного формата. Кроме того, не вызывает сомнений, что «подготовка к каждой отдельно взятой олимпиаде требует исследовательской деятельности учителя для погружения в ее специфику» [Гулов, 2023, с. 425].

Что касается последних трех факторов, для анализа их роли рассмотрим поэтапно три возможных вида условий подготовки к предметным олимпиадам по итальянскому языку, в частности к заданиям по страноведению:

- изучение отдельного аспекта «Лингвострановедение» в рамках школьной программы в курсе обучения итальянскому языку;
- периодические интенсивные профильные образовательные программы по итальянскому языку, или так называемые сборы по подготовке к олимпиаде (например, на базе Образовательного центра «Взлет» в Московской области), с возможностью выделения отдельных часов на лингвострановедение;
- нерегулярные или разовые интенсивные образовательные программы без возможности выделения отдельных часов для изучения лингвострановедения.

## АСПЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Примером реализации аспектного обучения является Предуниверситарий ФГБОУ ВО МГЛУ, где

в период проведения опытного обучения (2018–2021) в учебном плане для 10-го класса (второй год обучения) был предусмотрен такой аспект, как «Лингвострановедение», на который был выделен 1 академический час в неделю. Такой объем часов в течение учебного года позволил разработать полноценный курс лингвострановедения, разделенный на три тематических блока: *Geografia, Storia, Cultura e arte*.

Изучение каждого блока предусматривало следующие виды деятельности:

- прослушивание кратких лекций на итальянском языке по отдельным темам с параллельным выполнением задания в виде заполнения пропусков в плане-конспекте, что также способствует формированию лингвистической компетенции, так как представляет собой непосредственное (контактное) аудирование;
- работа с адаптированными аутентичными текстовыми материалами и выполнение различных видов заданий (сопоставление, ответы на вопросы, перевод, заполнение пропусков в предложениях, раскрытие скобок и др.), направленных на формирование всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции в их взаимосвязи;
- выполнение заданий, направленных на развитие навыков переработки и систематизации страноведческой информации (заполнение таблиц с информацией,

сопоставление исторических деятелей и периодов и т. д.);

- работа с аутентичными аудио- и видеоматериалами, подобранными под уровень владения языком школьников, что является аудированием «в условиях дистантного общения (дистантное аудирование)» [Гальскова и др., 2017, с. 194];
- подготовка индивидуальных докладов и сообщений с презентациями, что обеспечивает не только формирование лингвострановедческой компетенции, но и развитие различных учебных навыков, а также повышает мотивацию к изучению итальянского языка;
- выполнение контрольных тестовых заданий, в том числе в олимпиадном формате.

Отдельно стоит подчеркнуть, что в случае с аспектным обучением речь идет о работе с учащимися одной школы, одного класса, с примерно одинаковым уровнем языковой подготовки, что гарантирует более широкий выбор возможных средств, методов и приемов обучения.

### **ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИНТЕНСИВНЫЕ ПРОФИЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ**

Опытное обучение в данных условиях проводится с октября 2021 года по настоящее время на базе Образовательного центра «Взлет», созданного в 2019 году при АНОО «Областной гимназии им Е. М. Примакова». Интенсивные профильные образовательные программы по итальянскому языку для учащихся 7–11-х классов предполагают подготовку школьников Московской области к успешному участию во ВсОШ и других олимпиадах.

Подготовка проводится в формате очных или дистанционных сборов, общей продолжительностью от семи до десяти дней. В течение этого времени специально созданная команда репетиторов проводит занятия по различным аспектам и модулям: аудирование, чтение, подготовка к лексико-грамматическому тесту, письмо, говорение и лингвострановедение. Для каждого сбора разрабатывается учебная программа, предусматривающая от 42 до 76 академических занятий (в зависимости от количества дней и очной или дистанционной формы). В год в среднем реализуется от шести до восьми подобных образовательных программ.

С одной стороны, отведенное время позволяет выделять по несколько часов в рамках сборов на лингвострановедение как аспект. С

другой – неравномерное распределение в течение года самих интенсивных программ и, как следствие, занятий по лингвострановедению, обуславливает необходимость выработки особого подхода к формированию лингвострановедческой компетенции.

Ситуация осложняется тем, что состав группы участников интенсивных образовательных программ (до 10–12 человек) всегда неоднороден по возрасту (школьники занимаются все вместе вне зависимости от класса обучения) и по уровню языковой подготовки (от А1, иногда А0, до В1). Кроме того, личный состав сборной непостоянен: сложно назвать более двух человек, которые бы участвовали во всех программах подряд в течение учебного года, и практически каждый раз присоединяются новые участники.

С учетом указанных выше параметров была разработана особая методика подготовки по лингвострановедению, при которой «изучение отдельной темы подразумевает два этапа работы: лекционный и практический» [Струкова, Фролкин, 2022]. Данная методика, а также результаты мониторинга ее эффективности были подробно описаны в статье А. А. Струковой и Т. М. Фролкина «Методика формирования лингвострановедческой компетенции в рамках интенсивной подготовки школьников к интеллектуальным состязаниям по итальянскому языку», опубликованной в 2022 году.

### **НЕРЕГУЛЯРНЫЕ ИЛИ РАЗОВЫЕ ИНТЕНСИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ**

В качестве примера третьего вида условий подготовки к олимпиадам по итальянскому языку рассмотрим подготовку сборной Краснодарского края к участию во ВсОШ на базе «Центра развития одаренности». С 2021 по 2023 год подготовка проводилась в формате очных сборов продолжительностью пять дней. Такие интенсивные программы имели место всего два раза в год: перед региональным этапом (октябрь или ноябрь) и перед заключительным этапом соревнований (февраль или март). Каждая программа предусматривала 30 академических часов занятий. В 2023/2024 учебном году количество дней и часов было увеличено до 10 дней и 48 академических часов. В таких условиях выделение отдельных часов на изучение лингвострановедения не представляется возможным.

Как и в предыдущем случае, состав группы учащихся (в среднем 10–12 человек) нельзя назвать однородным по возрасту (8–11-е классы) и уровню языковой подготовки (А1–В1), однако

отличается относительным постоянством личного состава участников.

С учетом специфики условий подготовки лингвострановедение интегрируется в общий процесс занятий по языку, т. е. страноведение и целый ряд обязательных лексических и грамматических тем изучаются одновременно, на одном материале, с помощью специально разработанных на основе текстов со страноведческим уклоном упражнений, в то время как количество заданий исключительно на страноведческую тематику невелико.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, результаты анализа всех трех рассмотренных видов условий показывают, что эффективность выбранной или вновь разработанной методики формирования лингвострановедческой компетенции и подготовки обучающихся к выполнению олимпиадных заданий по лингвострановедению зависит от целого ряда особенностей и факторов, влияющих на отбор средств, методов и приемов обучения.

---

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Воякина Е. Ю., Гунина Н. А. Организация эффективной подготовки успешных обучающихся к участию в олимпиадах по иностранному языку // Перспективы науки. 2021. № 8 (143). С. 84–90.
2. Воеводская Е. А., Куликова М. А. Формирование лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов на занятиях по иностранному языку на основе работы с художественным текстом // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. № 5 (229). С. 17–24. doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-17-24 (дата обращения: 05.10.2024).
3. Божко Е. М. Развитие лингвострановедческой компетенции у студентов переводческих специальностей (на материале единиц топонимического пространства муниципального образования «Большой Екатеринбург»): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дисс. канд. пед. наук / Е. М. Божко. Екатеринбург, 2020.
4. Гулов А. П. Предметные олимпиады по иностранным языкам: методические рекомендации к отбору содержания заданий // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 06–07 июня 2023 года. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. С. 422–428.
5. Гальскова Н. Д. [и др.] Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М.: КНОРУС, 2017.
6. Струкова А. А., Фролкин Т. М. Методика формирования лингвострановедческой компетенции в рамках интенсивной подготовки школьников к интеллектуальным состязаниям по итальянскому языку // Мир педагогики и психологии. 2022. № 10 (75). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/metodika-formirovaniya-lingvostranovedcheskoj-kompetentsii-v-ramkakh-intensivnoj-podgotovki-shkolnikov-k-intellektualnym-sostyazaniyam-po-italyanskomu-yazyku.html>

---

## REFERENCES

1. Voyakina, E. Yu., Gunina N. A. (2021). Organization of effective preparation of talented students for participation in foreign language olympiads. *Perspektivy nauki*. № 8(143). pp. 84–90. (In Russ.)
2. Voevodskaya, Ye. A., Kulikova M. A. (2023) High school students' culture-specific language competence development at English classes working with a literary text. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, vol. 5 (229), pp. 17–24. doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-17-24 (in Russ.)
3. Bozhko, E. M. (2020). *Razvitie lingvostranovedcheskoj kompetencii u studentov perevodcheskih special'nostej (na materiale edinic toponimicheskogo prostranstva municipal'nogo obrazovaniya "Bol'shoj Ekaterinburg")* = Developing the linguistic and cultural studies competency of would-be translators. PhD in Pedagogy. Ekaterinburg. (In Russ.)
4. Gulov, A. P. (2023). *Predmetnye olimpiady po inostrannym yazykam: metodicheskie rekomendatsii k otboru sodержaniya zadaniy* = Foreign language competitions: the recommendations for selecting the content of the tasks. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnyy epokhu* (pp. 422–428): *Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moskva: Institut strategii razvitiya obrazovaniya. (In Russ.)
5. Gal'skova, N. D., Vasilevich A. P., Koryakovtseva N. F., Akimova N. V. (2017). *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* = The fundamentals of foreign language teaching methodology. Moskva, "Izdatel'stvo "KNORUS". (In Russ.)

6. Strukova, A. A., Frokin, T. M. (2022). Developing secondary school students' linguocultural competence within the framework of intense training for language competitions in Italian. *Mir pedagogiki i psikhologii*, 10(75). <https://scipress.ru/pedagogy/articles/metodika-formirovaniya-lingvostranovedcheskoj-kompetentsii-v-ramkakh-intensivnoj-podgotovki-shkolnikov-k-intellektualnym-sostyazaniyam-po-italyanskomu-yazyku.html>. (In Russ.)

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Струкова Анастасия Андреевна**

кандидат педагогических наук

доцент кафедры итальянского языка переводческого факультета

Московского государственного лингвистического университета

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Strukova Anastasiya Andreevna**

PhD in Pedagogy

Associate Professor at the Department of the Italian Language

Faculty of Translation and Interpreting

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию  
одобрена после рецензирования  
принята к публикации

06.10.2024  
10.10.2024  
20.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication





## Формирование мультилингвальной компетенции в иноязычном профессионально ориентированном обучении (политический дискурс)

Н. С. Харламова<sup>1</sup>, Г. А. Иванкина<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

<sup>1</sup>nskafedra@mail.ru

<sup>2</sup>galina\_ivan@mail.ru

**Аннотация.** В статье речь идет о важности мультилингвальной компетенции и путях ее формирования в профессионально ориентированном вузовском обучении. Термин «мультилингвальная компетенция» рассматривается как относительно новый и определяется как единая сложная, асимметричная конфигурация компетенций, обеспечивающая как владение системой языковых знаний, так и метакогнитивных стратегий. Анализируются подходы, тактики, модели ее формирования, которые могут значительно различаться в зависимости от задач обучения и профессионально ориентированного контекста. Авторы описывают успешно работающую модель формирования мультилингвальной компетенции, реализуемую МГЛУ на кафедре лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук.

**Ключевые слова:** мультилингвальная компетенция, профессионально ориентированное обучение, мультилингвизм, модель специалиста

**Для цитирования:** Харламова Н. С., Иванкина Г. А. Формирование мультилингвальной компетенции в иноязычном профессионально ориентированном обучении (политический дискурс) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 57–63.

Original article

## Formation of Multilingual Competence in Foreign Language Professionally Oriented Training (Political Discourse)

Natalya S. Kharlamova<sup>1</sup>, Galina A. Ivankina<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

<sup>1</sup>nskafedra@mail.ru

<sup>2</sup>galina\_ivan@mail.ru

**Abstract.** The paper covers the importance of multilingual competence and ways of its development in professionally oriented higher education. The term “multilingual competence” is considered to be relatively innovative and is defined as a well-knit complex, asymmetrical set of competences that provides mastering a system of linguistic knowledge as well as metacognitive strategies. Approaches, tactics, and models of its formation are analyzed, which can vary significantly depending on the learning objectives and professionally oriented context. The authors describe a successfully working model for the formation of multilingual competence, implemented at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Political Sciences of Moscow State Linguistic University.

**Keywords:** multilingual competence, professionally oriented training, multilingualism, specialist model

**For citation:** Kharlamova, N. S., Ivankina, G. A. (2024) Formation of multilingual competence in foreign language professionally oriented training (political discourse). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 57–63. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

В современном мире особую значимость приобретают специалисты в различных областях экономики и политики, способные говорить на нескольких иностранных языках с представителями разных стран, национальностей и этнических сообществ. Они способны понять позиции оппонентов, увидеть ситуацию глазами каждой из сторон, а значит, могут предложить решения и пути к взаимодействию и взаимоприемлемым договоренностям.

Говоря об этом с позиции подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональной компетентностью в широком спектре страноведческих и политологических дисциплин в условиях высшего учебного заведения, представляется целесообразным рассмотреть понятие мультилингвальной компетенции, формирование которой всегда являлось и является ключевой целью в МГЛУ. Изначально условимся, что под мультилингвизмом, имеется в виду цель обучения в образовательной среде, а не естественное (национальное, социальное) многоязычие [Остапенко, 2018]. Подобная модель специалиста развивает широко распространенную в недавнем прошлом концепцию образовательного би- и трилингвизма.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В методической литературе, описывающей обучение иностранным языкам, обычно говорят о лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенциях. Некоторые авторы в том же контексте также пишут о социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, компенсаторной, деятельностной, стратегической и др. компетенциях. Термин «мультилингвальная компетенция» встречается значительно реже, причем только в недавних исследованиях, а поэтому рассматривается нами как относительно новый, а его содержание нуждается в дополнительном изучении и уточнении.

Тем не менее последнее время активная работа в этом направлении ведется, и мы можем упомянуть употребление ряда терминов, отражающих сходные понятия: «multi-competence» [Cook, 2003 с. 2], «многоязычная и поликультурная компетенция» [Isaeva, 2003 с. 157], «мультилингвальная (межъязыковая) компетенция» [Бодоны, 2013, с. 132; Бакловская, Петрусевиц, 2016, с. 9]. Наиболее полное и четкое определение было дано Плюсниной Е. М., Шалгиной Е. А.

и Шустовой С. В.: «Мультилингвальная компетенция – это не сумма знания конкретных языков и не простая сумма коммуникативных компетенций на изучаемых языках, а единая сложная, асимметричная конфигурация компетенций, обеспечивающая владение системой языковых знаний и метакогнитивных стратегий, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий и развитые познавательные способности» [Плюснина, Шалгина, Шустова, 2017, с. 121].

В данном определении мультилингвальная компетенция представляется как комплексная, составными компонентами которой являются прежде всего многоязыковая, стратегическая и социокультурная компетенции, осваиваемые одновременно [Плюснина, Шалгина, Шустова, 2017]. Асимметричность ее конфигурации надо рассматривать как вполне допустимую в силу разных причин неравномерности развития ее составляющих на разных уровнях, например превалирование умений в рецептивных видах речевой деятельности в одном языке и в продуктивных – в другом. Такая неравномерность является совершенно естественной, ведь любой человек даже в условиях родного языка и культуры имеет дело с местными культурными и диалектными языковыми различиями. Асимметричность мультилингвальной компетенции характеризует ее также как подвижную, изменчивую, ведь процесс познания непрерывен.

Как мы понимаем, мультилингвальная компетенция подразумевает не только знания о системах двух или более языков, не только использование их для коммуникации и переключение с одного языка на другой в условиях разного языкового окружения, но и обладание общими когнитивными языковыми стратегиями и механизмами, облегчающими и ускоряющими дальнейшее изучение языков. Кроме того, несомненно важной составляющей мультилингвальной компетенции является развитая способность тонко понимать семантические сходства и различия языковых единиц, в дальнейшем приводящая к осознанию мировоззренческого и культурного плюрализма и вариативности, существующих в реальном человеческом обществе, что, в свою очередь, вырабатывает грамотное профессиональное их оценивание и к ним отношение.

Говоря о выпускнике как конечном целевом «продукте» вузовского курса обучения, мы с уверенностью можем назвать его мультиязычной личностью, владеющей несколькими лингвокультурами, в их системности и сбалансированности.

## РАЗНООБРАЗИЕ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Анализ существующей по данной тематике научной литературы показал, что несмотря на единство понимания самого термина «мультилингвальная компетенция», подходы, стратегии, тактики, модели ее формирования могут значительно различаться.

Проблемы формирования мультилингвальной компетенции у студентов неязыковых вузов достаточно подробно исследует Е. В. Гришина. Так, она считает, что в большинстве неязыковых вузов ее формирование весьма затруднено, поскольку программы по иностранным языкам составлены без учета их взаимного влияния друг на друга [Гришина, 2016]. Положение о том, что эта многоаспектная компетенция не является простой совокупностью нескольких языков, является лишь рекомендательным без комментариев и расшифровки путей ее достижения. Получается, что только отдельные, особо одаренные и успешные студенты способны интуитивно ее осваивать.

Н. В. Барышников и М. А. Бадоньи предложили принципы овладения рассматриваемой компетенцией, среди которых можно назвать интегративность обучения; учет искусственного, дидактического, субординативного многоязычия; когнитивную и межкультурную направленность [Барышников, Бадоньи, 2007].

Примером попыток формирования мультилингвальной компетенции может служить опыт преподавателей Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ), обучающихся студентов по направлению «Международный бизнес». Ими была разработана модель обучения испанскому языку на английском языке в рамках указанной специализации [Баранова, Кобичева, Токарева, 2021]. Авторов этой модели привлекла проблема, существующая в группах разноязычных студентов-иностранцев, испытывающих необходимость изучения языка принимающей страны. Исследователи заметили, что многие из таких студентов уже обладали знанием какого-то распространённого иностранного языка, например английского, испанского или французского. Объединяя таких студентов в группы и используя эти общие языки в качестве посредника, можно было бы обучать следующему иностранному языку на их основе. Отсутствие подходящей методической модели в отечественной лингводидактике побудило небольшой коллектив преподавателей-единомышленников заняться ее созданием. Ключевой чертой подхода явилось то, что на разных этапах обучения (самостоятельная работа, командная работа над обсуждением проектов, составление

конечной презентации) использовались не только оба иностранных языка, но и родные языки студентов, что обусловило выработку уверенного навыка межкодового переключения.

Оригинальный, хотя и несколько упрощенный подход к трактовке мультилингвальной, в их формулировке многоязычной, компетенции представлен у Е. В. Шостак и Е. Ю. Друзевой, также представителей Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ) [Шостак, Друзева, 2022]. Сфокусировавшись на таких характеристиках мультилингвальной компетенции, как асимметричность и изменчивость, а также принимая во внимание условия многопрофильного вуза, они считают, что в современной интерпретации многоязычное обучение предполагает организованный процесс обучения нескольким иностранным языкам в искусственной среде с закреплением за каждым языком своего функционала, определяющего содержание обучения и уровень подготовки. Например, один из языков рассматривается как язык профессиональной культуры, а другой – функционального общения. При этом, мультилингвальная компетенция интерпретируется как интегративная, проявляющаяся в расширении изучаемых языков и механизме переключения языковых кодов.

## ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МГЛУ

В Московском государственном лингвистическом университете всем студентам, вне зависимости от специальности (языковой или неязыковой) преподают, как минимум, два иностранных языка. Многие студенты уже имеют в качестве багажа 2–3 других иностранных языка. Большинство входящих в МГЛУ абитуриентов любят и готовы изучать иностранные языки, а значит, они обладают высокой мотивацией и потенциалом приобретать мультилингвальную компетенцию в вузе. Для многих из них предыдущий опыт изучения иностранных языков обеспечивает начальную стадию сформированности данной компетенции. Высокий уровень целевых компетенций дает выпускникам существенные конкурентные преимущества на рынке труда, их с готовностью принимают в штат работников как отечественные, так и международные компании. Однако формирование и развитие мультилингвальной компетенции на разных факультетах и отделениях имеет свою специфику в связи с отличиями в профессиональной специализации, а также с отличием в понимании мультилингвального подхода. Речь идет о разной целевой профессиональной компетентности подготавливаемого выпускника.

Кафедра лингвистики и профкоммуникации в области политических наук обладает большим (более 20 лет) опытом формирования мультилингвальной компетенции, которая является одной из доминирующих в системе профессиональных компетенций при подготовке регионоведов, политтехнологов, политологов и международных. Именно профессионально ориентированное обучение является оптимальным для изучения теоретических и практических аспектов многоязычия, поскольку имеется общая когнитивная и предметная составляющая для нескольких иностранных языков [Харламова, 2009].

На кафедре разработана модель формирования межкультурной компетенции, представляющая собой единую систему учебно-методических материалов, содержательных и формальных компонентов, используемых в процессе обучения нескольким иностранным языкам.

Таблица 1

ЕДИНАЯ ДОРОЖНАЯ КАРТА ФОРМИРОВАНИЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

<b>Формальный компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Единый набор учебных дисциплин</li> <li>→ Единые рабочие программы по дисциплинам</li> <li>→ Единый процедурный алгоритм промежуточной и итоговой аттестации</li> <li>→ Единые требования к содержанию промежуточной и итоговой аттестации</li> </ul>
<b>Содержательный компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Общеобразовательная тематика → единый вокабуляр</li> <li>→ Профессиональная тематика → единый глоссарий</li> </ul>
<b>Учебно-методические материалы</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Кафедральные учебно-методические пособия по языковым дисциплинам</li> <li>→ Кафедральные учебно-методические пособия для самостоятельной работы студентов</li> <li>→ Кафедральные учебно-методические пособия для ППК</li> </ul>

Рассмотрим все составляющие этого единого процесса более подробно.

Прежде всего, ключевые составляющие учебных планов по разным иностранным языкам совпадают: набор учебных дисциплин, их статус. Согласно учебным планам на иностранные языки отводится большой объем академического времени (50–60%), что достигается не только за счет обязательного компонента, но и дополнительного, так называемого практикума по профессиональной коммуникации (ППК), являющегося факультативным для студентов и представляющего собой сквозной страноведческий курс на иностранных языках.

Кафедральные рабочие программы по дисциплинам отдельных иностранных языков объединены целями, предметным и тематическим, поликультурным содержанием, обеспечивают междисциплинарный подход. Требования промежуточных и итоговых аттестаций, формат проведения экзаменов и зачетов также являются едиными по разным языкам.

Дисциплинарные курсы обучения по отдельным языкам одинаково структурированы, совмещение единого предметного и языкового компонента предполагается на всех этапах обучения. С этой целью преподаватели кафедры создают учебно-методические пособия для обучения разным иностранным языкам со сходным содержанием по единому плану. В помощь студентам разработаны и обширные материалы для самостоятельной работы. Профессионально ориентированное обучение (ППК) в таком контексте предполагает не только тщательно продуманный отбор языковых средств и тематических материалов страноведческого характера, но и моделирование профессионально значимых коммуникативных задач и разработка поведенческих стратегий.

Благодаря этому студенты овладевают системным специальным знанием на разных иностранных языках и параллельным профессиональным вокабуляром / глоссарием. При этом необходимо подчеркнуть, что предметная профессиональная компетенция прежде всего формируется на родном языке в ходе изучения соответствующих дисциплин. Только затем она конкретизируется и расширяется на иностранных языках применительно к странам изучаемого языка (речь идет о принципе опережающего изучения профессионально значимых тем).

По формальному сочетанию языков предлагается три варианта.

Таблица 2

1 вариант	2 вариант	3 вариант
ПЕРВЫЙ ИЯ <i>английский язык</i> уровень А2–В2 изучается с 1-го семестра  ВТОРОЙ ИЯ  нулевой уровень изучается со 2-го семестра	ПЕРВЫЙ ИЯ нулевой уровень изучается с 1-го семестра  ВТОРОЙ ИЯ <i>английский язык</i> уровень А2–В2 изучается со 2-го семестра	ПЕРВЫЙ ИЯ нулевой уровень изучается с 1-го семестра  ВТОРОЙ ИЯ <i>английский язык</i> нулевой уровень изучается со 2-го семестра

## Педагогические науки

Под первым ИЯ понимается язык региона специализации, а под вторым ИЯ – язык международного общения. В первом и во втором вариантах английский язык является базовым, так как в подавляющем большинстве случаев абитуриенты поступают со сданным ЕГЭ по английскому языку с уровнем от А2 до В2. Поэтому на протяжении первых двух лет студенты владеют английским языком лучше, чем так называемым «первым», изучаемым «с нуля». При такой схеме разноуровневого сочетания языков происходит их последовательное изучение, третий же вариант сочетания языков предполагает параллельное их изучение. В условиях жесткого лимита аудиторных учебных часов для каждого из трех представленных вариантов разрабатывается оптимальная логистика – скорейший путь достижения результата. Последовательность формирования отдельных составляющих мультилингвальной компетенции и их коррекция зависит от последовательности или одновременности изучения языков. Естественно, что там, где язык изучается с продолженного уровня, умения осваиваются с опережением, с тем чтобы в дальнейшем, при изучении другого языка с нулевого уровня была бы возможность оптимизировать его время изучения. Если два языка изучаются параллельно с нулевого уровня, то возможно синхронизировать задания для высвобождения времени для ускорения.

Одной из эффективных находок можно считать работу преподавателей-билинггов, использующих для создания единого содержательного образовательного пространства в определенной академической группе параллельно не только средства родного языка обучающихся, но и их базовый и новый иностранные языки, например, английский и испанский. В процессе овладения базовым иностранным языком у обучающегося формируется адаптационная психолингвистическая система, играющая роль своеобразной матрицы, способствующей освоению каждого последующего иностранного языка. Речь идет о своеобразном переносе, но не знаний, умений и навыков напрямую, а выработанных в сходной ситуации когнитивных алгоритмах мозга.

Нужно отметить, что в качестве альтернативного иностранного языка на кафедре изучаются не только европейские языки, но и восточные (китайский, японский, корейский, персидский, курдский, турецкий и др.). Следует выделить, что мы также осуществляем преподавание языков ближнего зарубежья (казахского, киргизского, грузинского, узбекского и др.), что, несомненно, можно рассматривать как ценное конкурентное преимущество выпускников, поскольку потребность в подобных

специалистах бесспорна и в перспективе будет только увеличиваться. Более того, студентам предоставляется возможность изучать третий и последующие иностранные языки по желанию в рамках специально разработанных действующих учебных программ.

Созданные благоприятные условия на кафедре лингвистики и профкоммуникации в области политических наук позволяют прийти к формированию расширенной модели специалиста, обладающего оптимальным уровнем мультилингвальной компетенции.

Для эффективного формирования мультилингвальной компетенции в МГЛУ проводится также большая работа по созданию языковых сред, способствующих практическому использованию всех изучаемых иностранных языков. Сюда относятся как реальные общественные среды (языковые клубы, дискуссионные сообщества, мероприятия при посольствах и землячествах, популярные ныне политические модели, музыкальные представления и спектакли), так и виртуальные (интерактивные онлайн-платформы, общение с носителями языка). Широко распространены в университете зарубежные стажировки разной длительности (от 1 месяца до 1 года).

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование мультилингвальной компетенции – трудоемкий процесс, в котором взаимодействуют преподаватели разных иностранных языков, т. е. она является результатом командной работы (team effort). Многоязычная кафедра иностранных языков служит платформой для формирования мультилингвальной компетенции. Это объясняется тем, что можно выстроить многоаспектно скоординированную методику обучения разным иностранным языкам, включающую как формальные, так и содержательные компоненты (единый набор языковых дисциплин, единые учебные программы, одинаково структурированные учебно-методические пособия, единое тематическое содержание и т. д.), что позволяет преподавателям логистически правильно выстроить обучение таким образом, чтобы оно непосредственно было направлено на формирование мультилингвальной компетенции. Последовательность формирования отдельных составляющих мультилингвальной компетенции и их коррекция зависит от последовательности или одновременности изучения языков. Мультилингвальная компетенция особенно важна в профессионально ориентированном обучении, поскольку оно происходит в сжатые сроки и в условиях

большой наполняемости групп студентами, в связи с чем большее внимание должно уделяться вопросу взаимодействия между языками.

В настоящее время разработка методик и инструментов оценивания уровня мультилингвальной компетенции заявляется в научном сообществе как перспективная цель исследования, в русле которой предлагается объединить усилия заинтересованных исследователей. Оценивание уровня сформированной мультилингвальной компетенции является серьезной проблемой в связи с ее комплексным характером. Представляется несомненно неправильным оценивание данной компетенции с помощью одноязычных тестов, что, как ни парадоксально, происходит. В таких случаях выхолащивается сама суть мультилингвальной компетенции, представляющей собой не сумму

отдельных компетенций (лингвистических, стратегических, социокультурных), а их динамичное взаимодействие, продуцирующее качественно иной уровень понимания смыслов, социокультурных подходов и оценок. Имеется в виду разработка систем оценивания в мультилингвальном формате в русле пограничного взаимодействия лингвистической дидактики, психолингвистики, социолингвистики и т. п. Вопрос сложный и революционный, но созвучный современным задачам обучения. Следует принять во внимание, что в целом для оценки уровня любых компетенций применяют не только тестирование, но и опросы, игры, кейсы, симуляции. Данный актуальный инструмент может быть инкорпорирован в диагностические методики оценивания уровня сформированности мультилингвальной компетенции.

---

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Остапенко Т. С. Мультилингвизм: проблемы определения и основные направления исследований в современной лингвистике // Российский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 232–240.
2. Cook V. The Changing L1 in the L2 User's Mind // Effects of the Second Language on the first. Clevedon, 2003. P. 1–18.
3. Isaeva T. E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence-Based approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды Междунар. научно-практической интерконференции. Ростов н/Д, 2003.
4. Бодоньи М. А. Моноязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Вестник Пятигорского государственного университета. 2013. № 2. С. 132–135.
5. Бакловская О. К., Петрушевич П. Ю. Содержание и структурв мультилингвальной компетенции студентов // Многоязычие в образовательном процессе: сб. ст. / ред. Л. М. Малых. Ижевск: Издательский центр «Удмурдский университет», 2016. Вып. 8. С. 7–14.
6. Плюснина Е. М., Шалгина Е. А., Шустова С. В. Формирование мультилингвальной компетенции // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 121–130.
7. Гришина Е. В. Сущность понятия многоязычной компетенции как цели и содержания обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 11 апреля 2016 года. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. С. 117–125.
8. Барышников Н. В., Бадоньи М. А. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 29–33.
9. Баранова Т. А., Кобичева А. М., Токарева Е. Ю. Применение мультилингвального подхода при обучении студентов технического вуза // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6 (часть 1) С. 129–135.
10. Шостак Е. В., Друзева Е. Ю. Многоязычная компетенция как социально значимая и личностная характеристика современного специалиста // Сибирский учитель. № 6 (145) ноябрь–декабрь 2022. С. 50–54.
11. Харламова Н. С. Многоязычие в профессионально ориентированном обучении // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 564. С. 21–27.

---

### REFERENCES

1. Ostapenko, T. S. (2008). Multilingualism: problems of definition and main directions of research in modern linguistics = Russian Humanitarian Journal, 3, 232–240. (In Russ.)
2. Cook, V. (2003). The Changing L1 in the L2 User's Mind. In Effects of the Second Language on the first (pp. 1–18). Clevedon.
3. Isaeva, T. E. (2003). To the nature of Pedagogical Culture: Competence-Based approach to its Structure = Higher school teacher in the XXI century: works of Intl. Scientific-Practical Interconf. Rostov-on-Don.
4. Bodonni, M. A. (2013). Monolingual and multilingual technologies for teaching multilingualism = Vestnik of Pyatigorsk State University, 2, 132–135. (In Russ.)

5. Baklovskaya, O. K., Petrusevich, P. Yu. (2016). Contents and structures in multilingual competence of students. In Malykh, L. M. (Ed.), *Multilingualism in the educational process* (vol. 8, pp. 7–14): collection of articles. Izhevsk: Publishing House Center “Udmurt University”. (In Russ.)
6. Plyusnina, E. M., Shalgina, E. A., Shustova, S. V. (2017). Formation of multilingual competence // *Bulletin of PNIPU. Problems of linguistics and pedagogy*, 2, 121–130 (In Russ.)
7. Grishina, E. V. (2016). The essence of the concept of multilingual competence as the goal and content of teaching foreign languages in a non-linguistic university = International competitiveness of universities: experience and prospects for creating a multilingual educational environment (pp. 117–125): materials of the I All-Russian scientific and practical conference with the international participation, Ekaterinburg, April 11, 2016. Ekaterinburg: Ural University Publishing House. (In Russ.)
8. Baryshnikov, N. V., Badoni, M. A. (2007). English as a dominant language in teaching multilingualism. *Foreign languages at school*, 5, 29–33. (In Russ.)
9. Baranova, T. A., Kobicheva, A. M., Tokareva, E. Yu. (2021). Application of a multilingual approach to teaching students of a technical university. *Modern science-intensive technologies*, 6, (part 1), 129–135. (In Russ.)
10. Shostak, E. V., Druzeva, E. Yu. (2022). Multilingual competence as a socially significant and personal characteristic of a modern specialist. *Siberian teacher*, 6(145), 50–54. (In Russ.)
11. Kharlamova, N. S. (2009). Multilingualism in professionally oriented education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 564, 21–27. (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

### **Иванкина Галина Александровна**

кандидат филологических наук, доцент  
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук  
Института международных отношений и социально-политических наук  
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  
Moscow State Linguistic University

### **Ivankina Galina Alexandrovna**

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

Статья поступила в редакцию	26.02.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	29.09.2024	
принята к публикации	08.10.2024	

Научная статья  
УДК 378.14



## Возможности преобразующего обучения для позитивной социализации человека и специалиста

Л. В. Юркина<sup>1</sup>, Е. Р. Таунзэнд<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

<sup>1</sup>lera.yurkina@gmail.com

<sup>2</sup>ert2210@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются социализирующие возможности преобразующего обучения, которые могут стать адекватным ответом на вызовы современному образованию. Данные проведенного исследования и анализ результатов позволяют сделать заключение о взаимосвязи счастья, субъективного благополучия и рефлексии, что становится основанием для внедрения элементов преобразующего обучения в систему профессионального образования.

**Ключевые слова:** преобразующее (трансформативное) обучение, рефлексия, системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия, субъективное благополучие, субъективное ощущение счастья, позитивная социализация

**Для цитирования:** Юркина Л. В., Таунзэнд Е. Р. Возможности преобразующего обучения для позитивной социализации человека и специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 64–70.

Original article

## Transformative Learning and Positive Socialization: Advantages for a Professional

Lera V. Yurkina<sup>1</sup>, Elena R. Taunzend<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

<sup>1</sup>lera.yurkina@gmail.com

<sup>2</sup>ert2210@yandex.ru

**Abstract.** The article examines the socializing potential of transformative learning, which can adequately meet the challenges of modern education. Our research data bring to the forefront the notion of interrelation between happiness, subjective well-being and reflection. This highlights the importance of introducing transformative learning into professional education.

**Keywords:** transformative learning, reflection, systemic reflection, introspection, quasi-reflection, subjective well-being, feeling of happiness, positive socialization

**For citation:** Yurkina, L. V., Taunzend, E. R. (2024). Transformative Learning and Positive Socialization: Advantages for a Professional. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 64–70. (In Russ.)



## ВВЕДЕНИЕ

В современном мире одним из краеугольных понятий становится качество образования, однако его корреляты, критерии и показатели подчас лежат достаточно далеко от плоскости профессионального самоопределения и позитивного самоощущения человека.

Конкуренция и постоянные требования высоких баллов по всем предметам создают нездоровую атмосферу среди обучающихся, которые не всегда выдерживают такое психологическое давление, уходя в дезадаптивное поведение [Холмогорова, 2013; Ильина, Горявина, Мурзакаев, 2021]. Печальная статистика показывает, что обучающиеся далеко не всегда понимают истинную цель обучения. В качестве таковой цели мы предполагаем позитивную социализацию человека и специалиста, которая включает как профессиональную самореализацию, так и позитивное социальное самоощущение [Крившенко, Юркина, Борзов, 2020.] Для понимания возможностей достижения позитивной социализации человека и специалиста необходимо выделить и описать существующие ментальные модели обучения.

## ТИПОЛОГИЯ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Взяв за основу труды Г. Гарднера и В. Фишмана, В. А. Хрипович обозначил четыре модели, представляющие ментальные парадигмы американских студентов в части их мотивов и целей получения высшего образования. Это *инерционная*, *транзакционная*, *исследовательская* и *трансформационная* модели [Хрипович, 2022].

Инерционную модель можно охарактеризовать как наиболее пассивный и незрелый подход, поскольку студенты с таким отношением получают высшее образование под давлением семьи или социальных стереотипов. Иными словами, после окончания школы студенты, реализующие инерционную ментальную модель, еще не определились с тем, чем же они хотят заниматься в жизни, и учеба в вузе для них становится своеобразной «отсрочкой» экзистенциального выбора. По данным исследований меньше 5 % американских студентов имеют инерционную ментальную модель [там же]. В России исследования учебной мотивации студентов-первокурсников показали, что около 3 % студентов учатся по требованию родителей, и 7 % получают высшее образование ради диплома неважно какой профессии [Мальцева, Воронкова, Оринчук, Сябитова, 2022]. Таким образом, мы можем заключить, что в России почти

10 % студентов-первокурсников имеют инерционную ментальную модель.

Транзакционная ментальная модель является наиболее распространенной и для американских, и для российских студентов. Студенты с такой ментальной моделью ориентированы на успешную карьеру и высокооплачиваемую работу в будущем. Для них высшее образование подобно транзакции по получению необходимых компетенций, полезных связей и социального статуса. В США таких студентов 45 % [Fischman, Gardner, 2022], а в России около 77 % [Мальцева, Воронкова, Оринчук, Сябитова, 2022; Крушельницкая, Полевая, Третьякова, 2019].

Исследовательская ментальная модель наблюдается у студентов, активно ищущих свое место в жизни, для этого они углубляются в изучение различных областей знаний, пробуют новые виды деятельности, заводят знакомства как с сокурсниками, так и с преподавателями [Fischman, 2022]. Возможно, они не имеют комплексного представления о профессии, как и реализующие инерционную модель, но их отличает активность, хотя порой и бессистемность самоопределения, направленного преимущественно в социальную сферу. 36 % американских студентов имеют исследовательскую ментальную модель [там же].

Трансформационная ментальная модель предполагает стремление переформатировать свое сознание и деятельность. Такие студенты склонны размышлять о своих убеждениях и ценностях, подвергать их критике и сомнению, соизмеряя с другими точками зрения и убеждениями. Они демонстрируют большую готовность к получению и применению новой информации, лучше и глубже усваивают знания, ожидая от высшего образования ментального изменения, более глубокого познания себя и мира. Отличие трансформационной модели от исследовательской состоит в объединении идеи социального и профессионального самоопределения – позитивной социализации. Трансформационная ментальная модель выявлена у 16 % американских [там же] и у 13 % российских студентов [Мальцева, Воронкова, Оринчук, Сябитова, 2022].

Чтобы оценить качество обучения в вузе Г. Гарднер и В. Фишман предложили ввести понятие HEDCAP (Higher Educational Capital) – капитал высшего образования [Хрипович, 2022, с. 225]. В него помимо средних баллов и академической успеваемости включены способы мышления, рассуждения и рефлексии учащихся [Fischman, 2022]. В. А. Хрипович приходит к выводу, что студенты, воспринимающие обучение как самопознание, значительно успешнее, тех кто учится ради карьеры [Хрипович, 2022]. Представляется, что

трансформационная модель является наиболее продуктивной и отражает истинную суть образования – позитивную социализацию.

### КОНЦЕПЦИЯ ПРЕОБРАЗУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Нам представляется, что реализация трансформационной модели в системе высшего образования станет успешной при внедрении преобразующего (трансформативного) обучения. Автор концепции преобразующего обучения Джек Мезиров утверждает, что «обучение – не простое накопление знаний, умений и навыков, но последовательное изменение личностной системы координат, т.е. мировоззрения» (цит. по [Хриптович, 2022, с. 221]). Главной целью образования он видит развитие самостоятельного мышления. Конечно, такие важнейшие изменения не могут происходить быстро, на них требуется значительное время.

Заметим, что одним из важных факторов капитала высшего образования Г. Гарднер и В. Фишман называют рефлексию, без которой образование, по сути, невозможно.

Д. А. Леонтьев и Е. Н. Осин предложили дифференцировать рефлексию на четыре типа: арефлексия, интроспекция, квазирефлексия и системная рефлексия [Леонтьев, Осин, 2014]. Из них по форме они разделяют эти четыре типа на «хорошую» и «дурную» рефлексию. К «хорошей» относят только системную рефлексию как способность отстраненно посмотреть на ситуацию и увидеть различные пути решения, учитывая разные точки зрения. К «дурным» типам рефлексии относят все остальные. Арефлексия – полное отсутствие самоконтроля. Интроспекция – суть застревающее самокопание. Квазирефлексия – сосредоточенность на прошлом или будущем, уход от реальности. Понятно, что человеку с хорошо развитой системной рефлексией легче будет выстраивать поведенческие стратегии, руководствуясь принципами трансформационной ментальной модели.

### ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ СЧАСТЬЯ И ПРЕИМУЩЕСТВЕННО-ИЗБИРАЕМОГО ТИПА РЕФЛЕКСИИ

Осенью 2023 года нами было проведено исследование, в котором приняли участие 415 студентов (303 девушки и 112 юношей). Они обучались на техническом, лингвистическом, музыкальном, медико-биологическом, психологическом, филологическом и других направлениях обучения в вузах Москвы, Рязани, Воронежа, Мелитополя, Архангельска, Омска

и других городов РФ. Средний возраст участников составил 20 лет. Целью исследования было выявление взаимосвязи субъективного ощущения счастья и преимущественно-избираемого типа рефлексии студентов различных направлений обучения. Мы предположили взаимосвязь определенного типа рефлексии и субъективного ощущения счастья, рассматривая возможность косвенно оценить ментальную модель обучения и спрогнозировать успешность социализации. Для проверки выдвинутой гипотезы использовались данные собранные при помощи следующих личностных опросников: «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой, «Диагностика субъективного благополучия» Р. М. Шамионова, Т. В. Бесковой и «Оксфордский опросник счастья, ОНҚ» М. Аргайла, П. Хиллса в адаптации А. М. Голубева и Е. А. Дорошевой.

Результаты исследования показали, что высокий уровень системной рефлексии выявлен у почти 10 % студентов. При этом среди девушек около 11 % имеют высокий уровень системной рефлексии, в то время как среди юношей только 7 %. Низкий уровень системной рефлексии выявлен почти у 15 % студентов, из них юноши составляет 27,5 %, а девушки 10 %. По этим данным можно сделать вывод, что системная рефлексия у юношей менее развита, чем у девушек.

Исследование уровня счастья студентов, показало, что высокий уровень счастья характерен только для 12 % студентов, в то время как низкий – для 24 %. Из них низкий уровень счастья обнаружен у 29 % юношей и у 22 % девушек.

В ходе нашего исследования была подтверждена гипотеза о взаимосвязи субъективного ощущения счастья и преимущественно-избираемого типа рефлексии, что косвенно свидетельствует об использовании благополучными студентами, избирающими системную рефлексию трансформационной ментальной модели. Кроме того, было установлено, что характер взаимосвязи уровня счастья, субъективного благополучия и рефлексии имеет отличия для студентов различных направлений подготовки.

Статистическая обработка и верификация эмпирических данных проводилась при помощи программ Excel и SPSS Statistics Ver. 27.

Нормальность распределения массивов данных подтверждена критерием Колмогорова–Смирнова, в связи с чем для выявления корреляционных связей использован коэффициент Пирсона.

Для студентов технического направления обучения обнаружена значимая прямая корреляционная связь между системной рефлексией, счастьем и субъективным благополучием (см. рис. 1.).

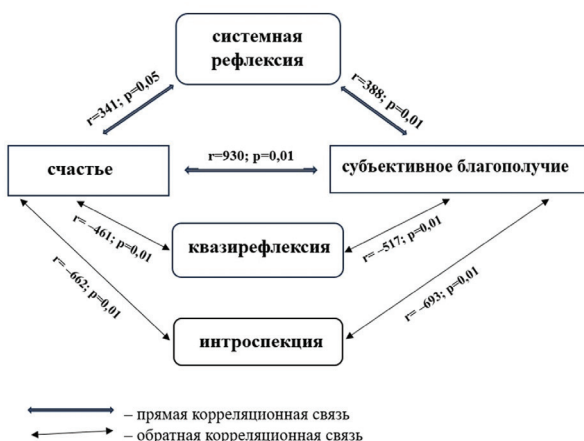
# Педагогические науки



**Рис. 1.** Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов технического направления

Из приведенной схемы видно, что у студентов технического направления обучения хорошо развита системная рефлексия, вероятно, это связано с необходимостью немного дистанцироваться, чтобы принять правильное решение, учитывая все входящие переменные. Однако интроспекция и квазирефлексия развиты слабо. Можно предположить, что это связано с дефицитом гуманитарных предметов и гуманитарной культуры в целом.

У студентов лингвистического направления обучения наблюдается средняя корреляционная связь между системной рефлексией, счастьем и субъективным благополучием (см. рис. 2).

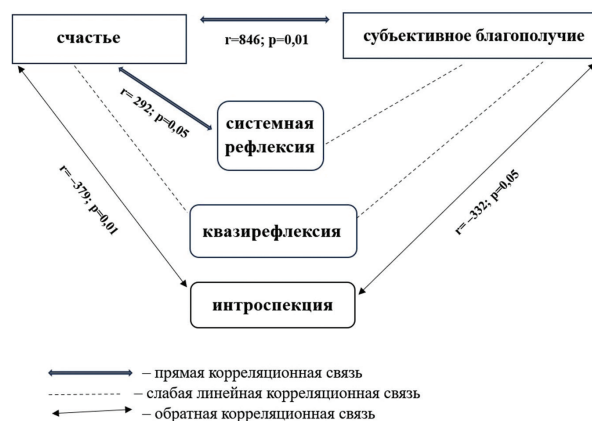


**Рис. 2.** Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов лингвистического направления

Студентов лингвистического направления обучения отличает наибольшая развитость всех трех

типов рефлексии, вероятно, это связано со значительной коммуникативной активностью, в процессе изучения иностранных языков, а также с необходимостью анализа вербальных конструкций и допускаемых в процессе речепроизводства ошибок как собственных, так и партнеров по общению, что и способствует развитию интроспекции и системной рефлексии. На занятиях студенты придумывают рассказы и ситуации для отработки навыков говорения на иностранном языке, что тренирует квазирефлексию, разбирают и анализируют речь литературных персонажей, сюжет, замысел автора, что способствует развитию системной рефлексии.

У студентов музыкального направления обучения наблюдается прямая корреляционная связь средней силы между счастьем и системной рефлексией, а также обратная корреляционная связь средней силы между интроспекцией, счастьем и субъективным благополучием (см. рис. 3).



**Рис. 3.** Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов музыкального направления

У студентов музыкального направления обучения более развита интроспекция, на наш взгляд это связано с частыми публичными выступлениями (как сольными, так и в составе коллективов), связанными с большой ответственностью. Возможно, студенты музыкального направления обучения часто углубляются в самоанализ и эгоцентризм. Они не всегда способны видеть ситуацию целиком и адекватно отражать свою роль в картине мира, так как музыка уводит их в свой мир.

У студентов медико-биологического направления обучения наблюдается только обратная корреляция средней силы между квазирефлексией и счастьем (см. рис. 4).



**Рис. 4.** Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов медико-биологического направления

У студентов медико-биологического направления обучения наблюдается развитая связь между счастьем и квазирефлексией. Нужно отметить, что именно студенты этого направления в наибольшей степени подвержены профессиональному выгоранию и потере целеполагания в профессии [Иоаниди, Сычева, Мартынова, 2021]. В статье «Анализ причин демотивации в выборе профессии врача у студентов медицинского университета» говорится о том, что почти 18 % студентов выпускных курсов разочаровались в профессии врача. Во многом разочарование предreshено мотивами поступления, среди которых лидируют «материальная заинтересованность», «отсутствие проблем с трудоустройством» (транзакционная модель), а также «совет родителей» (инерционная модель) [Алексеевко, Гайворонская, Дробот, 2021]. Вероятно, выявленная в нашем исследовании взаимосвязь счастья с квазирефлексией объясняется склонностью к фантазии по поводу выбранной специальности.

У студентов гуманитарного направления обучения наблюдается обратная корреляционная связь средней силы между квазирефлексией и счастьем и между интроспекцией, счастьем и субъективным благополучием (см. рис. 5).

У студентов гуманитарного направления обучения наиболее выражена связь счастья и



**Рис. 5.** Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов гуманитарного направления

субъективного благополучия с интроспекцией, что, на наш взгляд, связано с большим количеством гуманитарных предметов, которые изучая человека, позволяют понять и себя и других.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение можно отметить, что взаимосвязь рефлексии субъективного благополучия и ощущения счастья позволяет констатировать необходимость осмысления значимости профессии и роли себя в ней, для перехода на трансформационную ментальную модель. Незначительное количество студентов, избирающих системную рефлексию, ощущающих счастье и субъективное благополучие, говорит о том, что нужная нам трансформационная модель, в современном высшем образовании представлена явно недостаточно. Выходом из создавшегося положения представляется внедрение преобразующего обучения, которое направлено на формирование позитивной социализации человека и специалиста. В процессе адаптации моделей и технологий преобразующего обучения, как следует из результатов нашего исследования, необходимо учитывать особенности направлений обучения студентов.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Холмогорова А. Б. Когнитивная психотерапия суицидального поведения: история разработки, современное состояние, перспективы развития // Медицинская психология в России. 2013. № 2 (19). С. 10.
2. Ильина А. Н., Горявина Е. О., Мурзакаев А. А. Оценка суицидального риска среди учащихся выпускных классов образовательных школ на фоне итоговых экзаменов // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: материалы VI Международной научно-практической конференции молодых ученых

- и студентов, посвященной году науки и технологий (Екатеринбург, 8–9 апреля 2021 г.): в 3 т. Екатеринбург: Уральский государственный медицинский университет, 2021. Т. 2. С. 650–654.
3. Крившенко Л. П., Юркина Л. В., Борзов О. А. Понятие социализации как путь выхода из методологического кризиса педагогической науки // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. № 5 (73). С. 148–152.
  4. Хриптович В. А. Технология преобразующего обучения // *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы VI Международной научно-методической конференции*. Минск, 2022. С. 220–226.
  5. Мальцева С. М. и др. Мотивация получения высшего образования студентами первокурсниками / С. М. Мальцева, А. А. Воронкова, В. А. Оринчук, К. С. Сябитова // *Russian Journal of Education and Psychology* 2022, Том 13, № 2. С. 20–35.
  6. Fischman W., Gardner H. *The Real World of College. What Higher Education Is and What It Can Be*. The MIT Press, 2022.
  7. Крушельницкая О. И., Полевая М. В., Третьякова А. Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура // *Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования»*. 2019. Том 11. № 2. С. 43–57. doi: 10.17759/psyedu.2019110205 ISSN: 2587-6139 (online)
  8. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
  9. Иоаниди Д. К., Сычева Т. Ю., Мартынова Е. Ю. Теоретический анализ феномена эмоционального выгорания у студентов-медиков // *Наука и социум. Материалы XII международной научно-практической конференции «Инновации в медицине, психологии, педагогике» Россия, Новосибирск – Турция, Кемер 2–8 мая 2021*. Новосибирск: АНО ДПО «СИППИСР», 2021. С. 28–33.
  10. Алексеенко С. Н., Гайворонская Т. В., Дробот Н. Н. Анализ причин демотивации в выборе профессии врача у студентов медицинского университета // *Международный научно-исследовательский журнал*, 2021. № 11–3 (113). С. 15–20. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.078>

---

## REFERENCES

1. Kolmogorova, A. B. (2013). Cognitive psychotherapy of suicidal behaviour: history, modern state, prospect. *Medical psychology in Russia*, 2(19), 10. (In Russ.)
2. Ilina, A. N., Goryavina, E. O., Murzakaev, A. A. (2021). The assessment of suicidal risk among graduation classes in schools on the background of final examinations. *Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdorovoohraneniya* (pp. 650–654): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
3. Krivshenko, L. P., Yurkina, L. V., Borzov, O. A. (2020). Socialization as a way to resolve the methodological crisis of pedagogical science. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 5(73), 148–152.
4. Khriptovich, V. A. (2022). Technology of transformative learning. *Sovremennye tendencii v dopolnitel'nom obrazovanii vzroslykh* (pp. 220–226): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
5. Maltseva, S. M. [et al.] (2022). Motivation for obtaining higher education by first-year students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2(13), 20–35. (In Russ.)
6. Fischman, W. (2022). *The Real World of College. What Higher Education Is and What It Can Be* / W. Fischman, H. Gardner. The MIT Press.
7. Krushelnitskaya, O. I., Polevaya, M. V., Tret'yakova, A. N. (2019). Motivation to higher education and its structure. *Psychological and pedagogical research*, 2, Vol. 11, 43–57. (In Russ.)
8. Leontiev, D. A., Osin, E. N. (2014). “Good” and “bad” reflection: from an explanatory model to differential assessment. *Psychology. The journal of Higher school of economics*, 4, Vol. 11, 110–135. (In Russ.)
9. Ioanidi, D. K., Sycheva, T. Yu., Martynova, E. Yu. (2021). Theoretical analysis of the medical students burnout phenomenon. *Nauka i socium* (pp. 28–33): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
10. Alekseenko, S. N., Gayvoronskaya, T. V., Drobot, N. N. (2021). An analysis of the causes of demotivatiion in choosing the profession of a medic among medical university students. *International scientific research journal*, 11–3 (113), 15–20. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

### **Юркина Лера Валерьевна**

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

### **Таунзед Елена Робертовна**

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии  
Института гуманитарных и прикладных наук  
Московского государственного лингвистического университета

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

### **Yurkina Lera Valerievna**

Associate Professor (PhD in Pedagogical Sciences)  
Associate Professor  
Department of Psychology and Educational Anthropology,  
Moscow State Linguistic University

### **Taunzend Elena Robertovna**

Postgraduate student  
Department of Psychology and Educational Anthropology,  
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию  
одобрена после рецензирования  
принята к публикации

17.09.2024  
30.09.2024  
08.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication



## Эгоцентризм у академических билингов при тестировании на английском, немецком и русском языках

Т. И. Пашукова<sup>1</sup>, Д. А. Соколова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

<sup>2</sup>Сеть языковых клубов «Англичанка», Москва, Россия

<sup>1</sup>tpashukova@yahoo.com

<sup>2</sup>das.sokolova21@gmail.com

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования эгоцентризма как свойства и состояния личности у академических билингов, обучающихся или уже закончивших обучение на факультетах английского и немецкого языка. В исследовании применялись анкетирование, экспертная оценка владения испытуемыми английским и немецким языками и тест эгоцентрических ассоциаций на родном русском языке и иностранных языках. Подтверждена корреляция величин эгоцентризма испытуемых при тестировании на трех языках. Выявлены большие показатели эгоцентризма при тестировании на английском и немецком языках и меньшие – при тестировании на русском языке.

**Ключевые слова:** эгоцентризм, тип культуры, билингвизм, языковая личность, вторичная языковая личность

**Для цитирования:** Пашукова Т. И., Соколова Д. А. Эгоцентризм у академических билингов при тестировании на английском, немецком и русском языках // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 71–77.

Original article

## Egocentrism Among Academic Bilinguals Tested in English, German and Russian

Tatyana I. Pashukova<sup>1</sup>, Daria A. Sokolova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

<sup>2</sup>Network of language clubs «Anglichanka», Moscow, Russia

<sup>1</sup>tpashukova@yahoo.com

<sup>2</sup>das.sokolova21@gmail.com

**Abstract.** The article presents the results of a study on egocentrism as a personality trait and its state among academic bilinguals who are studying or have already completed their studies at the departments of English and German. The study used a questionnaire, expert assessment of the students' proficiency in English and German, and egocentric association tests in both the students' native language (Russian) and foreign languages. The correlation of the examinees' egocentrism values was confirmed when tested in three languages. Higher egocentrism values were found in English and German, and lower values were observed during testing in Russian.

**Keywords:** egocentrism, culture type, bilingualism, linguistic personality, secondary linguistic personality

**For citation:** Pashukova, T. I., Sokolova, D. A. (2024). Egocentrism in academic bilinguals tested in English, German and Russian. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 71–77. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в психологии актуальными стали исследования, направленные на выявление влияния этнопсихологических факторов и особенностей культуры на свойства и состояния личности. Одной из таких проблем стала проблема эгоцентризма и проблема разработки психологического инструментария необходимого для его исследования.

Проблема эгоцентризма личности и его проявления в разных типах культур в психологии изучена недостаточно, хотя она теоретически и практически значима. Эгоцентрические состояния отражаются на взаимопонимании людей и стратегии их общения и взаимодействия. При межкультурной коммуникации эгоцентризм приводит к тому, что говорящий недостаточно учитывает возможность партнера или партнеров понять передаваемое сообщение, а они, в свою очередь, полагают, что им всё понятно, хотя порой понимание смысла сообщения бывает неадекватным и неполным.

Феноменология эгоцентризма достаточно разнообразна. Она наблюдается в когнитивных процессах мышления и речи и в состояниях сферы сознания. В последние годы эгоцентризм изучается как состояние и свойство личности. Обнаружены разные проявления эгоцентризма у акцентуированных личностей. В норме отмечаются разные уровни эгоцентризма и требуется выявление факторов, способствующих «зацикленности» индивида на себе, т. е. факторов сфокусированности или повышенного внимания человека на своей персоне [Пашукова, Панфилова, 2020].

Проблема эгоцентризма может оказаться связанной с проблемой социализации и воспитания личности в разных культурах. Среди работ, касающихся причин культурных различий, в настоящее время приоритетными стали исследования Г. Хофстеде. Он предложил и обосновал классификацию типов культур, на основе нескольких шкал, среди которых особо популярным стало использование шкалы выраженности индивидуализма и коллективизма у того или иного народа. В культурах индивидуалистического типа, по классификации Г. Хофстеде, для человека важны активные способы проявления себя, тогда как в культурах коллективистического типа излишнее обращение внимания на свою персону приветствуется только в определенных ситуациях взаимодействия [Hofstede, 1980]. Можно предположить, что эгоцентризм как стремление рассказывать о себе и сфокусированность личности на себе, как проявления эгоцентризма, могут быть вызваны большей необходимостью самоутверждения в культурах индивидуалистического типа. Если это так, то в странах, в которых говорят

на английском и немецком языках, относящихся к индивидуалистическому типу культуры, по классификации Г. Хофстеде, показатели эгоцентризма будут выше, чем у русских, поскольку для России характерен коллективистический тип культуры. Язык, который используется ее представителями, может оказывать влияние на их состояние, в том числе и состояние эгоцентризма.

Гипотеза о том, что величина или уровень эгоцентризма у испытуемых владеющих иностранными языками изменяются, если они используют немецкий, английский и русский языки, будет справедливой, если существует феномен «языковая личность».

Структуры личности формируются у человека с детских лет в процессе социализации, развития речи, усвоения языка, норм и форм общения и взаимодействия с другими людьми.

Всё, что связано с языком и языковой картиной мира, формируется у личности в процессе онтогенеза в условиях социализации в определенном обществе. В когнитивной сфере появляются компоненты, которые в лингвистике называются языковой личностью.

Понятие «языковая личность» стало разрабатываться благодаря Ю. Н. Караулову, который предложил концепцию «русская языковая личность». В его концепции характеризуются три уровня, составляющие психологические структуры личности: вербально-семантический, когнитивный и мотивационно-потребностный [Караулов, 1987]. Вербально-семантический уровень определяет формирование языковой картины мира. И. Н. Горелов и К. Ф. Седов показали, что языковая личность выражается в отношении к используемому в общении коммуникатором языку [Горелов, Седов, 2001].

Понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность» оказались необходимыми для понимания важности особенно в языковых вузах обучать студентов не только иностранным языкам, но и соответствующим им национальным культурам. В психологии понятие языковой личности позволяет внести дополнения в разработку проблем содержания структуры сознания человека, особенностей его семантической сферы и причин национальных различий ментальности и картины мира в регуляции его общения и социального поведения. В плане изучения этнопсихологических проблем понимания ментальности необходимо обращение и к разрабатываемым в лингвокультурологии понятиям «концепт» и «концептосфера», где они применяются для понимания ментальности носителей языка. Под концептом понимают совокупность ассоциаций и переживаний [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021]. В процессе



изучения иностранного языка осваивается и ментальность другого народа благодаря пониманию культуры его применения. В семантическом плане сознания появляются структуры, которые в лингвокультурологии называются вторичной языковой личностью. Появление структуры языковой личности описала И. И. Халеева, которая обратила внимание на тот факт, что у тех, кто владеет иностранными языками, наблюдается ряд психологических особенностей в речи и коммуникативном поведении. По мнению И. И. Халеевой, когда человек изучает очередной иностранный язык и культуру народа, который его использует, то у него для каждого языка формируется своя вторичная языковая личность [Халеева, 1995].

В психологии феномены «языковая личность» и «вторичная языковая личность» следует учитывать при разработке методик и в ходе осмысления результатов исследований. Так для сравнительных этнопсихологических исследований важен не только адекватный перевод инструкций, опросников, тестов и т. п. Необходимо принимать в расчет тот факт, что, когда человек переходит к использованию другого языка, он в определенной мере меняется. Изменения можно зафиксировать на вербально-семантическом уровне. Например, с помощью анализа вербальной ассоциативной сети, поскольку она связана с типом культуры и соответствующего ей языка. Ярким примером изменений ассоциативной сети является частота употребления местоимения первого лица единственного числа гражданами одних стран и реже – других. У народов с выраженным индивидуализмом и ориентацией на себя наблюдается стремление заявлять о себе, своем статусе, успехах и намерениях, поэтому чаще наблюдается применение таких местоимений. Подчеркивание собственного мнения, стремление рассказывать о себе, демонстрация своих достижений, равно как и «уход в себя», в психологии расценивается как эгоцентризм или его речевая форма – эгоизм. Он негативно сказывается на взаимопонимании людей в общении и взаимодействии, поскольку многие смысловые моменты сообщений эгоцентричными коммуникаторами и реципиентами не учитываются.

В культурах, получающих высокие баллы по показателям коллективизма, требуется уважать старших, не выпячивать свое «я», советоваться с другими.

В тоже время в речевой коммуникации местоимение первого лица единственного числа является структурным и прагматическим ядром деловой и повседневной коммуникации [Абросимова, 2019].

Эгоцентризм и эгоизм характеризуют говорящего и его стремление сосредотачивать внимание на себе и недооценивать мнение, аргументы, намерения, точки зрения других людей. В культурах индивидуалистического типа такая коммуникация у многих ее носителей достаточно выражена, поскольку интересы индивида ставятся выше, чем интересы группы.

Согласно многочисленным исследованиям культура России, по сравнению с европейскими странами, оценивается меньшими баллами по шкале «индивидуализм» и рассматривается как культура коллективистического типа.

Доказанное лингвокультурологами мнение о том, что англичане, австрийцы, немцы, т. е. люди, живущие в индивидуалистических культурах, в отличие от русских, имеют склонность к описанию мира через собственный опыт и точку зрения и это способствует языковому эгоцентризму. В таких культурах ценится выражение личного мнения и чувств, поощряются самостоятельность и самовыражение, требуется умение подачи себя в общении [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021]. Обнаружено, что в речи билингов, т. е. двуязычных индивидов отражаются интерпретационные системы культуры, которые использует говорящий, и смена языка приводит к смене интерпретационной системы, к изменению культурных норм, установок и даже черт характера. Интерпретативные образования часто бывают направлены на оценку социальных явлений и непосредственного поведения и речи в момент их осознания [Hong, Benet-Martinez, Chiu, 2003].

Концепция «Переключение культурных фреймов» теоретически объясняет закономерности и механизмы влияния языка на личность. Так, В. В. Катермина и О. Н. Логутенкова провели исследование, результаты которого показали, что ассоциативные стратегии билингов варьируются в зависимости от используемого языка [Катермина, Логутенкова, 2018].

Поскольку английская и немецкая культуры относятся к индивидуалистическому типу, а русская – к коллективистическому, мы выдвинули гипотезу о влиянии языка на эгоцентрические проявления личности. Гипотеза сформулирована так: величина и уровень эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе у испытуемых, владеющих иностранными языками и являющимися академическими билингвами, будет отличаться, если проводить с ними тестирование на русском и иностранных европейских языках.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЭГОЦЕНТРИЗМА НА РУССКОМ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ У СТУДЕНТОВ АКАДЕМИЧЕСКИХ БИЛИНГВОВ

Для проверки гипотезы об изменении эгоцентрического состояния личности в процессе использования иностранных языков мы провели специальное исследование. Для него нужны были испытуемые, свободно владеющие иностранными языками и соответствующие методики. Процедура исследования предполагала отбор испытуемых по уровню владения иностранными языками, такими как английский и немецкий языки. В качестве метода, позволяющего определить величину эгоцентризма, был выбран тест эгоцентрических ассоциаций.

Тест эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ) относится к разряду проективных тестов и представляет собой неопределенные начала предложений, которые испытуемому нужно как можно быстрее завершить [Пашукова, 2001]. Тест был переведен и адаптирован нами для использования на английском, немецком и русском языках. Приведем пример начала предложений в соответствующих используемому языку бланках: «В такой ситуации ...», «In such a situation ...», «In so einer Situation ...». Адекватность прямого и обратного перевода подтверждена экспертами, которыми были преподаватели и носители иностранного языка.

В тестировании приняли участие академические билингвы свободно владеющие кроме родного русского, иностранными английским и немецким языками. Это были студенты Московского государственного лингвистического университета, обучающиеся или уже закончивших обучение, на факультетах английского и немецкого языка.

Выборка испытуемых составила 71 человек. Возраст испытуемых – от 19 до 24 лет, из них 24 мужчин и 47 женщин.

Перед началом исследования испытуемые, согласившиеся принять в нем участие, должны были подтвердить высокий уровень владения немецким и английским языками. Те, кто имел уровень ниже среднего (по европейской шкале это уровень B1), не допускались до дальнейшего исследования. Тест на определение владения навыками английского языка разработан международной школой «English First» (EF School). Тест для проверки уровня владения немецким языком взят нами с сайта Гёте-института, который является учреждением культуры Федеративной Республики Германии. Институт предоставляет возможность всем желающим сдать экзамены на определение уровня знания языка от A1 до C2 (общеευропейские компетенции владения иностранными языками).

Далее проводилось анкетирование. К нему допускались только те участники исследования, которые подтвердили свой средний или высокий уровень владения иностранными языками. В процессе анкетирования им предстояло указать личные данные и ответить на вопросы, касающиеся особенностей изучения иностранных языков и культур, а также их использования. Например:

Вы больше смотрите фильмы / сериалы / youtube видео на английском или на немецком языке?;

Замечаете ли Вы какие-нибудь изменения в себе при оперировании немецким или английским языком (во время разговора, чтения, письма)? Если да, то какие?

Далее проводилось психологическое тестирование, направленное на выявление величины эгоцентризма как свойства и состояния личности. Тестирование проводилось последовательно сначала на русском языке, затем – на английском и потом – на немецком. Перерыв в тестировании составлял полчаса. Истинная цель тестирования испытуемым не сообщалась, в процессе инструктирования говорилось, что проводится исследование скорости ассоциаций на разных языках. Для контроля ответственности и самостоятельности испытуемых при заполнении тестов на уровень владения иностранными языками (немецкий и английский) и теста эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ) использовался метод формализованного, невключенного, открытого наблюдения.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭГОЦЕНТРИЗМА И ИХ АНАЛИЗ

Благодаря тестированию мы получили и обработали 213 заполненных испытуемыми бланков теста ЭАТ. При обработке результатов проективного теста выявляют эмпирические референты эгоцентризма. К ним относятся: предложения, содержащие местоимения «я»; все притяжательные и собственные местоимения первого лица единственного числа и аналогичные глагольные окончания. Величина показателя или индекса эгоцентризма соответствует числу таких предложений, найденных в заполненном бланке.

Для каждого испытуемого были подсчитаны три показателя эгоцентризма благодаря обработке бланков с выполненными предложениями на английском, немецком и русском языках.

Частотный анализ распределения величин эгоцентризма во всей выборке испытуемых показал, что наибольшая встречаемость на всех трех языках – это средний его уровень. При заполнении теста на русском языке средний уровень

## Психологические науки

эгоцентризма оказался у 78 % испытуемых, при тестировании на английском языке средний уровень эгоцентризма установлен у 79 % испытуемых, при тестировании на немецком языке средний уровень эгоцентризма выявлен у 80,5 %.

Процент испытуемых с высоким и очень высоким уровнями эгоцентризма по сравнению с числом испытуемых, обнаруживших другие уровни эгоцентризма при тестировании на этом же языке, составил на русском языке 6,17 %, на английском языке 21 %, на немецком языке 8,4 %.

Величина среднеарифметических показателей эгоцентризма у всей выборки при тестировании на русском наименьшая:  $M = 12.9$  при среднеквадратичном отклонении  $SD = 6,40$ . При тестировании на немецком языке среднеарифметический групповой показатель оказался выше, чем при тестировании на русском языке:  $M = 16.24$  при среднеквадратичном отклонении  $SD = 5,94$ . Наибольшая среднеарифметическая величина показателя установлена при тестировании на английском языке:  $M = 17.41$  при среднеквадратичном отклонении  $SD = 5,98$ . Различия среднеарифметических величин эгоцентризма значимы ( $p = 0,01$ ). Значимость различий среднеарифметических величин у всей выборки подтверждает справедливость гипотезы о влиянии языка на состояние эгоцентричности личности и мнение о существовании языковой и вторичной языковой личности.

Для проверки надежности выводов мы сравнили показатели эгоцентризма каждого участника исследования.

Попарное сравнение величин эгоцентризма для трех языков у каждого из 71 испытуемого дало такие результаты: 1) у 62 человек большие величины показателей эгоцентризма на немецком языке по сравнению с русским; 2) у 57 человек большие величины показателей эгоцентризма на английском языке по сравнению с русским; 3) у 42 человек большие величины показателей эгоцентризма на английском по сравнению с немецким языком.

Дисперсионный анализ ANOVA различия величин эгоцентризма для всей группы значимый для показателей, полученных в ходе тестирования на английском и немецком языках по сравнению с русским языком. Величина критерия при сравнении показателей эгоцентризма пар русский–английский языки равна 1,754; при сравнении пар русский–немецкий языки равна 5,422. При сравнении пар английский–немецкий языки величина критерия равна 0,618, но уровень ее значимости 0,892 не позволяет считать их статистически различными.

Полученные результаты исследования и их анализ дают основание сделать вывод о не случайности различий в величинах показателей

эгоцентризма испытуемых, использующих разные языки. Гипотеза подтвердилась. Русский язык функционирует в коллективистической культуре русских, а английский и немецкий языки используются в индивидуалистических по типу культурах народов европейских стран, отличающихся индивидуализмом и эгоцентризмом. Кроме того, у испытуемых, являющихся академическими билингвами, владеющими на должном уровне иностранными языками, эгоцентризм как состояние личности меняется по величине при тестировании на этих языках.

Полученные результаты исследования подтверждают влияние используемого языка на состояние эгоцентричности. Возможная причина заключается в «переключении фреймов» при использовании другого языка. Проективный тест эгоцентрических ассоциаций позволяет проводить также содержательный контент-анализ завершенных испытуемыми предложений, поскольку в них содержится проекция имеющихся у них мыслей и переживаний, касающихся не только себя, но и других людей, в первую очередь, своих близких. В содержании завершенных испытуемыми предложениях они встречались чаще в заполненных бланках теста на русском языке.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Различие показателей эгоцентризма при тестировании на русском, английском и немецком языках у испытуемых-билингвов подтвердилось. Язык, на котором проводится тестирование, отражается на эгоцентричности как свойстве личности.

Различие величин эгоцентризма подтверждает справедливость мнения о существовании вторичной языковой личности как психологического феномена. Английский и немецкий языки используют народы, чьи культуры характеризуются Г. Хофстеде как культуры индивидуалистического типа. В индивидуалистических культурах доминируют интересы личности, что соответствует не только индивидуализму, но и способствует эгоцентризму. Это и многое другое отличает культуры англичан и немцев от культуры русских, которая считается культурой коллективистического типа. По ряду статистических показателей эгоцентризма мы обнаружили также различия при оперировании испытуемыми английским и немецким языками во время тестирования. Всё это позволяет утверждать, что на полученные результаты у академических билингвов влияет не только факт того, является ли язык для них родным или иностранным, но и того, к какому типу культуры народов, использующих его, он относится.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пашукова Т. И., Панфилова Е. М. Эгоцентризм и характерологические особенности личности в период ранней взрослости // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 3 (836). М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. С. 235–251.
2. Hofstede G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills (Cal.), 1980.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
4. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Г. Основы психолингвистики: учебное пособие. 3-е изд., пер. и доп. М.: Лабиринт, 2001.
5. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: КНОРУС, 2021.
6. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова. М.: Институт русского языка РАН, 1995. С. 277–285.
7. Абросимова Н. Г. Актуализация эгоцентрической точки зрения речевого субъекта в текстах деловой и повседневной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2019.
8. Hong Y., Benet-Martinez V., Chiu C., Morris M. Boundaries of cultural influence: Construct activation as a mechanism for cultural differences in social perception // Journal of Cross-Cultural Psychology, 2003. Vol. 34. P. 453–464.
9. Катермина В. В., Логутенкова О. Н. Вторичная языковая личность в контексте культуры // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1. С. 42–50.
10. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001.

## REFERENCES

1. Pashukova, T. I., Panfilova, E. M. (2020). Egocentrism and Character Traits of Personality in the Period of Early Adulthood. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 3(836), 235–251. (In Russ.)
2. Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills (Cal.).
3. Karaulov, Yu. N. (1987). *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'* = Russian language and linguistic personality. Moscow: Nauka. (In Russ.)
4. Gorelov, I. N., Sedov, K. F. (2001). *Osnovy psiholingvistiki* = Fundamentals of psycholinguistics. Textbook allowance. 3rd ed., trans. and additional. Moscow: Labirint. (In Russ.)
5. Gal'skova, N. D., Koryakovceva, N. F., Gusejnova, I. A. (2021). *Sovremennaya lingvodidaktika* = Modern linguodidactics: monograph. Moscow: KNORUS. (In Russ.)
6. Khaleeva, I. I. (1995). *Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak recipient inofonnogo teksta*. In Stepanov, Yu. S., Zemskaya, E. A., Moldovan, A. M. (Eds.), *Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'* (pp. 277–285): k 60-letiyu chlena-korrespondenta RAN Yu. N. Karaulova. Moscow: Institut russkogo yazyka RAN. (In Russ.)
7. Abrosimova, N. G. (2019). *Aktualizaciya e`gocentricheskoj točki zreniya rechevogo sub`ekta v tekstax delovoj i povsednevnoj kommunikacii* = Actualization of the egocentric point of view of speech subject in texts of business and everyday communication: abstract of PhD in Philology. St.Petersburg: Herzen University. (In Russ.)
8. Hong, Y., Benet-Martinez, V., Chiu, C., Morris, M. (2003). Boundaries of cultural influence: Construct activation as a mechanism for cultural differences in social perception. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 453–464.
9. Katernina, V. V., Logutenkova, O. N. (2018). Secondary language personality in the context of culture. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogiceskoj lingvistiki*, 1(29), 42–50. 10.29025/2079–6021-2018-1(29)-42-50. (In Russ.)
10. Pashukova, T. I. (2001) *E`gocentrizm: fenomenologiya, zakonomernosti formirovaniya i korrekcii* = Egocentrism: phenomenology, patterns of formation and correction. Kirovograd: Central'no-Ukrainskoe izdatel'stvo. (In Russ.)

# Психологические науки

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

### **Пашукова Татьяна Ивановна**

доктор психологических наук  
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии  
Института гуманитарных и прикладных наук  
Московского государственного лингвистического университета

### **Соколова Дарья Алексеевна**

учитель английского и немецкого языков сети языковых клубов «Англичанка»

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

### **Pashukova Tatyana Ivanovna**

Doctor of Psychology (Dr. habil)  
Professor of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology  
Institute of Humanities and Applied Sciences  
Moscow State Linguistic University

### **Sokolova Daria Alekseevna**

Teacher of English and German languages in a network of language clubs «Anglichanka»

Статья поступила в редакцию	09.10.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	14.10.2024	
принята к публикации	20.10.2024	

Научная статья  
УДК 159.9.072.5



## Диагностика склонности к риску у студентов: зависимость от пола испытуемых

Д. А. Севостьянов<sup>1</sup>, А. Р. Гайнанова<sup>2</sup>, Т. Ю. Калошина<sup>3</sup>, Е. А. Ауман<sup>4</sup>

<sup>1,4</sup>Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия

<sup>2</sup>Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия

<sup>3</sup>Новосибирской государственной технической университет, Новосибирск, Россия

<sup>1</sup>dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru

<sup>2</sup>gainanova@bk.ru

<sup>3</sup>kaloshinatu@mail.ru

<sup>4</sup>aumane@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются специфика диагностики склонности к риску с применением теста Шуберта. Для выявления особенностей его применения было проведено пилотное исследование, в котором участвовали студенты трех университетов Новосибирска. При сравнительном исследовании склонности к риску у представителей мужского и женского пола были выявлены значительные различия. В связи с этим констатируется необходимость изменения критериев оценки результатов данной тестовой методики, чтобы в них непременно учитывался пол испытуемых.

**Ключевые слова:** диагностика склонности к риску, тест Шуберта, половые различия склонности к риску, критерии оценки.

**Для цитирования:** Севостьянов Д. А. Диагностика склонности к риску у студентов: зависимость от пола испытуемых / Д. А. Севостьянов, А. Р. Гайнанова, Т. Ю. Калошина, Е. А. Ауман // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 78–84.

Original article

## Diagnosis of Students' Risk Inclination: Dependence on the Sex of the Subjects

Dmitry A. Sevostyanov<sup>1</sup>, Alisa R. Gainanova<sup>2</sup>, Tatyana Yu. Kaloshina<sup>3</sup>, Ekaterina A. Auman<sup>4</sup>

<sup>1,4</sup>Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup>Siberian State University of Railway Engineering, Novosibirsk, Russia

<sup>3</sup>Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

<sup>1</sup>dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru

<sup>2</sup>gainanova@bk.ru

<sup>3</sup>kaloshinatu@mail.ru

<sup>4</sup>aumane@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the features of the diagnosis of risk inclination using the Schubert test. To identify the features of its application a pilot study was conducted in which students from three universities of Novosibirsk participated. A comparative study of risk inclination of males and females revealed significant differences. In this regard, it is stated that it is necessary to change the criteria for evaluating the results of this test technique so that they necessarily take into account the sex of the subjects.

**Keywords:** diagnosis of risk inclination, Schubert test, sex differences in risk inclination, evaluation criteria

**For citation:** Sevostyanov, D. A., Gainanova, A. R., Kaloshina, T. Yu., Auman, E. A. (2024). Diagnosis of risk inclination in students: dependence on the sex of subjects. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 78–84. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Рискованное поведение становится весьма значимой проблемой, которой в настоящее время посвящено большое количество теоретических и практических исследований. Актуальность данной темы обусловлена множеством факторов. Следует начать с того, что благоприятные изменения, связанные с ростом качества жизни, в значительной мере снижают потребность в борьбе за собственное выживание. В результате ресурсы человеческой личности, предназначенные для преодоления значимых трудностей и опасных для жизни препятствий, зачастую остаются незадействованными. В связи с этим рискованное поведение приобретает характер своего рода компенсаторного действия. Риск, с которым в прежние времена люди сталкивались лишь по необходимости, превращается в желанный способ проявить и испытать себя.

Стремление к риску порождает одну из форм зависимого (аддиктивного) поведения, которую в просторечии принято обозначать как «адреналиновую зависимость». Данная форма зависимости, если ее проявления не приобретают одиозный и противоправный характер, считается «респектабельной». Если зависимый от алкоголя или наркотиков субъект производит на окружающих в основном лишь негативное впечатление, то приверженец рискованных, опасных для жизни развлечений расценивается часто как храбрец, как субъект, в определенной мере достойный подражания, а иногда даже как героическая фигура. При этом обычно не принимается во внимание, что настоящий герой в своих поступках движим, как правило, альтруистическими мотивами, и рискует своей жизнью он ради других людей, либо, скажем, ради научных достижений или сохранения культурных ценностей, в то время как субъект, занятый поисками «острых ощущений», демонстрирует, напротив, лишь крайне эгоистическую позицию. Так, рискуя ради собственных переживаний своей жизнью, он проявляет очевидное равнодушие к чувствам своих близких, для которых его вероятная гибель стала бы тяжким потрясением. В научных публикациях последних лет можно встретить немало материалов, посвященных различным аспектам рискованного поведения. Так, отмечается, что большое распространение получил экстремальный туризм [Лукина, 2008]. Наблюдается возрастающее количество экстремальных видов спорта (это обобщенное название новых популярных видов спорта, связанных со скоростью, высотой, глубиной, различного рода опасностями, которые изначально сопряжены с большим риском и травматизмом) [Ахвердова, Волоскова, 2012,

с. 133]. Во многих случаях подобное рискованное поведение выходит за рамки социально одобряемого. Как отмечает В. А. Пегов с соавторами, «некоторые спортсмены после окончания спортивной карьеры уходят в криминальную среду именно по причине нехватки острых ощущений, получаемых во время борьбы. Только здесь уже борьба идет не на спортивной арене, а с полицейскими» [Пегов, Грибкова, Пегова, 2016, с. 232]. Со временем появляются всё новые виды таких развлечений: это и бэйс-джампинг (прыжки с парашютом с высоких зданий и сооружений), и вулканобординг (спуск на специальной деревянной доске с действующего вулкана), и слэклайнинг (прохождение по канату, натянутому на высоте в несколько сотен метров), и лимбоскейтинг – проезд на роликовых коньках под очень низко расположенным (над уровнем земли) препятствием, например, между днищем автомобиля и дорожным полотном. Распространенным видом экстремального досуга стал также проезд на выступающих частях и на крышах железнодорожных вагонов, в том числе вагонов метрополитена [Ворошилин, 2013]. Перечислить все подобные экстремальные виды деятельности, по-видимому, невозможно, тем более что всё время появляются новые.

Однако актуальность исследования склонности к риску обусловлена не только этим. Существует большое количество областей деятельности, в которых субъект так или иначе сталкивается с необходимостью рискованного поведения. Такова деятельность военных, спасателей, испытателей, сотрудников правоохранительных органов. Разумеется, в таком профессиональном контингенте чрезвычайно важно определять психологическую склонность к рискованному поведению. Если полное неприятие какого бы то ни было риска делает человека профессионально непригодным в такой сфере деятельности, то и чрезмерная приверженность рискованному образу действий создает в этом случае угрозу – и не только для самого данного субъекта, но и для его сослуживцев, а часто и для посторонних людей. Вышеописанной ситуацией обусловлена значимость психологического диагностического инструментария, который может применяться для выявления склонности к риску у испытуемых, а главным образом – среди обучающихся.

## ТЕСТ ШУБЕРТА: РОЛЬ И ПРИМЕНЕНИЕ

Среди методик, позволяющих измерять и оценивать склонность к риску, весьма заметное место занимает тест Шуберта. Этот тест состоит из

25 вопросов, в которых отображены различные виды рискованного поведения. Риск, который в них обозначен, касается жизни и здоровья испытуемого или же просто затрагивает возможность успешного проведения какого-либо действия. Респондент в своих ответах выражает согласие или несогласие с возможностью описанного в вопросе поступка, применительно к его собственному поведению. В тесте предусмотрены следующие варианты ответов (с начислением соответствующих баллов):

- 2 балла – полностью согласен, полное «да»;
- 1 балл – больше «да», чем «нет»;
- 0 баллов – ни «да», ни «нет», нечто среднее;
- 1 балл – больше «нет», чем «да»;
- 2 балла – полное «нет».

Этот тест нашел широкое применение в психологических исследованиях, затрагивающих разные аспекты рискованной деятельности; в этих исследованиях были задействованы различные контингенты испытуемых, которые объединяет значимость проблематики, связанной с рискованным поведением. Наиболее часто данный тест применяется при изучении склонности к риску у студентов разных специальностей и направлений подготовки, хотя к подобным исследованиям часто привлекаются и другие контингенты. Как правило, данный тест на практике применяется вместе с другими тестами. Так, например, В. А. Губин и А. А. Атюшев использовали данный тест среди прочих методик при обследовании военнослужащих в учебном центре Военно-морского флота [Губин, Атюшев, 2013]. И. В. Малышев применял этот тест при комплексной оценке социально-психологической адаптации спортсменов [Малышев, 2013]. В. Г. Маралов использовал данный тест (также в совокупности с другими тестами) при обследовании студентов-психологов, с целью выявления ориентации студентов на стабильность или изменчивость жизни [Маралов, 2017]. Г. В. Руденко применял эту методику для диагностики склонности к риску у студентов – будущих горноспасателей [Руденко, 2012]. Имеет значение оценка рискованного поведения среди предпринимателей, для чего также используется рассматриваемый тест [Прялухина, 2023]. Проводились аналогичные исследования в среде малолетних правонарушителей, осужденных к условным срокам лишения свободы (что дает возможность прогнозировать возможность криминального рецидива) [Селиверсткіна, 2022]. Таким образом, данная методика получила широкое распространение, и поэтому становится весьма важным выявление и устранение присущих ей недостатков.

## НЕОБХОДИМОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕСТОВОЙ МЕТОДИКИ

Во всех перечисленных случаях тест применялся в качестве исследовательского инструмента, валидность которого не вызывает сомнений; диагностические возможности самого теста при этом, как правило, не подвергались какой-либо критической оценке. Однако для того чтобы данная тестовая методика могла применяться с максимальной эффективностью, а также во избежание ложных и предвзятых толкований результатов подобных исследований, следует обратить внимание на критерии оценки, заложенные в данном тесте.

Как следует из представленной выше методики подсчета, испытуемый может набрать от – 50 до 50 баллов. Оценка того, какие из полученных значений следует считать высокими, а какие – низкими, здесь проста: за среднее значение взят ноль баллов. Склонность к риску диагностируется при превышении 20 баллов, а чрезмерная осторожность – при значениях результата менее – 30 баллов. При этом между мужчинами и женщинами в этом отношении не отмечается разницы. Однако трудно согласиться с таким подходом. Чтобы признать его правомерным, пришлось бы допустить, что в массе здоровых испытуемых средняя склонность к риску у представителей мужского и женского пола априори одинакова. А это, очевидно, вовсе не так.

Согласно эволюционной теории пола В. А. Геодакяна, различие между мужским и женским полом (помимо функции деторождения) заключается в том, что мужчинам в большей мере присуща оперативная функция (функция развития биологического вида и социального сообщества), а женщинам – в основном консервативная (функция поддержания вида) [Геодакян, 1991]. Это различие, среди прочего, реализуется в поведении; в частности, вследствие этого социальные девиации (как в отрицательную, так и в положительную сторону) значительно чаще встречаются среди представителей мужского пола, чем среди женского. Так, например, порядка 95% академиков в нашей стране – мужчины, но и примерно 95% заключенных в тюрьмах и колониях – тоже мужчины. Самоубийства (сопряженные с действительным намерением покончить с собой) приблизительно в пять раз чаще встречаются среди мужчин, чем среди женщин. В то же время и подавляющее большинство знаменитых художников, поэтов, писателей, ученых, врачей, изобретателей – мужчины. Причем эта ситуация сохраняется и в условиях женской эмансипации, когда среди студентов большинства вузов (за исключением некоторых сугубо технических,



а также военных специальностей) значительно преобладают девушки. Можно ли в такой ситуации ожидать, что склонность к риску (которая составляет важнейший аспект девиантного поведения) у мужчин и у женщин будет в среднем одинаковой?

В связи с этим возникла необходимость в проведении пилотного исследования, в котором были бы выявлены тенденции к рискованному поведению у мужчин и женщин с применением теста Шуберта, и в последующем анализе результатов. Если ранее, как было показано выше, тест Шуберта применялся главным образом для обследования таких контингентов, в которых изучение склонности к рискованному поведению является весьма актуальным (уже в силу того, что род будущей деятельности данного контингента сопряжен с риском или же сам исследуемый контингент по своим социальным характеристикам и психологическим параметрам проявляет приверженность к рискованным поступкам), то для выявления условной нормы реагирования на вопросы этого теста уместнее выбрать контингент относительно нейтральный, по своим общим свойствам к проявлениям риска не тяготеющий и по характеру деятельности с рискованным поведением непосредственно не связанный.

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

К приведенному здесь исследованию были привлечены студенты трех вузов: Новосибирского государственного медицинского университета (всего 183 человека, из них 61 мужчина и 122 женщины), студенты Сибирского государственного университета путей сообщения (всего 137 человек, из них 45 мужчин и 92 женщины), а также студенты Новосибирского государственного технического университета (всего 61 человек, из них 18 мужчин и 43 женщины). Всего, таким образом, в исследовании принял участие 381 респондент (124 мужчины и 257 женщин). Средний возраст испытуемых мужчин составил  $18,6 \pm 1,0$  лет, женщин  $-19,0 \pm 1,7$  лет. Более чем двукратное численное преобладание женщин в выборке характерно для реального состава контингента обучающихся в данных вузах (о чем уже упоминалось выше). Студенты прошли обследование тестом Шуберта в очном режиме, при соблюдении анонимности; из личных данных в анкетах указывался только пол и возраст. Нулевая гипотеза в данном исследовании заключается в том, что выявленная склонность к рискованному поведению не будет зависеть от пола респондентов. Альтернативная гипотеза, напротив, предполагает наличие такой зависимости.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обратимся к полученным результатам. Среднее количество баллов, набранных по разным вопросам теста Шуберта в пределах выборки, заметно различается: от 1,6 до  $-1,1$  (у мужчин) и от 1,4 до  $-1,3$  (у женщин). Это, безусловно, связано с тем, что в пределах данной культуры описываемые в вопросах ситуации отображают всё же разный субъективно воспринимаемый большинством уровень риска. Однако эта неравная для разных вопросов теста степень риска определяется у представителей обоих полов сходным образом: коэффициент корреляции средних значений баллов по отдельным вопросам между мужчинами и женщинами (по Пирсону) составляет 0,94.

По результатам проведенного исследования, если исходить из принятых в данном тесте критериев оценки, среди испытуемых мужчин было выявлено 16 человек (набравших более 20 баллов) с высокой склонностью к риску (12,9 %), и 4 человека (набравших менее  $-30$  баллов), которым свойственна чрезмерная осторожность (3,2 %). Среди женщин было выявлено 8 лиц с высокой склонностью к риску (3,1 %), а лиц с чрезмерной осторожностью – 17 человек (6,6 %). Итак, процент лиц со склонностью к риску или без таковой заметно различается в зависимости от пола испытуемых.

Для выявления достоверности этих различий было применено угловое преобразование Фишера. Известно, что различие по исследуемому признаку между двумя выборками становится достоверным при значении критерия Фишера  $\varphi^* \geq 2,31$  ( $p \leq 0,01$ ), остается сомнительным при  $2,31 > \varphi^* > 1,64$ , и считается недостоверным при  $\varphi^* < 1,64$  ( $p > 0,05$ ). В отношении лиц с высокой склонностью к риску значение критерия Фишера составило  $\varphi^* = 3,43$  ( $p < 0,01$ ); следовательно, среди испытуемых мужчин такие респонденты встречаются чаще. Что же касается процента лиц, которым присуща чрезмерная осторожность, то здесь достоверных различий между полами выявлено не было ( $\varphi^* = 1,52$ ;  $p \geq 0,064$ ). Таким образом, в отношении процента лиц, склонных к риску, нулевая гипотеза данного исследования может считаться отклоненной, а альтернативная гипотеза – доказанной.

### ВЫРАБОТКА РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО КРИТЕРИЯМ ОЦЕНКИ

Исходя из выявленного различия между полами в рассматриваемой выборке, следует отметить, что существующие критерии оценки в данном тесте,

равно применяемые и к мужчинам, и к женщинам, не могут считаться удовлетворительными.

Итак, по результатам данного исследования средний результат для испытуемых мужчин составил 0,43 балла ( $\sigma = 17,1$ ), для женщин, соответственно – 7,0 ( $\sigma = 15,7$ ). Иначе говоря, как и следовало ожидать, средняя степень готовности к риску у мужчин в норме оказывается существенно выше, чем у женщин. Стандартное отклонение среди мужчин также оказалось закономерно несколько более высоким. В результате то, что для женщин должно считаться нормальным значением, у мужчин может стать отклонением от нормы – и наоборот.

Округляя баллы до целых, получаем: для мужчин средние значения должны составлять от –17 до 17 баллов (в пределах одного стандартного отклонения), повышенное значение склонности к риску составляет от 18 до 34 баллов, пониженное значение склонности к риску, соответственно, от –18 до –34 баллов (в пределах удвоенного стандартного отклонения); от 35 до 50 баллов (свыше удвоенного стандартного отклонения) означает высокую степень склонности к риску, а от –35 до –50 баллов – напротив, чрезмерную осторожность.

У женщин средними значениями следует признать интервал от –23 баллов до 9 баллов (в пределах одного стандартного отклонения). Повышенная склонность к риску у женского пола должна быть констатирована при значениях от 10 до 25 баллов, а пониженная – от –24 до –39 баллов (в пределах удвоенного стандартного отклонения).

Соответственно, высокая склонность к риску у испытуемых женщин определяется при результате от 26 до 50 баллов (свыше удвоенного стандартного отклонения), а чрезмерная осторожность выявляется при значениях от –40 до –50 баллов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в данном исследовании результаты позволяют скорее обозначить проблему, чем полностью разрешить ее. Разумеется, выработка окончательных рекомендаций по применению рассматриваемого теста может быть осуществлена лишь при существенно больших обследуемых контингентах, чем те, которые были привлечены в рамках данного пилотного исследования. Так, можно предположить, что при существенном увеличении выборки могут быть выявлены достоверные, зависящие от пола различия не только в отношении процента лиц, склонных к риску, но и в отношении испытуемых, показывающих чрезмерную осторожность (как уже говорилось, такое свойство может сделать человека непригодным для профессии, в которой определен уровень риска неизбежен). Безусловная значимость исследований склонности к риску (в том числе и в первую очередь среди обучающихся) и весьма широкая востребованность рассматриваемой тестовой методики позволяет утверждать, что дальнейшая разработка затронутой здесь темы сохраняет высокую актуальность.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Лукина Е. А. Основные причины роста популярности экстремального и приключенческого туризма // Современные проблемы сервиса и туризма. 2008. № 4. С. 29–34.
2. Ахвердова О. А., Волоскова Н. Н. Экстремальные виды спорта как проявление зависимого поведения у подростка // Наука. Инновации. Технологии. 2012. № 2. С. 135–135.
3. Пегов В. А., Грибкова Л. П., Пегова А. В. Спортивные телесные практики и проблема зависимостей // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 9 (139). С. 229–234.
4. Ворошилин С. И. Аддиктивное рисковое поведение как проявление снижения инстинкта самосохранения // Суицидология. 2013. № 1. С. 61–68.
5. Губин В. А., Атюшев А. А. Психологические факторы, определяющие успешность обучения военнослужащих в учебном центре Военно-морского флота // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 147–152.
6. Малышев И. В. Социально-психологическая адаптация личности и склонность к риску спортсменов в условиях их профессиональной активности // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. № 11(31). С. 7.
7. Маралов В. Г. Спокойная жизнь или разнообразие и изменения: характеристика двух жизненных ориентаций студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. №3-1 (57). С. 116–122.
8. Руденко Г. В. Оценка склонности к риску студента будущего горноспасателя // Ученые записки университета Лесгафта. 2012. № 5 (87). С. 108–112.
9. Прялухина А. В. Исследование механизмов психологической защиты, мотивации и успешности профессиональной деятельности предпринимателей // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 10. С. 38–45.
10. Селиверсткіна А. Ю. Некоторые психологические особенности несовершеннолетних с противоправным поведением, осужденных к лишению свободы условно // Прикладная юридическая психология. 2022. № 2 (59). С. 48–53.
11. Геодакян В. А. Эволюционная теория пола // Природа. 1991. № 8. С. 60–69.

## REFERENCES

1. Lukina, E. A. (2008). Osnovnye prichiny rosta populyarnosti ekstremal'nogo i priklyuchencheskogo turizma = The main reasons for the growing popularity of extreme and adventure tourism. Modern problems of service and tourism, 4, 29–34. (In Russ.)
2. Akhverdova, O. A., Voloskova, N. N. (2012). Ekstremal'nye vidy sporta kak proyavlenie zavisimogo povedeniya u podrostka = Extreme sports as a manifestation of dependent behavior in a teenager. Nauka. Innovation. Technologies, 2, 133–135. (In Russ.)
3. Pegov, V. A., Gribkova, L. P., Pegova, A. V. (2016). Sportivnye telesnye praktiki i problema zavisimostej = Sports bodily practices and the problem of addictions. Scientific notes of the P. F. Lesgaft University, 9(139), 229–234. (In Russ.)
4. Voroshilin, S. I. (2013). Addiktivnoe riskovoe povedenie kak proyavlenie snizheniya instinkta samosohraneniya = Addictive risky behavior as a manifestation of a decrease in the instinct of self-preservation. Suicidology, 1, 61–68. (In Russ.)
5. Gubin, V. A., Atyushev, A. A. (2013). Psihologicheskie faktory, opredelyayushchie uspehnost' obucheniya voennosluzhashchih v uchebnom centre Voenno-morskogo flota = Psychological factors determining the success of military personnel training at the Navy training center. Theory and practice of social development, 10, 147–152. (In Russ.)
6. Malyshev, I. V. (2013). Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya lichnosti i sklonnost' k risku sportsmenov v usloviyah ih professional'noj aktivnosti = Socio-psychological adaptation of personality and risk tolerance of athletes in conditions of their professional activity. Russian Journal of Education and Psychology, 11(31), 7. (In Russ.)
7. Maralov, V. G. (2017). Spokojnaya zhizn' ili raznoobrazie i izmeneniya: harakteristika dvuh zhiznennykh orientacij studentov = Quiet life or diversity and changes: characteristics of two life orientations of students. International Scientific Research Journal, 3-1(57), 116–122. (In Russ.)
8. Rudenko, G. V. (2012). Ocenka sklonnosti k risku studenta budushchego gornospasatelya = Assessment of the risk tolerance of a student of a future mountain rescuer. Scientific notes of Lesgaft University, 5(87), 108–112. (In Russ.)
9. Pryalukhina, A. V. (2023). Issledovanie mekhanizmov psihologicheskoy zashchity, motivatsii i uspehnosti professional'noj deyatel'nosti predprinimatelej = Research of mechanisms of psychological protection, motivation and success of professional activity of entrepreneurs. Society: sociology, psychology, pedagogy, 10, 38–45. (In Russ.)
10. Seliverstikina, A. Yu. (2022). Nekotorye psihologicheskie osobennosti nesovershennoletnih s protivopравным povedeniem, osuzhdennykh k lisheniyu svobody uslovno = Some psychological features of minors with illegal behavior, conditionally sentenced to imprisonment. Applied legal Psychology, 2(59), 48–53. (In Russ.)
11. Geodakyan, V. A. (1991). Evolyucionnaya teoriya pola = Evolutionary theory of sex. Nature, 8, 60–69. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

### **Севостьянов Дмитрий Анатольевич**

доктор философских наук, доцент  
доцент кафедры педагогики и психологии  
Новосибирского государственного медицинского университета

### **Гайнанова Алиса Рифкатовна**

кандидат психологических наук, доцент  
доцент кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология»  
Сибирского государственного университета путей сообщения

### **Калошина Татьяна Юрьевна**

кандидат социологических наук, доцент  
доцент кафедры менеджмента  
Новосибирского государственного технического университета

### **Ауман Екатерина Александровна**

преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Новосибирского государственного медицинского университета

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

### **Sevostyanov Dmitry Anatolyevich**

Doctor of Philosophy (Dr. habil.), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology  
Novosibirsk State Medical University

### **Gainanova Alisa Rifkatovna**

PhD (Psychology), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Vocational Training, Pedagogy and Psychology  
Siberian State University of Railway Engineering

### **Kaloshina Tatyana Yurievna**

PhD (Sociology), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Management  
Novosibirsk State Technical University

### **Auman Ekaterina Alexandrovna**

Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology  
Novosibirsk State Medical University

Статья поступила в редакцию	22.04.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	27.05.2024	
принята к публикации	08.10.2024	



## Функциональная мануальная асимметрия как фактор формирования абстрактных понятий и личностных свойств

**Е. А. Троицкая**

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

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, направленного на проверку гипотезы о связи особенностей формирования абстрактных понятий и личностных свойств с функциональной мануальной асимметрией у старшеклассников. Выявлено, что у правшей абстрактное понятие «умный» связано с правой стороной, а у левшей – с левой. Оказалось, что более высокое самоуважение у правшей связано в большей степени с общительностью, а у левшей – с необщительностью и независимостью.

**Ключевые слова:** функциональная мануальная асимметрия, абстрактное мышление, личностные свойства, самоуважение, юношеский возраст

**Для цитирования:** Троицкая Е. А. Функциональная мануальная асимметрия как фактор формирования абстрактных понятий и личностных свойств // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 85–91.

Original article

## Functional Manual Asymmetry as a Factor of Abstract Concepts and Personality Traits Formation

**Elena A. Troitskaya**

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

**Abstract.** The article presents the results of the research aimed at testing the hypothesis that the formation of abstract concepts and personality traits in adolescent schoolchildren is related to functional manual asymmetry. It was revealed that for right-handers the abstract concept of “intelligent” is associated with the right side, and for left-handers it is associated with the left side. It turned out that higher self-esteem in right-handers is related to higher sociability, and in left-handers it is related to non-sociability and independence.

**Keywords:** functional manual asymmetry, abstract thinking, personality traits, self-esteem, adolescence

**For citation:** Troitskaya, E. A. (2024). Functional manual asymmetry as a factor of abstract concepts and personality traits formation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 85–91. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

В последнее время всё чаще отмечают необходимость индивидуализации образовательного процесса, разработки индивидуальных траекторий обучения для повышения как образовательных результатов, так и удовлетворенности учащихся образовательным процессом. Ключом к пониманию того, как следует разрабатывать индивидуальные образовательные траектории является понимание индивидуальных особенностей обучающихся, которые выступают факторами, определяющими формирование у них соответствующих компетенций и психических новообразований. К таким факторам можно отнести функциональную мануальную асимметрию. Под функциональной мануальной асимметрией понимают исключительное или преимущественное использование правой либо левой руки для решения повседневных задач (удержание предметов, использование ручных инструментов). По данным исследований процент левшей в мире колеблется от 9,3 % до 18,1 % в зависимости от строгости критерия, по которому определялась ведущая рука [Papadatou-Pastou et al., 2020]. Причем в последние годы можно заметить тенденцию увеличения количества школьников-левшей в нашей стране.

Исследования функциональной мануальной асимметрии проводятся в области психофизиологии, где чаще изучается функциональная межполушарная асимметрия мозга, проявление которой оценивается среди прочего и по частоте использования правой и левой руки. Так, в исследовании М. Г. Рябовой и Р. И. Канунникова была выявлена связь профиля латеральной организации мозга со стилями саморегуляции, стилями мышления и толерантностью к неопределенности у сотрудников органов внутренних дел [Рябова, Канунников, 2023].

Несмотря на достаточно большое количество научных данных, связь функциональной мануальной асимметрии с психическими особенностями человека остается проясненной не до конца. Например, в недавнем метааналитическом исследовании была опровергнута взаимосвязь между преимущественным использованием правой или левой руки и депрессией, несмотря на то что до этого в нескольких отдельных исследованиях были обнаружены доказательства такой связи [Packheiser et al., 2021].

Интересным представляется вопрос связи когнитивных процессов с функциональной мануальной асимметрией, что соответствует идее воплощенного познания. В исследованиях было установлено, что правши быстрее, но не точнее левшей выполняют задание на мысленное

вращение, если вращать требуется образ руки, при этом правши быстрее идентифицируют изображенные правой руки, чем левой, однако аналогичная закономерность не наблюдается у левшей [Jones et al., 2021]. Исследование латеральных признаков и их взаимодействия как фактора выраженности математических способностей в юношеском возрасте, проведенное М. С. Ковязиной и Н. А. Хохловым, показало, что разные латеральные признаки являются значимыми предикторами для различных компонентов математических способностей, причем наибольшую предсказательную способность имеют сенсорные асимметрии и их взаимодействие [Ковязина, Хохлов, 2016].

Многие вопросы, связанные с развитием функциональной мануальной асимметрии и с психологическими особенностями левшей, правшей и амбидекстров остаются еще недостаточно изученными. Поэтому целью нашего исследования стало выявление различий в особенностях формирования абстрактных понятий и личностных свойств у правшей, левшей и амбидекстров раннего юношеского возраста. Мы проверяли гипотезу о том, что особенности формирования абстрактных понятий и личностные свойства старшеклассников связаны с функциональной мануальной асимметрией.

## ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование. В сборе эмпирических данных принимали участие учащиеся 10-х классов Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ Е. М. Салимовская, О. О. Петрикова и С. А. Михайлова.

Старшеклассникам в возрасте от 15 до 17 лет, вне зависимости от их пола и функциональной мануальной асимметрии, было предложено добровольно принять участие в опросе. Всего в исследовании участвовало 123 человека в возрасте от 15 до 17 лет ( $M = 15,797$ ,  $SD = 0,652$ ), включая 86 девушек и 37 юношей, из которых по результатам самоотчета 51 человек – левши и 72 – правши. Для всех испытуемых родным языком является русский. Испытуемые проходили онлайн-опрос посредством Google форм. Истинная цель исследования испытуемым до участия в опросе не сообщалась, чтобы не вызвать искажения результатов, которому могут быть подвержены опросные методики.

Для определения функциональной мануальной асимметрии применялся самоотчет (испытуемые сами указывали, какую руку они считают у себя ведущей), а также для уточнения результатов

был использован опросник для оценки функциональной асимметрии М. Аннет в модификации Н. А. Хохлова и А.-В. В. Буровой [Хохлов, Бузова, 2014]. С помощью опросника был получен суммарный балл по функциональной мануальной асимметрии, а также испытуемые в соответствии с критериями из методики были разделены на 3 группы: правши, левши, амбидекстры.

Для проверки гипотезы о том, что у левшей и правой по-разному формируются абстрактные понятия, мы использовали методику, которую применял в своих исследованиях Д. Касасанто [Casasanto, 2009]. В первой серии заданий испытуемым предлагалась такая инструкция: «Представьте, что Вы посетили неизведанную планету, которую населяют инопланетяне. Оцените качества инопланетян, выбрав в каждой паре один из двух вариантов ответа». Далее следовало 4 вопроса: Какой инопланетянин выглядит более умным? Какой инопланетянин выглядит более привлекательным? Какой инопланетянин выглядит более счастливым? Какой инопланетянин выглядит более честным? Вопросы были размещены по центру экрана, а справа и слева от каждого вопроса располагались варианты ответа (изображения инопланетян). Испытуемые могли выбрать в качестве ответа для каждого вопроса правую либо левую картинку с изображением инопланетянина. В исследованиях Д. Касасанто было показано, что левши склонны выбирать левую картинку, а правши – правую [Casasanto, 2009]. В ходе нашего исследования статистическому анализу в дальнейшем были подвергнуты как результаты по каждому отдельному абстрактному понятию («умный», «привлекательный», «счастливый», «честный»), так и суммарный балл, показывающий в целом склонность испытуемого воспринимать расположенные справа или слева картинки как более позитивные.

В качестве альтернативного предположения Д. Касасанто в своих исследованиях выдвигал гипотезу о том, что все испытуемые, независимо от функциональной мануальной асимметрии, чаще будут выбирать правые картинки [Casasanto, 2009]. Данное предположение базируется на теории лингвистической относительности Сепира – Уорфа, согласно которой родной язык испытуемых влияет на их мышление. Если говорить о русском языке, то «правый» чаще ассоциируется у носителей русского языка с чем-то хорошим, правильным, а «левый» – с чем-то плохим, сомнительным. Соответственно можно предполагать, что все испытуемые, независимо от функциональной мануальной асимметрии, будут предпочитать правые картинки как более «правильные». Для проверки этого предположения во второй серии нашего исследования

испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Мультяшному герою, изображенному по центру, некоторые животные нравятся, он считает их хорошими, а другие животные ему не нравятся, он считает их плохими. Какое из изображенных животных относится к категории хороших животных?» При этом в первом задании данной серии животные, из которых нужно сделать выбор расположены справа и слева от героя (горизонтально), а во втором задании – сверху и снизу от героя (вертикально).

Для исследования личностных свойств был использован Короткий портретный опросник Большой пятерки М. С. Егоровой и О. В. Паршиковой, который позволяет диагностировать пять основных личностных характеристик: экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм и открытость опыту [Егорова, Паршикова, 2016]. Для определения самоуважения использовалась Шкала самоуважения М. Розенберга [Лубовский, 2006]. Также опрашиваемым была предложена методика «Q-сортировка», разработанная В. Стефансоном и адаптированная в НИИ им. В. М. Бехтерева [Методика..., 2001], чтобы выявить зависимость / независимость от группы, общительность / необщительность и принятие / избегание «борьбы».

Статистическая обработка данных проводилась при помощи теста Шапиро – Уилка, критерия хи-квадрат Пирсона, U-критерия Манна – Уитни, биномиального критерия, H-критерия Краскела – Уоллиса, коэффициента корреляции тау-б Кендалла, коэффициента корреляции Спирмена. Применение сразу нескольких статистических критериев для проверки каждой гипотезы вызвано тем, что функциональная мануальная асимметрия была операционализирована нами тремя разными способами, что потребовало сравнения двух групп (правши и левши) по данным самоотчетов, сравнения трех групп (правши, левши и амбидекстры) и сопоставления суммарных баллов функциональной мануальной асимметрии по результатам опросника. Для статистической обработки применялись программы IBM SPSS Statistics 23.0 и jamovi 2.3.28.0.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

### Соотношение правшей, левшей и амбидекстров среди старшеклассников

По методике оценки функциональной асимметрии М. Аннет в модификации Н. А. Хохлова и А.-В. В. Буровой среди испытуемых было обнаружено 69 правшей, 33 левши и 21 амбидекстр (применялись

критерии, предложенные А. П. Чуприковым [Чуприков, 1985]). Среди 72 правшей по данным самоотчета 68 испытуемых (94,4%) были отнесены к категории правшей по критериям А. П. Чуприкова, а оставшиеся 4 испытуемых – к категории амбидекстров. Из 51 левши по данным самоотчета 33 испытуемых (64,7%) были отнесены к категории левшей по методике оценки функциональной асимметрии, 17 испытуемых – к категории амбидекстров, 1 испытуемый – к категории правшей. При сопоставлении групп по данным самоотчета и по методике оценки функциональной асимметрии по критерию хи-квадрат Пирсона получен статистически значимый результат ( $p = 0,001$ ). Большое количество амбидекстров среди испытуемых, которые считают себя левшами, может быть объяснено тем, что левшам чаще приходится пользоваться правой рукой, чем правшам левой, поскольку многие бытовые предметы в современном мире созданы для правой руки, а также попытками переучивания левшей. Сравнение группы правшей с группой левшей по данным самоотчета по критерию Манна – Уитни выявило статистически значимые различия по суммарному баллу по опроснику функциональной асимметрии ( $U = 16, p = 0,001$ ), что подтверждает, что испытуемые, которые считают себя левшами, чаще пользуются левой рукой в разных ситуациях.

При сравнении юношей и девушек по критерию Манна – Уитни были выявлены различия по невротизму ( $U = 750, p = 0,001$ ) и по самоуважению ( $U = 1152,5, p = 0,015$ ). У юношей ниже невротизм и выше самоуважение по сравнению с девушками. Такие различия являются ожидаемым и согласуются с результатами исследований других ученых [Рушина, Орлова, 2015; Ogihara, Kusumi, 2020].

### **Связь формирования абстрактных понятий и функциональной мануальной асимметрии**

Для проверки гипотезы о связи формирования абстрактных понятий с функциональной мануальной асимметрией было проведено сравнение по критерию Манна – Уитни левшей и правшей по данным самоотчетов по суммарному баллу, набранному ими по методике Д. Касасанто. Результат оказался статистически незначимым ( $p > 0,05$ ). По точному критерию Фишера статистически значимых связей между ведущей рукой по данным самоотчетов и выбором картинки для каждого абстрактного понятия в отдельности также выявлено не было (на уровне значимости  $p = 0,05$ ). Для перепроверки данного вывода мы провели аналогичные расчеты только для тех двух групп испытуемых, у которых результат по методике оценки функциональной асимметрии полностью совпал с данными самоотчета (68 правшей и

33 левши), однако и в этом случае не был достигнут уровень значимости статистического вывода.

Хотя по критерию Краскела – Уоллиса не удалось выявить статистически значимые различия между группами по функциональной мануальной асимметрии (правша, левша, амбидекстр) по суммарному баллу по методике Д. Касасанто ( $p > 0,05$ ). Однако по критерию хи-квадрат Пирсона есть статистически значимая связь между группой по функциональной мануальной асимметрии и выбором картинки «умного» инопланетянина ( $p = 0,04$ ): 54,4 % правшей выбрали правый вариант ответа, 58,8 % левшей – левый вариант ответа, 76,2 % амбидекстров – правый вариант ответа.

Коэффициент корреляции тау-б Кендалла позволяет говорить о положительной корреляции на уровне тенденции между суммарным баллом по методике оценки функциональной асимметрии и баллом по методике Д. Касасанто ( $t_b = 0,128, p = 0,064$ ), т. е. чем больше выражена функциональная асимметрия в сторону правой руки, тем чаще испытуемые выбирают правые картинки. При этом по критерию Манна – Уитни различия по суммарному баллу по методике оценки функциональной асимметрии между испытуемыми, выбравшими правые и левые картинки, оказались статистически незначимыми.

Анализ результатов показал, что при выборе между правой и левой картинками, отражающими «умного» инопланетянина, есть различия между левшами и правшами: большинство правшей выбрали правую картинку, большинство левшей выбрали левую картинку, а большинство амбидекстров выбрали правую картинку. Это согласуется с данными, полученными Д. Касасанто [Casasanto, 2009]. Таким образом, у правшей абстрактное понятие «умный» связано с правой стороной, а у левшей – с левой. Однако для других картинок данная закономерность не подтвердилась, хотя и была обнаружена корреляционная связь на уровне тенденции, что может говорить о том, что функциональная мануальная асимметрия связана с формированием лишь отдельных понятий. Следует учитывать и то, что Д. Касасанто в своих исследованиях применял большее количество разных понятий, но при этом сравнивал результаты левшей и правшей только по всем понятиям в целом, а не по каждому понятию в отдельности. В перспективе для проверки полученного нами результата стоит расширить набор абстрактных понятий для эмпирического исследования.

Для проверки предположения о том, что все испытуемые чаще выбирают правую картинку, проводилось сравнение частоты выбора правой и левой картинки испытуемыми с вероятностью



выбора 0,5 по биномиальному критерию. Оказалось, что все испытуемые (как правши, так и левши) значимо чаще выбирали верхнюю картинку ( $p = 0,001$ ) в вертикальном тесте по методике Д. Касасанто (72 % всех испытуемых, 69 % правшей, 76 % левшей) и левую картинку ( $p = 0,001$ ) в качестве «счастливого» инопланетянина (70 % всех испытуемых, 69 % правшей, 71 % левшей). Таким образом, предположение о том, что родной язык испытуемых влияет на принятие решения при выборе картинок, в нашем исследовании не подтвердилось.

### **Связь личностных свойств и функциональной мануальной асимметрии**

Как у девушек, так и у юношей не выявлено различий на уровне значимости  $p = 0,05$  по личностным свойствам (показатели по Большой пятерке, самоуважению и Q-сортировке) между правшами и левшами по данным самоотчетов по критерию Манна – Уитни, а также в подвыборке юношей между правшами, левшами и амбидекстрами (группы по методике оценки функциональной асимметрии) по критерию Краскела – Уоллиса. Однако в подвыборке девушек при сравнении правшей, левшей и амбидекстров (группы по методике оценки функциональной асимметрии) по критерию Краскела – Уоллиса обнаружены статистически значимые различия по шкалам «зависимость» и «независимость» ( $N = 6,818, p = 0,033$ ) методики Q-сортировка. Попарное сравнение указанных групп девушек по критерию Манна – Уитни позволило установить, что амбидекстры значимо отличаются от правшей ( $U = 153,5, p = 0,039$ ) и левшей ( $U = 55,5, p = 0,012$ ), в то время как последние не отличаются между собой ( $p > 0,05$ ): у амбидекстров сильнее выражена независимость по сравнению с левшами и правшами. Можно предположить, что стремление быть независимым в своих поступках проявляется и в желании развивать обе руки, что отличает человека от большинства окружающих.

При применении коэффициента корреляции Спирмена не обнаружено связей на уровне значимости  $p = 0,05$  между суммарным баллом по методике оценки функциональной асимметрии и баллами по личностным опросникам. Корреляции также вычислялись отдельно для юношей и для девушек.

Далее для получения более детальных результатов мы решили посмотреть по коэффициенту корреляции Спирмена связи между самоуважением и личностными характеристиками отдельно у правшей и левшей (по данным самоотчетов), юношей и девушек. У девушек-правшей самоуважение выше, когда выше экстраверсия ( $r_s = 0,389$ ,

$p = 0,004$ ), сознательность ( $r_s = 0,343, p = 0,011$ ), открытость опыту ( $r_s = 0,591, p = 0,001$ ) и ниже невротизм ( $r_s = -0,442, p = 0,001$ ). У девушек-левшей также наблюдается прямая связь самоуважения с сознательностью ( $r_s = 0,433, p = 0,013$ ) и открытостью опыту ( $r_s = 0,477, p = 0,006$ ), но нет связи самоуважения с экстраверсией и невротизмом на уровне значимости  $p = 0,05$ , а также есть связь самоуважения с показателями по методике Q-сортировка: прямая связь с независимостью ( $r_s = 0,38, p = 0,038$ ), необщительностью ( $r_s = 0,435, p = 0,016$ ) и принятием «борьбы» ( $r_s = 0,425, p = 0,017$ ) и обратная связь с зависимостью ( $r_s = -0,38, p = 0,038$ ), общительностью ( $r_s = -0,435, p = 0,016$ ). У юношей-правшей более высокое самоуважение связано с более высокой открытостью опыту ( $r_s = 0,58, p = 0,012$ ), общительностью ( $r_s = 0,562, p = 0,045$ ) и с более низкой необщительностью ( $r_s = -0,562, p = 0,045$ ). А у юношей-левшей более высокое самоуважение связано с более высокой сознательностью ( $r_s = 0,493, p = 0,032$ ), но других значимых связей не обнаружено. Можно предположить, что стандарты (представления о «Я – идеальное»), с которыми себя сравнивают правши и левши различаются: высокое самоуважение у правшей связано в большей степени с общительностью, экстраверсией, а у левшей, наоборот, с необщительностью, независимостью, но при этом и для тех, и для других важны сознательность и открытость опыту. Последнее, видимо, отражает качества значимые для раннего юношеского возраста в целом. Данный результат представляется интересным и требует дальнейшего исследования, чтобы выяснить на основе каких факторов правши и левши принимают решение относительно оценки себя.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В нашем исследовании установлено, что у правшей в раннем юношеском возрасте абстрактное понятие «умный» связано с правой стороной, а у левшей – с левой. Однако аналогичных различий для других абстрактных понятий обнаружено не было. Таким образом, на данный момент можно сказать, что гипотеза о связи особенностей формирования абстрактных понятий у старшеклассников с функциональной мануальной асимметрией подтверждена частично.

Результаты нашего эмпирического исследования показывают, что правши и левши не различаются по личностным свойствам, но у девушек-амбидекстров сильнее выражена независимость по сравнению с девушками-левшами

и девушками-правшами. Кроме того, имеется соотношение функциональной мануальной асимметрии с самоуважением и личностными свойствами: более высокое самоуважение у правшей связано в большей степени с общительностью, а у левшей – с необщительностью, независимостью.

Индивидуальный подход к школьникам, основанный на личностных характеристиках каждого

ученика, является более целесообразным, чем подход, основанный на учете функциональной мануальной асимметрии у учащихся. Однако необходимо учитывать особенности формирования самоуважения у правшей, левшей и амбидекстров в раннем юношеском возрасте.

---

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Papadatou-Pastou M. et al. Human handedness: A meta-analysis / M. Papadatou-Pastou, E. Ntolka, J. Schmitz, M. Martin, M. R. Munafò, S. Ocklenburg, S. Paracchini // *Psychological Bulletin*. 2020. № 146 (6). P. 481–524. DOI: 10.1037/bul0000229
2. Рябова М. Г., Канунников Р. И. Индивидуально-психологические особенности сотрудников органов внутренних дел с различными типами профиля латеральной организации мозга // *Психология и право*. 2023. Т. 13. № 2. С. 14–29. DOI: 10.17759/psylaw.2023130202.
3. Packheiser J. et al. Handedness and depression: A meta-analysis across 87 studies / J. Packheiser, J. Schmitz, C. C. Stein, L. S. Pfeifer, G. Berretz, M. Papadatou-Pastou, J. Peterburs, S. Ocklenburg // *Journal of Affective Disorders*. 2021. № 294. P. 200–209. DOI: 10.1016/j.jad.2021.07.052.
4. Jones H. G. et al. The effect of handedness on mental rotation of hands: a systematic review and meta-analysis / H. G. Jones, F. A. Braithwaite, L. M. Edwards, R. S. Causby, M. Conson, T. R. Stanton // *Psychological Research*. 2021. № 85. P. 2829–2881. DOI: 10.1007/s00426-020-01444-8
5. Ковязина М. С., Хохлов Н. А. Латеральные признаки и их взаимодействие как фактор выраженности математических способностей в юношеском возрасте // *Национальный психологический журнал*. 2016. № 3. С. 98–114. DOI: 10.11621/npj.2016.0313.
6. Хохлов Н. А., Бурова А.-В. В. Модификация опросника М. Аннетт для оценки функциональной асимметрии: стандартизация и психометрические характеристики // *Апробация*. 2014. № 8 (23). С. 65–73.
7. Casasanto D. Embodiment of abstract concepts: good and bad in right- and left-handers // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2009. Vol. 138. № 3. P. 351–367. DOI: 10.1037/a0015854.
8. 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
9. Лубовский Д. В. Применение опросника самоуважения М. Розенберга для исследования отношения подростков к себе // *Психологическая диагностика*. 2006. № 1. С. 71–75.
10. Методика «Q-сортировка» (В. Стефансон) // *Психологические тесты* / под ред. А. А. Карелина: в 2 т. М.: Просвещение, 2001. Т. 2. С. 65–69.
11. Чуприков А. П. Сенсibilизированный опросник для определения руки для подростков и взрослых // *Леворукость, антропометрия и латеральная адаптация. Справочные и аннотированные материалы к I Всесоюзной междисциплинарной школе-семинару «Охрана здоровья леворуких детей»*. М.; Ворошиловград, 1985. С. 128.
12. Рушина М. А., Орлова А. В. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2015. № 4. С. 35–40.
13. Ogihara Y., Kusumi T. The Developmental Trajectory of Self-Esteem Across the Life Span in Japan: Age Differences in Scores on the Rosenberg Self-Esteem Scale From Adolescence to Old Age // *Frontiers in Public Health*. 2020. № 8. P. 132. DOI: 10.3389/fpubh.2020.00132.

---

## REFERENCES

1. Papadatou-Pastou, M. et al. (2020). Human handedness: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(6), 481–524. DOI: 10.1037/bul0000229
2. Ryabova, M. G., Kanunnikov, R. I. (2023). Individual Psychological Characteristics of Employees of Internal Affairs Bodies with Different Types of Lateral Brain Organization Profile. *Psychology and Law*, 13(2), 14–29. DOI: 10.17759/psylaw.2023130202. (In Russ.)

3. Packheiser, J. et al. (2021). Handedness and depression: A meta-analysis across 87 studies. *Journal of Affective Disorders*, 294, 200–209. DOI: 10.1016/j.jad.2021.07.052.
4. Jones, H. G. et al. (2021). The effect of handedness on mental rotation of hands: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Research*, 85, 2829–2881. DOI: 10.1007/s00426-020-01444-8.
5. Kovyazina, M. S., Khokhlov, N. A. (2016). Lateral signs and their interaction as a factor in the severity of mathematical abilities in adolescence. *National Psychological Journal*, 3, 98–114. DOI: 10.11621/npj.2016.0313. (In Russ.)
6. Khokhlov, N. A., Burova, A.-V. V. (2014). Modification of M. Annette's questionnaire to assess functional asymmetry: standardization and psychometric characteristics. *Aprobatsiya*, 8(23), 65–73. (In Russ.)
7. Casasanto, D. (2009). Embodiment of abstract concepts: good and bad in right- and left-handers. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(3), 351–367. DOI: 10.1037/a0015854.
8. Egorova, M., Parshikova, O. (2016). Validation of the Short Portrait Big Five Questionnaire (BF-10). *Psychological Studies*, 9(45), 9. DOI: 10.54359/ps.v9i45.492. (In Russ.)
9. Lubovsky, D. V. (2006). Application of Morris Rosenberg's self-esteem scale to study the attitude of teenagers to themselves. *Psychological Diagnostics*, 1, 71–75. (In Russ.)
10. Q-sort technique (W. Stephenson). (2001). In A. A. Karelin (ed.), *Psikhologicheskie testy: in 2 vols. (Vol. 2)*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
11. Chuprikov, A. P. (1985). Sensibilizirovannyi oprosnik dlya opredeleniya rukosti dlya podrostkov i vzroslykh = A sensitized questionnaire to identify handedness for adolescents and adults. In *Levorukost', antropoizometriya i lateral'naya adaptatsiya. Spravochnye i annotirovannye materialy k I Vsesoyuznoi mezhdistsiplinarnoi shkole-seminaru «Okhrana zdorov'ya levorukikh detei» = Left-handedness, anthropoisomeria and lateral adaptation. Reference and annotated materials for the 1st All-Union Interdisciplinary School-seminar "Health protection of left-handed children"*. Moscow; Voroshilovgrad. (In Russ.)
12. Rushina, M. A., Orlova, A. V. (2015). Peculiarities of Self-esteem and Self-attitude in Adolescence. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 4, 35–40. (In Russ.)
13. Ogihara, Y., Kusumi, T. (2020). The Developmental Trajectory of Self-Esteem Across the Life Span in Japan: Age Differences in Scores on the Rosenberg Self-Esteem Scale From Adolescence to Old Age. *Frontiers in Public Health*, 8, 132. DOI: 10.3389/fpubh.2020.00132.

## 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

06.09.2024  
24.09.2024  
08.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication

Научная статья  
УДК 342.97



## Соблюдение прав предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора): отдельные вопросы прокурорского надзора

**И. И. Василишин**

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

**Аннотация.** В статье рассмотрены современное состояние контрольно-надзорной деятельности и перспективы ее совершенствования. Анализируются отдельные актуальные вопросы в исследуемой сфере: не решен многолетний спор о соотношении понятий «контроль» и «надзор»; представлены данные о проверках бизнеса в 2023 г., значении и роли полномочий, возложенных на главный надзорный орган страны (прокуратуру); рассмотрены новые инициативы Министерства экономического развития РФ.

**Ключевые слова:** предприниматели, государственный контроль (надзор), прокурорский надзор, соблюдение прав

**Для цитирования:** Василишин И. И. Соблюдение прав предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора): отдельные вопросы прокурорского надзора // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 92–98.

---

Original article

## Observance of the Rights of Entrepreneurs in the Exercise of State Control (Supervision): Selected Issues of Prosecutorial Supervision

**Ivan I. Vasilishin**

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

**Abstract.** The article considers the current state of control and supervisory activities and prospects for its improvement. Some topical issues in the field under study are analyzed: the long-term dispute over the relationship between the concepts of “control” and “supervision” has not been resolved; data on business inspections in 2023, the meaning and role of the powers assigned to the country’s main supervisory authority (prosecutor’s office) are presented; new initiatives of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation are considered.

**Keywords:** entrepreneurs, state control (supervision), prosecutor’s supervision, observance of rights

**For citation:** Vasilishin, I. I. (2024). Observance of the rights of entrepreneurs in the exercise of state control (supervision): selected issues of prosecutorial supervision. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 92–98. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Контрольно-надзорная деятельность (*далее* КНД), правовое регулирование которой «находится в состоянии непрерывного совершенствования» [Ноздрачев, Зырянов, Калмыкова, 2017, с. 34], имеет огромное значение как для общества (государства) в целом<sup>1</sup>, так и для отдельных хозяйствующих субъектов<sup>2</sup>.

Сейчас реформа указанной деятельности находится на очередном этапе<sup>3</sup>, связанном с принятием целого ряда нормативных правовых актов, среди которых следует особо выделить Закон об обязательных требованиях<sup>4</sup>, Закон о контроле<sup>5</sup> (*далее* Закон № 247 и Закон № 248, соответственно;

<sup>1</sup>Благодаря планомерной работе за последние несколько лет удалось значительно снизить нагрузку на предпринимателей. Общее число проверок с 2019 г. сократилось в 4 раза: с 1,5 млн до 353,9 тыс в 2023 г. При этом бизнеса в прошлом году коснулась только четверть из них (Сводный доклад о государственном контроле (надзоре), муниципальном контроле в Российской Федерации за 2023 г. С. 5); по итогам 2022 г. были проинвентаризированы все обязательные требования, в том числе существовавшие с советских времен и уже устаревшие. Более 140 тыс. требований были отменены, что составляло порядка 40% всех действовавших правил для разных отраслей экономики. Это позволило бизнесу сэкономить порядка 200 млрд рублей ежегодно (Сводный доклад о государственном контроле (надзоре), муниципальном контроле в Российской Федерации за 2022 г. С. 4).

<sup>2</sup>Достаточно отметить, что исполнение любого нового нормативного требования – это, как правило, дополнительные затраты субъектов, осуществляющих предпринимательскую деятельность; проверки контролирующих органов доставляют немало хлопот бизнесу и могут повлечь весьма серьезные последствия (изъятие земельного участка, приостановление деятельности предприятия и др.). Кроме того, представляется очень уместной выдержка из Постановления Конституционного Суда РФ от 18.07.2008 № 10-П «По делу о проверке конституционности положений абзаца четырнадцатого статьи 3 и пункта 3 статьи 10 Федерального закона «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при проведении государственного контроля (надзора)» в связи с жалобой гражданина В.В. Михайлова», обосновывающую тесную взаимосвязь задач государства, прав и свобод граждан, интересов предпринимателей: «...в Российской Федерации должны создаваться максимально благоприятные условия для функционирования экономической системы в целом, что предполагает необходимость стимулирования свободной, основанной на принципах самоорганизации хозяйственной деятельности предпринимателей как основных субъектов рыночной экономики и принятия специальных мер, направленных на защиту их прав и законных интересов при осуществлении государственного регулирования экономики и тем самым – на достижение конституционной цели оптимизации вмешательства государства в регулирование экономических отношений... Вместе с тем в силу конституционного принципа справедливости... свобода, признаваемая за лицами, осуществляющими предпринимательскую и иную не запрещенную законом экономическую деятельность, и гарантируемая им защита должны быть уравновешены обращенным к этим лицам требованием ответственного отношения к правам и свободам тех, кого затрагивает их хозяйственная деятельность».

<sup>3</sup>Четвертом (с учетом трех состоявшихся, определенных при анализе реформы КНД) [Ноздрачев, Зырянов, Калмыкова, 2017]).

<sup>4</sup>Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 247-ФЗ «Об обязательных требованиях в Российской Федерации».

<sup>5</sup>Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации».

важно отметить, что данные законы самым тесным образом связаны и не случайно приняты в один день); до 31.12.2024 г. продолжает действовать Закон о защите прав предпринимателей<sup>6</sup> (*далее* – Закон № 294). Кроме того, принципиально важно, что на целый ряд видов государственного контроля (надзора) не распространяется действие ни Закона об обязательных требованиях, ни Закона о контроле – в силу наличия собственной правовой регламентации (речь идет, например, о таможенном, налоговом, валютном контроле и других).

На данном этапе решаются новые актуальные задачи (в частности, Президент Российской Федерации в своем послании парламенту страны<sup>7</sup> определил возможным с 01.01.2025 г. осуществить отказ от вошедших в практику временных мораториев на проверки бизнеса и перейти на законодательно закрепленный риск-ориентированный подход<sup>8</sup>); реализуются новые нормативные правовые акты, прямо или косвенно касающиеся контроля (надзора)<sup>9</sup>; предлагаются законодательные инициативы – 22.05.2024 г. в нижнюю палату парламента внесен очередной законопроект<sup>10</sup> (*далее* проект № 630715-8), традиционно призванный усовершенствовать законодательство путем уточнения порядка организации и проведения государственного и муниципального контроля (надзора).

Одним из главных элементов в системе надзора за исполнением законов, за соблюдением прав и свобод человека и гражданина является Прокуратура Российской Федерации.

<sup>6</sup>Федеральный закон от 26.12.2008 г. № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» (применяется до 31.12.2024 г. с особенностями, установленными статьей 26.3 указанного закона).

<sup>7</sup>«Послание Президента Федеральному Собранию» от 29.02.2024 г.

<sup>8</sup>Суть его в следующем: там, где риски отсутствуют, надо применять профилактические меры и таким образом минимизировать число проверок. При этом следует отметить, что применение такого подхода не является новым: Закон о защите прав предпринимателей еще в 2015 г. (после принятия Федерального закона от 13.07.2015 № 246-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля») был дополнен ст. 8.1. «Применение риск-ориентированного подхода при организации государственного контроля (надзора)».

<sup>9</sup>Например, Приказ Минюста России от 05.06.2024 № 180 «Об утверждении Порядка и сроков размещения некоммерческими организациями (за исключением политических партий) устава на информационном ресурсе Министерства юстиции Российской Федерации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

<sup>10</sup>Проект федерального закона № 630715-8 «О внесении изменений в федеральный закон «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации».

## ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И УЧАСТИЯ ОРГАНОВ ПРОКУРАТУРЫ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ (НАДЗОРА)

Первый фактор, на который следует обратить внимание, заключается в том, что, несмотря на длительное реформирование отечественного законодательства о КНД, оно так и не стало обладать такими важными свойствами права, как стабильность и определенность [Олейник, 2016].

Во-первых, до настоящего времени не найдено решение многолетнего спора о соотношении таких понятий, как «контроль» и «надзор», а как итог – наблюдается наличие нескольких подходов к данной проблеме: одни ученые считают их идентичными, другие – отмечает ярко выраженные различия между ними, третьи – соотносят их как целое и его часть [Любчик, Мавлиханова, Нарыжный, 2023].

В ст. 2 Закона о защите прав предпринимателей впервые было нормативно закреплено определение государственного контроля (надзора)<sup>1</sup>. Содержится таковое и в Законе о контроле<sup>2</sup>. Примечательно, что в каждом из определений закреплена направленность контроля (надзора) на предупреждение, выявление и пресечение нарушений обязательных требований (хотя в Законе о контроле просматривается преимущественное внимание профилактике и предупреждению нарушений, а не проверкам, которые влекут значительные расходы на них как со стороны бизнеса, так и со стороны контрольных органов). В то же время, одно из принципиальных отличий указанных законов друг от друга заключается в том, что Закон о защите прав предпринимателей регламентирует только контроль (надзор) со стороны государства<sup>3</sup>, в то время как Закон о контроле, помимо государственного контроля (надзора)<sup>4</sup>, закрепляет наличие муниципального контроля. Таким

<sup>1</sup>Государственный контроль (надзор) – деятельность уполномоченных органов государственной власти ..., направленная на предупреждение, выявление и пресечение нарушений ... требований ... посредством организации и проведения проверок ... и проведения мероприятий..., принятия... мер по пресечению и (или) устранению последствий выявленных нарушений, а также деятельность указанных уполномоченных органов государственной власти по систематическому наблюдению за исполнением обязательных требований, анализу и прогнозированию состояния исполнения обязательных требований при осуществлении деятельности юридическими лицами, индивидуальными предпринимателями.

<sup>2</sup>Важно отметить, что, помимо государственного контроля, действующее законодательство выделяет также общественный контроль, контроль со стороны саморегулируемых организаций [Габов, 2011. С.1027].

<sup>3</sup>Осуществляется уполномоченными органами исполнительной власти федерального центра и его субъектов.

<sup>4</sup>Федерального и регионального.

образом, муниципального надзора Закон о контроле не предусматривает, что при буквальном толковании текста свидетельствует об отличии контроля от надзора.

Обратившись к исходной редакции Закона № 294, в п. 4 ст. 1 можно обнаружить, что в тот период времени законодатель совершенно четко проводил различие между надзором и контролем, ставя между ними союз «и» (указывая на действие обоих правовых институтов в сфере миграции, в области обеспечения транспортной безопасности, в области связи, обеспечения защиты государственной тайны и др.).

Ни в 2008 году (год принятия Закона о защите прав предпринимателей), ни в 2020 году (год принятия Закона о контроле) определения анализируемым терминам законодатель не дает. Тем не менее, как в доктринальных исследованиях, так и в правотворчестве последних лет, прослеживается тенденция рассмотрения данных терминов как синонимов (в связи со сложившимися традициями словоупотребления), отмечается незначительность их отличий между собой, не имеющих существенного правового значения [Олейник, 2017], а продолжение дискуссии об их соотношении – не имеющей смысла [Зырянов, 2023]; Сводный доклад о государственном контроле (надзоре), муниципальном контроле в Российской Федерации в 2023 году<sup>5</sup>, несмотря на традиционное включение в название обоих терминов, преимущественно использует слова «контроль», «контрольные» и т. п.<sup>6</sup>. При таком подходе вполне логично предложение В. П., Беляева, позволяющее решить проблему соотношения исследуемых терминов кардинально: «признать надзорные полномочия исключительно за прокуратурой, а все остальные структуры (федеральные службы, инспекции, палаты и т.п.) поименовать контрольными (контролирующими)» [Беляев, 2017, с. 203].

Во-вторых, законодательство в анализируемой сфере по-прежнему далеко от стабильности. Правоприменителям на регулярной основе

<sup>5</sup>Подготовка Сводного доклада предусмотрена ст. 30 Закона о контроле в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 07.12.2020 № 2041 «Об утверждении требований к подготовке докладов о видах государственного контроля (надзора), муниципального контроля и сводного доклада о государственном контроле (надзоре), муниципальном контроле в Российской Федерации». Документ размещен на сайте Правительства РФ 1 июля 2024 г. (далее Сводный доклад). <http://static.government.ru/media/files/2DNx6TUMbQQCQOPU5Q6koVdJkIFEAirX.pdf> (дата обращения – 2 июля 2024 г.).

<sup>6</sup>Например, Сводный доклад «подготовлен на основе более 30 тыс. докладов контрольных органов»; содержание Сводного доклада включает такие разделы, как «Общие показатели контрольной деятельности», «Оценка результативности и эффективности видов контроля», «Общие показатели контрольной деятельности федеральных органов исполнительной власти» и т.д.

необходимо отслеживать изменение правовых норм, касающихся государственного контроля (надзора): в определенные периоды времени на применение таких норм вводится (или отменяется) мораторий; в условиях его действия осуществлен переход к рискориентированной модели<sup>1</sup>; появляются новые инструменты профилактики<sup>2</sup>; для контролирующих органов отменяется необходимость согласований на проведение внеплановых контрольных или надзорных мероприятий в рамках отдельных видов контроля (надзора)<sup>3</sup> и т. д.

В-третьих, по сути, единственным, сугубо надзорным органом, охватывающим практически все сферы жизни, является прокуратура, а надзор с ее стороны – обладает универсальностью. Свое особое место прокуратура занимает и при реализации мероприятий, составляющих предмет исследования, что зафиксировано, например, в Законе о контроле:

- наделение надзорными полномочиями за исполнением рассматриваемого закона на Генерального прокурора РФ и подчиненных ему прокуроров (п. 7. ст. 3);
- органам прокуратуры вменена обязанность рассмотрения проектов ежегодных планов контрольных (надзорных) мероприятий<sup>4</sup> (п. 4 ст. 61);
- прокурорами устанавливается состав сведений, которые необходимо отразить в требованиях о проведении мероприятия<sup>5</sup> (ст. 63). Небезынтересно, что разработчики Приказа 294<sup>6</sup> тематику надзора за «испол-

нением законов, соблюдением прав и свобод человека и гражданина» существенно сократил, определив ее рамками «причинения вреда (ущерба) или угрозы причинения вреда (ущерба) охраняемым законом ценностям»<sup>7</sup>;

- отдельные внеплановые контрольные (надзорные) мероприятия возможны только после согласования их проведения с органами прокуратуры (п. 2. ст. 66).

Полномочия Прокуратуры РФ, прямо или косвенно касающиеся организаций, многоплановой работы с ними, усматриваются в целом ряде иных законов и подзаконных актов. Так, в соответствии с п. 1.2 Приказа Генеральной прокуратуры РФ № 471<sup>8</sup>, работу по правовому просвещению приказано «рассматривать как неотъемлемую часть системы профилактики правонарушений», прокурорам всех уровней поручено «в доступной форме доводить до сведения ... организаций информацию, направленную на обеспечение защиты их прав и свобод».

Как указано в Сводном докладе, в 2023 году общее количество проверок<sup>9</sup>, отклоненных прокуратурой, увеличилось до 277,3 тыс. (в сравнении с 254,8 тыс. в 2022 году). При этом важно учитывать:

- 1) отказы прокуратуры касаются преимущественно плановых проверок;
- 2) рост отклоненных мероприятий связан:
  - а) со значительными ограничениями на проведение как плановых, так и внеплановых проверок (из-за действия моратория на них);
  - б) с причинами технического характера – некорректным оформлением документов для согласования проверки и др.<sup>10</sup>

<sup>1</sup>Применяется в целях оптимального использования трудовых, материальных и финансовых ресурсов, задействованных при осуществлении государственного контроля (надзора), снижения издержек юридических лиц, индивидуальных предпринимателей и повышения результативности деятельности контролирующих органов (при организации отдельных видов государственного контроля (надзора)) – п. 1 ст. 8.1 Закона о защите прав предпринимателей.

<sup>2</sup>Например, профилактический визит, не предусматривающий возможность отказа от его проведения. Особенность состоит в возможности замены планового контрольного мероприятия (в отдельных сферах) на специальный профилактический визит, в рамках которого в случае выявления нарушений обязательных требований возможна только выдача предписания об устранении выявленных нарушений. Также специальный профилактический визит может быть проведен во внеплановом режиме по поручению Президента и Правительства (Сводный доклад, с. 5)

<sup>3</sup>Например, Постановление Правительства РФ от 17.08.2022 № 1431 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации»

<sup>4</sup>Цель такого рассмотрения – выяснение законности включения (не включения) указанных мероприятий. При наличии замечаний прокуратура наделена правом внесения предложений по их устранению.

<sup>5</sup>При этом устанавливаются они на основе поступивших в адрес прокуратуры материалов и обращений.

<sup>6</sup>Приказ Генпрокуратуры России от 02.06.2021 № 294 «О реализации Федерального закона от 31.07.2020 № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» – разработанный во исполнение Закона о контроле.

<sup>7</sup>П. 2 «Порядка направления прокурорами требований о проведении контрольных (надзорных) мероприятий», утвержденного Приказом 294. Кроме того, несмотря на частое использование в нормативных правовых актах словосочетания «охраняемые законом ценности», оно представляется не самым удачным, хотя это тема отдельного дискуссионного обсуждения.

<sup>8</sup>Приказ Генеральной прокуратуры РФ № 471 от 2 августа 2018 г. № 471 «Об организации в органах Прокуратуры Российской Федерации работы по правовому просвещению и правовому информированию»

<sup>9</sup>Проводимых на основе Закона о Контроле, Закона о защите прав предпринимателей, Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», Федеральный закон от 21.12.2021 № 414-ФЗ «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации»

<sup>10</sup>Отказы по техническим причинам был связаны:

- с отсутствием оснований проведения внеплановой проверки;
- с несоответствием вида внеплановой проверки индикаторам риска;
- с проведением внеплановой проверки в противоречие с федеральными законами и нормативными правовыми актами Президента и Правительства;
- с несоответствием предмета внеплановой проверки полномочиям органа;

Нельзя обойти вниманием и обстоятельства, при которых не представляются отдельные документы, не выполняются требования к их правильному оформлению и др.

Как верно отмечает Н. В. Субанова, «укреплению состояния законности способствует активный диалог прокуратуры с предпринимательским сообществом» [Субанова, 2012, с. 58]. Необходимы действия по созданию определенной базы данных о проверках и нарушениях, которые были допущены в отношении предпринимательского сообщества. Целесообразно сотрудничать с общественными советами, созданными при прокуратурах в целях учета интересов бизнеса.

В регионах накоплен интересный опыт взаимодействия подразделений прокуратуры с бизнесом. Так, в г. Муром (Владимирская обл.) уже длительный период действует прямая телефонная линия, с помощью которой представители предпринимательского сообщества обладают возможностью получить консультацию у работника прокуратуры по имеющимся проблемам [Руссу, 2013]. Подобная практика позволяет предпринимателям информировать правоохранительный орган о предполагаемых или состоявшихся в отношении их нарушениях законодательства, а прокуратуре оперативно применять меры соответствующего реагирования.

Для определения степени внимания контрольных (надзорных) органов к предпринимательскому сообществу следует указать, что в структуре Сводного доклада за 2023 год отдельный раздел посвящен проверкам бизнеса. Статистические данные говорят о том, что количество проверок «коммерческого сектора» составило 217,4 тыс. (61,4 %), «некоммерческого сектора» – 136,5 тыс. (38,6 %). Среди проверок «коммерческого сектора» авторы-составители Сводного доклада отдельно выделяют «проверки бизнеса», составившие в отчетном году 90,4 тыс. (25,6 % от всех проведенных проверок и почти 42 % проверок «коммерческого сектора»). В отношении субъектов малого и среднего предпринимательства проведено 61,2 тыс. (67,7 %) всех проверок бизнеса.

Авторы Сводного доклада в «коммерческий сектор» (помимо «бизнеса») включают «строительные объекты» 70,8 тыс. проверок (32,57 %), «управляющих жильем» 7,3 тыс. (21,76 %) и «собственников недвижимости» 8,9 тыс. (4,09 %). Таким образом, как минимум, каждая четвертая проверка в настоящее время приходится на бизнес-структуры, хотя, с учетом других указанных секторов,

– с проверкой одних и тех же обязательных требований в отношении одного объекта контроля несколькими органами и др.

где участие бизнеса бесспорно, количество таких проверок фактически гораздо больше. Из этого следует, что при значительном объеме проверок принципиально важным является вопрос соблюдения прав предпринимателей.

Следующий массив информации для анализа – распределение проверок по уровням контроля (надзора)<sup>1</sup>. Явный лидер проверок бизнеса – федеральные органы контроля (96,6 %). На органы контроля регионального уровня приходится 3,2 % таких проверок и всего 0,2 % – на муниципальные органы контроля.

В ряду контрольных (надзорных) мероприятий просматривается незначительное преобладание внеплановых мероприятий: 52,3 % внеплановых проверок бизнеса против 47,7 % плановых. В то же время контрольные органы активно применяют профилактические визиты, число которых в 2023 году превысило 1 млн., что в 3,2. раза больше числа проверок за этот период.

Лидером по количеству проверок бизнеса является Москва – порядка 12,0 % всех проверок бизнеса. Далее по убывающей идут:

- Ростовская область (5,6 %)
- Санкт-Петербург (5,5%)
- Краснодарский край (5,2%)
- Свердловская область (5,0%).

Всего на 5 регионов-лидеров по количеству проверок бизнеса приходится в сумме 1/3 от общего количества проверок.

Есть свои лидеры и среди органов контроля. 79,7 % всех проверок бизнеса в 2023 году пришлось на ТОП-5 таких органов:

- более половины проверок приходится на МЧС России (27,5 %) и Роспотребнадзор (24,1 %);
- доля других органов существенно меньше – ФНС России (15,4 %), Ростехнадзор (6,6 %), МВД России (6,2 %).

Наиболее часто при проверках бизнеса осуществлялись пожарный и санитарно-эпидемиологический надзор<sup>2</sup>. Лидером среди проверяемых видов деятельности определена розничная торговля (практически 20 % проверок).

При проверках бизнеса почти в 70 % случаев выявляются нарушения, а лидерами такой работы являются ФНС России (более 93 %), Роспотребнадзор и МВД России (более 73 %).

<sup>1</sup>Федеральный, региональный, местный (п. 4–6 ст. 1 Закона о контроле).

2 25,3% – федеральный государственный пожарный надзор; 23,4% – санитарно-эпидемиологический надзор; 15,6 % – контроль за применением контрольно-кассовой техники; 4,4 % – федеральный государственный контроль в сфере миграции; 4,0 % – надзор в области промышленной безопасности; 4,0 % – контроль в сфере труда.



# Юридические науки

В отношении бизнеса контрольные мероприятия чаще всего проводились в виде выездных проверок (66,7 %) и контрольных закупок (15,6 %).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Законодательство, связанное с КНД, продолжает совершенствоваться и тому подтверждение – как проект № 630715-8<sup>1</sup>, так и, например, новое предло-

<sup>1</sup>Так, в частности, предусматривается, что в случае, если проведение контрольного (надзорного) мероприятия оказалось невозможным в связи с действиями (бездействием) контролируемого лица, повлекшими невозможность проведения или завершения контрольного (надзорного) мероприятия, то такое же контрольное (надзорное) мероприятие может быть проведено не позднее трех месяцев с даты проведения первого контрольного (надзорного) мероприятия.

жение Минэкономразвития «навсегда отказаться от плановых проверок бизнеса» и ограничиться лишь профилактическими визитами (за исключением организаций, отнесенных к высокой или чрезвычайно высокой категории риска причинения вреда)<sup>2</sup>.

Требуется анализ не только Сводного доклада за 2023 год, но и аналогичных документов прошлых лет<sup>3</sup> с целью выявления тенденций, закономерностей процессов и мероприятий, в том числе и в отношении бизнеса.

С учетом происходящих изменений законодательства своевременно должен перенастраиваться и прокурорский надзор.

<sup>2</sup><https://iz.ru/1725760/2024-07-11/minek-predlozhit-navsegda-otkazatsia-ot-planovykh-proverok-biznesa> (дата обращения – 11 июля 2024 г.).

<sup>3</sup>Всего их было уже двенадцать.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ноздрачев А. Ф., Зырянов С. М., Калмыкова А. В. Реформа государственного контроля (надзора) и муниципального контроля // Журнал российского права. 2017. № 9. С. 34–46.
2. Олейник О. М. Формирование правовой определенности и стабильности в сфере государственного контроля (надзора) за бизнесом // Закон. 2016. № 11. С. 133–142.
3. Любчик А. А., Мавлиханова Р. В., Нарыжный Н. А. Контроль и надзор: особенности законодательного закрепления терминов и проблемы правоприменения // Российское право: образование, практика, наука. 2023. № 6. С. 60–70.
4. Габов А. В. Ценные бумаги: вопросы теории и правового регулирования рынка. М.: Статут, 2011.
5. Зырянов С. М. Государственный контроль (надзор): монография. М.: Контракт, 2023.
6. Беляев В. П. Контроль и надзор: проблемы разграничения // Актуальные проблемы российского права. 2017. № 4. С. 199–207.
7. Субанова Н. В. Прокурорский надзор как средство укрепления законности в сфере экономики // Журнал российского права. 2012. № 1. С. 55–61.
8. Руссу А. П. Взаимодействие прокуратуры с предпринимательским сообществом при планировании и организации проверок // Безопасность бизнеса. 2013. № 3. С. 33–36.

## REFERENCES

1. Nozdrachev, A. F. [et al.] (2018). Reforma gosudarstvennogo kontrolya (nadzora) i municipal'nogo kontrolya = Reform of state control (supervision) and municipal control. Journal of Russian Law, 9, 34–46.
2. Oleinik, O. M. (2016). Formirovanie pravovoj opredelennosti i stabil'nosti v sfere gosudarstvennogo kontrolya (nadzora) za biznesom = Formation of legal certainty and stability in the field of state control (supervision) of business. Law, 11, 133–142.
3. Lyubchik, A. A. [et al.] (2023). Control and supervision: features of legislative consolidation of terms and problems of law enforcement = Kontrol' i nadzor: osobennosti zakonodatel'nogo zakrepleniya terminov i problemy pravo-primeneniya. Russian law: education, practice, science, 6, 60–70.
4. Gabov, A. V. (2011). Securities: issues of theory and legal regulation of the market = Cennye bumagi: voprosy teorii i pravovogo regulirovaniya rynka. Moscow: Statute. (In Russ.)
5. Zyryanov, S. M. (2017). State control (supervision) = Gosudarstvennyj kontrol' (nadzor). Moscow: Contract. (In Russ.)
6. Belyaev, V. P. (2017). Control and supervision: problems of differentiation = Kontrol' i nadzor: problemy razgranicheniya. Current problems of Russian law, 4, 199–207.

7. Subanova, N. V. (2012). Prosecutorial supervision as a means of strengthening the rule of law in the field of economics = Prokurorskiy nadzor kak sredstvo ukrepleniya zakonnosti v sfere ekonomiki. *Journal of Russian Law*, 1, 55–61.
8. Russu, A. P. (2013). Interaction of the prosecutor's office with the business community in the planning and organization of inspections = Vzaimodejstvie prokuratury s predprinimatel'skim soobshchestvom pri planirovanii i organizacii proverok. *Business security*, 3, 33–36.

### 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

25.06.2024  
11.07.2024  
08.10.2024

The article was submitted  
approved after reviewing  
accepted for publication



## Нормативное правовое регулирование деятельности службы охраны труда на предприятиях телевидения и радиовещания

**С. В. Дринеvская**

*Межгосударственная телерадиокомпания «МИР», Москва, Россия  
Институт государства и права РАН, Москва, Россия  
Drinevskaya\_SV@mirtvoffice.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается деятельность службы охраны труда в организации и ее нормативное правовое регулирование. Исследуются основные задачи и функции службы охраны труда на предприятии. Автор уделяет внимание организации эффективной системы охраны труда, обучению по охране труда для работников. Характеризует управление и контроль условий труда на предприятии как необходимое условие охраны труда работников.

**Ключевые слова:** служба охраны труда в организации, задачи и функции службы охраны труда, эффективная система охраны труда, обучение и проведение инструктажа по охране труда, специальная оценка условий труда, управление и контроль условий труда

**Для цитирования:** Дринеvская С. В. Нормативное правовое регулирование деятельности службы охраны труда на предприятиях телевидения и радиовещания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 99–104.

---

Original article

## Normative Legal Regulation of the Activities of Labor Protection Services at Television and Radio Broadcasting Enterprises

**Svetlana V. Drinevskaya**

*Interstate TV and Radio Company "MIR", Moscow, Russia  
Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia  
Drinevskaya\_SV@mirtvoffice.ru*

**Abstract.** The article examines the activities of the labor protection service in the organization, its legal regulation. The main tasks and functions of the labor protection service at the enterprise are analyzed. The author pays attention to the organization of an effective labor protection system, training and instruction on labor protection for workers; characterizes the management and control of working conditions at an enterprise as a necessary condition for the safety of workers.

**Keywords:** labor protection service in the organization, tasks and functions of the labor protection service, effective labor protection system, training and briefing on labor protection, special assessment of working conditions, management and control of working conditions

**For citation:** Drinevskaya, S. V. (2024). Normative legal regulation of the activities of the labor protection service at television and radio broadcasting enterprises. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 99–104. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Сохранение жизни и здоровья человека – одна из первоочередных задач, стоящих перед цивилизацией. Среди факторов, влияющих на здоровье специалистов многих стран называют наследственные, природно-климатические, экологические, профессиональные и другие, включая и профессиональные [Мизхайлов, 2013].

Указом Президента РФ № 1351 утверждена «Концепция демографической политики России на период до 2025 года»<sup>1</sup>, из которой следует, что необходимо сократить смертность населения Российской Федерации и особенно ее трудоспособной части, установленная цифра – не менее чем в 1,6 раз, с особым вниманием отнестись к группе трудоспособного населения. Особенно указывается на уменьшение травм и несчастных случаев во время выполнения работниками своих профессиональных задач, а также профилактика профессиональных заболеваний. Достичь намеченных показателей предполагается внедрив системы управления профессиональными рисками, кроме того предполагается использовать материальную мотивацию работодателей для стимулирования созданием благоприятных условий труда.

По оценкам экспертов, Программа займет свое место в системе демографической политики государства и в результате достижения поставленной стратегической цели сохранит жизнь и здоровье населения России.

Современное состояние трудового права предполагает необходимость осуществления систематического комплексного анализа норм организации охраны труда с целью их систематизации и актуализации [Чудова, 2016].

## ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ОХРАНУ ТРУДА НА ПРЕДПРИЯТИИ

Тщательно продуманные и разработанные уполномоченными государственными органами и закрепленные государством требования к организации и охране труда являются первоочередными условиями для обеспечения безопасности и здоровья работников во время выполнения ими своей трудовой функции. Министерство труда РФ издало приказ<sup>2</sup>, в котором установлено, что при неукосни-

тельном соблюдении норм, содержащихся в данном приказе будут минимизированы случаи травматизма на производстве, профилактика профессиональных заболеваний и в результате обеспечение безопасных условий на рабочих местах.

Названные выше документы должны неукоснительно применяться на всех организациях, предприятиях и учреждениях, вне зависимости от их организационно-правовой формы, формы собственности и ведомственной принадлежности. Физические лица, зарегистрированные в качестве индивидуальных предпринимателей, без образования юридического лица, а также любые другие лица, осуществляющие экономическую и хозяйственную деятельность на территории страны исключения не составляют.

Всё, что относится к деятельности по охране труда на предприятиях, учреждениях и организациях должно относиться к ведению специальных подразделений, при чем они могут быть созданы в различных организационных формах. Если на предприятии, организации, учреждении работает более пятидесяти человек, то в соответствии с нормативными документами работодатель обязан ввести в структуру дополнительное специализированное подразделение – службу охраны труда (*далее* СОТ). В случае не рентабельности или в силу других объективных причин (например, малочисленности предприятия,) сформировать данное подразделение не представляется возможным, законодатель предлагает работодателю ввести в штатное расписание должность специалиста по охране труда, который имеет соответствующее образование, квалификацию и подготовку. Можно направить работника предприятия на соответствующее обучение и переподготовку, в соответствии с предполагаемой трудовой функцией.

В соответствии с законом можно заключить договор с внешними организациями или специалистами, являющимися профессиональными специалистами в области охраны труда.

Данные мероприятия обеспечивают соблюдение норм трудового права, закрепленных в Трудовом кодексе РФ<sup>3</sup> (*далее* ТК РФ), гарантирующих безопасные условия труда работникам и, как следствие в конечном итоге профилактику производственных травм и профессиональных заболеваний.

В случае, если работодатель принял решение создать СОТ, он интегрирует ее в общую структуру предприятия или организации. СОТ находится в непосредственном подчинении у руководителя организации или по распоряжению руководителя

<sup>1</sup>Указ Президента РФ от 9 октября 2007 года №1351 (ред. от 01.07.2014) «Об утверждении Концепции демографической политики России на период до 2025 года».

<sup>2</sup>Приказ Минтруда России от 31.01.2022 № 37 «Об утверждении Рекомендаций по структуре службы охраны труда в организации и по численности работников службы охраны труда».

<sup>3</sup>Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 08.08.2024 с изм. от 22.11.2024) // Российская газета. 31.12.2001. № 256.

подчиняется специально назначенному лицу, на которого возложена обязанность организации работы по обеспечению безопасности труда на предприятии.

Разрабатываются и утверждаются локальные акты, устанавливающие цели, задачи и полномочия для их выполнения работниками таких подразделений. Создание СОТ, ее структуры, разработка функциональных обязанностей для ее работников осуществляется в соответствии с предписаниями Приказа Минтруда России<sup>1</sup> (далее Приказ о СОТ), в котором Минтруд утвердил Рекомендации по структуре службы охраны труда в организации и по численности работников СОТ.

Действие приказа о СОТ в форме методических рекомендаций в конечном счете направлено на эффективное функционирование СОТ по созданию надлежащего уровня безопасности работников при выполнении ими своих трудовых функций на рабочих местах.

Необходимо подчеркнуть, что деятельность СОТ должна находиться во взаимосвязи с остальными структурами предприятия, приоритетными направлениями которых являются задачи в зависимости от профиля организации или предприятия, профсоюзы, представители работников предприятия, профессиональные отделы по охране труда, в некоторых случаях региональные, федеральные и местные органы власти в сфере надзора и охраны труда (ст. 11 Приказа о СОТ).

Для реализации поставленных перед СОТ целей и задач ее специалисты наделены рядом полномочий:

- по соблюдению требований охраны труда;
- по применению нормативных правовых требований и локальных актов по охране и безопасности труда;
- по проведению разъяснительной и профилактической работы среди работников предприятия по вопросам соблюдения правил безопасности, сокращению производственного травматизма и созданию благоприятных условий труда (ст. 13 Приказа о СОТ).

На работодателя или назначенного им лица возлагается обязанность обеспечить все необходимые условия для выполнения работниками СОТ их функций и полномочий (ст. 15 Приказа о СОТ).

Для эффективного функционирования СОТ необходимо создать надлежащие условия. Наиболее важное и первостепенное – наличие отдельного кабинета (кабинетов), оснащенного специальным

современным оборудованием аудио- и видеозаписи, доступом к Интернету и доступом к профильной документации, возможности ведения электронного документооборота и возможности приема посетителей, проведения обучения, занятий, лекций, инструктажей (ст. 16 Приказа о СОТ). При этом следует подчеркнуть необходимость наличия кабинет СОТ, где располагается информация, доступная каждому работнику.

Законодательство Российской Федерации в области охраны труда и создания комфортных условий труда подробно определяет ключевые обязанности работодателей в обеспечении безопасности и комфортности труда, т. е. обозначены основные направления, которые могут гарантировать защиту работников в процессе их профессиональной деятельности. Исходя из этого, можно подойти к вопросу не только к эффективности норм законодательства об охране труда, но и к эффективности контроля их выполнения.

Специалисты СОТ внедряют актуальные научные методы и разработки при проведении анализа рисков в трудовой деятельности и принятии мер к их минимизации, используя междисциплинарный подход. Для обеспечения требований охраны труда на предприятиях телевидения и радиовещания разрабатывается специфический комплекс мер, включающий регулярный контроль соблюдения нормативов, использование прогрессивных технологий для мониторинга положения трудовой среды, кроме того, приспособление выработанных международной наукой и практикой стандартов и правил безопасности к российским условиям.

Важнейшим направлением является профилактическая деятельность в форме тренингов, обучающих семинаров и сессий для работников предприятий, которые должны повысить подготовку и ориентированность в вопросах безопасности труда. Такой обобщающий и всеобъемлющий метод создает условия и обеспечивает безопасное и комфортное рабочее пространство, в соответствии с положением ст. 13 Приказа о СОТ.

На работодателя возлагается ответственность организации контроля организации рабочих мест, обеспечивающих безопасность, организации благоприятных условий труда, при которых рабочие места соответствуют установленным требованиям по охране труда и стандартам, которые устанавливаются и анализируются в ходе СОУТ. Периодическая оценка условий труда работников предприятия осуществляется в соответствии с Федеральным законом «О специальной оценке условий труда»<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Приказ Минтруда России от 31.01.2022 № 37 «Об утверждении Рекомендаций по структуре службы охраны труда в организации и по численности работников службы охраны труда».

<sup>2</sup>Федеральный закон от 28.12.2013 № 426-ФЗ (ред. от 24.07.2023) «О специальной оценке условий труда».

(далее Закон о СОУТ). СОУТ подобная оценка должна проводиться не реже одного раза в пять лет, исключение составляют отдельные случаи и задекларированные рабочие места.

Для организации контроля рабочих мест надлежащим образом, в соответствии с законодательством, к СОУТ нужно привлекать специалистов. С учетом гигиенической и эргономической оценки потенциальных рисков формируется процесс, в основе которого лежит комплекс мероприятий по выявлению и устранению этих рисков. Если смотреть глубже, то мы видим, что оценка условий труда использует системный анализ, который включает мониторинг, проверку на соответствие актуальной нормативной базе с применением лучших методик и практик международного опыта в сфере охраны труда.

На основании изложенного можно резюмировать, что систематические мониторинг и СОУТ рабочей среды предприятия требованиям безопасности напрямую способствует снижению профессиональных рисков и общему улучшению условий для трудовой деятельности работников.

В результате СОУТ всем рабочим местам присваиваются специальные классы условий труда. Распределение классов осуществляется следующим образом:

- полное отсутствие вредоносного воздействия на работника – соответствует первому классу;
- вредные условия, воздействующие на работника, не превышают установленных норм, в результате чего организм самовосстанавливается в период отдыха – соответствует второму классу;
- если при превышении уровней вредоносного воздействия необходимо учитывать при организации рабочих мест – присваивается третий класс;
- в случае, когда воздействие вредоносных факторов значительно превышает риск развития профзаболеваний – устанавливается самый высокий и опасный четвертый класс.

Таким образом, можно сделать вывод, что интеракция Закона о СОУТ и ранжирование условий труда работников в соответствии с классами условий труда позволит эффективно мониторить и анализировать профессиональные риски, разрабатывать необходимые меры для снижения и исключения опасного воздействия на работников, и как результат этой управленческой деятельности ожидается улучшение общей безопасности при организации труда работников.

Проведение СОУТ проходит в несколько этапов, в заключение подводятся итоги, с результатами письменно знакомят работников и размещают информацию на официальном сайте работодателя.

В начале работы по СОУТ работодатель должен на основе собственного приказа сформировать комиссию, возложив ее руководство лично на себя. В составе комиссии специалисты по охране труда, представители профсоюзной организации (если такая существует на предприятии), что установлено ч. 1 и 2 ст. 9 Закона о СОУТ.

Именно комиссия может обеспечить комплексный и многопрофильный подход к ОУТ, анализируя различные аспекты положения профессиональной безопасности и состояния здоровья работников. Совместная работа профессионалов в области охраны труда и представителей профсоюзов обеспечивает всесторонний анализ и истинное представительство прав и интересов работников в ходе СОУТ.

В соответствии с нормативными правовыми актами, регулирующими процедуру проведения СОУТ, включающими Федеральный закон<sup>1</sup> и Приказ Минтруда России<sup>2</sup> утверждаются:

- методы и методология проведения СОУТ;
- классификационный перечень вредных и (или) опасных производственных факторов;
- стандартизированная форма отчета о результатах проведения СОУТ;
- руководство по заполнению отчетной формы о проведении СОУТ.

Перечисленные документы гарантируют системный подход и управление СОУТ, обеспечивая единообразие и надежность мероприятий по измерению производственных рисков и охране труда.

Во исполнение норм ТК РФ для регулирования вопросов охраны труда на предприятиях и организациях разрабатываются и утверждаются локальные нормативные акты:

- правила внутреннего трудового распорядка;
- положение о службе охраны труда, разрабатываемое на основе рекомендаций Минтруда России<sup>3</sup>;

<sup>1</sup>Федеральный закон от 26 июня 2008 г. № 102-ФЗ (ред. от 11.06.2021) «Об обеспечении единства измерений».

<sup>2</sup>Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.11.2023 № 817н «Об утверждении Методики проведения специальной оценки условий труда, Классификатора вредных и (или) опасных производственных факторов, формы отчета о проведении специальной оценки условий труда и инструкции по ее заполнению» (Зарегистрировано в Минюсте России 30.11.2023 № 76179) – документ не вступил в силу.

<sup>3</sup>Приказ Минтруда России от 31.01.2022 № 37 «Об утверждении Рекомендаций по структуре службы охраны труда в организации и по численности работников службы охраны труда».

## Юридические науки

– инструкции по охране труда по профессиям. ТК РФ в ст. 209 определение профессионального риска, как вероятность причинения вреда жизни и (или) здоровью работника в результате воздействия на него вредного и (или) опасного производственного фактора при исполнении им своей трудовой функции с учетом возможной тяжести повреждения здоровья.

Законодатель определяет управление профессиональными рисками как систему согласованных мер, включающих идентификацию, оценку и снижение уровней профессиональных рисков (ст. 209 ТК РФ). Результаты проведения аттестации рабочих мест используются для оценки профессиональных рисков (п. 3 Порядка проведения СОУТ).

В результате взаимодействия федерального законодательства и локальных актов сформировано комплексное управление охраной труда, которое, как предполагается, будет способствовать эффективности управления профессиональными рисками и обеспечению безопасных условий труда.

Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях<sup>1</sup> (далее КоАП РФ) предусмотрена ответственность за несоблюдение положений трудового законодательства и нормативов по охране труда, включая проведение аттестации рабочих мест по его условиям (ч. 1 ст. 5.27 КоАП РФ).

Если коллективный договор включает обязательное проведение аттестации рабочих мест по условиям труда, но работодатель это требование игнорирует, подвергая трудовой процесс и его участников опасности, наступает ответственность в соответствии со ст. 5.31 КоАП РФ.

Опираясь на эту норму, несоблюдение работодателем либо уполномоченным лицом обязательств, закрепленных в коллективном договоре, влечет наложение административного наказания в виде предупреждения или штрафа в размере от 3 000 до 5 000 рублей.

Установление государством административной ответственности за нарушение трудовых норм и норм охраны труда требует их соблюдения данных требований. Устанавливая административную ответственность за данный вид правонарушения

<sup>1</sup>«Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 24.05.2024).

государство стремится обеспечить безопасные и здоровые условия трудовой деятельности, включая это направление в приоритетные.

Законодательство в области охраны труда и создания комфортных условий труда четко закрепляет ключевые обязанности работодателей в сфере обеспечения безопасности и комфортности труда. Заданы основные векторы, защищающие работников в процессе их деятельности. Интегрируя эти два направления в управлении в обеспечении безопасных условий труда нужно сочетать не только эффективность законодательства, но и контроль его неукоснительного соблюдения.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог всему сказанному выше представляется возможным сделать следующие выводы:

- 1) количество производственного травматизма от квалификации руководителей и специалистов по охране труда, а также соблюдения ими законодательства;
- 2) для уменьшения производственных происшествий необходимо уделять больше внимания обучению и повышению квалификации персонала, соблюдать законы и стандарты в области охраны труда. Что поможет создать безопасное и устойчивое рабочее окружение;
- 3) в качестве дополнительного субъекта ответственности предлагается выделять не только руководителя организации, но и других ответственных лиц, которые в соответствии со своими должностными функциями будут осуществлять организационные, управленческие и хозяйственные задачи.

На основании изложенного следует:

- законопроектом необходимо закрепить перечень сведений, составляющих систематическую отчетность перед федеральными инспекциями труда;
- создать механизм, обеспечивающий экономическую заинтересованность работодателей в повышении уровня безопасности и качества работы.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Михайлов А. В. Правовое регулирование охраны труда в Российской Федерации: дис. ... канд. юр. наук. Москва, 2013.
2. Чудова Е. А. Правовые аспекты организации охраны труда в Российской Федерации. дис. ... канд. юр. наук. Москва, 2016.

---

## REFERENCES

1. Mikhailov, A. V. (2013). Pravovoe regulirovanie ohrany truda v Rossijskoj Federacii = Legal regulation of labor protection in the Russian Federation: PhD in Legal studies Moscow. (In Russ.)
2. Chudova, E. A. (2016). Pravovye aspekty organizacii ohrany truda v Rossijskoj Federacii = Legal aspects of the organization of labor protection in the Russian Federation: PhD in Legal studies. Moscow. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

### **Дринеvская Светлана Владимировна**

соискатель Междисциплинарного центра правовых исследований в области трудового права и права социального обеспечения Института государства и права РАН  
директор по персоналу дирекции управления персоналом  
Межгосударственная телерадиокомпания «МИР»

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

### **Drinevskaya Svetlana Vladimirovna**

Candidate for the academic degree of candidate of legal sciences  
Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences  
Interstate TV and Radio Company “MIR”, Head of HR Department

Статья поступила в редакцию	05.10.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	27.10.2024	
принята к публикации	01.11.2024	





## Антикоррупционный потенциал общества и реализация уголовно-правового запрета

С. М. Иншаков,<sup>1</sup> В. А. Казакова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

<sup>2</sup>ВНИИ МВД России, Москва, Россия

<sup>1</sup>insmi@yandex.ru

<sup>2</sup>vera1313@yandex.ru

**Аннотация.** В развитии от начала советского периода до наших дней анализируется соотношение трех элементов противодействия коррупции – антикоррупционного потенциала социума, уголовного законодательства и судебной практики. Делается вывод об угрозах отставания уголовно-правового запрета от социально-политических настроений общества.

**Ключевые слова:** антикоррупционный потенциал общества, преступления коррупционной направленности, взяточничество, санкция уголовного закона, наказание, судебная практика

**Для цитирования:** Иншаков С. М., Казакова В. А. Антикоррупционный потенциал общества и реализация уголовно-правового запрета // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 105–110.

Original article

## The Anti-Corruption Potential of the Company and the Implementation of the Criminal Law Prohibition

Sergey M. Inshakov<sup>1</sup>, Vera A. Kazakova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

<sup>2</sup>Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia

<sup>1</sup>insmi@yandex.ru

<sup>2</sup>vera1313@yandex.ru

**Abstract.** The correlation of three elements of countering corruption is analyzed – the anti-corruption potential of society, criminal legislation and judicial practice in the development of the early Soviet period to the present day. The conclusion is made about the threats of lagging behind the criminal law ban from the socio-political sentiments of society.

**Keywords:** anti-corruption potential of society, corruption-related crimes, bribery, sanction of the criminal law, punishment, judicial practice

**For citation:** Inshakov, S. M., Kazakova, V. A. (2024). The anti-corruption potential of the company and the implementation of the criminal law prohibition. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), 105–110. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Антикоррупционный потенциал общества – это сила, скрытая в природе социума, которая может реализовываться в антикоррупционной практике. Антикоррупционная практика – феномен многогранный. Он включает в себя такие элементы, как социальные протесты, политика государства, ориентированная на искоренение коррупции, межгосударственные акции, в том числе создание международных организаций и принятие международных антикоррупционных конвенций. Одной из граней антикоррупционной практики является осуществление правосудия.

Связь антикоррупционного потенциала социума и судебной деятельности нелинейная. В соответствии с ч. 2 ст. 1 ФЗ «О судебной системе Российской Федерации» от 31.12.1996 № 1-ФЗ судебная власть самостоятельна и действует независимо от законодательной и исполнительной власти<sup>1</sup>.

Вынося судебное решение, суд руководствуется в первую очередь законом. Однако в большинстве случаев закон оставляет возможность реализации судебного усмотрения. Например, ч. 1 ст. 290 УК РФ предусматривает широкий спектр мер реагирования: штраф, исправительные работы, принудительные работы и лишение свободы. Кроме того, наказание может быть назначено условно. Несмотря на то что санкция предусматривает лишение свободы в диапазоне нескольких лет, суд при наличии исключительных обстоятельств на основе судебного усмотрения может применить наказание ниже низшего предела.

## АНТИКОРРУПЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИУМА И ПРАВОСУДИЕ

Существует как минимум два канала воздействия антикоррупционного потенциала социума на правосудие.

1. Принятие соответствующих законов, предусматривающих уголовную ответственность за коррупционные деяния. По нашей гипотезе, чем выше антикоррупционный потенциал, тем строже наказание за коррупционные деяния.

2. Теми или иными способами уровень антикоррупционного потенциала социума влияет на общественное сознание, в том числе на правосознание судей, которое определяет характер судебного усмотрения. При низком уровне антикоррупционного потенциала получение взяток и злоупотребление служебным положением

становятся социальной нормой, и судьи, к сожалению, тоже подвержены воздействию этой социальной нормы. В мотивационной сфере судьи, берущего взятки за вынесение мягких приговоров, судебское усмотрение обретает уродливые коррупционные формы. Коррупционера начинают воспринимать как духовно близкое лицо. Отсюда и противозаконные оправдания, и необоснованно мягкие приговоры. Решение вопросов путем подкупа становится обыденным. Взяткодатель и взяткополучатель как две стороны в противоправной сделке не заинтересованы в ее обнаружении. И это только один из факторов, позволяющих утверждать, что такие деяния становятся высоко- и даже сверхлатентными [Иванов, Шегабудинов, 2017].

По мере роста антикоррупционного потенциала он реализуется в ужесточении карательной судебной практики по отношению к коррупционерам. Возрастает строгость наказания в санкциях статей уголовного кодекса, уменьшается диапазон судебного усмотрения. Повышается требовательность к нравственной чистоте судей, соответственно уменьшаются и масштабы судебного произвола. Судьи выносят более строгие приговоры, сводят к минимуму реализацию наказания условно.

Анализ динамики развития норм, содержащих уголовно-правовой запрет различных форм взяточничества как основы коррупционной преступности, позволяет проследить уголовную политику государства, в свою очередь, зависящую от уровня антикоррупционного потенциала общества.

## РАЗВИТИЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ОБ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА ВЗЯТОЧНИЧЕСТВО

Основой современного уголовно-правового противодействия взяточничеству явились два декрета РСФСР, подписанных В. И. Лениным 8 мая 1918 года и 16 августа 1921 года, по которым взяточничество наказывалось лишением свободы не менее чем на 5 лет, соединенным с принудительными работами и конфискацией имущества. К ответственности привлекались не только должностные лица, но и не обладающие этим статусом виновные соучастники и прикосновенные к преступлению лица (посредники, подстрекатели, пособники, укрыватели). Отсутствие верхнего предела в санкции предоставляло судьям весьма широкие полномочия.

Принятый вскоре после этого УК РСФСР 1922 года дифференцировал взяточничество, выделяя составы с отягчающими обстоятельствами, санкции которых содержали лишение свободы на срок не менее трех лет, а также высшую меру наказания (расстрел) с конфискацией имущества

<sup>1</sup>URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12834/4aa549c1313d7821cc666a32cbb84c43e294199d/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12834/4aa549c1313d7821cc666a32cbb84c43e294199d/)

[Армашова, 2019], которая просуществовала до 1927 года и была отменена в связи с празднованием 10-й годовщины Октябрьской революции.

П. 9 Постановления ЦИК СССР содержал формулировку: «Исключить из действующих уголовных кодексов союзных республик применение смертной казни, в качестве меры социальной защиты, по всем делам, кроме дел по преступлениям государственным, воинским и вооруженному разбою<sup>1</sup>». В то же время уголовная политика непримиримости с коррупцией сохранилась, что видно из содержания п. 10 того же постановления: «Поручить Президиуму Центрального Исполнительного Комитета Союза ССР смягчить установленные судебными приговорами или в административном порядке меры социальной защиты в отношении всех осужденных, за исключением активных членов политических партий, ставящих себе целью уничтожение советского строя, злостных растратчиков и взяточников»<sup>2</sup>.

По своей сущности уголовно-правовые запреты, касающиеся взяточничества, схожи с ныне действующими. В них учитывалось вымогательство, особые полномочия взятополучателя, характер выполняемых за взятку действий, провокация взятки, оговаривались условия освобождения от ответственности.

По УК РСФСР 1960 года ответственность за взяточничество дифференцировалась в зависимости от характера деяния. При этом максимальная санкция предписывала 15 лет лишения свободы с конфискацией имущества. По УК РСФСР предусматривалось деление преступлений на две категории – тяжкие и иные, взяточничество при отягчающих обстоятельствах относилось к тяжким.

Тем не менее в 1962 году был принят указ Президиума Верховного Совета СССР «Об усилении уголовной ответственности за взяточничество», по которому оно было выделено из категории тяжких с повышенной санкцией, предусматривающей смертную казнь с конфискацией имущества<sup>3</sup>. Эта норма была отменена в 1991 году. За эти тридцать лет было казнено около 8 тыс. виновных в экономических преступлениях<sup>4</sup> [Денисов, 2007].

<sup>1</sup>Постановление ЦИК СССР от 15.10.1927 «Манифест ко всем рабочим, трудящимся крестьянам, красноармейцам Союза ССР. К пролетариям всех стран и угнетенным народам мира» // СПС «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup>Там же

<sup>3</sup>В действующем УК РФ использован аналогичный прием выделения (помимо ст. 15 УК РФ) преступлений с наивысшей категорией тяжести, к которым законодатель относит в основном преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних и террористической направленности

<sup>4</sup>Денисов Е. Казнь через казну // Коммерсантъ Деньги. 12.02.2007. URL: <https://www.kommersant.ru/money>

### ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА ВЗЯТОЧНИЧЕСТВО ПО ДЕЙСТВУЮЩЕМУ УГОЛОВНОМУ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ

По сравнению с ранее действовавшим законодательством в настоящее время ответственность за взяточничество дифференцирована наиболее детально. Получение взятки (ст. 290 УК РФ) содержит шесть частей, а дача взятки (ст. 291 УК РФ) – пять частей с указанием на ее виды и размер, способы получения (в том числе с вымогательством), характеристику субъекта, связанную с должностным положением, законностью (незаконностью) действий (бездействия), обусловленных получением взятки, групповым характером совершения преступления. Также по несколько составов отведено посредничеству во взяточничестве (ст. 2911 УК РФ) и мелкой взятке (ст. 2912 УК РФ).

Все санкции содержат в альтернативе с различными наказаниями лишение свободы (даже за мелкую взятку). Четыре состава принадлежат к категории небольшой тяжести, три – к средней тяжести, шесть считаются тяжкими и пять – особо тяжкими. Дача взятки без отягчающих обстоятельств предусматривает в качестве самого строгого наказания лишение свободы на срок до двух лет со штрафом в размере от пятикратной до десятикратной суммы взятки или без такового, а получение взятки без отягчающих обстоятельств – лишение свободы на срок до трех лет со штрафом в размере от десятикратной до двадцатикратной суммы взятки или без такового. Судя по этим санкциям, получение взятки более общественно опасно, чем дача взятки. Учитывая специальный субъект получения взятки – должностное лицо, это логично. Однако санкции за эти преступления с отягчающими обстоятельствами разнятся незначительно. Дача взятки и получение взятки в особо крупном размере содержат одинаковый диапазон самого строгого наказания (лишение свободы от восьми до пятнадцати лет) со штрафом в размере до семидесятикратной суммы взятки или без такового. Срок еще одного дополнительного наказания – лишения права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью за дачу взятки предусмотрен до десяти лет, а за получение – до пятнадцати. Чуть меньше за дачу взятки и самое мягкое наказание: штраф от 2 до 4 млн рублей, а за получение взятки – от 3 до 5 млн рублей.

Интересно, что возможности судейского усмотрения за взяточничество весьма широки – в качестве основного наказания во всех восемнадцати составах четырех статей в альтернативе с лишением свободы предусмотрен штраф, т. е. вполне

законным является назначение судом за любое преступление, связанное со взяточничеством, при наличииотягчающих обстоятельств самого мягкого наказания, предусмотренного в ст. 44 УК РФ – штрафа. Кроме того, ни один состав взяточничества не содержит запрета в соответствии со ст. 73 УК РФ назначить лишение свободы условно.

Действующее уголовное законодательство в качестве наиболее строгих наказаний предусматривает смертную казнь и пожизненное лишение свободы. Определением от 19 ноября 2009 г. № 1344-О-Р Конституционный суд РФ подтвердил неконституционность вынесения смертных приговоров, признанную ранее (см. Постановление от 2 февраля 1999 г. № 3-П). Однако эта мера не исключена из УК РФ в качестве одного из наказаний. Дискуссии о возможности ее возобновления продолжаются. Коррупционные преступления в санкции таких наказаний не содержат.

Анализируя динамику уголовно-правового запрета, специалисты в основном приходят к выводу о постепенном смягчении наказания за взяточничество, даже несмотря на введение так называемого кратного штрафа, эффективность которого оценивается как низкая [Бурлаков, Пряхина, 2013; Буранов, 2012; Вейберт, 2007].

Как показывает анализ статистики Судебного департамента при Верховном Суде РФ, реальная наказуемость взяточничества не отличается жесткостью. По делам коррупционной направленности за 2023 год было осуждено 22 014 человек. По основной квалификации обвинения осуждено 10 721, из них к реальному лишению свободы – 16,1 %, условно к лишению свободы – 28,2 %, к штрафу в качестве основного вида наказания – 48,9 %, доля осужденных к иным видам наказания незначительна<sup>1</sup>.

Дифференцированный анализ статистики назначения наказаний за взяточничество (основную группу коррупционных преступлений) показывает гораздо более значительную разницу в наказуемости получения и дачи взятки. Так, в 2023 году почти половина взятополучателей осуждены к реальному лишению свободы (49,3 %); 30,2 % – к лишению свободы условно; 20,8 % – к штрафу в качестве основного вида наказания. Из числа взятодателей, свыше трех четвертей дали взятку за заведомо незаконные действия; 51,9 % приговорены к штрафу; 12,7 % – к реальному лишению свободы; 35,4 % – к лишению свободы условно. За посредничество во взяточничестве примерно равная доля осужденных к реальному лишению свободы (26,5 %) и штрафу (28,6 %), но чаще всего суды выбирают условное осуждение к лишению свободы

(44,0%). Основным видом наказания за мелкую взятку – штраф (84,7%)<sup>2</sup>.

Такое судебское усмотрение иллюстрирует гораздо более строгое отношение к наиболее опасным формам взяточничества – получению взятки. Берущий наказывается значительно строже дающего. Если ведущим мотивом взятополучателя является обогащение, то побуждение граждан к даче взятки зачастую связаны с невозможностью или сложностью решения жизненных проблем, излишним бюрократизмом, социальным неравенством, несправедливостью и прочими обстоятельствами, позволяющими сочувственно отнестись к нарушению закона и морально оправдывать такие действия.

Взятополучатели также нередко встроены в организованную коррупционную систему, когда они являются лишь одним из ее звеньев, а нежелание подчиняться ее правилам воспринимается как протест в коллективе, выдавливающий такого чиновника с его должности. Системное, скрытое вымогательство как правило хорошо законспирировано. Понимание этого и как следствие снисходительное отношение проявляется и со стороны правоохранительных органов и суда. Наказания ниже низшего предела назначаются чаще всего за преступления «белых воротничков». Они же наиболее часто наказываются условно. Когда речь идет об учете смягчающих обстоятельств преступления и личности виновного при назначении наказания, принимаются во внимание положительные характеристики, успешный социальный статус, участие в трудовой деятельности, наличие профессиональных наград, отсутствие нарушений общественного порядка, благополучное семейное положение, наличие детей, плохое состояние здоровья и др., присущее чиновникам – должностным лицам, чаще всего привлекаемым за коррупционные преступления. В литературе отмечается «более высокий, чем у «традиционных» преступников, интеллектуальный уровень преступника-коррупционера... Это обычно лица, придерживающиеся традиционных взглядов, установок и ценностей, чуждых «воровской романтике». Среди мотивов преобладает корысть, также может иметь место иная личная заинтересованность» [Голубых, 2022, с. 114].

Исходя из того, что одна из целей наказания – это предупреждение преступлений, в отношении коррупционеров ожидание рецидива минимально, потому что осуждение, как правило, ставит крест на карьере чиновника, что само по себе обеспечивает несовершение с его стороны повторного преступления. Нахождение вне системы коррупционного сословия исключает саму возможность злоупотребления должностными

<sup>1</sup>Судебная статистика Судебного департамента при Верховном суде Российской Федерации. URL: <http://www.cdep.ru/?id=79>

<sup>2</sup>Там же

полномочиями, превышения их, взяточничества, иных должностных и связанных с ними экономических преступлений.

Еще одна цель наказания – исправление осужденного признается эффективной, если с его стороны не последует рецидивного преступления. При этом не имеет значения, продиктовано оно нравственным перерождением или банальным отсутствием возможности проявления коррупции, что часто и происходит.

Лишь цель наказания, обозначенная в ст. 43 УК РФ как восстановление социальной справедливости, диктует серьезные меры воздействия, адекватные причиненному коррупционером вреда. Именно поэтому законодатель, руководствуясь принципом непримиримости к проявлениям коррупции, ужесточает наказание за нее.

Как показывает анализ, российский законодатель дифференцирует общественную опасность преступлений коррупционной направленности по всем категориям – от небольшой тяжести до особо тяжких. Все санкции преступлений, связанных со взяточничеством, альтернативны и предусматривают как самое мягкое наказание – штраф, так и лишение свободы. Более тридцати составов в УК РФ содержат самый строгий из действующих видов наказания – пожизненное лишение свободы. Ни один состав, относящийся ко взяточничеству, такого наказания не предусматривает, т. е. законодатель не относит такого рода деяния к обладающим наибольшей общественной опасностью.

Судебная практика демонстрирует большую вариативность в назначении наказания за эти преступления: взяточполучатели приговариваются почти в четыре раза чаще к реальному лишению свободы, чем взятодатели и почти в два с половиной раза реже, чем взятодатели – к штрафу в качестве основного вида наказания. Если рассматривать все преступления коррупционной

направленности, то лишь шестая часть осужденных приговаривается к реальному лишению свободы, чуть более четверти – условно к лишению свободы и почти половина – к штрафу.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сопоставление уровня антикоррупционного потенциала социума с судебной практикой по уголовным делам о коррупционных преступлениях, а также с динамикой уголовно-правового регулирования данной сферы показывает, что уровень этого феномена, несомненно, растет. Но представляется, что темпы роста антикоррупционного потенциала социума выше, чем соответствующие ему темпы изменения уголовного права и судебной практики по уголовным делам данной категории. В определенной мере данное отставание можно считать социальной нормой. Однако если это отставание приобретает значительные параметры и затягивается по времени, то последствия могут быть крайне негативными. Именно на это обратил внимание Президента нашей страны модератор Петербургского международного экономического форума 2024 года С. Караганов: «Я помню 1916 год, когда мы побеждали, но народ устал. Поэтому нам всё-таки нужно будет в какой-то момент начинать торопиться»<sup>1</sup>.

Таким образом, гармонию социальных настроений, политических установок государственного руководства, изменения законодательства и судебной практики можно рассматривать как весьма значимую предпосылку благоприятных социальных перспектив и поступательного развития общества. А вот диссонанс в этой сфере может привести к повторению драматичных уроков истории.

<sup>1</sup>Стенограмма пленарного заседания Петербургского международного экономического форума 7 июня 2024 года – Президент России: <http://prezident.org/tekst/stenogramma-plenarnogo-zasedaniya-peterburgskogo-mezhdunarodno-ekonomicheskogo-foruma-07-06-2024.html>

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Иванов П. И., Шегабудинов Р. Ш. Экономическая и коррупционная преступность и ее латентность как объект криминологического изучения // Вестник экономической безопасности. 2017. № 3. С. 111–120.
2. Армашова А. В. Декреты о борьбе со взяточничеством – первые декреты советской власти по уголовному праву (1917–1921 гг.) Вестник Национального института бизнеса. 2019. № 37. С. 7–10.
3. Бурлаков В. Н., Пряхина Н. И. Эффективность наказания за взяточничество // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. 2013. № 1. С. 85–95;
4. Буранов Г. К. Наказуемость получения и дачи взятки, посредничества во взяточничестве // Уголовное право. 2012. № 2. С. 30–31.
5. Вейберт С. И. Проблемы оптимального построения санкций уголовно-правовых норм и практики назначения наказания за взяточничество // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 2. С. 93–100.
6. Голубых Н. В. Современное состояние коррупционной преступности // Вестник Уральского юридического института МВД России. 2022. № 2 (34). С. 112–115.

## REFERENCES

1. Ivanov, P. I., Shegabudinov, R. S. (2017). Economic and corruption crime and its latency as an object of criminological study, *Bulletin of Economic Security*, 3, 111–120. (In Russ.)
2. Armashova, A. V. (2019). Decrees on combating bribery – the first decrees of the Soviet government on criminal law (1917–1921). *Bulletin of the National Business Institute*, 37, 7–10. (In Russ.)
3. Burlakov, V. N., Pryakhina N. I. (2013). The effectiveness of punishment for bribery. *Criminological Journal of the Baikal State University of Economics and Law*, 1, 85–95. (In Russ.)
4. Buranov, G. K. (2012). Punishability of receiving and giving bribes, mediation in bribery. *Criminal law*, 2, 30–31. (In Russ.)
5. Weibert, S. I. (2007). Problems of optimal construction of sanctions of criminal law norms and practice of sentencing for bribery. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2, 93–100. (In Russ.)
6. Golubykh, N. V. (2022). The current state of corruption crime. *Bulletin of the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2(34), 112–115. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

### **Иншаков Сергей Михайлович**

доктор юридических наук, профессор  
 профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности  
 Института международного права и правосудия  
 Московского государственного лингвистического университета

### **Казакова Вера Александровна**

доктор юридических наук, профессор  
 заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин  
 Института международного права и правосудия  
 Московского государственного лингвистического университета  
 главный научный сотрудник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения противодействия преступлениям коррупционной направленности научно-исследовательского центра по исследованию проблем противодействия преступности в сфере экономики ВНИИ МВД России

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

### **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

### **Kazakova Vera Alexandrovna**

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor  
 Head of the Department of Criminal Law Disciplines  
 at the Institute of International Law and Justice  
 Moscow State Linguistic University  
 Chief Researcher of the Department for the Study of problems of Operational and Investigative support for countering corruption-related Crimes of the Research Center for the Study of Problems of Combating Crime in the Field of Economics of the Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Статья поступила в редакцию	08.10.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	15.10.2024	
принята к публикации	20.10.2024	



## Информационное противодействие идеологии терроризма и экстремизма в студенческой среде

**Т. В. Прокофьева**

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*  
*prokofftv@list.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема распространения идеологии терроризма и экстремизма среди молодежи, анализируются организационно-правовые основы, а также основные направления и формы информационного противодействия радикальной идеологии в студенческой среде.

**Ключевые слова:** экстремизм, терроризм, идеология, профилактика, информационное противодействие, студенческая среда, сфера образования

**Для цитирования:** Прокофьева Т. В. Информационное противодействие идеологии терроризма и экстремизма в студенческой среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 4 (853). С. 111–116.

---

Original article

## Information Counteraction to the Ideology of Terrorism and Extremism in the Student Environment

**Tatyana V. Prokofieva**

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*  
*prokofftv@list.ru*

**Abstract.** The article examines the problem of spreading the ideology of terrorism and extremism among young people, analyzes the organizational and legal foundations, as well as the main directions and forms of information counteraction to radical ideology among students.

**Keywords:** extremism, terrorism, ideology, prevention, information counteraction, student environment, education

**For citation:** Prokofieva, T. V. (2024). Information counteraction to the ideology of terrorism and extremism in the student environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(853), С. 111–116. (In Russ.)

## ВВЕДЕНИЕ

Экстремизм и терроризм в современных социально-политических условиях представляет одну из значимых угроз современному российскому обществу, воздействуя на различные аспекты жизни, включая политическую стабильность, социальную сплоченность, безопасность, права и свободы личности. Эффективность борьбы с этим опасным явлением во многом зависит от уровня противодействия его идеологической основе, которая является мощным инструментом привлечения новых приверженцев из числа представителей определенных социальных слоев населения, прежде всего молодежи. Именно идеология, представляя собой базисный признак экстремизма и терроризма, обеспечивает дальнейшее воспроизводство деятельности формирований радикалов.

## ПРОБЛЕМА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Практика свидетельствует, что каждое третье преступление экстремистской направленности совершается посредством Интернета<sup>1</sup>. Ее потенциал активно используется злоумышленниками для пропаганды радикальной идеологии и вербовки новых членов<sup>2</sup>.

Но самая главная опасность использования радикалами Интернета заключается в возможности охвата обширной аудитории и вовлечения в деструктивную деятельность молодых людей, являющихся с точки зрения распространения идеологии терроризма и экстремизма наиболее уязвимой социальной группой.

Специалисты объясняют восприимчивость молодого поколения к радикальным идеям целым рядом факторов, в числе которых основное место занимают психологические особенности лиц молодого возраста [Авакьян и др., 2023].

Молодые люди находятся в острой фазе формирования идентичности. Они часто идеалистичны и стремятся найти «свое» дело, утвердить собственные убеждения, ценности и самоощущение. Экстремисты могут использовать этот идеализм,

представляя свои взгляды как морально оправданные, поскольку речь идет об устранении кажущейся несправедливости.

Поиск идентичности осуществляется на фоне возрастной эмоциональной неустойчивости, что объясняет зачастую низкий уровень критичности к идеологии экстремизма и терроризма. Кроме того, влияние имеет и ряд внешних факторов, в числе которых социальная и материальная незащищенность молодых людей, проблемы с поиском работы и достойной заработной платы. Эти факторы сильнее всего «бьют» по молодому поколению, вызывая у молодых людей ощущение бесправия и беспомощности. Это активно используется злоумышленниками, обещающими изменение их жизненной ситуации, расширение экономических и социальных возможностей за счет радикальных перемен.

В Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года указывается, что «специальные службы и организации отдельных государств наращивают информационно-психологическое воздействие на население России, прежде всего на молодежь, в целях размышления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, дестабилизации внутривнутриполитической и социальной обстановки»<sup>3</sup>.

В этой связи вполне закономерно, что на государственном уровне компетентным органам четко поставлены задачи предупреждения экстремистских и иных преступных проявлений, прежде всего среди молодежи<sup>4</sup>.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Представляется, что по количеству применяемых направлений и форм, охвату предполагаемой аудитории с максимальной эффективностью информационное противодействие идеологии терроризма и экстремизма может быть реализовано в образовательной среде, где основное внимание при реализации профилактических информационных мероприятий сосредоточено на наиболее социально активной группе молодежи – студентах.

<sup>1</sup>В России каждое третье преступление экстремистской направленности совершается через Интернет. URL: [https://www.1tv.ru/news/2024-04-24/475494-v\\_rossii\\_kazhdoe\\_tretie\\_prestuplenie\\_ekstremistskoy\\_napravlenosti\\_sovershaetsya\\_cherez\\_internet?ysclid=izd3hus8cf273169280](https://www.1tv.ru/news/2024-04-24/475494-v_rossii_kazhdoe_tretie_prestuplenie_ekstremistskoy_napravlenosti_sovershaetsya_cherez_internet?ysclid=izd3hus8cf273169280) (дата обращения: 10.07.2024).

<sup>2</sup>Роскомнадзором в 2023 году заблокировано более 50 тыс. материалов экстремистской направленности, а также более 70 тыс. – из-за публикаций фейков о Специальной военной операции. URL: [https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2024/01/26/1016847-roskomnadzor-zablokiroval-bolee-558-000-saitov?from=read\\_also=3](https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2024/01/26/1016847-roskomnadzor-zablokiroval-bolee-558-000-saitov?from=read_also=3) (дата обращения: 10.07.2024).

<sup>3</sup>Указ Президента РФ от 29 мая 2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» // КонсультантПлюс.

<sup>4</sup>См., подр.: Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400); Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 29 мая 2020 г. № 344), Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2024 - 2028 годы (утв. Президентом РФ 30 декабря 2023 г. № Пр-2610) // КонсультантПлюс.



Федеральные государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования, подведомственные Минобрнауки России, обладают уникальными возможностями и ресурсной базой для профилактики экстремизма в студенческой среде.

В качестве структуры, координирующей вопросы методического обеспечения профилактики терроризма и экстремизма в системе образования, выступает Национальный центр информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и Интернете (НЦПТИ)<sup>1</sup>.

Реализацией проектов по профилактике экстремизма в сфере образования занимается Центр профилактики религиозного и этнического экстремизма в образовательных организациях Российской Федерации<sup>2</sup>.

Организация межведомственного взаимодействия в указанной сфере осуществляется в рамках деятельности Координационного совета Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по вопросам повышения эффективности формирования у молодежи гражданской позиции, противодействия идеологии терроризма и экстремизма<sup>3</sup>.

Также Минобрнауки России завершается работа по созданию в регионах Координационных центров по вопросам формирования у молодежи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма<sup>4</sup>. Такие центры открыты практически во всех субъектах страны<sup>5</sup>.

Специалистами выработаны различные подходы и модели профилактики экстремизма и иных форм радикальных проявлений [Зорькина, 2020; Применение информационных технологий... 2021].

Анализ содержания существующих направлений профилактики радикализма показывает, что основой для всех существующих ее видов выступает информационное противодействие.

<sup>1</sup>Создан в 2012 году. СМИ «Веб-сайт НЦПТИ». URL: <https://ncpti.su/o-czentre/?ysclid=izhfvfua972715584>

<sup>2</sup>Центр профилактики религиозного и этнического экстремизма в образовательных организациях Российской Федерации: официальный сайт. URL: <https://центрпрофилактики.рф>

<sup>3</sup>Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 25 апреля 2019 г. № 247 «Об организации работы в Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации по обеспечению условий для формирования у молодежи гражданской позиции, противодействия идеологии терроризма и экстремизма» // Гарант.

<sup>4</sup>Далее также - координационные центры.

<sup>5</sup>Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: официальный сайт. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/76513/?sphrase\\_id=8221200](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/76513/?sphrase_id=8221200)

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Ключевым направлением, так называемой платформой, информационного противодействия радикальной идеологии в студенческой среде является формирование гражданской идентичности личности.

В соответствии со Стратегией государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года одной из приоритетных задач является формирование «на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности»<sup>6</sup>.

При этом под общероссийской гражданской идентичностью понимается осознание гражданами нашего государства принадлежности к своему государству, народу, обществу, ответственности за судьбу страны, необходимости соблюдения гражданских прав и обязанностей, а также приверженность базовым ценностям российского общества<sup>7</sup>.

Гражданская идентичность помогает студентам развить чувство принадлежности к России, вовлеченности как в общество в целом, так и в свои микросообщества (семья, друзья, студенческий коллектив и т. п.), что делает их менее восприимчивыми и устойчивыми к воздействию радикальной идеологии.

Следующее значимое направление информационной работы заключается в разъяснении деструктивной сущности идеологии терроризма и экстремизма и последующее формирование на этой основе нетерпимости к любым формам экстремистских проявлений. В рамках этой работы важно осуществлять информирование молодых людей о видах ответственности за совершение противоправных деяний экстремистской и террористической направленности.

В этой связи не менее важным элементом информационного противодействия радикальной идеологии является формирование у молодых людей медиа и цифровой грамотности<sup>8</sup>, критиче-

<sup>6</sup>См.: подпункт «д» пункта 21 Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 // КонсультантПлюс.

<sup>7</sup>См.: подпункт «г» пункта 4.2. Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 // КонсультантПлюс.

<sup>8</sup>Медиаграмотность сосредоточена на обучении критическому потреблению медиа. Цифровая грамотность более сфокусирована на том, чтобы вовлекать людей в безопасное и этичное использование цифровых медиа. URL: <https://files.runet-id.com/2015/csf/presentations/12feb.csf15-3-2--grebennikov.pdf>

ского мышления для того, чтобы студенты в больших информационных потоках могли отличать достоверную информацию от экстремистской пропаганды.

Проведенные исследования позволяют утверждать, что современное киберпространство является для экстремистских и террористических формирований инструментом пропаганды преступной идеологии за счет широкого охвата аудитории, скорости распространения данных и сохранении анонимности [Атагимова, Рыбакова, 2022]. Поэтому крайне важно научить студентов распознавать манипуляции с целью вовлечения в противоправную деятельность и пропаганду радикальных идей. Важным моментом, о котором необходимо информировать молодых людей в процессе формирования коммуникативной цифровой культуры, является недопущение совершения противоправных действий как со своей стороны, так и в отношении себя со стороны других участников коммуникации. С этой целью необходимо разъяснять студентам алгоритм поведения в случае оказания на них информационного деструктивного воздействия (оскорбительных высказываний, шантажа, преследования), «вербовки» со стороны экстремистских организаций и формирований. В данной ситуации важно довести до молодых людей информацию о необходимости фиксации поступивших сообщений на любой носитель и немедленного сообщения об этом руководству структурного подразделения (института, факультета) образовательной организации и в правоохранительные органы.

Эффективность реализации перечисленных направлений во многом зависит от используемых в образовательных организациях форм работы со студентами в рамках информационного противодействия идеологии экстремизма и терроризма. В числе наиболее успешных и актуальных форматов мероприятий (как в очной, так и дистанционной форме), опыт проведения которых доказал свою эффективность, следует выделить: лекции и семинары, хакатоны, тематические викторины (квизы), тренинги, научно-практические форумы, дискуссионные площадки, онлайн – курсы, мониторинг в Интернете социально опасных явлений, фестивали социального медиаконтента.

Как показывает практика, наиболее продуктивно указанные мероприятия проводятся при организации и поддержке, в том числе при всестороннем информационно-методическом обеспечении со стороны таких субъектов профилактики, как: региональные координационные центры; Национальный центр информационного противодействия терроризму и экстремизму

в образовательной среде и Интернете; Центр профилактики религиозного и этнического экстремизма в образовательных организациях Российской Федерации [Авакьян и др., 2023; Сборник сценариев... 2023].

В числе принципов профилактической работы по проблематике противодействия экстремизму и терроризму среди молодежи специалистами выделяются: системность, комплексность, адресность, региональность, интегрированность личности [Авакьян и др., 2023, с.16]. Представляется необходимым включить в эту систему принципов еще и принцип обратной связи, поскольку в процессе организации и проведения таких мероприятий важно получать реакцию (информационную, поведенческую) от участников, чтобы, во-первых, оценить, насколько точно и полно была доведена информация, и при необходимости внести коррективы в ее содержание или формат мероприятия; во-вторых, выявить учащих, проявляющих признаки радикализации. Это может обеспечить раннее вмешательство, психологическую поддержку и предупреждение дальнейшего вовлечения студентов в противоправную деятельность.

В целях эффективной реализации принципа системности целесообразно обратить внимание на такую его составляющую, как регулярность, достижение которой возможно путем использования традиционных форматов занятий (лекции и семинары), особенно в рамках преподавания специальных учебных дисциплин по теме противодействия терроризму и экстремизму.

Комплексный подход к реализации всех вышеупомянутых форматов мероприятий предполагает привлечение к их проведению (в качестве консультантов или спикеров) представителей компетентных органов.

Реализацию принципа интегрированности личности целесообразно рассмотреть с точки зрения вовлечения в информационную работу членов студенческих научных обществ (СНО) образовательных организаций. Обсуждение проблем противодействия идеологии терроризма и экстремизма в рамках деятельности СНО, безусловно, не может охватить всех студентов. Как правило, это обучающиеся юридического направления подготовки. Вместе с тем в адресную группу попадают молодые люди с лидерскими качествами, обладающие хорошей подготовкой, способностью убедительно формулировать свои мысли и взаимодействовать с аудиторией, что играет важную роль в проведении ими в дальнейшем профилактической работы среди сверстников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Информационное противодействие идеологии терроризма и экстремизма в студенческой среде представляет собой деятельность образовательных организаций высшего образования во взаимодействии с иными профильными компетентными органами, направленную на формирование у молодых людей устойчивого неприятия радикальной идеологии с целью профилактики их вовлечения в деятельность экстремистских и террористических формирований.

2. Рассмотренное направление противодействия должно реализовываться на основе действующей нормативно-правовой базы в соответствии с принципами системности, комплексности, адресности, региональности, получения обратной коммуникационной связи, а также вовлечения студентов в процесс информационного противодействия.

3. В числе приоритетных направлений информационного противодействия идеологии терроризма и экстремизма в студенческой среде следует выделить: формирование гражданской идентичности, разъяснение деструктивной сущности идеологии терроризма и экстремизма; информирование об ответственности за совершение противоправных деяний террористической и экстремистской направленности, развитие медиа и цифровой грамотности, выработку критического мышления, разъяснение алгоритма поведения в случае информационного деструктивного воздействия и «вербовки» со стороны экстремистских и террористических формирований, привлечение студентов к работе по профилактике экстремизма.

При этом форматы осуществления работы по информационному противодействию целесообразно определять с учетом особенностей современного восприятия информации студенческой молодежью, а также в соответствии с рекомендациями компетентных органов.

---

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Авакьян М. В. [и др.]. Методические рекомендации по профилактике распространения идеологии терроризма и экстремизма: учебное электронное издание / М. В. Авакьян, М. А. Болвачев, Т. С. Волчецкая, Е. В. Осипова. Калининград: Издательство Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, 2023.
2. Зорькина А. А. Противодействие экстремизму в студенческой среде: актуальные проблемы и пути решения // Образование и право. 2020. № 9. С. 445–448.
3. Применение информационных технологий в профилактике экстремизма в молодежной среде: учебно-методическое пособие / под общ. ред. В. Л. Назарова. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021.
4. Атагимова Э. И., Рыбакова О. С. Информационная грамотность молодежи в системе мер противодействия идеологии терроризма и экстремизма в цифровом информационном пространстве // Мониторинг правоприменения. 2022. № 3 (44). С. 29–37.
5. Сборник сценариев II профилактических мероприятий: учебно-методическое пособие / С. В. Венцель и др. Ростов-на-Дону: НЦПТИ, 2023. URL: [https://ncpti.su/wp-content/uploads/2024/02/sbornik\\_sczenarijev\\_ii\\_profilakticheskij\\_merporyatij\\_2023\\_god.pdf?ysclid=lzl32f0qyo239529064](https://ncpti.su/wp-content/uploads/2024/02/sbornik_sczenarijev_ii_profilakticheskij_merporyatij_2023_god.pdf?ysclid=lzl32f0qyo239529064).

---

## REFERENCES

1. Avakian, M. V., Bolvachev, M. A., Volchetskaya, T. S., Osipova, E. V. (2023). Metodicheskie rekomendacii po profilaktike rasprostraneniya ideologii terrorizma i ekstremizma = Methodological recommendations for the prevention of the spread of the ideology of terrorism and extremism: educational electronic edition. Kaliningrad: Publishing House of the Baltic Federal University named after Immanuel Kant. (In Russ.)
2. Zorkina, A. A. (2020). Countering extremism in the student environment: current problems and solutions. Education and Law, 9, 445–448. (In Russ.)
3. Nazarov, V. L. (Ed.). (2021). Primenenie informacionnyh tekhnologij v profilaktike ekstremizma v molodezhnoj srede = The use of information technologies in the prevention of extremism among youth: an educational and methodological guide. Yekaterinburg: Ural University Press. (In Russ.)
4. Atagimova, E. I., Rybakova O. S. (2022). Information literacy of youth in the system of measures to counter the ideology of terrorism and extremism in the digital information space. Monitoring of law enforcement, 3(44), 29–37. (In Russ.)

5. Wenzel, S. V. et al. (2023). Sbornik scenariev II profilakticheskikh meropriyatij = Collection of scenarios of II preventive measures: an educational and methodological guide. Rostov-on-Don: NCPTI. [https://ncpti.su/wp-content/uploads/2024/02/sbornik\\_scenariev\\_ii\\_profilakticheskikh\\_merporiyatij\\_2023\\_god.pdf?ysclid=I-zL32f0qyo239529064](https://ncpti.su/wp-content/uploads/2024/02/sbornik_scenariev_ii_profilakticheskikh_merporiyatij_2023_god.pdf?ysclid=I-zL32f0qyo239529064). (In Russ.)

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Прокофьева Татьяна Вячеславовна**

кандидат юридических наук, доцент  
доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин  
Института международного права и правосудия  
Московского государственного лингвистического университета

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Prokofieva Tatyana Vyacheslavovna**

PhD (Law), Associate Professor  
Associate Professor, Department of Criminal Law Disciplines  
Institute of International Law and Justice  
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	10.09.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	10.10.2024	
принята к публикации	20.10.2024	

*Сетевое электронное научное издание*

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 4 (853)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 4 (853)
--	--

*Над выпуском работали:*

кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Юркина  
(ответственный редактор)  
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова  
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова  
М. Н. Губатенко  
(ответственный секретарь)

Редактор *Н. Г. Павлова*  
Компьютерная верстка: *А. В. Алымов*  
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ  
Подписано в печать 15.12.2024  
Усл. печ. л. 14,7. Формат 60x90/8  
Заказ № 108/24

*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, 2024

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.