



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 (849)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2023

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 (849)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2023



1930



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 4 (849)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор

Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абдуллин А. И.	доктор юридических наук, профессор (КФУ)
Алейникова Д. В.	кандидат педагогических наук (МГЛУ)
Афанасьев С. Ф.	доктор юридических наук, профессор (СГЮА)
Быков А. К.	доктор педагогических наук, профессор (Военный университет)
Василевская Л. Ю.	доктор юридических наук (МГЮА)
Василишин И. И.	кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)
Вислова А. Д.	доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник (Кабардино-Балкарский научный центр РАН)
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)
Денисенко С. И.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Дмитриева Л. Г.	доктор психологических наук, доцент (БашГУ)
Казакова В. А.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Калинина Н. В.	доктор психологических наук, доцент, профессор (РГУ им. А. Н. Косыгина)
Карпинский К. В.	доктор психологических наук, профессор (ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь)
Коняхин В. П.	доктор юридических наук, профессор (КубГУ)
Лебедева Н. В.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Миронова О. И.	доктор психологических наук, доцент (НИУ ВШЭ)
Пашукова Т. И.	доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Петручак Л. А.	академик РАН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.	доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)
Подпругина В. В.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Решетова Т. Я.	доктор психологических наук, профессор (МГЛУ)
Рыблова А. Н.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Сидоренков А. В.	доктор психологических наук, профессор (ЮФУ)
Слесарев В. Л.	доктор юридических наук, профессор (Исследовательский Центр частного права имени С. С. Алексеева при Президенте Российской Федерации)
Соколова А. С.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Фролова Г. М.	кандидат педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Харламова Н. С.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Холиков И. В.	доктор юридических наук, профессор (Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ)
Хребтова Т. П.	кандидат юридических наук (МГЛУ)
Шестерякова И. В.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Юркина Л. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Яроцкая Л. В.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 4 (849)

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

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOVTSOVA

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

EDITORIAL BOARD

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Цифровизация в России: социальный заказ к системе образования АВЕРЬЯНОВА С. В.	9
Искусственный интеллект в преподавании и учении: к вопросу о качестве образовательного продукта АЛЕЙНИКОВА Д. В.	16
Лингводидактика как методологическая основа исследований в лингвообразовательной области ГАЛЬСКОВА Н. Д., ЛОЩИЛИН А. Н.	21
Социокоммуникативные технологии как инструмент формирования воспитательной среды в современном вузе ГУСЕЙНОВА И. А., ШАТАЛОВА Н. С.	28
Обучение студентов иностранному языку в цифровую эпоху ДМИТРЕНКО Т. А.	34
«Мир детского безмолвия»: не утоми знаниями, не отврати от языка (В. Флёри о способностях глухонемых) РУДЕНКО А. К., ЛОЩИЛИН А. Н.	41
Ролевая игра как эффективное средство формирования и тестирования умений: уточняем правила проведения ФРОЛОВА Г. М.	48
Педагогическое общение как ключевой компонент профессиональной педагогической подготовки по иностранным языкам (лингвистическая составляющая) ХАРЛАМОВА Н. С., САМОЙЛЕНКО М. А.	54
Профессиональная подготовка магистра лингвиста ШАТАЛОВА Н. С.	60
Дополненная реальность при изучении иностранного языка ЛЭЙ ЯНЬ.....	67
Категория «педагогическое взаимодействие» в условиях сосуществования дидактических парадигм ЯРОЦКАЯ Л. В., ВОРОНИНА А. И.	75

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Эмоциональная компетенция в процессе овладения иностранным языком подростками, обучающимися в кадетских классах ПОДПРУГИНА В. В., ЮШКИНА И. В.	81
Влияние аудиовизуального интернет-контента на оценку образа собственного тела девушками раннего юношеского возраста ТРОИЦКАЯ Е. А.	89

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Уголовная политика как системное начало паспорта научной специальности 5.1.4. Уголовно-правовые науки ВОРОНИН М. Ю.	96
Уголовно-правовые аспекты реализации стратегии национальной безопасности Российской Федерации ИНШАКОВ С. М., КАЗАКОВА В. А.	102
Совершенствование противодействия киберпреступности на пространстве Содружества Независимых Государств ПРОКОФЬЕВА Т. В.	108
Правовое регулирование права на свободу совести и свободу вероисповедания ТЕРЛОЕВ З. С.	115
Предупреждение как вид уголовного наказания по Уголовному кодексу Социалистической Республики Вьетнам ЧАН ФИ ЛОНГ	121
Трансформация «призывных» преступлений ШЕВЕЛЕВА С. В.	127

PEDAGOGICAL STUDIES

Digitalization in Russia: Social Order to the Educational System AVERIANOVA S. V.	9
Artificial Intelligence in Teaching and Learning: Revisiting the Problem of Educational Product Quality ALEYNIKOVA D. V.	16
Language Didactics as a Methodological Background for Research in Linguistic Education GALSKOVA N. D., LOSHCILIN A. N.	21
Sociocommunication Technologies as a Tool for Forming Educational Environment in a Modern University HUSEYNOVA I. A., SHATALOVA N. S.	28
Teaching Students a Foreign Language in the Digital Age DMITRENKO T. A.	34
«The World of Children's Silence»: Don't Overload with Knowledge, Do not Turn Away from the Language (V. Fleury on the abilities of deaf-mutes) RUDENKO A. K., LOSCHILIN A. N.	41
Role Playing as an Efficient Teaching and Testing Technique: Updating the Rules FROLOVA G. M.	48
Teacher-Student Interaction as the Key Component of Professional Foreign Language Teacher Training (linguistic aspect) KHARLAMOVA N. S., SAMOILENKO M. A.	54
Professional Training of Masters in Linguistics SHATALOVA N. S.	60
Augmented Reality in Foreign Language Teaching and Learning LEI YAN	67
Category of Pedagogical Interaction in the Conditions of Coexistence of Didactic Paradigms YAROTSKAYA L. V., VORONINA A. I.	75

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Emotional Competence in the Process of Mastering a Foreign Language by Teenagers Studying in Cadet Classes PODPRUGINA V. V., YUSHKINA I. V.	81
--	----

CONTENTS

The Influence of Audiovisual Internet Content on the Assessment of One's Own Body Image in Adolescent Girls	
TROITSKAYA E. A.	89

LEGAL STUDIES

Criminal Policy as a Systemic Beginning of the Passport of a Scientific Specialty	
5.1.4. Criminal Law Sciences	
VORONIN M. YU.	96
Criminal Law Aspects in the Implementation of the National Security Strategy of the Russian Federation	
INSHAKOV S. M., KAZAKOVA V. A.	102
Improving Counteraction to Cybercrime in the Commonwealth of Independent States	
PROKOFIEVA T. V.	108
Legal Regulation of the Right to Freedom of Conscience and Freedom of Religion	
TERLOEV Z. S.	115
Warning as a Type of Criminal Punishment in the Penal Code of the Socialist Republic of Vietnam	
TRAN PHI LONG	121
Transformation of "Conscription" Crimes	
SHEVELEVA S. V.	127



Цифровизация в России: социальный заказ к системе образования

С. В. Аверьянова

Всероссийская академия внешней торговли, Москва, Россия
svetlanav_d@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о важной роли системы образования в цифровизации современной России. Цель работы – определить место образования в цифровизации как глобальном процессе. Для достижения поставленной цели на государственном уровне предусмотрен целый комплекс мер, который требует педагогической конкретизации образовательных программ, а также разработки и своевременного обновления соответствующего дидактического аппарата.

Ключевые слова: национальная программа, система образования, цифровизация, цифровые технологии, цифровая экономика, искусственный интеллект

Для цитирования: Аверьянова С. В. Цифровизация в России: социальный заказ к системе образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 9–15.

Original article

Digitalization in Russia: Social Order to the Educational System

Svetlana V. Averianova

Russian Foreign Trade Academy, Moscow, Russia
svetlanav_d@mail.ru

Abstract. The article shows the important role of the educational system in the digitalization of modern Russia. The task gets attention on behalf of the state and to solve it successfully, a whole range of measures that requires some pedagogical goals and educational content specification is needed. An appropriate didactic apparatus should also be developed and consistently updated, taking into account the achievements of science and modern practice.

Keywords: national program, educational system, digitalization, digital technologies, digital economy, artificial intelligence

For citation: Averianova, S. V. (2023). Digitalization in Russia: social order to the educational system. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 9–15.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе научно-технического прогресса информатизация и компьютеризация практически полностью заменены цифровизацией, которая способствует последовательной оптимизации всех бизнес-процессов в экономике и оказывает значительное влияние на развитие социальной сферы. Соответственно, одной из главных задач Российского государства является создание и постоянное поддержание благоприятных условий для введения цифровизации на государственном и отраслевом уровнях, а также на уровнях личных домохозяйств и отдельных представителей общества. К таким условиям относится формирование и совершенствование необходимой нормативно-правовой базы, участие государства в электронном взаимодействии со всеми субъектами, обеспечение одновременной цифровизации всего общества. Цифровизация осуществляется во всех областях взаимодействия ее участников — от государственных до персональных. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что цифровизация должна органично войти в производство, образование и науку, бизнес, социальную сферу и личную жизнь граждан, а ее результаты должны быть доступны для пользователей всех категорий общества. Благодаря передовым образовательным программам они смогут обрести уверенные навыки работы с цифровыми технологиями и активно использовать их в своей практической деятельности. В этой связи встает вопрос об удовлетворении интеллектуальных потребностей различных категорий населения в системе непрерывного образования, которое может носить формальный характер и предоставляться в рамках организаций среднего и высшего образования, а также может быть получено в качестве дополнительного образования. Любой из этих видов образования должен способствовать приобретению актуальных для современного человека (независимо от возраста и уровня образования) компетенций и обеспечивать восполнение недостающих, но необходимых на данном жизненном этапе навыков и умений. Достаточно часто «образовательные предложения» не составляют стройную систему развития и саморазвития индивида в существующих экономических условиях, не содержат образовательную модель, которая бы функционировала с учетом возможных рисков и их последствий. Задача педагогического сообщества состоит в том, чтобы разработать и внедрить систему, позволяющую каждому представителю общества гармонично развиваться, непрерывно углубляя знания в области цифровых технологий.

ЗАДАЧИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА ПО ВНЕДРЕНИЮ И РАСШИРЕНИЮ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

7 мая 2018 года Президентом Российской Федерации В. В. Путиным был подписан Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», целью которого являлось осуществление значительного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, повышение уровня жизни граждан, создание комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия талантов каждого человека¹. Облегчить государству выполнение поставленных задач, должны помочь представители социума, обладающие необходимым комплексом экономических знаний, умений, навыков и личностных характеристик, то есть высоким уровнем экономической культуры, дающей им возможность занять активную позицию в обществе, эффективно осуществлять реальную экономическую деятельность и вести экономические отношения [Веселов, 1995]. Разработка и запуск национальных проектов (программ) по таким ведущим направлениям, как демография, здравоохранения, образование, жилье и городская среда, экология, наука, цифровая экономика, поддержка бизнеса и др. стала следующим шагом Российского руководства по реализации поставленных целей.

Примером практической деятельности в данном направлении стала национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 года, в состав которой вошли федеральные проекты:

- «Нормативное регулирование цифровой среды»
- «Кадры для цифровой экономики»
- «Информационная инфраструктура»
- «Информационная безопасность»
- «Цифровые технологии»
- «Цифровое государственное управление»
- «Искусственный интеллект»

¹Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Номер опубликования: 0001201805070038; URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 10.07.2023)

- «Обеспечение доступа в Интернет за счет развития спутниковой связи»
- «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли»¹, ясно демонстрирующие интерес государства в развитии цифровой экономики в РФ.

Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», вступивший в действие в июле 2020 года, расширил и углубил содержание Указа, принятого в 2018 году, особо подчеркнув необходимость выполнения национального плана по проведению цифровой трансформации. В рамках данного проекта было запланировано и отчасти уже реализовано решение таких важных задач, как перевод ключевых отраслей экономики и социальной сферы на цифровые рельсы, практически стопроцентная доступность массовых социально значимых услуг в электронном виде, значительное увеличение вложений в развитие отечественных информационных технологий и т. д.²

В 2021 году Правительство Российской Федерации продолжило уделять большое внимание программе «Цифровая трансформация», были разработаны и приняты новые стратегические, программные и плановые документы по проведению цифровой трансформации для субъектов, отраслей и ведомств Российской Федерации.

Данные правительственные документы также обосновывают существенную потребность государства в разработке систем правового регулирования цифровой экономики, распространения цифровых технологий и платформенных решений в секторах государственного управления и предоставлении государственных услуг для населения, а также средних, малых и индивидуальных предпринимателей, обеспечении гарантии безопасности на базе отечественных разработок для передачи, обработки и хранения информации с целью защиты интересов человека, бизнеса и государства; подчеркивается важность подготовки высококвалифицированных кадров для работы в сфере цифровой экономики [Аверьянова, 2023], подробно раскрываются многие другие аспекты, требующие

цифровой трансформации практически во всех сферах жизни российского общества.

Пандемия способствовала резкому развитию и внедрению инновационных цифровых и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) практически на всех уровнях. В чрезвычайно короткие сроки на цифровые платформы и предоставление / выпуск продукции / услуг в онлайн-формате были вынуждены перейти бизнес, органы государственного управления, общественный социум, образование, здравоохранение и многие другие области, значительно расширилась интернет-торговля.

В настоящее время продолжается активная работа по реализации утвержденных программ и проектов и уже достигнут ряд серьезных результатов. Согласно данным доклада, опубликованного НИУ ВШЭ после XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества в 2022 году.

- в 2,5 раза (в постоянных ценах) по сравнению с 2010 годом выросли вложения организаций во внедрение и использование товаров и услуг, связанных с цифровыми технологиями;
- в 2,3 раза по сравнению с 2013 годом увеличилось использование облачных сервисов;
- примерно 22,4% организаций применяют технологии сбора, обработки и анализа больших данных;
- около 13,0–17,0% используют интернет вещей, геоинформационные системы, цифровые платформы;
- 5,4% организаций начали внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ);
- для повышения эффективности управленческой и производственной деятельности около 2/3 организаций активно применяют специальное программное обеспечение (ПО) в своих бизнес-процессах³.

Естественно, что активная цифровая трансформация происходит не только в государственных структурах и бизнес-компаниях, но и в повседневной жизни россиян. Отчет компании Global Digital содержит важные цифры и свежую информацию о трендах цифровой сферы за первую половину 2023 года, там также приведена статистика использования россиянами социальных сетей, описаны тенденции поведения интернет-пользователей, представлены самые популярные сайты и мобильные приложения, которые граждане используют

¹Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 N 7); URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (дата обращения: 02.08.2023)

² Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»; номер опубликования: 0001202007210012. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012> (дата обращения: 20.07.2023).

³ ИСИЭЗ НИУ ВШЭ (2022а). Серия бюллетеней «Цифровая экономика». URL: https://issek.hse.ru/express_digiteconomy (дата обращения: 06.07.2023).

ежедневно, в том числе для коммуникаций, работы, организации и проведения досуга, приобретения товаров и услуг, включая игры, музыку, фильмы и другой цифровой контент.

Нам особенно интересны эти результаты мониторингов, так как они подтверждают, что успех воплощения в жизнь запланированных Российским руководством процессов в области цифровизации возможен только при наличии у кадров, отвечающих за их реализацию, а также у рядовых пользователей высокого уровня экономической культуры. Ее важным компонентом является умение использовать информационно-коммуникационные технологии, так как цифровая экономика подразумевает деятельность по созданию, распространению и использованию цифровых технологий и связанных с ними продуктов и услуг.

Подтверждением того, что количество пользователей, обращающихся к электронной торговле, стабильно увеличивается, являются данные за 2023 год, взятые с сайта STATISTA.COM. Согласно исследованию, доля онлайн-расходов индивидуальных потребителей в 2022 году оказалась больше, чем в 2021 году, причем расширилась сфера интернет-покупок. Было отмечено, что до пандемии популярными являлись товары таких категорий как мода, красота, электроника, билеты, люди практически не рассматривали возможность заказа и доставки продуктов, напитков и товаров повседневного спроса онлайн. В период пандемии, когда физически совершать покупки в магазинах было практически невозможно, такая привычка была вынужденно приобретена, освоена и прочно вошла в жизнь большинства граждан даже после отмены карантина. Электронное приобретение практически любых товаров оказалось очень удобным, что привело к расширению продаваемого ассортимента и увеличению цифровых пользователей.

Тем не менее существуют серьезные проблемы, связанные с цифровым развитием, внедрением и использованием цифровых технологий для улучшения качества жизни всех членов общества и условий для успешного ведения государственной и предпринимательской деятельности, которые возникли на фоне санкций, введенных рядом стран в отношении России. Наше государство четко осознает возникшие трудности, но продолжает выполнять взятые на себя обязательства по выполнению национальной программы «Цифровая экономика», адаптируя проводимую деятельность под текущую экономическую ситуацию. Приоритетными задачами остаются подключение малых населенных пунктов к сети Интернет, продолжение подготовки и обеспечение безопасности

специалистов для отраслей цифровой экономики, ускорение перехода организаций всех уровней на отечественное программное обеспечение.

Осуществление программы по цифровизации российской экономики и общества сопряжено со значительными трудностями, связанными прежде всего с обеспечением безопасного хранения больших объемов данных. Также следует учесть мнение специалистов в области экономики, указывающих на следующие возможные неблагоприятные результаты цифровой трансформации:

- сокращение количества рабочих мест по стране;
- злоупотребление и несанкционированное использование чужой информации и чужих ресурсов;
- цифровое мошенничество;
- распространение вирусов, пиратство, киберпреступность;
- атаки на мобильные устройства и финансовые мобильные приложения, платежные системы.

Очевидно, что для снижения или устранения всех групп выделенных рисков и угроз необходимо создание соответствующих правовых институтов цифровой экономики. Также требуется разработка и внедрение программ управления данными рисками на всех уровнях экономической и социальной жизни. Правила предоставления любого вида информации, защита авторских прав в сети, финансирование инновационных разработок и т. д. должны регулироваться определенными нормативами, которые позволят пользоваться преимуществами цифровизации и вывести национальную экономику и социальную сферу страны на должный эффективный уровень [Гусарова, Кондрашов, Ганичева, 2022].

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одна из задач национального проекта «Цифровая экономика» – обучение ИТ-специалистов, подготовка высококвалифицированных кадров к реальной деятельности. Они будут участвовать в решении всех поставленных государством задач в области цифровизации. По оценкам экспертов российской экономике их не хватает в количестве от 500 тыс. до 1 млн ежегодно. Данный проект содержит целый ряд мер, которые должны воплотить в жизнь образовательные организации, с помощью которых будет увеличен кадровый состав отечественной ИТ-отрасли всех возрастных категорий,

начиная от школьников и заканчивая взрослым населением страны. Для участия в проекте планируется привлечь около 200 тыс. граждан, которые, обучившись за счет государства, смогут получить или улучшить свои цифровые компетенции по выбранной специализации. Проект подразумевает последовательное поэтапное обучение будущих специалистов: первая ступень включает обучение программированию в школе, на следующей ступени планируется обучение в вузах на специально созданных цифровых кафедрах, которые позволят получить дополнительную ИТ-квалификацию одновременно с основным образованием. В связи с этим предусматривается увеличение приема на бюджетные места в вузах на образовательные программы в сфере информационных технологий до 120 тыс. человек в год. Соответственно, около 80 тыс. преподавателей сузов и вузов повысят квалификацию по новым программам для ИТ-специальностей и различных предметных отраслей, чтобы предоставлять качественное обучение студентам. Национальный проект «Цифровая экономика» предоставляет возможность получить или повысить квалификацию в ИТ-сфере и тем, кто уже получил высшее образование, на курсах повышения квалификации и переподготовки.

Важным направлением современной образовательной деятельности является подготовка специалистов в области технологий, связанных с разработкой алгоритмов искусственного интеллекта (ИИ). Так, например, для школьников 7–11-х классов национальный проект «Цифровая экономика» бесплатно предлагает много полезного контента. На дистанционном курсе «Знакомство с искусственным интеллектом» ребята получают представление об одноименной структуре сознания и ее возможностях в разных сферах жизни общества; ценно, что эти программы доступны ребятам из всех регионов России. Данные курсы и программы ведут эксперты и практики, представляющие крупнейших технологических компаний и университетов в области ИИ, такие как Sber AI, «Газпром нефть», «Медси», «Тинькофф» и др.

Курс «Введение в машинное обучение», на онлайн платформе, будет полезен тем, кто интересуется разработкой алгоритмов машинного обучения, например, голосовых помощников, чат-ботов и т. д., пройдя данный курс слушатели могут самостоятельно создавать такие алгоритмы.

Специально для школьников 8–11-х классов в 2022 году Минцифры России в рамках национального проекта «Цифровая экономика» запустили бесплатный двухлетний проект «Код будущего» по обучению программированию, который будет действовать до 2030 года и позволит

задействовать не менее 1,2 млн участников. С 2023 года к данному проекту могут подключаться и студенты средних специальных образовательных учреждений.

Особый вопрос – участие вузов в процессе подготовки специалистов для ИТ-сферы, в которых с 2022 года, согласно национальному проекту «Цифровая экономика», создаются специальные цифровые кафедры. Более 114 университетов в России ввели в свои учебные планы около 500 образовательных программ по разработке цифровых продуктов, веб-приложений, аналитике данных и т. д., зачислив на обучение более 110 тысяч человек; более 100 вузов присоединяются к проекту в 2023 году, предлагая освоить участникам обучения более 840 образовательных программ.

Преподаватели-практики и партнеры проекта «Цифровые кафедры» знакомят студентов с языками программирования, актуальными практическими кейсами; после теоретической подготовки студентам предлагается пройти практику, во время которой они разрабатывают реальные интеллектуальные инструменты с применением нейросетей. По завершению обучения участники проекта сдают выпускной экзамен и получают диплом государственного образца о профессиональной переподготовке, что дает им возможность работать и в ИТ-сфере.

В то же время, необходимо отметить, что если для лиц, осваивающих инженерно-технические специальности, перспективы и особенности подготовки в области ИИ более или менее понятны (разработка и исследование алгоритмов машинного обучения, создание архитектур и прикладных систем ИИ, их последующая интеграция и т. п.), то для обучающихся на социально-гуманитарных направлениях подготовки, как полагают исследователи этого вопроса, всё не столь однозначно [Яроцкая, Алейникова, 2023].

Так, существует мнение, что введение во ФГОС ВО по социально-гуманитарным направлениям подготовки (бакалавриат / специалитет) ОПК-9. *Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности*¹ отчасти восполняет пробел в цифровой подготовке бакалавров-гуманитариев, однако не снимает проблемы как таковой, поскольку содержательная конкретизация ОПК-9 проводится на

¹ Приказ МИНОБРНАУКИ России «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» от 26 ноября 2020 г. № 1456, зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 27 мая 2021 г., регистрационный № 63650; вступил в силу 1 сентября 2021 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400719549/> (дата обращения: 15.07.2022).

усмотрение образовательной организации: как правило, обучающихся знакомят лишь с отдельными технологиями поиска и обработки данных, средствами интеллектуальной поддержки деятельности специалиста, не касаясь преломления в пространстве ИИ содержательного плана конкретной предметной области [Яроцкая, Алейникова, 2023]. Аналогичная ситуация складывается и на следующем уровне подготовки профессиональных кадров – в магистратуре: помимо того, что не для всех направлений подготовки предусмотрено формирование соответствующей компетенции (она отсутствует, например, у профилей «Психология» и «Психолого-педагогическое образование»), даже там, где соответствующая компетенция представлена, например, ФГОС ВО по направлению 40.04.01 Юриспруденция¹: ОПК-7: *Способен применять информационные технологии и использовать правовые базы данных для решения задач профессиональной деятельности с учетом требований информационной безопасности*, задача сводится, главным образом, к подготовке компетентного пользователя, что, как полагают исследователи, оказывается явно недостаточным. Необходима также актуализация предметного содержания обучения на междисциплинарной основе, приведение его в соответствие с цифровыми контекстами профессиональной деятельности специалиста конкретного профиля [Яроцкая, Алейникова, 2023]. Однако осознание существующей проблемы уже является шагом к ее решению.

Национальный проект «Цифровая экономика» не оставляет без внимания и граждан, которые уже закончили вуз или получили среднее профессиональное образование, но хотят повысить свою квалификацию в области цифровых технологий. Для таких групп населения создан федеральный образовательный проект «Искусственный интеллект», в разработке которого принимали участие специалисты МФТИ, МГТУ им. Н. Э. Баумана, Университета ИТМО, Финансового университета при Правительстве РФ, СберУниверситета, Университета Иннополис и др., имеющие серьезный опыт

в области цифровых технологий. Проект запущен с государственным софинансированием до 90,0 % от его стоимости, благодаря чему участники обучения могут освоить такие специальности, как руководитель проекта в сфере ИИ, аналитик данных и технический аналитик, инженер данных, архитектор данных, архитектор в области ИИ. Проект вызвал большой интерес у россиян, и в 2023 году уже более 2 тыс человек подали заявки на участие в предлагаемых программах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цифровизация глубоко проникла во все области нашей жизни и стала неотъемлемой ее частью: производство, управление, образование, наука, бизнес, социальная сфера широко и эффективно используют инновационные цифровые информационно-коммуникационные технологии. Тем не менее на государственном уровне необходимо обеспечить возможности дальнейшего развития цифровизации, которая способна оказать положительное воздействие на экономическую и социальную жизнь России. Для обеспечения высокого качества реализации цифровых решений необходимо исходить из приоритета пользы для людей, получить доверие государственных и бизнес организаций, представителей общества, обосновать принимаемые управленческие решения, получать и учитывать обратную связь, создавать и реализовывать программы как по управлению преимуществами цифровизации, так и по управлению рисками и отрицательными последствиями цифровизации.

Серьезные шаги в направлении, которое должно объединить государство, сильную научную школу и бизнес в стремлении подготовить высококвалифицированные ИТ-кадры, уже сделаны: цифровые компетенции можно получать, еще обучаясь в школе, развивать в средних специальных и высших образовательных учреждениях и в системе повышения квалификации / профессиональной переподготовки. Необходимым условием успеха является разработка и своевременное обновление соответствующего методического аппарата, совершенствование которого должно происходить с обязательным учетом достижений науки и современной практики.

¹ Приказ МИНОБРНАУКИ России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция» от 25 ноября 2020 г. № 1451, зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 9 марта 2021 г., регистрационный № 62681; URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378763/ (дата обращения: 20.08.2022).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Аверьянова С. В. Цифровое резюме как важная составляющая экономической культуры современного выпускника высшей школы // Иностранные языки в школе. 2023. № 2. С. 51–58.

2. Веселов Ю. В. Экономическая социология: История идей. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1995.
3. Гусарова О. М., Кондрашов В. М., Ганичева Е. В. Цифровые трансформации современного общества: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2022. № 6–1. С. 44–53.
4. Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В. Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 145–162. 10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162. EDN: <https://elibrary.ru/ENDLNY>

REFERENCES

1. Averyanova, S. V. (2023). Digital CV as an important component of the economic culture of a modern higher school graduate. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2, 51–58. (In Russ.)
2. Veselov, Ju. V. (1995). *Ekonomicheskaja sociologija: Istorija idej* = Economic sociology: History of ideas. St. Petersburg: St. Petersburg University Publishing House. (In Russ.)
3. Gusarova, O. M., Kondrashov, V. M., Ganicheva, E. V. (2022). Digital transformations of modern society: domestic and foreign experience. *Vestnik Altajskoj akademii ehkonomiki i prava*, 6(1), 44–53. (In Russ.)
4. Yarotskaya, L. V., Aleinikova, D. V. (2023). Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: for humanities and social sciences majors. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 145–162. 10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Аверьянова Светлана Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент

заведующий кафедрой английского языка Всероссийской академии внешней торговли

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Averianova Svetlana Viacheslavovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor

Head of the English Language Department, Russian Foreign Trade Academy

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

15.06.2023
27.08.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Искусственный интеллект в преподавании и учении: к вопросу о качестве образовательного продукта

Д. В. Алейникова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
festabene@mail.ru*

Аннотация. Стремительное развитие умных технологий, в том числе генеративного искусственного интеллекта, находят свое отражение в образовании. В статье рассматриваются современные образовательные тенденции, выделяются проблемные аспекты, которые связаны с доверием к предъявляемым данным, а также необходимостью их контроля самими пользователями. Автор приходит к выводу о необходимости соответствующей подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональная деятельность, цифровизация, педагогическое взаимодействие

Для цитирования: Алейникова Д. В. Искусственный интеллект в преподавании и учении: к вопросу о качестве образовательного продукта // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 16–20.

Original article

Artificial Intelligence in Teaching and Learning: Revisiting the Problem of Educational Product Quality

Darya V. Aleynikova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
festabene@mail.ru*

Abstract. The rapid development of smart technologies, including generative artificial intelligence, is reflected in education. The article discusses modern educational trends, highlights the problematic aspects that are associated with the credibility of the data presented, as well as the need to control them by users themselves. The author stresses the need for the appropriate training of future specialists in the field.

Keywords: artificial intelligence, professional activity, digitalization, pedagogical interaction

For citation: Aleynikova, D. V. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: revisiting the problem of educational product quality. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 16–20.

ВВЕДЕНИЕ

В современном технологическом пространстве ни одна сфера деятельности не застрахована от включения в ее инструментарий технологий искусственного интеллекта, и система профессионального образования призвана подготовить специалистов с необходимым набором компетенций, способных обеспечить высокое качество создаваемого ими продукта. Сегодня искусственный интеллект всё активнее внедряется во многие производственные процессы, нередко становясь ключевым фактором их эффективности.

Образовательное пространство, реализующее социальный заказ, также напрямую зависит от умных алгоритмов. Появление генеративного искусственного интеллекта усиливает возможные тенденции включения технологий в современный образовательный процесс и определяет новые форматы взаимодействия с этим новым фактическим участником коммуникации.

Искусственный интеллект в педагогическом контексте рассматривается как многоплановый феномен, сочетающий в себе функции административного и образовательного порядка. Наиболее распространенным вектором использования искусственного интеллекта становится *искусственный интеллект как средство для решения целого ряда технических вопросов*, связанных с осуществлением информационной поддержки обучающихся, внедрением систем автоматической оценки письменных работ, созданием административно-управленческих ресурсов для составления расписания / управления образовательными процессами.

Искусственный интеллект предлагает, с одной стороны, разнообразие возможностей для получения качественного образования, имеющего действительно лично ориентированный характер, а с другой – содержит факторы трансформирующего характера, которые требуют внимательного отношения со стороны его пользователей в образовательной среде. Данная статья посвящена анализу этих условий.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ (AIED)

Искусственный интеллект в образовании (AIED) – направление образовательных технологий, которое существует уже более 30 лет. Исследователи AIED рассматривают педагогические проблемы, которые связаны как с проблематикой современного образования, так и с развитием собственно технологий, имеющих образовательный потенциал.

Сообщество AIED активно разрабатывает и определяет приемы, преобразующие преподавание и учение в мире новых технологий. За последние годы AIED добился больших успехов и совершил переход от гипотез к их непосредственной реализации¹.

Несмотря на накопленный опыт, преподаватели до сих пор находятся в состоянии неопределенности относительно того, как извлечь практическую образовательную пользу в более широком масштабе, и как искусственный интеллект может повлиять на преподавание и учение [Zawacki-Richter et al., 2019]. Вероятно, подобное положение дел объясняется тем, что сегодня использование искусственного интеллекта в образовании увязывается с решением преимущественно административных задач.

Характеризуя образовательный контур искусственного интеллекта, можно отметить, что в значительном количестве работ акцент сделан на поддержку обучающихся, удовлетворение их образовательных запросов (Learner-supporting AI), при этом очевидно меньшее внимание уделяется технологиям, которые призваны разгрузить преподавателей (Teacher-supporting AI) [Artificial intelligence and education, 2022]. Кроме того, исследователи AIED обращают внимание на обозначившееся противоречие: несмотря на существующие исследования [Ma et al., 2014], которые говорят об эффективности обучения при помощи технологий искусственного интеллекта, количество таких работ по-прежнему недостаточно [Holmes, Bialik, Fadel, 2019]. Что касается второго направления (Teacher-supporting AI), показательным в данном отношении являются работы, в рамках которых было установлено, что даже при автоматической оценке выполненных обучающимися заданий, искусственный интеллект не способен на такую глубину интерпретации или точность анализа, которые могут быть сравнимы с человеком [Byrne et al., 2010; Holmes, Bialik, Fadel, 2019].

Другим вопросом, вызывающим серьезную озабоченность в контексте использования технологий искусственного интеллекта для обучения (но не для решения задач административного порядка), оказывается доверие искусственному интеллекту, когда этап контроля реализуется самими обучающимися [Nazaretsky, Cukurova, Alexandron, 2021]. Это означает, что такие характеристики как предвзятость, справедливость, право полагаться / не полагаться на прогнозы, сделанные искусственным интеллектом, остается за обучающимся.

¹ URL: https://www.researchgate.net/profile/Joshua-Underwood-3/publication/241698223_What_is_AIED_and_why_does_Education_need_it/links/56e519d508ae68afa11068a7/What-is-AIED-and-why-does-Education-need-it.pdf

Принимая во внимание личностно ориентированную образовательную парадигму, мы не можем не отметить возрастающую степень свободы, которой распоряжаются современные обучающиеся на всех уровнях образования. Могут ли современные школьники / студенты принимать обоснованные и разумные решения, в том числе с использованием информации, предъявляемой искусственным интеллектом? И каким образом будет осуществляться проверка достоверности такой информации – с учетом природы «самообучающегося» искусственного интеллекта? Также нельзя не учитывать, что то, как искусственный интеллект используется на занятиях, может влиять – и, более того, стремится влиять – на то, как обучающиеся думают и учатся, а также на то, как они получают доступ к знаниям и оценивают их. Какая информация теперь будет рассматриваться учащимися как значимая и достоверная будет зависеть напрямую от частоты запросов, точности голосовых помощников, которым отдают приоритет «интеллектуальные обучающие системы» [Lovato, Piper, Wartella, 2019].

Исследователи искусственного интеллекта в образовании сходятся во мнении относительно его дуальной природы: «технической» и «человеческой» [Artificial intelligence and education, 2022]. С точки зрения подготовки человека к работе с искусственным интеллектом особого внимания заслуживает повышение уровня грамотности населения в области искусственного интеллекта путем активной работы по повышению осведомленности человека. Отмечается, что такая работа не должна ограничиваться обучением непосредственной работе с искусственным интеллектом (техническое измерение), но также важным является рассмотрение потенциального влияния искусственного интеллекта на человека¹. На первый взгляд, может показаться, что освоение технического инструментария представляется более существенной задачей, в ретроспективе же «человеческий» аспект рассматривается как наиболее уязвимый. Тем не менее, учитывая, что искусственный интеллект стремится к подражанию когнитивным процессам человека, крайне важно приравнять человеческое измерение искусственного интеллекта к технологическому измерению [там же]. Только одновременное освоение как технической, так и «человеческой» стороны позволяет в полной мере сформировать гармоничную и действительно профессиональную личность.

Работа с искусственным интеллектом, уже сегодня ставшим частью нашей жизни, в том числе профессиональной, требует особой подготовки.

В данном контексте речь идет о повышении грамотности в области искусственного интеллекта [там же]. Современные профессиональные сообщества предлагают целый ряд новых профессий, связанных с освоением нового технического инструментария. В ближайшие годы число таких профессий продолжит расти. В этой связи, некоторые исследователи полагают, что образование в области искусственного интеллекта должно считаться таким же важным, как общий уровень грамотности [Kandlhofer et al., 2016]. Грамотность в области искусственного интеллекта определяют как совокупность умений и навыков, которые позволяют получить четкое представление об искусственном интеллекте по трем приоритетным направлениям:

- изучение ИИ;
- изучение того, как работает ИИ;
- обучение на протяжении всей жизни с помощью ИИ [Long, Magerko, 2020; Miao et al., 2021].

Несмотря на тот факт, что искусственный интеллект стал прикладным инструментом для многих областей, очевидно, что не все специалисты готовы выбрать сферу искусственного интеллекта в качестве своей трудовой области. Возникает закономерный вопрос: какой уровень ИИ-грамотности необходим для представителей других профессий? Они должны обладать достаточным уровнем такой грамотности для того, чтобы определить, когда искусственный интеллект может принести пользу, а когда его использование следует подвергнуть сомнению, а также, какие условия нужно создать для достижения общей пользы [Artificial intelligence and education, 2022].

Релевантным представляется осмысление человеком всего спектра возможностей искусственного интеллекта:

- готовность осознавать, как искусственный интеллект, автоматизация и особенно автоматизированное принятие решений могут повлиять на общество;
- готовность оценить, справедливое ли решение было предложено искусственным интеллектом [Holmes, Bialik, Fadel, 2019];
- умение выбирать необходимые инструменты AIED для обеспечения высокого уровня преподавания.

Повышение грамотности в области ИИ представляет собой серьезную образовательную задачу как для экспертов, так и для преподавателей, а также задачу нового уровня для обучающихся. Потенциалом для решения поставленных задач обладают все предметные области естественнонаучной, творческой и гуманитарной направленности, где преподаватель может обратить внимание

¹ URL: <https://www.coe.int/en/web/commissioner>

обучающихся на потенциал и проблемные области применения искусственного интеллекта¹. Так, например, преподаватель иностранного языка может обсудить с будущими юристами следующие вопросы, ориентируясь при этом на профессиональную область обучающихся.

- Искусственный интеллект: помощь или угроза для современного юриста?
- Какие профессиональные ИИ-инструменты используют в вашей области?
- Кто несет ответственность за принятое искусственным интеллектом решение?
- Является ли искусственный интеллект субъектом права?
- Как появление искусственного интеллекта повлияло на юридическую отрасль?
- Какие правовые проблемы могут возникнуть при взаимодействии человека и искусственного интеллекта?
- Можно ли говорить о том, что искусственный интеллект – особая форма личности? Обладает ли он правосубъектностью?
- Какие нормативно-правовые акты регулируют вопросы применения искусственного интеллекта в странах разных систем права?
- Каким образом, с вашей точки зрения, необходимо формировать законодательное обеспечение использования и развития искусственного интеллекта?
- Кто должен нести ответственность в случае ошибки, сделанной искусственным интеллектом?²

¹ URL: <https://hotpot.ai/art-maker>.

² Сформулированные вопросы приведены на русском языке для удобства изложения и могут быть предложены студентам-юристам для первичного осмысления контура ИИ в юриспруденции

Такой подход позволит на междисциплинарной основе обеспечить формирование как профессионального ИИ-инструментария, так и развитие иноязычной компетенции [Яроцкая, Алейникова, 2023].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Появление искусственного интеллекта и его возможная образовательная проекция подчеркивают необходимость формирования целого ряда новых навыков и умений для работы с ним. Генеративный искусственный интеллект, который предлагает немедленные, краткие и, казалось бы, окончательные ответы может быть полезен в строго определенных случаях. Тем не менее нельзя забывать о том, что эта технология может открыть мир, в котором «знания» алгоритма станут доминирующими, а частные модели будут предлагать социальный / культурный / политический/ исторический код и формировать основу для появления других ненадежных моделей.

Таким образом, с одной стороны, важным представляется формирование общей ИИ-грамотности, практических навыков по работе с алгоритмами, а с другой – готовности к осмыслению всего спектра возможностей искусственного интеллекта и работы с ним. Очевидно, что заявленный в данной статье проблемный вопрос нуждается в поэтапном решении, с нашей точки зрения, прежде всего в координатах педагогических деятельности, поскольку именно образовательная среда, отражая актуальные технологические изменения, работает на развитие специалистов новой формации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Zawacki-Richter O. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? / O. Zawacki-Richter, V. L. Marín, M. Bond, F. Gouverneur // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. No. 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
2. Artificial intelligence and education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law / Holmes, W. [et al]. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022.
3. Ma W. et al. Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis / W. Ma, O. O. Adesope, J. C. Nesbit, Liu Q. // Journal of Educational Psychology. 2014. No. 106. Vol. 4. P. 901–918. DOI: 10.1037/a0037123.
4. Byrne R. et al. eGrader, a software application that automatically scores student essays: with a postscript on ethical complexities / R. Byrne, M. Tang, J. Tranduc, M. Tang // Journal of Systemics Cybernetics and Informatics. 2010. No. 8. Vol. 6. P. 30–35.
5. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning // Center for Curriculum Redesign. Boston, 2019.
6. Nazaretsky T., Cukurova M., Alexandron G. An instrument for measuring teachers' trust in AI-based educational technology // LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference. 2021. P. 56–66. DOI: 1145/3506860.3506866.
7. Lovato S. B., Piper A. M., Wartella E. A. Hey Google, do unicorns exist?: conversational agents as a path to answers to children's questions // Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children, IDC. 2019. P. 301–313. URL: <https://doi.org/10.1145/3311927.3323150>.

8. Kandlhofer M. et al. Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university / M. Kandlhofer, G. Steinbauer, S. Hirschmugl-Gaisch, P. Huber // IEEE Frontiers in Education Conference. 2016. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757570>
9. Long D., Magerko B. What is AI literacy? Competencies and design considerations // Proceedings of the 2020 chi conference on human factors in computing systems. 2020. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
10. Miao F. et al. AI and education: A guidance for policymakers / F. Miao, W. Holmes, R. Huang, H. Zhang. UNESCO Publishing, 2021.
11. Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В. Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 145–162. DOI: <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>

REFERENCES

1. Zawacki-Richter, O., Marín, V. L., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
2. Holmes, W. et al. (2022). Artificial intelligence and education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
3. Ma, W., Adescope, O. O., Nesbit, J. C., Liu, Q. (2014). Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 106(4), 901–918. 10.1037/a0037123.
4. Byrne, R., Tang, M., Tranduc, J., Tang, M. (2010). eGrader, a software application that automatically scores student essays: with a postscript on ethical complexities. Journal of Systemics Cybernetics and Informatics, 8(6), 30–35.
5. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. Boston.
6. Nazaretsky, T., Cukurova, M., Alexandron, G. (2021). An instrument for measuring teachers' trust in AI-based educational technology. In LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference (pp. 56–66). 1145/3506860.3506866.
7. Lovato, S. B., Piper, A. M., Wartella, E. A. (2019). Hey Google, do unicorns exist?: conversational agents as a path to answers to children's questions. In Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children, IDC (pp. 301–313). <https://doi.org/10.1145/3311927.3323150>.
8. Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S., Huber, P. (2016). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. In IEEE Frontiers in Education Conference (pp. 1–9). <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757570>
9. Long, D., Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In Proceedings of the 2020 chi conference on human factors in computing systems (pp. 1–16). <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
10. Miao, F., Holmes, W., Huang, R., Zhang, H. (2021). AI and education: A guidance for policymakers. UNESCO Publishing.
11. Yarotskaya, L. V., Aleinikova, D. V. (2023). Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: For humanities and social sciences majors. RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 20(1), 145–162. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алейникова Дарья Викторовна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права

Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

доцент кафедры русского языка № 5 Института русского языка Российского университета дружбы народов

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Aleynikova Darya Viktorovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law,

Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University;

Associate Professor, Department of Russian Language №5, Russian Language Institute, Peoples' Friendship

University of Russia (RUDN University)

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.05.2023
28.05.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Лингводидактика как методологическая основа исследований в лингвообразовательной области

Н. Д. Гальскова¹, А. Н. Лошкилин²

¹Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия

²Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹galskova@mail.ru, ²anl888@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается роль лингводидактики как метатеории лингвистического образования и как специфической познавательной деятельности, нацеленной на производство и систематизацию нового научно-методического знания. Раскрывается содержательная сущность таких категорий, как методология лингводидактики, методология научно-исследовательской деятельности, методологическая функция лингводидактики и методологическая культура.

Ключевые слова: лингводидактика, методологическая функция лингводидактики, методологическое знание, методологическое умение, методологическая культура

Для цитирования: Гальскова Н. Д., Лошкилин А. Н. Лингводидактика как методологическая основа исследований в лингвообразовательной области // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 21–27.

Original article

Language Didactics as a Methodological Background for Research in Linguistic Education

Natalya D. Galskova¹, Alexander N. Loshchilin²

¹State University of Education, Mytishchi, Russia

²Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹galskova@mail.ru, ²anl888@mail.ru

Abstract. The article considers the role of language didactics as a meta-theory for linguistic education and as a specific cognitive activity aimed to create and organize new scientific and methodological knowledge. The work reveals the essence of such notions as the methodology of language didactics, the methodology of scientific, methodological research activities, language didactics methodological function and methodological culture.

Keywords: language didactics, methodological function of language didactics, methodological knowledge, methodological skill, methodological culture

For citation: Galskova, N. D., Loshchilin, A. N. (2023). Language didactics as a methodological background for research in linguistic education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4 (849), 21–27.

ВВЕДЕНИЕ

Лингводидактика, одна из составляющих общей методики обучения иностранным языкам как науки, стремится, обосновывая свои теоретические и практические положения, опираться не только на свои научные резервы, но и на результаты других научных дисциплин, среди которых традиционно особое место занимают философия и методология.

Изначально обращение методики к философии было связано с областью целеполагания и содержания, принципов и методов обучения. Обоснование в 80-е годы прошлого столетия системы методов методического исследования [Штульман, 1982] ознаменовало смену эпизодических включений философских идей в методическую проблематику. В научную практику вошло целенаправленное использование методологии для построения методической теории и следовательно, для повышения степени доказательности методического знания и для повышения теоретического уровня методических изысканий. Однако, несмотря на то, что в последние десятилетия методисты стали особенно активно обращаться к методологии методики, которая призвана создавать теоретические методы исследования в методической области [Пассов 2011], многие вопросы остаются нерешенными, например, вопросы о том, что следует понимать под методологией лингводидактики, какова ее функциональная нагрузка, чем она отличается (если отличается) от методологии научно-методического исследования и что их объединяет. Приближение к ответам на эти (и некоторые другие) вопросы составляет основную цель настоящей статьи.

РОЛЬ И МЕСТО ЛИНГВОДИДАКТИКИ В СОСТАВЕ ОБЩЕЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Хорошо известно, что отечественной лингводидактике посвящено достаточно много статей и даже книг. Конечно, можно по-разному относиться и к названию науки, и к ее предметно-объектной сущности и, в принципе, к факту ее существования как науки. Но сегодня вряд ли у кого-то возникнет сомнение в целесообразности выделения теории обучения иностранным языкам, т.е. лингводидактики. В настоящее время она утвердилась как автономно научное направление внутри общей методики как науки, которой присуща полифония методических теорий и научно-методических направлений. Можно сказать, что дисциплинарное многообразие – это ее специфический признак.

Присутствие в этом многообразии лингводидактики обусловлено ярко выраженным стремлением методистов анализировать исследуемое ими методическое пространство на разных уровнях научно-методического познания (теоретическом и организационно-технологическом) и в контексте методологической комплексности современной методики. Она, в свою очередь, отражает сложность, многоаспектность и многофакторность процессов обучения иностранному языку и усвоения этого языка в учебных условиях. В связи с этим представляется актуальным уточнение научного статуса лингводидактики с позиции методологии. В означенных целях нами был проведен анализ и обобщение исторического опыта взаимодействия методики обучения иностранным языкам с философией как ее базисной наукой, был осуществлен анализ основных положений общей методологии науки [Балаховский, Тимошев, 2012; Лебедев, 2021] и их экстраполяция на лингвообразовательную область, а также положений отраслевой методологии психолого-педагогических исследований [Борытко, Моложавенко, Соловцова, 2008; Краевский, Бережнова, 2008; Новиков, Новиков, 2007] и методологии методики как теории обучения иностранным языкам [Пассов, 2011].

Проведенный анализ научной литературы показывает, что в методическом многоцветье лингводидактике отводится особое назначение. Она выступает и как результат методологического сдвига в методике как науке, который выразился в признании известной нам дихотомии структуры этой науки, состоящей из лингводидактики и методики (технологии) обучения, и как продукт сложного процесса научно-методического познания, который «направлен, с одной стороны, на производство, обобщение и систематизацию научного (теоретического) знания внутри самой науки, а с другой – на внедрение этого знания в концепции, подходы, технологии обучения иностранным языкам, а также в реальный образовательный процесс» [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021, с. 58]. Но основное назначение лингводидактики в составе методики как науки – быть «метатеорией» лингвистического образования и обучения иностранному языку и выступать в качестве специфической познавательной деятельности.

Как метатеория лингводидактика представляет собой сложную целостную органическую систему научно-теоретических и прикладных знаний различного уровня и вида о лингвообразовательной действительности (в широком понимании). Иными словами, метатеория – это так называемый когнитивный багаж лингводидактики, «складывающийся» на определенном историческом этапе

ее развития, или широкий фонд системных научно-методических знаний, образующих общую научную картину сложного «методического мира» с его, по меньшей мере, тремя «полюсами»: социальным, когнитивным и личностным. Если первый из этих аспектов определяется социальным заказом по отношению к системе языкового (иностранного язык) образования, то в основе второго лежит синтез актуального методического знания и знания, накопленного всей предшествующей историей и методикой смежных с ней научных областей. В свою очередь, третий полюс составляют исследовательские приоритеты и научные потребности методистов, с одной стороны, и, с другой – система отношений внутри научно-методического сообщества и система оценки научного вклада каждого ученого со стороны коллег и общества.

Что касается лингводидактики как специфической познавательной деятельности, то ей свойственна определенная система познавательных действий. К их числу можно отнести, во-первых, производство и систематизацию нового научно-методического знания, в том числе знания о его истории, структуре, принципах, формах и методах его получения, во-вторых, анализ, классификацию и систематизацию методических понятий и категорий, обоснование терминологического аппарата науки, и в-третьих, интерпретацию, объяснение и понимание фактов образовательной практики, проверку рабочих гипотез, выдвинутых в ходе теоретических изысканий.

Заметим, что знания, порождаемые лингводидактикой в результате ее специфической познавательной деятельности, имеют значимость как для всех современных методических научных отраслей и теорий, которые составляют дисциплинарное многообразие современного научно-методического «мира», так и для лингвообразовательной практики. Их, по всей видимости, можно оценивать как своеобразную норму, эталон, установленные и принятые всеми правила осуществления исследовательской деятельности и деятельности по обучению иностранным языкам в различных учебных обстоятельствах. Конечно, не всякое новое знание может претендовать на роль нормы, поэтому одна из аналитических задач лингводидактики состоит в обосновании условий, при которых новое знание становится эталоном.

Предназначение лингводидактики выступать в роли метатеории и специфической познавательной деятельности просто обязывает эту науку формулировать, прежде всего, методологические положения любых изысканий в методической области, т.е. возводить тот научный, теоретический фундамент, на котором любое изыскание, а вслед

за ним и практический процесс обучения иностранным языкам, будут стоять прочно.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ» ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Еще в конце 80-х годов И. И. Халеева, определила в качестве основной задачи лингводидактики обоснование ею на междисциплинарной базе «методологических основ как методических исследований, так и дальнейшего планомерного и последовательного действия по разработке методов развития необходимых навыков и умений ... с помощью системы соответствующих упражнений» [Халеева, 1989, с. 199].

Заметим, что на рубеже веков данное утверждение не привлекло должного внимания методистов. Основные усилия были сосредоточены на дискуссиях по поводу научного статуса этой науки и ее названия. Но в последние десятилетия, как уже отмечалось, наблюдается особенно повышенная заинтересованность лингводидактики в системном и целенаправленном обращении к методологии.

Поскольку само понятие «методология» и в философии науки [Лебедев, 2021, с. 64] и в методологии педагогики [Краевский, Бережнова, 2008, с. 60] может употребляться в разных значениях, то применительно к лингводидактике следует говорить, прежде всего, о методологии научно-методического познания и методологии лингводидактики как отраслевой методологии науки. У каждой из них есть своя специфика. Если методология научно-методического познания делает акцент на методах исследования, когнитивных приемах и операциях по добытию научно-методического знания, то в центре внимания методологии лингводидактики находятся само научно-методическое знание и понятийно-категориальный аппарат методики как науки в целом и лингводидактической теории в частности.

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что лингводидактика, обосновывая методологические основания исследований в лингвообразовательной области, выполняет так называемую методологическую функцию. Данная функция затрагивает саму научно-методическую исследовательскую и познавательную деятельность как процесс (в этом выражается ее деятельностный аспект) и результат, составляющий ее знаниевый аспект. Отсюда очевидно, что содержание методологической функции лингводидактики составляет решение специфических задач методологического свойства. Эти задачи связаны, в первую очередь,

с выявлением закономерностей и тенденций развития методики обучения иностранным языкам. Она, в свою очередь, связана с другими науками и лингвообразовательной практикой, которая нуждается в теоретическом обосновании.

Его обеспечивает методика обучения иностранным языкам, которая, требует выявления своей научно-предметной области. Необходимо также установить взаимосвязи методики обучения иностранным языкам с культурой, обществом, отдельным человеком. Эти взаимосвязи неотделимы от структуры научно-методического знания, от понятийно-категориального аппарата методологической науки. Наряду с этим к числу специфических задач методологического свойства следует отнести обоснование специфики процесса научно-методического познания, его видов и уровней, методов и закономерностей научных исследований в области обучения иностранным языкам и лингвообразования, принципов повышения эффективности и оценки качества лингводидактических и методических исследований.

Следовательно, значение методологической функции в покорении лингвообразовательного пространства трудно переоценить. Она ответственна за выбор теоретического ориентира научного поиска, системное изложение научных идей, их результативность. Так, Н. В. Барышников в одной из своих работ, посвященных реинновации концепции обучения иностранным языкам, пишет: «Точность методологических основ исследования определяет степень его результативности» [Барышников, 2021, с. 72].

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Реализация методологической функции может проходить по двум направлениям, что, кстати, соответствует пониманию лингводидактики как метатеории и специфической познавательной деятельности и созвучно трактовке этой функции как единства научно-методического познания и получаемого в качестве результата этого познания научно-методического знания,

Первое направление связано с проведением методологических исследований, второе – с включением в культурную предметность лингводидактики так называемого методологического знания. Остановимся на этом более подробно.

Методологическое исследование – это исследование, которое нацелено не на непосредственную лингвообразовательную действительность,

а на процесс научного отражения последней. Следовательно, методологические исследования в лингводидактике можно разделить на три группы. Первая связана с обоснованием научного статуса и научной специфики методической науки и лингводидактики как ее составляющей, истории и тенденций развития данной науки во взаимосвязях с другими науками и образовательной практикой, ее объектно-предметной области. Вторую группу составляют исследования, занимающиеся изучением специфики научно-методического познания в актуальном и историческом аспектах, а также специфики получаемого при этом научно-методического знания, его структуры, функций и эволюции. И, наконец, третья группа – это исследования, в рамках которых обосновываются методы исследования применительно к сфере лингвистического образования, принципы и условия повышения эффективности и уровня самих научных исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам, качество понятийного аппарата и методов познания в этой области в историческом и актуальном аспектах.

Очевидно, что исследований методологического характера в методической области явно недостаточно (впрочем, их и не может быть много, как, наверное, и не может быть много методологов в этой области). Но эти исследования нужны хотя бы для поддержания «в чистоте» понятийного аппарата лингводидактики и общей методики обучения иностранным языкам в целом.

Второе направление, по которому реализуется или должна реализоваться методологическая функция лингводидактики, как уже отмечалось, сопряжено с включением в культурную предметность лингводидактики методологического знания как результата методологических исследований.

Заметим, что культурная предметность лингводидактики как имманентной части культуры результирует процесс научно-методического познания. Культурная предметность – это, прежде всего, когнитивный багаж данной науки. Именно в культурной предметности лингводидактики выражаются ее (науки) «научные смыслы», которые составляют ее методологический базис и определяют закономерности как прикладного характера (приемы обучения языку, действия в конкретной учебной ситуации, и др.), так и фундаментальную сущность методики в качестве научной дисциплины. Сущности методики сопутствуют ее различные составляющие: основные тенденции и перспективы ее развития, ее категориально-понятийный аппарат, способы систематизации и уточнения научно-методического знания, методология проводимых методических исследований.

Следовательно, в реестре методологического знания можно выделить три группы знаний. В первую входит знание о лингводидактике и методике (технологии) обучения иностранным языкам, о связях и информационных потоках между ними, о закономерностях их становления и эволюции, о взаимосвязях каждой из них с образовательной практикой, традициями и инновациями в области обучения иностранным языкам. Вторую группу составляет знание о содержательной сущности лингводидактических и методических категорий, особенностей научно-методического познания и продуцируемого научно-методического знания как в историческом аспекте, так и в актуальном состоянии, об идеалах, нормах и ценностях научно-познавательной и образовательной деятельности, о способах их осуществления и оценки и др. И, наконец, третья группа – это знание о лингводидактике и методике (технологии) обучения иностранным языкам в ее соотношении с практикой проектирования и проведения конкретного научно-методического изыскания. Например, знание исследователем границ собственного исследовательского «поля» соотносится со знанием границ исследовательского пространства современной лингводидактики.

Еще раз подчеркнем, что методологическая функция лингводидактики выступает в качестве необходимого основания для получения в результате проведения методологических исследований новых знаний – знаний о специфике и перспективе развития как методической науки и процесса научно-методического познания, так и о самом научно-методическом знании.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЕТОДИСТА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Культурная предметность лингводидактики – это не только ее когнитивный багаж, но и совокупность конкретно-исторических идеалов, норм и ценностей научно-познавательной и образовательной деятельности, способов их осуществления и оценки в методической области. Поэтому второе направление реализации методологической функции данной науки сопряжено с такой категорией, как методологическая культура исследователя. Она является составной частью общей научной культуры как универсальной характеристики последнего и предполагает владение им и «научными смыслами» лингводидактики, и высокой мотивацией и способностью к научно-методическим изысканиям, к познавательной деятельности в лингвообразовательной области, и этикой профессионального общения и др.

В отличие от научной культуры, методологическая культура содержательно охватывает лишь область методологии лингводидактики и методологии научно-методического исследования. Ее база – это методологическое знание, но владеть этой базой для исследователя недостаточно. Здесь необходимы также умения успешно решать специфические методологические вопросы, т. е. так называемые методологические умения. К ним можно отнести, например, умения осознавать «научные смыслы» лингводидактики, показывать социальное, научно-теоретическое и практическое значение и применение получаемого в ходе исследования нового знания, корректно использовать терминологический аппарат лингводидактики и терминологический аппарат определенной научной школы, в рамках которой выполняется субъектом его собственная работа. Значительную роль играют также умения использовать основные механизмы личной умственной переработки положений методологии лингводидактики и методологии научного познания в лингвометодической области (например, умения определять объект, предмет, цель, задачи, логику своей научно-методической деятельности, строго выстраивать научный аппарат собственного исследования, избирать методы исследования, адекватные его целям, рефлексировать получаемые результаты, отбирать подходящие методы и способы накопления эмпирического опыта и др.).

Методологическая культура исследователя позволяет ему решать сложный круг задач, требующих владения не только когнитивным багажом науки, способами и навыками исследовательской работы, но и умениями анализировать процесс научно-методического поиска, обобщать получаемые результаты. Иначе говоря, речь идет о способности к рефлексии научной и познавательной деятельности. Наряду с этим важными признаками методологической культуры является владение исследователем профессионально значимыми компетенциями, имеющими социальный характер, т. е. умением взаимодействовать с другими людьми, в том числе с научными наставниками, в условиях реализации тех или иных научных задач методологического свойства, проявлять терпимость и уважение по отношению к иным точкам зрения, прежде всего, на лингводидактику, на конкретное исследование, не нарушая при этом основные принципы научной этики и др. Последнее особенно важно, поскольку любая наука, являясь социальным феноменом, не сводится только к познанию, но и подразумевает осуществление когнитивных и социальных коммуникаций между учеными. В основе этих коммуникаций всегда

лежат отношения и взаимодействие, что особенно важно для социально-гуманитарной научно-педагогической сферы, в которой научные достижения в немалой степени являются итогом когнитивного консенсуса, диалога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Взгляд на лингводидактику с позиции методологии позволил раскрыть содержание методологической функции этой науки и обосновать важность включения в ее терминологический аппарат такой категории, как «методологическая культура». Она есть интегральная характеристика личности методиста-исследователя. Владение

этой культурой позволяет ей (личности) осуществлять научное познание с опорой на свои знания и убеждения, осуществлять выбор и реализацию определенных методов и способов решения научно-исследовательских задач в лингвообразовательной области. Поэтому методологическую культуру можно признать важным фактором и, одновременно, условием реализации методологической функции лингводидактики, призванной обеспечить качество проектирования и реализации исследовательской и познавательной деятельности в лингвообразовательной области и, следовательно, способствовать повышению уровня научно-методического познания и качества продуцируемого в ходе этого познания научно-методического знания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1982.
2. Пассов Е. И. Методология методики: теоретические методы исследования. Кн. 3. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011.
3. Балаховский А. А., Тимошев Р. М. Методологическая культура субъекта научной деятельности: теория и практика формирования // Вестник Военного университета. 2012. № 1 (29). С. 23–31.
4. Лебедев С. А. Философия и методология науки: монография. М.: Академический проект, 2021.
5. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Борытко. М.: Академия, 2008.
6. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
7. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: Синтег, 2007.
8. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: Кнорус, 2021.
9. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989.
10. Барышников Н. В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1(838). 63–75. DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_63

REFERENCES

1. Shtulman, E. A. (1982). Teoreticheskie osnovy modelirovaniya e'ksperimental'no-metodicheskogo issledovaniya v metodike obucheniya inostranny'm yazy'kam = Theoretical foundations of modeling experimental and methodological research in the methodology of teaching foreign languages: abstract of Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
2. Passov, E. I. (2011). Metodologiya metodiki: teoreticheskiye metody issledovaniya = Methodology of methodology: theoretical research methods. Book 3. Elets. (In Russ.)
3. Balakhovsky, A. A., Timoshev, R. M. (2012). Metodologicheskaya kul'tura subyekta nauchnoi deyatel'nosti: teoriya i praktika formirovaniya = Methodological culture of the subject of scientific activity: theory and practice of formation. Vestnik Voennoogo universiteta, 1(29), 23–31. (In Russ.)

4. Lebedev, S. A. (2021). *Filosofiya i metodologiya nauki* = Philosophy and methodology of science: monograph. Moscow: Akademicheskij projekt. (In Russ.)
5. Borytko, N. M., Molozhavenko, A. V., Solovcova, I. A. (2008). *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy* = Methodology and methods of psychological and pedagogical research : textbook manual for students higher studies institutions, ed. by Borytko N.M. Moscow: Academia. (In Russ.)
6. Kraevsky, V. V., Berezhnova, E. V. (2008). *Metodologiya pedagogiki. Novy`j e`tap : uchebnoe posobie dlya studentov vy`sshix uchebny`x zavedenij* = Methodology of pedagogy. A new stage: textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Izdatel'skiy centr «Academia». 2d ed. (In Russ.)
7. Novikov, A. M., Novikov, D. A. (2007). *Metodologiya* = Methodology. Moscow: Sinteg. (In Russ.)
8. Galskova, N. D., Koryakovtseva, N. F., Huseynova, I. A. (2021). *Sovremennaya lingodidaktika* = Modern Language Didactics: monograph. Moscow: Knorus. (In Russ.)
9. Khaleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obucheniya inostranny`m yazy`kam (podgotovka perevodchikov)* = Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech (training of translators). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
10. Baryshnikov, N. V. (2021). Some aspects of reinnovation of the concept of teaching foreign languages. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 1(838), 63–75. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гальскова Наталья Дмитриевна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
Государственного университета просвещения

Лошкин Александр Николаевич

доктор философских наук, профессор
профессор кафедры философских наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Galskova Natalya Dmitievna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor,
Professor, Foreign Language Teaching Department, State University of Education

Loshchilin Alexander Nikolaevich

Doctor of Philosophy (Dr. habil.), Professor
Professor of the Department of Philosophy, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

09.04.2023
10.05.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Социокоммуникативные технологии как инструмент формирования воспитательной среды в современном вузе

И. А. Гусейнова¹, Н. С. Шаталова²

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

¹guseynova@linguanet.ru, ²nshatalova@linguanet.ru

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы создания и развития воспитательной среды в современном вузе, призванной обеспечить условия для комплексной реализации образовательной, научной и социальной миссий университета. При формировании воспитательной экосистемы вуза особое внимание необходимо уделить социолингвистическим параметрам различных групп обучающихся, которые во многом определяют тематику их проектной деятельности, обусловленную возрастными и социокультурными характеристиками. Социолингвистические параметры, коммуникационные каналы распространения и передачи знаний играют существенную роль в выборе инструментов для осуществления воспитательной работы в университете.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, социокоммуникативные технологии, социокоммуникативная группа, три миссии университета, профессиональная культура, социальные практики, социолингвистические параметры.

Для цитирования: Гусейнова И. А., Шаталова Н. С. Социокоммуникативные технологии как инструмент формирования воспитательной среды в современном вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 28–33.

Original article

Sociocommunication Technologies as a Tool for Forming Educational Environment in a Modern University

I. A. Huseynova¹, N. S. Shatalova²

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

¹guseynova@linguanet.ru, ²nshatalova@linguanet.ru

Abstract. The article touches upon the issues of creating and developing an educational environment in a modern university, designed to provide conditions for the comprehensive implementation of the educational, scientific and social missions of the university. When forming the educational ecosystem of a university, special attention must be paid to the sociolinguistic parameters of various groups of students, which largely determine the topics of their project activities, conditioned by age and sociocultural characteristics. Sociolinguistic parameters, communication channels for the dissemination and transfer of knowledge play a significant role in the selection of tools for carrying out educational work at the university.

Keywords: educational activities, sociocommunicative technologies, sociocommunicative group, three missions of the university, professional culture, social practices, sociolinguistic parameters

For citation: Huseynova, I. A., Shatalova, N. S. (2023). Sociocommunication technologies as a tool for forming educational environment in a modern university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 28–33.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы образования и воспитания стоят сегодня на повестке дня каждой образовательной организации высшего образования. Попытки «разделить» главные миссии университета, который в современных условиях зачастую выполняет роль социокультурного центра, представляются возможными, однако, требуют координации усилий всех участников образовательных отношений. Приоритетной задачей университета является подготовка кадров высшей квалификации, а) способных работать в режиме многозадачности, демонстрируя свои профессиональные навыки; б) выражающих готовность к сотрудничеству с представителями различных лингвокультур, основанному на принципе вежливости и взаимного уважения; в) имеющих достаточные знания для осуществления самостоятельных научных изысканий. Подобный подход, на наш взгляд, формирует культурную среду внутри университета и одновременно дает возможность всем участникам социокультурного взаимодействия в профессиональной сфере решать конкретные задачи, внося тем самым вклад в развитие своего региона. Комплексная реализация миссий университета во многом обусловлена качеством коммуникации, осуществляемой в социальной, профессиональной, межличностной и других видах человеческого общения в разных типах среды. Напомним, что миссия включает три основных компонента: образование, науку и социальную деятельность. Последняя пронизывает университетскую среду, оказывая существенное влияние на ее формирование. Подчеркнем, что образовательная деятельность ориентирована на обеспечение качества подготовки обучающихся и предполагает не только получение профессиональных знаний, но и формирование общей культуры поведения в разных типах среды, включая экологическое, технологическое, социогуманитарное воспитание, поддерживающее ценностные ориентации и установки среди молодежи. По-нашему мнению, научная миссия каждого университета, безусловно, нацелена на решение актуальных фундаментальных и научно-прикладных задач, однако научный потенциал позволяет разрабатывать также концепции воспитательной работы и вести регулярную методическую работу, направленную на развитие этических аспектов коммуникации, востребованных в академическом сообществе, а также на формирование проектных групп для реализации творческого потенциала обучающихся в решении насущных проблем региона. Социальная миссия образовательной организации высшего образования ориентирована на создание и развитие экосистемы университета, необходимой

для осуществления непрерывного диалога между представителями разных поколений, для выстраивания партнерских отношений с работодателями, родительской общественностью, общественными организациями и государственными институтами. В результате социокультурного взаимодействия развивается партнерское сотрудничество, призванное решать насущные проблемы региона через внедрение инновационного знания и новые технологии.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА

Тесное взаимодействие в профессиональной среде во многом определяют профиль выпускника вуза, который строится на когнитивном, коммуникативном, креативном и мотивационном компонентах. Если три первых компонента описаны в трудах многих ученых и специалистов в области теории и практики межличностного общения [Дышлок, 2023; Молодцова, 2018; Защирина, 2013], то мотивационный компонент нуждается в дополнительном разъяснении. Мотивация рассматривается в предметно-специальной литературе как часть корпоративной культуры [Ануфриева, 2022; Трошина, 2015], в ее основе заложено стремление человека быть полезным организации, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность. Данное стремление предполагает развитие / саморазвитие личности и одновременно требует создания условий, обеспечивающих его профессиональное само(совершенствование). Концепция непрерывного лингвистического образования [Логинов, 2021; Соболева 2017] предлагает разные формы приобретения новых умений и навыков, которые представлены преимущественно в системе дополнительного образования. Это – разнообразные программы дополнительного (профессионального) образования, в т. ч. реализуемые онлайн [Горожанов, 2023; Guseinova, Gorozhanov, Kosichenko, 2019; Guseinova, Gorozhanov, Kosichenko, 2020]. Профессиональный рост во многом зависит от применения эколого-социального подхода [Орлов, 2021] к университетской среде, объединяющего миссии образовательной организации, обеспечивающего преемственность между разными поколениями, реализующего формирование творческой среды, необходимой для приобретения жизненно важных навыков и устойчивых ценностных ориентаций.

Профессиональная культура представляет собой систему, в которой профессия является ключевым элементом, требующим постоянной поддержки через комплекс ценностных ориентаций.

Профессиональная деятельность включает этический и духовно-нравственный аспекты, без которых внедрение инноваций носит прагматический характер, что может привести к разрушению экосистемы, как конкретной организации – предприятия, фирмы, компании и пр., так и общества в целом. Ориентир на материальное благополучие нередко приводит к экологической нестабильности, нанося непоправимый ущерб окружающей среде. По этой причине представляется важным обратить особое внимание на необходимость формирования экологического сознания в социуме, что в дальнейшем стимулирует формирование ценностного отношения к природе и социальному окружению [Бурбина, 2021]. Через профессию возможно решение многих духовно-нравственных проблем социума, в т. ч. представляется возможным продемонстрировать и доказать престиж выбранной профессии, ее перспективность для решения новых запросов региона. Важно, что профессиональная культура возникает в результате применения объединенных усилий всех субъектов образовательных отношений, институций и общественности, для достижения общей цели – воспитание личности, способной решать практические задачи с учетом ценностных ориентаций и установок, разделяемых всеми представителями конкретной лингвокультуры.

Понимание профессиональной культуры как неотъемлемой части экосистемы университета требует обратить внимание на четыре элемента, формирующих основы, необходимые для реализации концепции устойчивого развития: 1) создание института наставничества, поддерживающего «открытый» профессиональный диалог между разными поколениями специалистов; 2) разработка программ дополнительного образования, призванных обеспечить непрерывный профессиональный рост всех участников экосистемы (и если профессиональный рост не всегда приводит к карьерному росту, то он дает возможность расширить и углубить знания в конкретной отрасли знания); 3) трансляция средствами прямой и опосредованной коммуникации новых знаний и идей, способствующих популяризации конкретных достижений вуза в разных типах среды, например, через научные и учебно-методические публикации, обмен опытом, стажировки, практики и т. п.; 4) вовлечение молодых профессиональных кадров в проектную деятельность, которая направлена на решение социально значимых проблем региона. Таким образом, на наш взгляд, возможен постепенный переход к социальному проектированию [Албакова, Оздоева, 2023], когда практические задачи сопровождаются одновременным решением и социально значимых проблем.

СОЦИОКОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, РЕЛЕВАНТНЫЕ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ предметно-специальной и прикладной литературы свидетельствует о том, что современный университет как социокультурный центр призван решать несколько стратегических задач, конкретизирующих три миссии университета, в том числе:

- 1) вовлечение молодежи в конкретную проектную деятельность, ориентированную на решение социогуманитарных задач региона, что способствует формированию кадрового резерва, с одной стороны, и одновременно обеспечению преемственности между поколениями и трансфера знаний, с другой;
- 2) развитие института наставничества, гарантирующего качественное обучение, сохранение традиций в образовании и науке, а также последовательное внедрение инноваций;
- 3) расширение взаимодействия между различными институциями, что способствует реализации концепции непрерывного образования и выстраиванию партнерских отношений между вузом и работодателями;
- 4) вовлечение обучающихся в профориентационную работу, позволяющую получить первичное представление о будущей профессии, а также определиться со сферой своей дальнейшей предметно-практической деятельности и построения профессиональной карьеры;
- 5) демонстрация наиболее эффективных социальных практик, способствующих углубленному знакомству обучающихся с профессиональным компонентом через мероприятия университета, реализуемых при участии профессорско-преподавательского состава с использованием материально-технической базы вуза и его интеллектуальных ресурсов;
- 6) создание конкурентоспособного кадрового резерва за счет формирования метапредметных компетенций, способных осуществлять профессиональную (межязыковую и межкультурную) деятельность в условиях ограниченного времени, в постоянно меняющихся внешних условиях и типах среды, сохраняющих при этом социальную чувствительность и компетентность.

Для успешной реализации вышеперечисленных задач мы полагаем целесообразным обучать в ходе подготовки высококвалифицированных

кадров, владеющих двумя и более иностранными языками, трем ключевым социокоммуникативным технологиям, а также применять их в воспитательной практике – социокоммуникативной технологии, учитывающей работу с разными целевыми аудиториями, обладающими различными социолингвистическими параметрами; социокоммуникативной технологии выстраивания отношений между школой – вузом – работодателем; социокоммуникативной технологии наставничества на разных уровнях: преподаватель – студенту, студент – школьнику.

Широкое использование социокоммуникативных технологий позволяет одновременное решение нескольких задач, в том числе:

- *социально значимых*, так как культура институционального общения строится между представителями разных лингвокультур, обладающих разными социолингвистическими параметрами, объединяемых по принадлежности к профессии;
- *институциональных*, обусловленных непрерывным взаимодействием между представителями разных социальных институтов, детерминирующих образовательную, научную, образовательную, социальную и другие сферы;
- *профессионально ориентированных*, обеспечивающих социокультурную интеграцию представителей разных профессий в экосистему вуза с последующим приобщением разных целевых аудиторий к реальным проблемам региона, требующих коллективных усилий для их решения;
- *воспитательных*, поддерживающих социализацию разных возрастных групп молодежи с их последующим вовлечением в проектную деятельность с учетом их потребностей и интересов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На наш взгляд, социокоммуникативные технологии стимулируют развитие когнитивных навыков

у представителей разных целевых аудиторий, стимулируя тем самым развитие *педагогической деятельности*, требующей умений и навыков совмещения учебно-образовательных целей и средств; *научной деятельности*, требующей глубоких знаний в предметной области и одновременно умений работать в междисциплинарном русле; *культурно-просветительской деятельности*, направленной на сохранение исторической памяти и знание собственной культуры; *профессиональной деятельности*, стимулирующей саморазвитие и самосовершенствование всех участников; социокультурной деятельности, ориентированной на учет интересов и потребностей разных целевых аудиторий.

Очевидно, что социокоммуникативные технологии открывают возможности для использования в ходе реализации трех миссий университета разных форм работы – от вебинара и мастер-класса, до формирования профильных классов / аудиторий, а также вовлечения разных целевых аудиторий в экосистему вуза для повышения их интеллектуального и культурного уровней через создание условий для их личностного и профессионального роста. В результате формирования экосистемы вуза возникает воспитывающая среда, необходимая для профессионального и творческого (само)развития всех участников социокультурного взаимодействия.

К наиболее востребованным технологиям, учитывающим социолингвистические параметры целевых аудиторий, их потребности и предпочтения, мы относим те из них, которые могут применяться в смешанном и онлайн-форматах, это – вебинары и мастер-классы, применяемые в определенных социокоммуникативных группах, обладающих собственными стабильными и вариативными характеристиками. В ходе реализации воспитательной деятельности в вузе полагаем целесообразным выделить три ключевые социокоммуникативные технологии, направленные 1) на работу с разными целевыми аудиториями с учетом их социолингвистических параметров; 2) на выстраивание отношений между школой – вузом – работодателем; 3) на развитие наставничества на разных уровнях: преподаватель – студенту, студент – школьнику.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дышлюк И. С. Специфика процесса становления профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Живая психология. 2023. Т. 10, № 2(42). С. 108–113. DOI 10.58551/24136522_2023_10_2_108. EDN EQFRQL.
2. Молодцова Н. Г. Технологии подготовки студентов к общению с дошкольниками во время ознакомительной практики // Нижегородское образование. 2018. № 1. С. 80–86. EDN OUBRJN.
3. Защирина О. В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 89–98. EDN RWMZFN.

4. Ануфриева Е. В. Формирование бережливой корпоративной культуры вуза // Бережливое образование: Сборник трудов Международной научно-практической конференции. Белгород, 30 ноября 2022 года. Белгород: БГНИУ, 2022. С. 6–8. EDN SWVKQQ.
5. Трошина Н. Н. Коммуникативные жанры символического менеджмента в современном российском деловом дискурсе: корпоративные гимны // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 6(717). С. 561–573. EDN BCCZOS.
6. Логинов Д. М. Образовательные траектории трёх российских поколений: от дошкольной подготовки к профессиональному образованию // ЭКО. 2021. № 5(563). С. 137–154. EDN RMQNKS.
7. Соболева Ж. С. Построение и функционирование образовательного кластера в процессе непрерывного лингвистического образования (на примере преподавания китайского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9-2(75). С. 204–207. EDN ZFDSPX.
8. Горожанов А. И. LMS Moodle как профессиональный инструмент реализации дистанционных образовательных программ // Германистика-2022: nove et nova: Материалы V Международной научной конференции, Москва, 07–09 декабря 2022 года. М.: МГЛУ, 2023. С. 79–83. EDN HPOEMV.
9. Guseinova I. A., Gorozhanov A. I., Kosichenko E. F. Development of linguistic institutional educational virtual environment at Moscow State Linguistic University (2016–2018) // SHS Web of Conferences : The conference proceedings, Volgograd, 23–28 апреля 2019 года. Vol. 69. Volgograd: EDP Sciences, 2019. P. 00045. DOI 10.1051/shsconf/20196900045. EDN JLDAXY.
10. Guseinova I. A., Gorozhanov A. I., Kosichenko E. F. Human-Computer Interaction in Virtual Educational Environment: Experience of Moscow State Linguistic University // European proceedings of social and behavioural sciences EPSBS: II International Scientific and Practical Conference, Volgograd, 25–30 мая 2020 года. Vol. 99. Volgograd: European Publisher, 2020. P. 344–354. DOI 10.15405/epsbs.2020.12.04.41. EDN OKSSZD.
11. Орлов А. В. Формирование дистанционной иноязычной образовательной среды в техническом вузе // Современная техника и технологии: проблемы, состояние и перспективы : Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Рубцовск, 26–27 ноября 2021 года. Рубцовск: РИИ, 2021. С. 366–370. EDN LPFMEP.
12. Буробина Л. Н. Формирование экологического сознания у подрастающего поколения // Техногенная и природная безопасность: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 27–28 октября 2021 года. Саратов: ЦСА СГАУ, 2021. С. 164–168. EDN JOFYAE.
13. Албакова Ф. Ю., Оздоева Л. А. Молодежь в современном социуме: тренды развития // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 6. С. 25–27. EDN QJAJXV.

REFERENCES

1. Dyshlyuk, I. S. (2023). Spetsifika protsessa stanovleniya professional'noi kompetentnosti prepodavatelya vysshei shkoly = The specifics of the formation of professional competence of a higher school teacher. *Living Psychology*, 10, 2(42), 108–113. DOI 10.58551/24136522_2023_10_2_108. EDN EQFRQL (In Russ.).
2. Molodtsova, N. G. (2018). Tekhnologii podgotovki studentov k obshcheniyu s doshkol'nikami vo vremya oznakomitel'noi praktiki = Techniques for preparing students to communication to preschoolers during the introductory practice. *Nizhny Novgorod education*, 1, 80–86. EDN OUBRJN (In Russ.).
3. Zashchirinskaia, O. V. (2013). Kontseptual'nye predstavleniya o strukture obshcheniya = Concepts on the structure of communication. *Vestnik of St. Petersburg State University. Series 12. Psychology, Sociology Pedagogy*, 4, 89–98. EDN RWMZFN (In Russ.).
4. Anufrieva, E. V. (2022). Formirovanie berezhivoi korporativnoi kul'tury vuza = Formation of a lean corporate culture of the university. *Lean education PP 6–8: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Belgorod, 30 Nov. 2022. EDN SWVKQQ (In Russ.).
5. Troshina, N. N. (2015). Kommunikativnye zhanry simvolicheskogo menedzhmenta v sovremenном rossiiskom delovom diskurse: korporativnye gimny = Communicative genres of symbolic management in modern russian business discourse: corporate hymns. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 6(717), 561–573. EDN BCCZOS (In Russ.).
6. Loginov, D. M. (2021). Obrazovatel'nye traektorii trekh rossiiskikh pokolenii: ot doshkol'noi podgotovki k professional'nomu obrazovaniyu = The educational trajectories of three Russian generations: from pre-school preparation to vocational education. *ECO*, 5(563), 137–154. EDN RMQNKS (In Russ.).

7. Soboleva, Zh. S. (2017). Postroenie i funktsionirovanie obrazovatel'nogo klastera v protsesse nepreryvnogo lingvisticheskogo obrazovaniya (na primere prepodavaniya kitaiskogo yazyka) = Development and functioning of educational cluster in the process of continuous linguistic education (by the example of teaching the Chinese language). *Philology. Theory & Practice*, 9–2(75), 204–207. EDN ZFDSPX (In Russ.).
8. Gorozhanov, A. I. (2023). LMS Moodle kak professional'nyi instrument realizatsii distantsionnykh obrazovatel'nykh programm = LMS Moodle as a professional tool for implementation of remote educational programs. *Germanistics-2022: nove et nova* (pp. 79–83): Proceedings of the 5th International scientific conference. Moscow, 07–09 Dec. 2022. EDN HPOEMV (In Russ.).
9. Guseinova, I. A., Gorozhanov, A. I., Kosichenko, E. F. (2020). Human-Computer Interaction in Virtual Educational Environment: Experience of Moscow State Linguistic University. *European proceedings of social and behavioural sciences EPSBS* (vol. 99, pp. 344–354): II International Scientific and Practical Conference, Volgograd, 25–30 мая 2020 года. Volgograd: European Publisher. DOI 10.15405/epsbs.2020.12.04.41. EDN OKSSZD.
10. Guseinova, I. A., Gorozhanov, A. I., Kosichenko, E. F. (2019). Development of linguistic institutional educational virtual environment at Moscow State Linguistic University (2016–2018). *SHS Web of Conferences* (vol. 69, p. 00045): The conference proceedings, Volgograd, 23–28 апреля 2019 года. Volgograd: EDP Sciences. DOI 10.1051/shsconf/20196900045. EDN JLDAXY.
11. Orlov, A. V. (2021). Formirovanie distantsionnoi inoyazychnoi obrazovatel'noi sredy v tekhnicheskoy vuzе = Forming a distant foreign language learning environment at a technical university. *Modern equipment and technologies: problems, status and prospects* (pp. 366–370): Proceedings of the 11th All-Russian Scientific and Practical Conference, Rubtsovsk, 26–27 Nov., 2021. EDN LPFMPE (In Russ.).
12. Burobina, L. N. (2021). Formirovanie ekologicheskogo soznaniya u podrastayushchego pokoleniya = Formation of ecological consciousness in the growing generation. *Technogenic and natural safety* (pp. 164–168): Proceedings of the 6th All-Russian Scientific and Practical Conference, Saratov, 27–28 Oct. 2021. EDN JOFYAE (In Russ.).
13. Albakova, F. Yu., Ozdoeva, L. A. (2023). Molodezh' v sovremennoy sotsiume: trendy razvitiya = Youth in modern society: development trends. *Social and humanitarian knowledge*, 6, 25–27. EDN QJAXV (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гусейнова Иннара Алиевна

доктор филологических наук, доцент

профессор кафедры лексикологии и стилистики немецкого языка факультета немецкого языка

Московского государственного лингвистического университета

Шаталова Наталья Станиславовна

доктор педагогических наук, профессор

профессор кафедры русского языка как иностранного института международных образовательных программ

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Guseinova Innara Alievna

Doctor of Philology, Associate Professor

Professor of the Department of Lexicology and Stylistics of the German Language

Faculty of the German Language, Moscow State Linguistic University

Shatalova Natalya Stanislavovna

Doctor of Philology, Professor

Professor of the Department of Russian as a Foreign Language

Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.11.2023
12.11.2023
13.11.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Обучение студентов иностранному языку в цифровую эпоху

Т. А. Дмитренко

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
dmit.t.a@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется проблема, связанная с оценкой возможностей повышения качества обучения иностранному языку посредством использования цифровых технологий. Методы исследования: методы сопоставления и анализа педагогической практики, авторские методики. Материалами исследования послужили результаты анкетирования преподавателей иностранного языка, имеющих опыт использования цифровых технологий, обосновывается перспектива их применения.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, цифровые технологии, цифровая среда, цифровой контент, дидактический потенциал

Для цитирования: Дмитренко Т. А. Обучение студентов иностранному языку в цифровую эпоху // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 34–40.

Original article

Teaching Students a Foreign Language in the Digital Age

Tatiana A. Dmitrenko

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
dmit.t.a@mail.ru

Abstract. The article analyzes the problem associated with assessing the possibilities of improving the quality of foreign language teaching through the use of digital technologies. Research methods: methods of the comparison and analysis of pedagogical practice, author's methods. The research materials were the results of questionnaires survey of foreign language teachers with experience in the use of digital technologies, the prospect of their application is substantiated.

Keywords: foreign language teaching, digital technologies, digital environment, digital content, didactic potential

For citation: Dmitrenko, T. A. (2023). Teaching students a foreign language in the digital age. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 34–40.

ВВЕДЕНИЕ

В цифровую эпоху иноязычная подготовка будущих специалистов в сфере межкультурных контактов существенно меняется. В условиях цифровизации общества в фокусе внимания преподавателей иностранного языка находится новая концепция обучения иностранным языкам с использованием цифровых технологий, что предполагает подготовку конкурентоспособного специалиста, не только свободно владеющего своей профессией на уровне международных стандартов, но и готового к применению цифровых технологий, предоставляющих неограниченные возможности для самореализации в будущей практической деятельности.

В связи с этим на занятиях по иностранному языку предусматривается создание цифровой образовательной среды. Она представляет собой совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс. Его цифровое оснащение направлено на персонифицированную образовательную деятельность, которая осуществляется в цифровой образовательной среде. Ее ключевыми компонентами являются данные в цифровом формате. Обмен этими данными, а также их обработка и результат их анализа позволяют конкретной личности достичь качественно новых результатов образования. Они возникают в конкретной жизненной ситуации [Бартош, Гальскова, Харламова, 2017].

Цель статьи – научно обосновать необходимость использования цифровых образовательных технологий в преподавании иностранного языка и проверить на практике эффективность их реализации в процессе иноязычной подготовки студентов – будущих специалистов в сфере межкультурных контактов.

Достижение этой цели потребовало решения ряда задач, связанных с применением цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку, с анализом опыта их применения, с проектированием цифровой образовательной среды на занятиях по иностранному языку и оценкой целесообразности ее применения на практике.

Методами исследования являлись, прежде всего, сравнительно-сопоставительный метод анализа педагогической практики, а также авторские методики. Материалами исследования послужили результаты анкетирования и опроса преподавателей, имеющих солидный опыт использования цифровых технологий для изучения иностранных языков.

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Как показал опрос преподавателей иностранного языка в педвузах, цифровизация иноязычного образования имеет двоякий смысл. С одной стороны, использование цифровых ресурсов оптимизирует образовательный процесс, с другой – обучение будущих специалистов в сфере межкультурных контактов с использованием цифровых технологий открывает студентам доступ к качественному цифровому контенту, позволяет им свободно ориентироваться в информации.

Проектирование цифровой образовательной среды обеспечивает как оперирование большими объемами информации, так и комплексное воздействие на основные каналы восприятия студентов. Иноязычная подготовка конкурентоспособного специалиста предусматривает широкое использование цифровых технологий обучения, среди которых можно выделить онлайн-курсы, мобильное обучение, технологию облака, веб-квест и др., а также проектирование цифровой образовательно-развивающей среды. Системное использование цифровых технологий обеспечивает совокупность условий для саморазвития и самореализации обучающегося. В процессе освоения иноязычного материала ему предоставлена персонализированная траектория образовательного процесса. Конкретный профессиональный интерес для педагогов представляет многоуровневость процесса иноязычной подготовки в условиях цифрового образования, ибо внедрение цифровых технологий в образовательный процесс может происходить на разных уровнях.

На первом уровне (низком) обычно происходит замещение какого-либо традиционного инструмента обучения цифровым. К примеру, студенты переходят от чтения напечатанных текстов в традиционном учебнике печатного формата к их чтению в электронном варианте, т. е. на экране ноутбука, при этом технология обучения не меняется.

На втором уровне (среднем) педагогическая практика уже обогащается, т. е. меняется в лучшую сторону в результате замещения традиционного средства обучения цифровым. К примеру, демонстрация учебного материала на основе цифровых ресурсов с помощью мультимедийного проектора на занятии по иностранному языку повышает качество восприятия иноязычного языкового материала за счет увлекательной формы его подачи, при этом повышая в разы эффективность его усвоения у студентов. Оно возрастает

благодаря увлекательной форме подачи материала. В результате значительно повышается и эффективность его усвоения студентами.

На третьем уровне (высоком) преподавательская практика существенно изменяется, она значительно расширяется при замене традиционного инструмента обучения цифровым. Этот уровень цифровизации предоставляет педагогу возможность повысить качество преподавания иностранного языка через решение широкого спектра задач, в том числе применения цифровых презентаций (слайдовых и потоковых). Они являются эффективным электронным способом представления информации широкой аудитории в наглядном и лаконичном виде, например, в виде обучающего характера видеоролика в рамках изучаемой тематики и проблематики.

На четвертом уровне (наивысшем) подразумевается кардинальное преобразование технологии обучения через функциональность цифровых инструментов, что существенно расширяет преподавательскую практику. Она становится качественно другой. Цифровые технологии уже позволяют делать то, что ранее было просто невозможно, они создают условия для решения таких задач, которые нереально решить без их применения.

К примеру, использование интернет-технологий для связи с партнерами по общению из других стран с целью обмена опытом по профессиональным или непрофессиональным проблемам в процессе межкультурного взаимодействия в рамках международного сотрудничества. На данном этапе широкое применение получили интерактивные обучающие ресурсы (тренажеры), виртуальные классы, цифровые демонстрации, универсальные обучающие среды и др.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аналитический обзор научной литературы по проблеме исследования, а также результаты сравнительно-сопоставительного анализа использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам убедительно показали, что цифровизация иноязычного образования обуславливает серьезные требования к формированию цифровой компетенции педагога, готовящего конкурентоспособного специалиста. От педагога, готовящего конкурентоспособного специалиста, требуется как умение пользоваться инструментами медиасреды – инструментами интернет-сайтов, веб-конференций, wiki-библиотек, блогов, так и

способность размещать в Интернете видео-, аудиоподкасты, цифровые презентации. В связи с этим, преподавателям иностранного языка приходится в настоящее время творчески пересматривать учебный материал, перекомпоновывать его, облекая в иные формы для презентации, применять инновационные технологии обучения иноязычному общению [Дмитренко, 2020].

Как выяснилось в ходе проведенного исследования, цифровые технологии обучения иностранному языку диктуют качественный отбор учебного материала, который облегчает его усвоение студентами. Нелинейная, модульная многомерная подача учебной информации, обеспечивает: переход от репродуктивной, вербальной формы подачи материала к наглядно-логической, синхронную работу двух полушарий головного мозга обучающегося, комплексно воздействуя на основные каналы восприятия [Dmitrenko, Kadilina, 2020].

Основными критериями отбора учебного материала с использованием цифровых технологий являются, прежде всего, такие критерии, как: тематический, критерий аутентичности, критерий методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений, а также критерий учета психолого-педагогических особенностей целевой аудитории.

Тематический критерий подразумевает, что учебный материал должен быть связан со сферами общения, указанными в учебном плане. Для того чтобы помочь студентам лучше понять и запомнить новый иноязычный речевой материал и усвоить его на достаточно высоком качественном уровне, предполагается еще и отбор соответствующих заданий и упражнений для обучения иноязычной речевой деятельности с использованием цифровых технологий в рамках изучаемой тематики.

Критерий аутентичности ориентирован на то, чтобы отобранный учебный материал на основе цифровых образовательных ресурсов отражал не только реалии повседневной жизни народа страны изучаемого языка, но и его культуру, обычаи и традиции, чтобы студенты могли получить на основе данного материала реальный опыт межкультурного взаимодействия с носителями данной культуры. Примеры отобранных учебных материалов на основе цифровых образовательных ресурсов могут включать аудио- и видеозаписи новостных программ, репортажей о тех или иных событиях, происходящих, к примеру, в стране изучаемого студентами языка.

Аутентичность общения при изучении иностранного языка сегодня приоритетна. Ее высокий образовательный статус, в свою очередь, определяет коммуникативность и интерактивность,

разработку учебных материалов, которые способствуют умению адекватно реагировать на те или иные вызовы в ситуациях профессионального и непрофессионального иноязычного общения, а также свободной ориентации в иноязычной среде [Дмитренко, 2020].

Критерий методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений подразумевает, что отобранный педагогом учебный материал на основе цифровых образовательных ресурсов, представленных на каком-либо электронном носителе, должен помочь студентам повысить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее составляющих.

Критерий учета психолого-педагогических особенностей целевой аудитории предполагает отбор подходящего учебного материала для студентов в плане соответствия их возрасту, интересам и уровню владения иностранным языком. Отобранные учебные материалы с использованием цифровых технологий могут включать в себя музыкальные клипы, фрагменты видеофильмов, аудиоподкасты и др., которые будут интересны и привлекательны для данного контингента учащихся.

Согласно результатам нашего исследования, к основополагающим принципам обучения студентов иностранному языку с использованием цифровых технологий можно отнести:

- принцип увеличения учебной автономии студентов в процессе обучения иностранному языку;
- принцип прагматической направленности обучения;
- принцип обучения через развитие опыта самообразования и повышения ответственности будущего специалиста за полученный образовательный результат, т. е. за результат овладения иностранным языком.

Принцип увеличения учебной автономии студентов в процессе обучения иностранному языку заключается в том, что преподавателю следует учитывать индивидуальные особенности каждого студента и создавать цифровую обучающую среду, которая бы максимально соответствовала его потребностям и интересам. Наличие необходимой обучающей среды способствовало бы раскрытию всех потенциалов обучающегося и предоставляло бы ему широкое поле деятельности для саморазвития и самосовершенствования. Основной задачей при этом является развитие личности обучающегося. Постановка коммуникативно-проблемных и коммуникативно-познавательных задач должна соответствовать личности студента, при этом учебный материал в цифровом формате и отобранные

задания на его основе должны способствовать как раскрытию творческого потенциала, так и развитию коммуникативных умений студента.

Таким образом, *увеличение учебной автономии студентов в процессе обучения иностранному языку* с использованием цифровых технологий предусматривает не только проектирование заданий различного уровня сложности, но и постановку проблемных вопросов, учет личного опыта каждого студента в ходе обучения. Использование цифровых образовательных ресурсов и применение цифровых технологий помогают эффективно реализовать персонализированную траекторию образовательного процесса каждым из обучающихся.

Принцип прагматической направленности обучения иностранному языку подразумевает, что развитие у студентов иноязычных коммуникативных навыков и умений отличается прагматической значимостью для каждого из них. Этот принцип предполагает, что студенты в процессе обучения иностранному языку на основе цифровых образовательных ресурсов получают практический опыт использования языка в различных ситуациях в реальной жизни. В рамках этого принципа необходимо, чтобы учебный материал был ориентирован на реальные ситуации повседневного общения, которые могут возникнуть в жизни студента. Таким образом, прагматическая направленность обучения помогает не только включить студентов в жизненную ситуацию, но и применить свои знания языка и культуры на практике.

Принцип прагматической направленности обучения иностранному языку в условиях цифровизации общества помогает студентам приобрести не столько знания, сколько практические навыки и умения, которые они смогут использовать в своей жизни. Таким образом, прагматическая направленность обучения иностранному языку на основе цифровых образовательных ресурсов, позволяет смоделировать культурное пространство на занятиях по иностранному языку, максимально приближает студентов к естественным условиям общения на изучаемом ими языке с учетом социокультурного контекста.

Принцип обучения через развитие опыта самообразования и повышения ответственности будущего специалиста в сфере межкультурных контактов за полученный образовательный результат способствует развитию самостоятельности в учебной деятельности в условиях цифровой обучающей среды, управлению процессом формирования иноязычной коммуникативной компетенции со стороны самого студента. Самостоятельная работа стимулирует в каждом студенте ответственность за результаты своей учебно-познавательной

деятельности и создает оптимальные условия для приобретения профессионального опыта.

Свободное ориентирование студентов не только в иноязычной среде, но и в едином цифровом образовательном пространстве неизбежно приводит к формированию у них умения адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях, вести конструктивный диалог в рамках любого формата общения.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

По итогам статистического анализа результатов диагностических процедур проведенных в группах студентов языкового факультета педвуза, в которых обучение иностранному языку происходило с использованием цифровых технологий и созданием цифровой образовательно-развивающей среды, установлено:

- применение цифровых образовательных технологий значительно расширяет ассортимент средств учебно-методического сопровождения, при этом проектирование цифровой образовательно-развивающей среды на занятиях по иностранному языку создает потенциально более высокую возможность переноса студентами знаний, умений и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную;
- внедрение цифровых технологий в обучение иностранному языку обеспечивает цифровую образовательно-развивающую среду, которая способствует формированию направленности на творческую профессиональную деятельность и развивает как критическое, так и креативное мышление у обучающихся;
- реализация технологии обучения иностранному языку с использованием цифровых образовательных ресурсов ориентирует студентов на раскрытие у них скрытых резервов личности, проявление всех потенциалов обучающихся, а также способностей;
- разнообразие средств и приемов работы на основе цифровых технологий приводит к повышению стойкого интереса у студентов к изучению иностранного языка и высокому качеству овладения иноязычной речевой деятельностью, о чем свидетельствуют, например, такие количественный и качественный показатели, как языковая правильность речи и беглость речи, близость ее к эталонной;

- интерактивная образовательная среда, спроектированная посредством цифровых технологий, способствует достижению эффективной коммуникации на иностранном языке. Она направлена на подготовку конкурентоспособных специалистов в сфере межкультурных контактов, умеющих свободно ориентироваться не только в иноязычной среде, но и в едином цифровом образовательном пространстве.

Обучение иностранному языку с использованием цифровых технологий, направлено на решение в цифровом образовательном пространстве коммуникативно-познавательных и коммуникативно-проблемных задач, на учет психолого-педагогических особенностей контингента обучающихся, максимальное развитие каждого студента как личности с предоставлением ему права определять уровень сложности обучения и его темп, на использование интерактивных форм ведения занятий, предусматривающих разнообразие средств и приемов учебной работы с опорой на личный опыт обучающихся. Его вовлечение в учебный процесс способствует творческому усвоению учебного материала.

Цифровые технологии обучения иностранному языку облегчают усвоение учебного материала студентами за счет нелинейной, модульной многомерной подачи учебной информации, комплексно воздействующей на основные каналы восприятия. Благодаря цифровым технологиям создаются оптимальные условия для интеллектуальной активности студентов. Профессиональный интерес для преподавателей иностранного языка представляет тот факт, что восприятие учебного материала в виде видеоролика обучающего характера становится сегодня одним из современных образовательных трендов.

Целый набор различных инструментов и программных средств позволяет в настоящее время готовить более совершенные учебные материалы и организовывать цифровую образовательную среду, стимулирующую иноязычную речевую деятельность с погружением учащихся в цифровую интерактивную иноязычную среду, которая создает у них иллюзию пребывания в стране изучаемого языка и расширяет горизонты познания учащихся. Цифровые технологии позволяют таким образом приобрести опыт межкультурного общения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью прямо на занятиях по иностранному языку [Дмитренко, 2020].

Дидактический потенциал цифровых образовательных технологий – чрезвычайно широк. Иноязычная подготовка конкурентоспособного специалиста как главного показателя качества

вузовского обучения, требует повышение цифровой грамотности преподавателей, владение цифровыми образовательными ресурсами на должном уровне, готовность работать в цифровой образовательной среде, использование в образовательном процессе электронных материалов для создания цифрового образовательно-развивающего пространства и др.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что цифровая образовательная среда создает наилучший режим развития интеллектуальной активности студентов. Благодаря ей, обучающиеся осуществляют проникновение в суть изучаемого предмета. При этом познанный материал систематизируется на различных уровнях. Применяются знания и приемы, усвоенные в новых ситуациях. Они, в свою очередь, смоделированы с помощью цифровых технологий, что развивает у студентов креативное мышление.

Таким образом, использование цифровых образовательных технологий создает не только творческую атмосферу, но и колоссальную мотивацию к освоению знаний и их трансформации в плоскость профессиональной деятельности. Цифровые технологии мобилизуют резервы личности студента и способствуют самоорганизации обучения. Его конечная цель – подготовка конкурентоспособного специалиста, т. е. человека, обладающего одновременно критическим и креативным мышлением и умеющего не только использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности, но также действовать оперативно, с учетом постоянно меняющейся информации. Использование цифровых образовательных ресурсов оптимизирует учебный процесс, при этом происходит формирование у студентов соответствующих компетенций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В иноязычной подготовке в высшей школе на сегодняшний день широкое применение находят цифровые технологии с использованием сети «Интернет», интерактивные методы и формы обучения в цифровом пространстве, которые предполагают: решение проблемно-поискового характера заданий; проведение деловых и ролевых игр; выполнение проектных заданий; ведение диалога культур; анализ деловых ситуаций в процессе межкультурного взаимодействия [Voevoda, Kostikova, Makhmutova, 2019].

Умение пользоваться цифровым образовательным контентом сегодня становится особо значимым, так как открывает широкий доступ к качественному образовательному цифровому контенту студентам, что в свою очередь позволяет педагогам вывести иноязычную подготовку на качественно новый уровень. Умение организовать цифровую образовательно-развивающую среду в процессе овладения иностранным языком, а также обеспечить увлекательную форму подачи учебной информации стимулирует повышение интереса студентов к изучаемому ими иностранному языку и иноязычной культуре.

Моделирование на занятиях по иностранному языку ситуаций, типичных для будущей профессиональной деятельности обучающихся, требует общения на иностранном языке с учетом социокультурного контекста, поэтому необходимо создание культурного пространства с помощью цифровых технологий (симуляторов, тренажеров, виртуальных классов). Таким образом, цифровые технологии позволяют приобрести опыт межкультурного общения в процессе овладения иностранным языком. Цифровые технологии, используемые педагогом в образовательном процессе, позволяют воссоздать социокультурный контекст, который находит конкретное проявление в различном видении мира, различных менталитетах, обычаях и стилях жизни носителей иноязычных культур [Voevoda, 2020].

Цифровая образовательная среда облегчает моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия, а также помогает будущим специалистам в сфере межкультурных коммуникаций развить в себе необходимые профессиональные качества. К ним относится, прежде всего, межкультурная чуткость. Она необходима для адекватного взаимопонимания и установления конструктивных отношений между партнерами по коммуникации в процессе межкультурного взаимодействия.

Итак, повышение качества иноязычной подготовки предполагает широкое использование цифровых технологий обучения, создание оптимальных условий для саморазвития и самореализации студентов за счет проектирования цифровой образовательно-развивающей среды, развитие в каждом обучающемся его способностей и интересов. Всё перечисленное подразумевает персонализированную траекторию образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бартош Д. К., Гальскова Н. Д., Харламова М. В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие. М.: МГПУ, 2017.

2. Дмитренко Т. А. Современные технологии обучения в системе высшего образования: учебное пособие. М: МПГУ, 2020.
3. Dmitrenko T. A., Kadilina O. A. Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions // Training, Language and Culture. 2020. 4. № 1. P. 8–22.
4. Voevoda E., Kostikova L., Makhmutova E. Intercultural citizenship of university students: self-assessment and peer assessment: 6th SWS International Scientific Conferences on social sciences 2019: Conference proceedings. 2019. P. 255–262.
5. Voevoda E. V. Intercultural communication in multicultural education space // Training, Language and Culture. 2020. V. 4. № 2. P. 11–20.

REFERENCES

1. Bartosh, D. K., Gal'skova, N. D., Kharlamova, M. V. (2017). Elektronnyye tekhnologii v sisteme obucheniya inostrannym yazykam: teoriya i praktika = Electronic technologies in the system of teaching foreign languages: theory and practice: textbook. Moscow: MGPU. (In Russ.)
2. Dmitrenko, T. A. (2020). Sovremennyye tekhnologii obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya = Modern teaching technologies in the higher education system: textbook. Moscow: MGPU. (In Russ.)
3. Dmitrenko, T. A., Kadilina, O. A. (2020). Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions. Training, Language and Culture, 4(1), 8–21.
4. Voevoda, E., Kostikova, L., Makhmutova, E. (2019). Intercultural citizenship of university students: self-assessment and peer assessment: 6th SWS International Scientific Conferences on social sciences 2019 (pp. 255–262). Conference proceedings.
5. Voevoda, E. V. (2020). Intercultural communication in multicultural education space. Training, Language and Culture, 4(2), 11–20.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дмитренко Татьяна Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор

академик Международной академии наук педагогического образования

профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования

Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dmitrenko Tatiana Alekseevna

Doctor of Science in Pedagogy, Professor

Academician of International Teacher's Training Academy of Science

Professor of the Department of Linguodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education,

Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.08.2023
05.09.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



«Мир детского безмолвия»: не утоми знаниями, не отвори от языка (В. Флёри о способностях глухонемых)

А. К. Руденко¹, А. Н. Лоцилин²

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

¹akr2003@mail.ru

²anl888@mail.ru

Аннотация. Цель данной статьи – представить педагогические взгляды В. И. Флёри в проекции на современные исследования интеллектуальных способностей глухих и людей с ограничениями по слуху в рамках моделирования инклюзивного образовательного пространства. Понятие педагогической перспективы в этом контексте приобретает особое значение, так как высвечивает будущее, одновременно приоткрывая завесу прошлого и делая понятным настоящее.

Ключевые слова: инклюзивное образовательное пространство, педагогическая перспектива, интеллект, обучение, способности, глухие и слабослышащие, В. И. Флёри

Для цитирования: Руденко А. К., Лоцилин А. Н. «Мир детского безмолвия»: не утоми знаниями, не отвори от языка (В. Флёри о способностях глухонемых) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 41–47.

Original article

«The World of Children's Silence»: Don't Overload with Knowledge, Do not Turn Away from the Language (V. Fleury on the abilities of deaf-mutes)

Alla K. Rudenko¹, Alexander N. Loschilin²

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

¹akr2003@mail.ru

²anl888@mail.ru

Abstract. The purpose of this article is to present the pedagogical views of V. I. Fleury in projection on modern research in the intellectual abilities of the deaf and people with hearing disabilities in the framework of modeling an inclusive educational space. The concept of pedagogical perspective in this context acquires a special sounding, as it highlights the future, at the same time opening the veil of the past and making the present understandable.

Keywords: inclusive educational space, pedagogical perspective, intelligence, training, aptitude, deaf and hard of hearing, V. I. Fleury

For citation: Rudenko, A. K., Loschilin, A. N. «The world of children's silence»: don't overload with knowledge, do not turn away from the language (V. Fleury on the abilities of deaf-mutes). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 41–47.

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее есть неуловимый ход прошедшего,
который гложет будущее

А. Бергсон

XXI век. Формирование новой образовательной парадигмы – *моделирование инклюзивного пространства*.

Не вызывает сомнения важность изучения всех направлений и векторов развития педагогики для доступного включения в образовательный процесс различных категорий лиц с ограниченными возможностями.

Одной из ключевых позиций в системе инклюзивного обучения глухих и слабослышащих занимает *безбарьерная дидактика* [Каштанова и др., 2017].

Индивидуальная карта учета динамики развития способностей, эффективный психолого-педагогический маршрут сопровождения по инклюзии, точный рефлексивный анализ дидактических барьеров и грамотные действия, «позволяющие их снять или максимально минимизировать», – составляют «основу дидактической сущности моделирования инклюзивного образовательного пространства для глухих и людей с ограничениями по слуху на современном этапе [там же, с. 4].

Безбарьерная дидактика обращается к прошлому, чтобы с вершины настоящего по-новому осмыслить значимость наследия тех, кто стоял у истоков зарождения отечественной сурдопедагогики.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ВЗГЛЯДОВ В. И. ФЛЁРИ

Педагогические вехи и главный научный труд

Виктор Иванович Флёр (1799–1856). Директор училища глухонемых в С.-Петербурге (1837–1856), основатель отечественной сурдопедагогики и дактилологии, составитель первого словаря русского жестового языка (РЖЯ), включающего в себя около 500 жестов, и первого лексического и лексикографического описания РЖЯ.

Документов, содержащих сведения о фактах жизни В. Флёр, крайне мало. Теоретическое наследие ученого долгое время оставалось в тени его педагогической деятельности. Педагогическому наследию также не находилось достойного места, так как по современным канонам оно вписывалось лишь в понятие «скромное»: основывалось на нескольких опубликованных трудах и имело ограниченную целевую аудиторию. В. Флёр обучал воспитанников Санкт-петербургского училища

глухонемых (единственного на тот момент подобного учебного заведения в России!).

В этой связи важным событием стала вышедшая в 2019 году биография В. Флёр (автор-составитель Д. А. Заварицкий¹), которая познакомила читателя «с новыми, неизвестными ранее фактами» его жизни [Флёр, 2021, с. 5].

Педагогические вехи В. Флёр, представленные в этом издании, крайне важны для реконструкции педагогической перспективы, в которую встраиваются разработанные наставления к обучению и воспитанию глухих и слабослышащих детей и его научные труды².

Главный труд В. И. Флёр – «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе» (С.-Петербург, 1835)³ – по праву считается первым на русском языке исследованием, посвященным глухим и слабослышащим, которое отличает «необычайная зрелость и глубина» (А. Г. Басова; цит. по: [Флёр, 2021, с. 5]).

Научный (одновременно и первый) труд В. Флёр был оценен еще при жизни – удостоен одной из Демидовских премий, которая считалась самой почетной неправительственной наградой России.

Книга В. Флёр дошла до нас с сохранением правил дореформенной русской грамматики⁴, стала библиографической редкостью и не переиздавалась до 2021 года, пока не вышли в один год два печатных издания – адаптированный вариант на современном русском языке и репринт [Флёр, 2022].

Педагогические взгляды В. Флёр и современные исследования

Согласно учению В. Флёр, «глухонемота» не лишает человека его умственных способностей; не ограничивает в способностях совершенствоваться интеллектуально и нравственно.

¹ Д. А. Заварицкий – основатель литературно-исторической серии «Любить. Учить. Верить: История сурдопедагогики» (г. С.-Петербург); руководитель Школы жестового языка «Образ»; автор книг по истории и лингвистике РЖЯ, а также истории глухих в России; переводчик и преподаватель РЖЯ.

² В настоящее время для ознакомления доступны три научных издания В. Флёр: «Глухонемые...» (1835 г.); «Правило нравственности для Училища глухонемых» (1847 г.); «Правила преподавания глухонемым искусственного изустного слова» (1859 г.).

³ Название книги приводится по адаптированному варианту на современном русском языке [Флёр, 2021]. Далее текст В. Флёр цитируется по этому изданию.

⁴ Тираж составил 1000 экземпляров; половина книг, согласно комментарию «От издателя», передана автором «для обращения в пользу училища», другая половина поступила в продажу, какая-то часть книг подарена [Флёр, 2021].

Речь идет о *глухоте* природной (от рождения) и случайной, развившейся в первые годы жизни – в разной степени ее проявления; о *немоте* относительной (последствие лишения слуха) и совершенной, случившейся от отсутствия или повреждения органов произношения.

Глухонмота не порок. Необходимо размышлять о способностях глухонемого без унижений его личности и предубеждений ложного сожаления, не забывая, что в этом «обиженном» от природы «существо» сохранился «природный отпечаток достоинства человека» [Флэри, 2021, с. 22].

«Возвыситься до достоинства человека»

Для «существа, одаренного рассудком», три истины «объемлют всю науку» – науку человека физического («научиться потребностям, свойственным его природе, в физическом порядке»), человека нравственного («изучить науку своих обязанностей, чтобы заранее упражняться в их исполнении»), человека умственного и духовного («стараться познать и узнать самого себя, свое происхождение, свое назначение и вечную свою зависимость от Создателя», которого следует почитать) [там же, с. 75–76].

По нравственным склонностям и интеллектуальным способностям глухонемой, согласно В. Флэри, ничем не отличается от слышащих людей: также «носит в себе одинаковые зародыши страстей, владеет одинаковыми стихиями усовершенствования», а значит, способен «свою судьбу поставить, по крайней мере, наравне» с теми, «кто не глухонемой» [там же, с. 28–29].

Именно на это высказывание В. Флэри чаще всего ссылаются авторы дидактических пособий, посвященных вопросам сурдопедагогики, и благодаря многократному повторению оно является наиболее часто цитируемым.

А вот современники В. Флэри могли посчитать это утверждение достаточно смелым ввиду отсутствия убедительных доказательств, ориентированных на взрослое будущее детей с нарушением слуха. Причина понятна – сама возможность точных прогнозов для первой половины XIX века крайне ограничена.

Ориентированное педагогическое настоящее обладает большим потенциалом для научных доказательств взглядов В. Флэри в формате педагогической перспективы.

В современном поле междисциплинарных исследований просматривается устойчивый интерес педагогов (психологов, социологов) к обучению детей с нарушением слуха.

Специалисты единодушны во мнении, что раскрывать интеллектуальный потенциал детей, имеющих ограничения по слуху, необходимо на протяжении всего обучающего периода¹.

Т. Г. Богданова: не ограничиваться дошкольным и младшим школьным возрастом, а вовлечь в изучение подростковый и юношеский возраст [Богданова, 2009]. Дети с нарушенным слухом «отстают в интеллектуальном развитии от детей с сохранным слухом на два-четыре года»; степень отставания зависит от времени и условий потери слуха, «вида мышления», от «условий обучения и воспитания» [там же, с. 248].

М. П. Сутырина: расширить возрастную категорию, охватив тем самым студентов с нарушением слуха (глухих и слабослышащих) [Сутырина, 2010а; Сутырина, 2010б]. Студенты с нарушением слуха «имеют особенности социального интеллекта и коммуникативных качеств», а значит, «нарушение слуха влияет как на общий уровень интеллекта, так и на компонентный состав социального интеллекта» [Сутырина, 2010а, с. 243].

В распоряжении педагогической перспективы современные высокоинформативные методики текущей и прогностической валидности – например, диагностика на основе критериально-ориентированного тестирования (КОРТ) [Богданова, 2009] и / или применение методики Р. Амтхауэра для изучения структуры интеллекта и способностей студентов с нарушением слуха в процессе обучения [Сутырина, 2010б].

Важным для нашего исследования представляется вывод М. П. Сутыриной о том, что среди студентов с нарушениями слуха «можно выделить тех, которые по результатам развития интеллекта не отличаются от слышащих» [Сутырина 2010б, с. 245]. Это свидетельствует о «больших возможностях компенсации интеллектуального развития таких лиц (особенно детей в условиях адекватного специального обучения и воспитания)» [там же].

Безусловно, в своем научном труде В. Флэри опирался на свой педагогический опыт на этапе начальной подготовки – дошкольный и младший школьный возраст с перспективой на зрелый этап подготовки – средний и старший возраст.

В. Флэри в своем предвидении оказался прав. Шансы на восприятие информации у всех равны – должны быть правильно подобраны условия воспитания и выработана методика обучения.

Неверным может быть обучение или его отсутствие, если по «древнему обыкновению» руководствоваться педагогическими уставами, в которых,

¹ В дальнейшем при характеристике современных исследований мы будем опираться, прежде всего, на результаты, полученные экспериментальным путем М. П. Сутыриной, а также с использованием диагностического тестирования Т. Г. Богдановой.

согласно В. Флэри, «наука и нравственность рассматриваются отдельно, ум и сердце шествуют в несогласии» [Флэри, 2021, с. 35]. Главная «основательная истина и жизненное условие умственного преуспевания глухонемого» – это «неразлучность воспитания его с настоящим наставлением» [там же].

Доказано настоящим, что человек не рождается с жесткой привязанностью к определенной модели поведения. Он приходит в этот мир с заложенной программой реализовать то, что дано ему природой.

Восприимчивость структур мозга к процессу обучения и воспитания запускает механизмы социальной активности, интеллектуальных способностей и коммуникативных навыков поведения. А далее человеку необходимо постоянно развиваться. Вот только готов, а главное, настроен ли он на прорыв?

Выйти за пределы данного и совершенствовать способность предвидеть последствия поведения; способность понимать действия собеседников; умение считывать их реакцию в процессе взаимодействия.

Преодолеть негативное влияние условий внешней и внутренней среды. Внутренние условия – психофизиологические особенности, индивидуально-психологическая предрасположенность к определенным способностям и степень их раскрытия в соответствии с этапом развития. Внешние обстоятельства – культурно-социальная среда, образ жизни, семейное окружение.

Обучение и воспитание – это два взаимообусловленных процесса, отвечающих за становление и развитие личности и запускающих установку на преодоление себя.

В. Флэри важную роль отводит семье: обучение неизбежно происходит параллельно с семейным воспитанием. – Оно приносит пользу только в сочетании с приобретенными навыками устной речи через правильно подобранные способы преподавания.

Современная сурдопедагогика предусматривает неразрывную связь между уровнем владения словесной и / или жестовой речью как инструментом успешного обучения и наличием нарушений слуха у родителей как триггера семейного воспитания. Дополняя друг друга, эти установочные положения оказывают существенное влияние на развитие интеллекта детей с нарушением слуха, настраивают на дальнейший интеллектуальный прорыв.

Современная сурдопедагогика поддерживает взгляды В. Флэри о совмещении разных форм словесной речи в процессе обучения глухих и слабослышащих (письменной и устной); разных средств и методов (графических; жестикulyторно-мимических, дактильных); о признании

важности жестового языка в обучении и воспитании глухих [Зайцева, 2020].

Осмелимся предположить, что в своем стремлении научить глухих и слабослышащих детей мыслить через язык, воспринимать язык как искусство, обучать устной словесной речи, владеть грамматикой знаков (природных, словесных, жестовых) В. Флэри опирался на передовые для своего времени взгляды современника, филолога и педагога-новатора Н. И. Греча, изложенные в научном труде «Пространная русская грамматика, изданная Николаем Гречем» (1827).

В условиях слуховой недостаточности необходимо с особым терпением развивать, образовывать и упражнять способности учащихся: по шкале «сравниваемы, объясняемы, оцениваемы» в режиме постоянного контроля чувства меры и достаточности [Флэри, 2021, с. 35–36].

Чувство меры следует закладывать в семье с раннего детства, начиная с интуитивного подражания и заканчивая сознательно формируемыми навыками.

Чувство меры необходимо соблюдать при обучении. В. Флэри в своих наставлениях последовательно придерживался этого педагогического принципа.

Не давать «обширного и многосложного учения», которое «может только утомить слабую понятливость» глухого [там же, с. 94], «придерживаться малого числа нравственных и поучительных деяний, в коих простота рассказа и скромность слога будут соображены со слабостью ученика» [там же, с. 95].

Заботиться не столько «об обогащении его разума познаниями», сколько о легком развитии способностей «вместе с возбуждением в его сердце добра», о «сообщении ему здравых мыслей вместе с языкоучением» [там же, с. 94]. Помнить, что общая объединяющая точка в системе заданий – понятие и знание языка.

Не ограничиваться только изучением какого-либо языка (его грамматики и механизма), или «особенной какой-либо науки в определенном круге», или только «техническим учением», если поставлена задача – «возвыситься до достоинства человека» [там же, с. 36, 75].

Но прежде глухому предстоит освоить «обширное поле» номинаций: научиться «наименовать предметы и овладеть ими мыслью, отдельно – их разбирая, совокупно – сравнивая, собирательно – соображая и вместе согласуя, противоположно – подвергая их рассуждению» [там же, с. 37].

Рассуждения с опорой на противоречивость и изменчивость речевых условий с неизбежностью выводят на цепочку логических операций:

- 1) распознать «бесчисленные принадлежности предметов», их признаки и свойства;
- 2) выявить («пробежать») принадлежащие им действия в многообразии обстоятельных отношений;
- 3) выстроить («устроить») все эти характеристики («стихии слова») с тем, чтобы из них;
- 4) составить фразы «по правилам иногда весьма странным» [Флëри, 2021, с. 37].

Слышащие научились применять эти логические операции, «следуя легкой стезе привычки», по принципу – чаще опираться на практику, «призвав лучшее употребление», и реже «увлекаться теориями» [там же, с. 38].

Глухим же приходится напрягать усилия памяти, «рассудка и устойчивости» – кропотливое и регулярное «переписывание действий», призванное «уравновесить» многообразие изменений, по мере их обнаружения и употребления [там же].

На раннем этапе по убеждению В. Флëри необходимо «как можно скорее заставить понимать то, что говорит язык», а на последующих уже наблюдать «каким образом он это говорит» [там же]. Грамматической строй языка имеет сложную организацию, его структура включает в себя иерархически связанные между собой подсистемы, названия этих подсистем и разделы грамматики, которые их изучают, совпадают. Для того, чтобы не погасить желание учиться, не пробудить «леность ума» в глухом уже на раннем этапе развития, следует ограничить использование сложной грамматической терминологии. В Флëри в этом вопросе категоричен: «эти длинные списки определений, разделений и подразделений тщательно устранить и отложить до последнего этапа обучения» – до более высокой ступени развития [там же].

К этому времени учащийся, «обладая» языком, сможет определиться со способностями и выбрать по интересам, кем быть – «грамматистом, географом, математиком» и др. в зависимости «от вкуса и дарования» [там же].

На зрелом этапе обучения «должно исключить» и «ученые термины, изысканные или простому народу неизвестные», и синонимы, которые, «напоминая одну и ту же мысль», «обременяют» память ученика.

Процесс обучения может затруднить чрезмерное навязывание аналитики. Существует опасность, что этот «превосходный способ» рассуждений войдет в привычку в самом крайнем ее проявлении. Ученик самостоятельно должен научиться анализировать, в том числе обрабатывать данные таблиц, составлять перечни единиц в их сравнении и сопоставлении и др.

И вновь у современников В. Флëри могут возникнуть сомнения: под силу ли такие аналитические вычисления глухим и слабослышащим?

Современные исследования дают утвердительный ответ. М. П. Сутырина представила данные, подтверждающие способность глухих к логическим операциям: «функции анализа, синтеза, экстраполяции, двухмерного мышления, а также суммарного показателя IQ» между слышащими и неслышащими «статистически значимых различий не показали» [Сутырина, 2010б, с. 245].

Это еще одно доказательство больших возможностей принципа компенсации интеллектуального развития глухих и лиц с нарушением слуха. в решении спора о низко интеллектуальном и высокоинтеллектуальном потенциале учеников с нарушением слуха в их будущем образовании (подробнее о принципе компенсации, о взаимозаменяемости компонентов, составляющих интеллектуальные способности, о показателях, демонстрирующих суммарный фактор интеллекта – IQ, и о механизмах, регулирующих функционирование принципа компенсации у глухих и слабослышащих см.: [Сутырина, 2010б]). Для доказательства предвидения В. Флëри важны результаты, полученные М. П. Сутыриной на основе сформулированной системы показателей, отвечающих за интеллектуальные способности.

Из-за недостаточной работы слухового анализатора слабослышащие отстают от нормально слышащих по показателям, характеризующим вербальные и теоретические способности: конкретное мышление, логика, анализ, синтез. Низкий показатель конкретного мышления неизбежно влечет за собой трудности восприятия и осмысления информации в целом [там же].

Слабослышащие превосходят показатели нормально слышащих в невербальных и практических способностях: вычисления, экстраполяция, двух- и трехмерное мышление; запоминания. Не задействована работа слухового анализатора. Высокие результаты по запоминанию доказываются хорошим развитием оперативной, механической памяти [там же].

Таким образом, слабослышащий имеет возможность преодолеть слуховую неполноценность, если в процессе обучения его грамотно ориентировать в режиме «максимума» на восприятие, понимание и осмысление визуальной и / или речевой информации через взаимодействие аналитических систем и логических операций. Данная методика позволит изменить «режим функционирования» мозга и улучшить его продуктивность; использовать интеллектуальные способности во всем объеме и при этом облегчить процесс «минимизации интеллектуальных затрат на единицу получаемых результатов» [Сутырина, 2010б, с. 246]]. Это ближайшее будущее.

В настоящем при равных возможностях уровень неграмотности среди глухих во всем мире остается чрезвычайно высоким; и значительно превышает уровень неграмотности среди слышащих [Bélanger, Rayner, 2015].

В прошлом... Статистические сведения о глухонемых, приведенные В. Флери в Приложении свидетельствуют о еще более ощутимом разрыве между глухонемыми необразованными и образованными. Разрыв невероятен, однако он потерялся в условиях «культурного раскола» России в пропасти сословно-классовых границ «образованности» и «необразованности» начала и середины XIX века.

Чтобы хоть как-то погасить этот уровень неграмотности среди детей с нарушением слуха, В. Флери предлагает путь постепенного усложнения. Использовать язык для выражения («сообщения») понятий, фиксации («записыванию») уже сформировавшихся мыслей, познанию простых мыслей в письменном виде, чтобы позже разбирать сложные; пробуждать интерес к развитию языка через разные способы искусства и независимо от правил.

Грамматисты создали учения, чтобы понимать себя и узнавать друг друга в разборах и «разложениях» речи. Язык образовался до существования его грамматики. Правила сформулированы («определены») только с течением времени – «по искусству, утвержденному вкусом и веками» [Флери, 2021, с. 18].

Наставления ученику. Овладей «наукой слова», «отечественным словом», научись угадывать мысли по изменениям языка «в присутствии и в согласии написанной фразы» [там же] с помощью разных способов со всей грамматической точностью. – И тогда, вместо того чтобы видеть себя «беспредельно тревожимым и в настоящем мучении», ты придешь самостоятельно к обобщению и к осознанию правила [там же, с. 83]. – И тебе останется лишь определить степень его значимости и влияния на слово и мысль, им определяемые. – Не бойся ошибиться в переписывании мыслей, главное, что ты их имеешь и способен выражать понятным образом.

А остальное «мы поможем довершить употреблением и навыком – вместо того чтобы толковать правила сухо и неудобопонятно» [там же].

Наставления педагогу. Обучение глухого требует большого запаса наблюдений и ума,

подготовки, основанной на аналитике и подкрепленной практикой. Большой ежедневный труд. Заполненный простор времени. «Многосложное дело», наполненное заботой и пониманием [Флери, 2021, с. 83].

Только так глухой сможет пройти трудный путь, охватывающий «все постепенные фазы разума» [там же, с. 39]: сначала в борьбе с вещественным миром, а затем отвлеченностей и умственных понятий, что позволит ему изучить физический мир, а затем и умственный» [там же, с. 94]. Это не просто «языкоучение» [там же] – это воспитание и обучение, которое надлежит пройти от начала до конца вместе: ученику, педагогу, наставнику и родителям.

Выводы

Моделирование инклюзивного образовательного пространства в качестве одного из перспективных направлений рассматривает безбарьерную дидактику, сопровождающую инклюзивное образование лиц с нарушением слуха (глухих и слабослышащих).

Понятие педагогической перспективы в этом контексте наделяется особым смыслом: прежде чем сотворить будущее, следует оглянуться в прошлое и присмотреться к настоящему.

Предложенные российским сурдопедагогом В. И. Флери наставления и замечания о воспитании и обучения глухих и слабослышащих детей, так же как и его научные труды, и в наши дни – через 188 лет – сохраняют не только актуальность и педагогическую ценность, но и приобретают современное звучание.

Глухота не порок. Глухота не недостаток. Это особенность: особая структура интеллекта, работающая на основе механизма компенсации.

Предвидеть. Видеть. Действовать. Важно выстроить образовательный маршрут движения глухого и слабослышащего по инклюзии: сопровождать на всех этапах формирования и развития, изучать его интеллектуальные и профессиональные способности не только на уровне дошкольного и школьного образования, но и на протяжении всего обучающего периода. И тогда образовательная преемственность от В. Флери до будущих педагогов и наставников не прервется.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Каштанова С. Н. [и др.]. Основы безбарьерной дидактики в системе инклюзивного высшего образования: учебное пособие для преподавателей вузов / С. Н. Каштанова, Е. Ю. Медведева, В. А. Кудрявцев, Е. А. Ольхина, Н. В. Карпушкина. Нижний Новгород: Мининский университет, 2017.
2. Флери В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. Любить. Учить. Верить: История сурдопедагогики. СПб.: Политех-Пресс, 2021.

3. Флери В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. Дореволюционные наставления. М.: Archive Publica, 2022.
4. Богданова Т. Г. Интеллектуальное развитие лиц с нарушениями слуха в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2009. Вып. 5 (17). С. 247–250.
5. Сутырина М. П. Социальный интеллект и коммуникативные способности у студентов с нарушением слуха // Мир науки, культуры, образования. 2010а. Вып. 1 (20). С. 240–244.
6. Сутырина М. П. Интеллектуальные характеристики студентов с нарушением слуха // Мир науки, культуры, образования. 2010б. Вып. 1 (20). С. 244–247.
7. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: учебник для вузов. М.: Владос, 2020.
8. Bélanger N. N., Rayner K. What Eye Movements Reveal About Deaf Readers // Current Directions in Psychological Science. 2015. Vol. 24, № 3. P. 220–226.

REFERENCES

1. Kashtanova, S. N., Medvedeva, E. Yu., Kudryavtsev, V. A., Olkhina, E. A., Karpushkina, N. V. (2017). Osnovy bezbar'ernoj didaktiki v sisteme inkluzivnogo vysshego obrazovaniya = Fundamentals of barrier-free didactics in the system of inclusive higher education: a textbook for university teachers. Nizhny Novgorod: Mininskij universitet. (In Russ.)
2. Fleury, V. I. (2021). Gluhonemye, rassmatrivaemye v otnoshenii k ih sostoyaniyu i k sposobam obrazovaniya, samym svojstvennym ih prirode. Lyubit' Uchit'. Verit': Istoriya surdopedagogiki = Deaf-mutes considered in relation to their condition and to the methods of education most characteristic of their nature. Love. Teach. Believe: The history of sign language teaching. St. Petersburg: Politekh-Press. (In Russ.)
3. Fleury, V. I. (2022). Gluhonemye, rassmatrivaemye v otnoshenii k ih sostoyaniyu i k sposobam obrazovaniya, samym svojstvennym ih prirode. Dorevolucionnye nastavleniya = Deaf-mutes considered in relation to their condition and to the methods of education most characteristic of their nature. Pre-revolutionary instructions. Moscow: Archive Publica. (In Russ.)
4. Bogdanova, T. G. (2009). Intellectual development of persons with hearing impairments in the learning process. The world of science, culture, education, 5(17), 247–250. (In Russ.)
5. Sutyryna, M. P. (2010a). Social intelligence and communicative abilities of students with hearing impairment. The world of science, culture, education, 1(20), 240–244. (In Russ.)
6. Sutyryna, M. P. (2010b). Intellectual characteristics of students with hearing impairment. The world of science, culture, education, 1(20), 244–247. (In Russ.)
7. Zaitseva, G. L. (2020). Zhestovaya rech'. Daktilologiya = Sign language. Dactylology: Textbook for universities. Moscow: Vlados. (In Russ.)
8. Bélanger, N. N., Rayner, K. (2015). What eye movements reveal about deaf readers. Current Directions in Psychological Science, 24(3), 220–226.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Руденко Алла Константиновна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и теории словесности переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета

Лощилин Александр Николаевич

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Rudenko Alla Konstantinovna

PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Russian Language and History of Literature Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University

Loshchilin Alexander Nikolaevich

Doctor of Philosophy (Dr. habil.), Professor
Professor of the Department of Philosophy, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

30.10.2023
02.11.2023
03.11.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1(075.8)



Ролевая игра как эффективное средство формирования и тестирования умений: уточняем правила проведения

Г. М. Фролова

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

Аннотация. Статья, основанная на практическом опыте автора по подготовке будущих преподавателей иностранного языка, подчеркивает необходимость тщательного соблюдения правил подготовки и проведения ролевых игр для достижения максимальной эффективности их применения при обучении иностранным языкам. В статье предлагаются образцы профессионально ориентированных игр и методические рекомендации, которые могут способствовать повышению качества учебного занятия иностранного языка и профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей и преподавателей иностранного языка, ролевая игра, уместность, информационный разрыв

Для цитирования: Фролова Г. М. Ролевая игра как эффективное средство формирования и тестирования умений: уточняем правила проведения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 48–53.

Original article

Role Playing as an Efficient Teaching and Testing Technique: Updating the Rules

Galina M. Frolova

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

Abstract. The article based on the author's experience in teacher training and teacher development looks at the rules of organizing role playing adequately to enhance the effectiveness of the technique in the foreign language classroom. The article offers sample role plays and teaching recommendations which could help improve the quality of the foreign language classroom as well as the efficiency of teacher training.

Keywords: teacher training and teacher development, role playing, appropriateness, information gap

For citation: Frolova, G. M. (2023). Role playing as an efficient teaching and testing technique: updating the rules. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 4(849), 48–53.

INTRODUCTION

Role playing has long been used in the foreign language classroom as an effective teaching technique.

Most experts define role playing as activity in which students take the roles of different participants in a situation and act out what might typically happen in that situation [Longman dictionary, 2002].

The funny thing is that not everybody believes in the efficiency of role playing and resort to the activity either just for fun or for the sake of variety. Not taking the technique seriously, many teachers fail to organize it properly or call any interaction between Student 1 and Student 2, or between Student 1 and several other Students, role playing, which is not actually true.

BASIC RULES OF ORGANIZING ROLE PLAYING : A REMINDER

Some activities are mistakenly confused with role playing, while, in fact, they are very different. Among those 'confusables' experts point out the following: acting out sketches or short plays for peers and parents; writing down and acting out skeleton dialogues or taking turns in conversational exchanges to practise some vocabulary or a language function; or group work whose aim is to practise some language pattern or answer a question [Livingstone, 1983].

Although the activities mentioned above cannot be classified as role playing proper, they can all be used while planning and getting ready for a role play.

We agree with most educationalists who think that role playing should be rather set up at the end of teaching a unit devoted to a topic and after acquiring a number of relevant language means. As a result role playing turns into a valuable testing technique: acting out a real-life situation or a situation imitating real life, students show whether they are capable of surviving in a similar situation. Role playing emphasizes the priority of social appropriateness of speech acts over linguistic competence, which is restricted to grammatically correct or well-formed sentences.

Appropriateness means choosing the most suitable of a number of nearly synonymous expressions for the occasion in question. The appropriate choice depends on such factors as the relationship between speakers, the topic under discussion and other circumstances of the interaction. This point suggests that for the role play to be successful we need to introduce the situational context very clearly and carefully. The most important element of the situation to be introduced to the participants is the

communicative purpose pursued by each of them [Heyworth, 1984].

Information gap is another important element in many communicative activities. Information gap is the principle that two (or more) students engaged in a production activity do not share exactly the same information. If the task is correctly set, the students must pool their information and are thus forced to communicate through English.

The main rule to be remembered while organizing a role play is that the scenario of a role play should be very clear and the role cards should be detailed enough.

How detailed the role card is depends on the students' level of language proficiency. The more advanced the student is, the less detailed the role card will be.

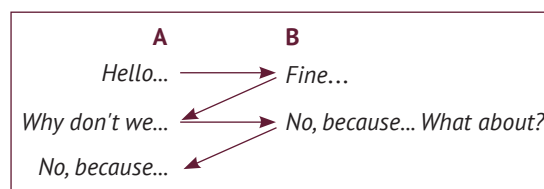
We believe that role playing is most efficient when applied to develop students' professional skills. In this case, we should rather use the term 'simulation' and incorporate role playing or simulations into the teaching programme systematically [Фролова, 1987].

Next we will introduce a few role playing activities to illustrate the topic.

Sample activity 1

Act as a teacher. Set up the following activity meant for practicing ways of making suggestions (*What about...? Why don't we...? etc.*).

- Set the scene (e.g. two friends are trying to arrange a time to discuss the climbing holiday they want to take).
- Give out the diaries, so that one has A's and the other B's, round the class. Ask the students to read them silently.
- Check that the students have understood what is written.
- Either draw a chart like the one below on the board or give it out on cards.



- Ask the students to work in pairs, each with his diary hidden from the other. You may demonstrate the beginning of the dialogue:

A: Hello, Bill, how are you?

B: Fine, thank you. Listen, we must meet this week and talk about our holiday.

- A: O.K. Why don't we see each other on a Monday afternoon?
 B: No, I can't, because I have got a dentist appointment... etc.

- Remember to re-sit the students so that they faced each other.
 Do it before you hand out the cards / diaries. *E.g.*:

A's Diary	B's Diary
Monday: Free	Monday: A dentist appointment
Tuesday: Dinner with parents	Tuesday: Free
Wednesday: Hairdresser's	Wednesday: Tennis
Thursday: Tickets for the theatre	Thursday: Tickets for the theatre
Friday: Free	Friday: Free
Saturday / Sunday: Outing	Saturday / Sunday: Free

- Choose 2–3 students who will work as supervisors and analyze the “lesson”. (The evaluation questions may help). They will try to be constructive and encouraging, concentrating on the good things first.

Evaluation Questions:

- Did the teacher manage to explain to the “students” the aim and the rules (procedure) of the activity?
- Could the teacher's directions have been clearer or briefer? If yes, suggest how.
- How much Teacher Talking Time was there as opposed to the Student Talking Time?

Sample activity 2

Act as a teacher. Plan a lesson to practice the following interaction pattern:

- A invites B. to (go to the cinema, watch a football match, etc.).
 B accepts or declines.

They make arrangements to meet or postpone the engagement to a later occasion, as appropriate.

In planning this lesson, *first* decide what the relationship between the speakers is, how well they know each other, etc.

Second, make a short list of language forms which are suitable to use in the circumstances. *Finally*, prepare the aids (role – cards, blackboard – sketches, etc.) you will need for the activity.

Try the lesson out on “a group of intermediate students”.

Two or three of your peers will act as supervisors and comment on your “lesson”.

Sample activity 3

Act as a teacher of an early intermediate class. Your “students” have just learnt “Let's...”, “Shall we..” and other ways of suggesting ideas, which they have practiced in controlled situations. Arrange a role – play “Planning a party”. (Make sure the “students” remember what they have previously learnt, i.e. tell them what language items they have just been practicing, prior to the role-play activity).

Sample activity 4

Act as a teacher. Set up one of the the oral practice activities described below (see the Notes for the teacher a / b / c).

- Begin by introducing the activity to the class.
- Remember to check the students understand what you are saying.
- Start the activity.
- Begin the “lesson” with the words “Right” or “Now” which the students have learnt to recognize as the cue / signal for an instruction.
- End your “lesson” as soon as the activity gets going (or at least one pair / group completes the task).

- a) The activity is meant for ‘advanced level’ students.

Notes for the teacher. The exercise GETTING A WORD IN will help you develop a skill much needed in normal conversation – learning how to direct a conversation.

Divide the students into pairs. The members of each pair are each given a different sentence on a slip of paper, which they are to memorise and not to show to their partner (e. g.: *Peter's father cooked dinner last night. My sister had a bump on her leg. The dogs keep attacking my cat*, etc.). The students are told that they have met in some public place (a street, a park). They are to go up to their partner and start a conversation. Each person tries to manipulate so as to be able to use his sentence in it naturally.

- b) The role-play is meant for “intermediate level” students.

Notes for the teacher. This exercise serves as useful introduction to many drama activities. This exercise is useful for various communicative functions (e.g. apologizing, interrupting people, arguing without hurting the other person’s feelings, etc.).

Divide the class into pairs. Give each member of a pair a role-card. The students are to conduct a telephone conversation based on the information written on the slips of paper they are given. *E. g.:*

- A: You are about to go out to catch the bus. It leaves in 5 minutes and you must not miss it.
B: You are bored and you want to have a good long talk about anything – sport, the TV last night, a new dress you’ve seen. You phone A. You must keep talking.

It is important that the students sit to-back- back for this activity, otherwise they will not be able to recreate the sense of being physically out off by the phone. Roles are exchanged afterwards. You can use the blackboard notes to have the first interchange, eventually notes should not be necessary.

- c) The exercise is meant for “intermediate level” students.

Notes for the teacher. This exercise serves as a useful introduction to many drama activities. This exercise is useful for practicing modal verbs and activating the communicative function of “expressing one’s opinion”.

Divide the class into groups of three. Give each group the picture of an unknown person. (Each group should be given a portrait, i. e. a picture showing a person in close detail). Some of these might be pictures of ordinary people in unusual surroundings, others of people with marked traits of character. (It is best to avoid photographs of well known public figures). Each group should study its portrait for 4–5 minutes and then decide:

- how old the person might be,
- what his / her profession might be,
- whether he / she is married,
- what he / she likes doing,
- what he / she is doing at the moment,
- what he / she is like as a person.

One person in each group should take notes.

When one or two interpretations have been agreed upon, the group should exchange pictures

with another group. When each group has worked on 1-2 pictures, call the class together and get them to pool their impressions. Most people, consciously or not, form opinions of others as soon as they see them. Here you must draw on this natural tendency in order to get the students to argue out an opinion. Each group begins with the same “evidence”, but interpretation may differ radically. This is why it is good to allow for a round-up session at the end.

Sample activity 5. Role-play

(organizing information gap activities)

a) Read the Notes for the Teacher and b) Do the assignment below. c) In this role-play we will look at ways of getting students to practice oral English through information gap activities. Information gap activities are those in which students are given different bits of information by sharing which they can complete a task. *E. g.:*

Geographical Information. In this activity students ask and answer questions about various towns and cities, their location, population, climate, etc. This is what the students receive:

By asking Student A. (B) questions, fill in the missing information in the chart below. (Student A. (B) will also ask you questions).

Student A:	Bath	Sydney	New Orleans
country?	Great Britain		the USA
population?		3 mln	
weather?		hot and dry	
what / like?		modern and busy	lively commercial
famous for?	The Roman Baths		jazz music

Student B:	Bath	Sydney	New Orleans
country?		Australia	
population?	85,000		600,000
weather?	mild and rainy		hot and dry
what / like?	quiet, attractive		
famous for?		the Opera House	

The students will then ask each other questions such as "What's the weather like in Sydney?", "What's the population of Bath?", etc. The activity is finished when the students have charts which are completely filled in. This is a useful activity for practicing a variety of information questions and has an advantage that the information itself is somewhat interesting.

If students have not done an exercise of this type before the teacher would be well advised to demonstrate the technique before putting the student in pairs. Thus the teacher could write a similar (but different) chart on the blackboard with different information. Then the teacher gets a student up to the front of the class. The student asks the teacher questions; the teacher gives answers and the student has to fill in the chart on the blackboard.

When the activity of this type is over the teacher can conduct feedback by getting students to ask and answer the questions. This serves to check not only the students' language production, but also whether they have got the information right.

- a) Now imagine and act out the following classroom situation.

Teachers' role-card

Imagine you are teaching a group of students who are at a fairly elementary level. Your task is to get them to oral English through an information gap activity (which is new to them).

You can make use of the example given above or design an information gap exercise of your own. Introducing the activity to the class; work out how best to explain it to the class. Remember to check the students understand your instructions. Begin by stating the aim of the activity (the class has just learnt the question forms). The description of the main stages of the information gap activity will help you to provide a clear teacher sequence for setting up an activity of the type.

Stage 1: Students are told they are going to work in pairs.

Stage 2: Students are told that each person will be given a chart he must not show to his neighbour (partner).

Stage 3: The teacher hands out the charts and tells the partners to fill in the missing parts without looking at the other person's chart.

Make sure the students know when to begin the activity (e. g. say something like "Everyone", "Now". O.K. Get on with it). Begin the role-play with the words "Right" or "Listen". And the role-play as soon as the first pair of students completes the task.

Students' role-cards

You should pretend to be at a fairly elementary level and may not always understand the first time. For example, you can a) look puzzled, b) worried, c) you can whisper to your neighbour as if you had not understood or d) put your hand up if you have a question, etc.

Remember that the activity is new to you. (!) Remember to play your role and not interrupt your "teacher" if you disagree with what he says or does. (Make a note of your objections and discuss it later on with your peers.)

CONCLUSION

Role playing is a popular foreign language technique whose true potential is not fulfilled if a role play activity is not set up properly. As a result not all students find role playing activities motivating or enjoyable. When planning a role play, it is crucial to talk around the situation and the characters, to find out what students know about the topic, what they think and feel about it. It is also advisable to stress the importance of language preparation, and a space between preparation and playing will give more fluency to the language. Teachers should also make sure that there is an information gap and a purpose to the role playing activity.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Pearson Education Limited, 2002. Third Edition.
2. Livingstone C. Role Play in Language Learning. Longman Group Limited, 1983.
3. Heyworth F. Discussions: Advanced Role Play for EFL. Horder and Stoughton, 1984.
4. Фролова Г. М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.

REFERENCES

1. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. (2002). London: Pearson Education Limited. Third Edition.
2. Livingstone, C. (1983). Role Play in Language Learning. Longman Group Limited.
3. Heyworth, F. (1984). Discussions: Advanced Role Play for EFL. Horder and Stoughton.
4. Frolova, G. M. (1987). Ispol'zovaniye situatsiy rolevogo obsheniya dlya professionalno metodicheskoy podgotovki studentov = Using role playing to train future teachers: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фролова Галина Михайловна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Galina Mikhailovna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.01.2023
20.01.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Педагогическое общение как ключевой компонент профессиональной педагогической подготовки по иностранным языкам (лингвистическая составляющая)

Н. С. Харламова¹, М. А. Самойленко²

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

¹nskafedra@mail.ru, ²marinasamoilenko@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается важный аспект профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка, а именно лингвистическое наполнение педагогического общения в контексте дидактических функций. Авторы подчеркивают необходимость совершенствования комплексных педагогически ориентированных умений. Предлагается классификация наиболее значимых ситуаций педагогического общения, которые требуют анализа с точки зрения содержащихся в них лингвистических, культурных и организационных компонентов.

Ключевые слова: взаимодействие учителя и ученика, оценочно-корректировочные умения, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, язык классного обихода

Для цитирования: Харламова Н. С., Самойленко, М. А. Педагогическое общение как ключевой компонент профессиональной педагогической подготовки по иностранным языкам (лингвистическая составляющая) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 54–58.

Original article

Teacher-Student Interaction as the Key Component of Professional Foreign Language Teacher Training (linguistic aspect)

Natalya S. Kharlamova¹, Marina A. Samoilenko²

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

¹nskafedra@mail.ru, ²marinasamoilenko@mail.ru

Abstract. The subject matter of the article is teacher-student interaction, its linguistic aspect in terms of didactic functions. The authors emphasize the necessity of practicing complex language skills needed for foreign language teachers, which includes the ability to classify common situations, teach relevant language material, and address cultural and organizational aspects. These skills involve effective teacher-student interaction, proficiency in evaluating and correcting language, professional training in teaching foreign languages, and the ability to use appropriate language in the classroom setting.

Keywords: teacher-student interaction, assessment and feedback skills, teacher training, classroom language

For citation: Kharlamova, N. S., Samoilenko, M. A. (2023). Teacher-student interaction as the key component of professional foreign language teacher training (linguistic aspect). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 54–58.

ВВЕДЕНИЕ

Принцип профессиональной направленности обучения практическому овладению иностранным языком в языковом вузе является одним из ведущих. В современном представлении педагог должен обладать определенным набором профессиональных качеств, высокой коммуникативной компетенцией, дидактическими и организаторскими способностями. Проблема подготовки такого специалиста является первостепенной задачей языкового вуза, где иностранный язык изучается как специальность и служит фундаментом будущей профессиональной деятельности выпускников.

Подготовка преподавателя иностранного языка сложна и многоаспектна, при этом уровень профессионального владения языком преподавателя очень важен для дальнейшей работы. Речь преподавателя, во-первых, должна соответствовать языковой норме, во-вторых, быть коммуникативно значимой и, в-третьих, соответствовать особенностям этапа обучения.

В настоящее время проблема профессионально ориентированного языкового тренинга будущего преподавателя рассматривается в контексте педагогического взаимодействия. Изучение идет по линии определения ситуаций педагогического общения, способствующих возникновению коммуникативных намерений преподавателя иностранного языка, вычленения коммуникативных (речевых) намерений преподавателя и отбора речевых формул, реализующих коммуникативные намерения. Такой подход представляется вполне мотивированным, поскольку он зиждется на взаимосвязи культурных и лингвистических компонентов в процессе обучения иностранному языку. Традиционно предполагалось, что знание собственно речевых формул (которые, как правило, заимствовались из зарубежных источников списком) обеспечивало решение проблемы [Колесникова, 1985]. Однако не менее важным является учет культурного аспекта речи, под которым мы понимаем умение употреблять языковые средства адекватно ситуации общения, то есть способность организовать профессиональное общение, соблюдая социальные нормы поведения и коммуникативную целесообразность высказываний. Решающее значение имеют наши представления о роли преподавателя и учащегося, о построении занятия иностранного языка в предполагаемых ситуациях педагогического общения, которые могут возникать в условиях реального учебного процесса.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

Многие авторы отмечают, что в настоящее время существуют проблемы в организации педагогического общения, которые могут значительно затруднить коммуникативно-направленное обучение иностранному языку. В частности, авторы указывают на неестественную природу беседы между преподавателем и учащимися в учебном процессе, которая отличается от беседы между социально-равными партнерами в естественной обстановке. Они также отмечают, что в традиционной системе образования преобладает один тип учебного взаимодействия, где преподаватель и учащийся занимают четко выделенные и разные позиции [Колесникова, 1985]. Складывается парадоксальная ситуация: заявляя о том, что конечной целью является обучение иноязычному общению, преподаватели излишне формализуют само педагогическое общение, тем самым снижая его потенциал. Очень часто педагогическое общение носит императивный характер.

Важно, чтобы установка на будущую профессиональную деятельность осуществлялась с самого начала обучения языку как специальности. Как показывают наблюдения, умения студентов, связанные с преподаванием и организацией учебного процесса в профессиональной области «начинают складываться подсознательно в результате их взаимодействия с преподавателем на занятиях языком и подражания ему. Далее, на лекциях и семинарах по педагогическим дисциплинам и особенно во время педагогической практики в школе происходит осмысление используемых приемов и способов обучения, однако для формирования прочной профессиональной базы этих условий оказывается недостаточно» [Jordan, Maskey, 1984, с. 64]. В частности, при посещении уроков студентов в период педагогической практики приходится сталкиваться с типичными ошибками как методического характера, так и языковыми. Их можно расценивать как результат воздействия целого ряда факторов, среди которых немалое значение имеет необходимость реализации коммуникативной функции урока.

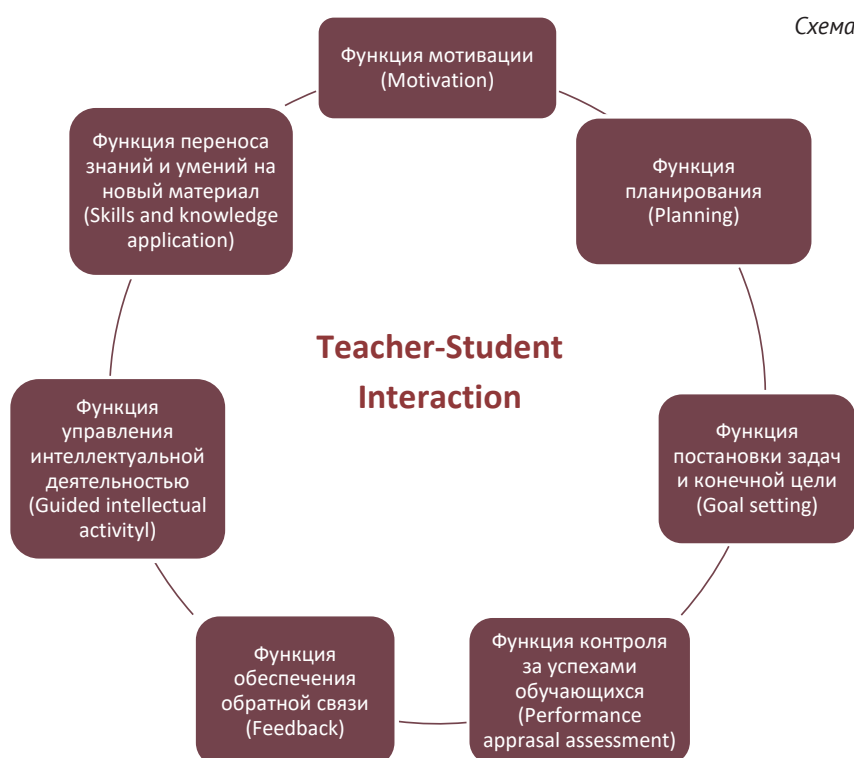
Известно, что педагогическая деятельность учителя на уроке иностранного языка является коммуникативной, основанной на речевом взаимодействии с учениками и направленной на достижение общественно значимых целей в определенных условиях. Сложность этой профессиональной деятельности заключается в том, что она многоаспектна, соответственно, успешность ее реализации

в разной степени зависит от ряда факторов и прежде всего от умения оптимально строить свою речь, логически последовательно выражать свои мысли, пользоваться обращенной речью. Другим, не менее важным аспектом профессиональных умений, который также связан с языковой подготовкой будущего преподавателя, является развитие навыка взаимодействия и взаимопонимания преподавателя и учащегося в учебном процессе. Как правило, именно недосформированность этих навыков подвергается критике со стороны преподавателей-носителей языка [Wilkins, 1984; Rogers, 1984]. Так, в некоторых работах, посвященных проблемам методики обучения английскому языку как иностранному, термин «classroom English» в определенной степени приобретает отрицательное значение, под которым понимается совокупность языковых средств, иногда чрезмерно упрощенных по сравнению с возможностями учащихся и не связанных с реальными коммуникативными задачами. Отредактированный фрагмент текста: В методической литературе, чтобы отмежеваться от данного значения, чаще стал использоваться термин «classroom management». Представляется, что за ним будущее, и он может рассматриваться как ключ к изменению формата педагогического общения.

Традиционно профессиональная подготовка предполагает овладение речевыми функциями в соответствии с ситуациями педагогического общения. Более детально с интерпретацией

различных ситуаций педагогического общения можно ознакомиться в работах Дж. Роджерса, Дж. Виллис [Rogers, 1984; Willis, 1983]. Подробное обсуждение позволяет обратить внимание будущих преподавателей на те проблемные явления, с которыми начинающий преподаватель сталкивается чаще всего. (К ним относятся в том числе и такие явления, которые на первый взгляд не должны вызвать трудности.) Даже различное решение элементарных организационных вопросов, в частности расположение обучаемых в аудитории, может влиять на их активность. Однако такой функциональный подход не может носить универсальный характер, так как обучение иностранным языкам становится все более вариативным, и оно требует более широкого контекста.

В связи с дальнейшим совершенствованием способов и приемов обучения требования к языковой подготовке будущих специалистов возрастают. Предлагаемая классификация основывается на комплексном подходе к занятию, она является достаточно развернутой и полной, что позволяет ей служить основой не только для целенаправленного обучения профессиональной лексике преподавателя иностранного языка, но и правильной стратегии поведения. Педагогическое общение является многоуровневым, его можно рассматривать как реализацию дидактических функций, для которых характерна определенная лингвистическая составляющая (см. схему).



Так, в частности лингвистическая составляющая дидактической функции планирования обеспечивает умения, связанные с планирующей и организующей деятельностью преподавателя на занятии – the beginning of the lesson, checking attendance, getting organized (seating, distribution of books, collecting them, blackboard activity), using visual aids, dividing the class up (pairs & groups, choral & individual work), control & discipline, introducing different stages, ending of the lesson or a stage in the lesson (stop working, setting homework).

Лингвистическая составляющая дидактической функции управления интеллектуальной деятельностью обеспечивает умения, связанные со стимулированием и регулированием коммуникативной деятельности учащихся (commanding, requesting, suggesting, asking questions, apologizing, expressing hope...) и с реакцией преподавателя на речевые поступки учащихся (encouragement, disagreement, confirmation...)

В иноязычном педагогическом общении наиболее развиты оценочно-корректировочные умения, направленные на выявление и исправление языковых ошибок учеников. В нашей классификации они соответствуют дидактической функции контроля за успехами обучающихся (Performance appraisal assessment). Как правило преподаватель в большей степени занимается собственно исправлением ошибок, при этом очень важен поиск адекватного способа исправления ошибки, а также момент ее исправления: непосредственный / отстраненный, прямой / косвенный. Но реализация данной дидактической функции в первую очередь предполагает дать общую оценку ответа: насколько он соответствует задаче, поставленной преподавателем; логично ли структурировано высказывание, соответствует ли оно этапу обучения и возрасту обучаемого. Здесь несомненно прослеживается связь с другими дидактическими функциями, а именно обеспечение обратной связи на изучаемом иностранном языке. Совершенно очевидна взаимосвязь (interconnectedness) обозначенных дидактических функций. Несоблюдение ее приводит к нарушению принципа аутентичности, важнейшего лингводидактического принципа иноязычного педагогического общения. Помимо использования аутентичных материалов речь прежде всего идет о педагогическом общении, соответствующем иноязычной культуре изучаемого языка, что может быть обеспечено только через взаимодействие всех дидактических функций.

В связи с этим на современном этапе развития теории обучения иностранным языкам проблемы организации педагогического общения

требуют пристального внимания. В парадигме подготовки преподавателя иностранного языка иногда страдает не его языковая компетенция, а умение выстроить свою «дидактическую речь» в целях повышения эффективности обучения. На занятиях имеет место педагогическое общение, которое затруднительно назвать иноязычным. Как справедливо отмечает Г. М. Фролова, «the potential of the classroom language as a powerful teaching tool is often underestimated» [Фролова, 2022, с. 95]. Только правильно построенное педагогическое общение может обеспечить целостность занятия («the integrity of the lesson»). При подготовке к занятиям преподаватель должен четко продумать инструкции к заданиям и определить логику выполнения задания. При этом речь преподавателя должна быть гибкой, так как ему, с одной стороны, следует ориентироваться на уровень подготовки учащихся, а с другой стороны, поскольку этот уровень постоянно повышается, ему следует все время усложнять свою речь [Willis, 1983]. Вместе с тем какой бы острой ни была необходимость адаптации, не снимается требование о том, что учитель на уроке обязан использовать только лексически и грамматически правильные выражения, соответствующие правилам и нормам языка, а также обеспечивать точность передачи содержания и не искажать его значение. Чем более продвинутый этап обучения, тем менее детерминирована речь преподавателя речевыми формулами: формат педагогического общения меняется, исходя из коммуникативных, деятельностных потребностей участников языковых занятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время усиливается профессиональная направленность учебного процесса. Его цель заключается в том, чтобы дать будущим преподавателям иностранного языка опыт в различных типах речевой деятельности, обучить их управлять процессом развития всех видов речевой деятельности. При этом будущих преподавателей следует научить приспосабливаться к конкретным условиям, возрасту и уровню подготовки учащихся. Особое внимание, в связи с этим следует уделять речи учителя, которая должна, во-первых, соответствовать языковой норме; во-вторых, быть естественной, коммуникативно значимой; и, в-третьих, быть ориентированной на особенности этапа обучения и соответствовать интеллектуальному развитию обучаемых. Последнее требование заключается в том, что каждое высказанное должно

соответствовать уровню владения иностранным языком учащимися (адаптивные умения). Для успешного применения этого подхода к работе с языком учитель должен обладать высокой языковой квалификацией, прежде всего проявляющейся в способности гибко и уверенно выбирать различные средства общения на иностранном языке.

Для того, чтобы реализовать эти требования представляется целесообразным на практических занятиях по иностранному языку знакомить будущих преподавателей с их лингвистической профессиональной составляющей в самом широком смысле слова, а не только с формулировкой определенных заданий и специфическими

оборотами. Иноязычное педагогическое общение должно рассматриваться и реализовываться в комплексе и обязательно в контексте дидактических функций, которые считаются базовыми. Некоторыми методистами эта задача выдвигается как основная. В частности, первоочередной целью обучения будущих преподавателей иностранных языков, следует считать привитие им умения справляться с языковыми особенностями, характерными для самого процесса обучения иностранным языкам, который может быть определен как профессиональноориентированное педагогическое направление преподавания иностранных языков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Колесникова О. А. Актуальные вопросы развития коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка // Коммуникативно-ориентированная методика обучения иностранным языкам в школе. М.: МГПИИЯ им. М. Топеза, 1985. С. 77–89.
2. Jordan R., Mackay R. A handbook for English Language assistants. London: Collins, 1984.
3. Wilkins D. Second language learning and teaching. London: Edward Arnold, 1984.
4. Rogers J. Adults as learners and classroom management // Teaching languages, ideas and guidance for teachers working with adults. London: Longman, 1984.
5. Willis J. Teaching English through English. London: Longman, 1983.
6. Фролова Г. М. Учет возможностей педагогического взаимодействия при планировании учебных занятий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3 (844). С. 94–99.

REFERENCES

1. Kolesnikova, O. V. (1985). Aktualnye voprosy razvitiya kommunikativnoy kompetencii. Kommunikativno-orentirovannaya metodica oboucheniya inostrannym yazykam v shkole = Current issues in the development of communicative competence of a future foreign language teacher (pp. 77–89). Moscow: MGPIYA. (In Russ.)
2. Jordan, R., Mackay, R. (1982). A handbook for English Language assistants. London: Collins.
3. Wilkins, D. (1984). Second language learning and teaching. London: Edward Arnold.
4. Rogers, J. (1984). Adults as learners and classroom management. Teaching languages, ideas and guidance for teachers working with adults. London: Longman.
5. Willis, J. (1983). Teaching English through English. London: Longman.
6. Frolova, G. M. (2022). Teacher-Student Interaction and Lesson Planning. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(844), 94–99. (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

Самойленко Марина Анатольевна

старший преподаватель 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 (Faculty), Moscow State Linguistic University

Samoilenko Marina Anatolievna

Associate Teacher 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
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.02.2023
25.04.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Профессиональная подготовка магистра-лингвиста

Н. С. Шаталова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
shatalova59@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к профессиональной подготовке магистра-лингвиста. Представлены результаты проектирования образовательных программ как методологических конструктов организации процесса подготовки в магистратуре по направлению «Лингвистика». Образовательные программы являются вариантом подготовки магистра-лингвиста, суммарно воплощают стратегию подготовки по профилю «Лингвистика и межкультурная коммуникация» как синтез концептуально-теоретических положений современной парадигмы педагогический и лингводидактических подходов.

Ключевые слова: подходы, образовательные программы, стандарты высшего образования, проектирование, профиль подготовки, профессиональные компетенции

Для цитирования: Шаталова Н. С. Профессиональная подготовка магистра-лингвиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 60–66.

Original article

Professional Training of Masters In Linguistics

Natal'ya S. Shatalova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
shatalova59@mail.ru

Abstract. The article discusses modern approaches to the professional training of masters in linguistics. The author presents the results of the educational programs design as methodological constructs of organizing the preparation process for the Master's degree in "Linguistics" specialization. Educational programs are a variant of training for the Master's degree in linguistics, and in total, embody the strategy of training in the profile "Linguistics and intercultural communication", as a synthesis of conceptual and theoretical provisions of the modern paradigm of approaches in pedagogy and language didactics.

Keywords: approaches, educational programs, standards of higher education, design, training profile, professional competencies

For citation: Shatalova, N. S. (2023). Professional training of masters in linguistics. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 60–66.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время новация магистерского образования по направлению «Лингвистика» как институционального центра российской системы высшего языкового образования определяется приоритетами государства по развитию национальной системы высшего профессионального образования, потребностями общества и личности в качестве подготовки как необходимого уровня квалификации, релевантного для современных экономических и социокультурных реалий осуществления профессиональной деятельности, а также целями и задачами стратегического развития конкретного вуза.

Всё это в целом обуславливает очередной этап педагогического осмысления и обсуждения методологически и психолого-педагогически значимых аспектов проблемы педагогического моделирования системы подготовки магистра лингвиста, отвечающей современным целям новаций. Среди них обозначим следующие:

- педагогические условия становления личности как субъекта образовательного процесса в магистратуре;
- практическая реализация принципов фундаментализации, системности и аксиологизации обучения;
- диверсификация общепедагогических и лингводидактических подходов, методов, технологий и форм организации учебного процесса;
- нормативная научно-методическая база проектирования;
- цифровизация образовательной среды «как «ключевого ресурса дальнейшего развития системы высшего образования в информационную эпоху» [Зенков, 2020, с. 52].

В рамках данной статьи мы рассмотрим современные подходы к моделированию профессиональной подготовки магистра лингвиста, опишем и уточним предлагаемую модель подготовки, которая имеет свою нормативную объективацию в образовательных программах, разработанных в Московском государственном лингвистическом университете по профилю «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА-ЛИНГВИСТА

Создание и реализация структурной и функциональной педагогической модели в соответствии с целями и задачам профессиональной подготовки специалиста конкретного профиля в настоящее

время требует методологически оправданной диверсификации современных педагогических подходов, признанных стать концептуальным основанием проектируемого инварианта / варианта профессиональной подготовки магистра лингвиста.

В настоящее время магистерская подготовка специалистов по направлению «Лингвистика» представлена более чем в 80 российских вузах и университетах, характеризуется достаточно широкой дифференциацией профилей. Одной из целей подготовки в магистратурах является обучение иностранному языку как базовой составляющей профессиональной компетенции будущего специалиста (уровень владения B2+ / C1). Соответственно, лингводидактические подходы, определяющие принципы и цели подготовки магистра лингвиста, также требуют рассмотрения и обсуждения.

Современный этап развития педагогики и лингводидактики характеризуется диверсификацией подходов, которые могут быть методологическим основанием проектирования инварианта / варианта педагогической модели подготовки магистра-лингвиста в современном вузе. Кроме того, педагогические и лингводидактические подходы, суммарно отображают онтогенез каждой научной области, образуя сложную систему открытого типа. Ср., например, следующие подходы: бихевиористский, интуитивно-сознательный, компетентностный, системный, аксиологический, личностно ориентированный, коммуникативный, коммуникативно-когнитивный, стратегический, теоретический, образовательный, проблемный, межкультурный, средо-ориентированный, деятельностный, дифференцированный и др. Считаем, что диверсификация как выбор того или иного подхода, а также их интеграция, предопределяет стратегию построения модели во взаимоотношениях всех ее блоков: содержательно-целевого, организационно-координирующего, технологического, результативного.

Учитывая формат статьи, выделим в парадигме современных подходов стратегически наиболее значимые.

Так, аргументация современного магистерского образования как нового уровня «субъектности студента, отличного от уровня студента-бакалавра» [Мухаметзянова, Панченко, Хайрутдинов 2017, с. 11], результативную направленность на подготовку высококвалифицированных специалистов, прежде всего способных стать кадровым «драйвером» научно-технологического и социально-экономического развития страны, способных и готовых к наукотворческой и профессионально-инновационной деятельности. В данном контексте стратегически важной является задача

системной реализации субъектного подхода, ориентированного на становление и развитие обучающего как субъекта образовательного процесса.

В современной педагогике теоретические положения исследований К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, А. Н. Леонтьева, В. В. Знакова получили свою методологическую концептуализацию. Базисными характеристиками концепта субъектного подхода являются:

- 1) направленность на создание условий для проявления творчески преобразующей и самоорганизующей познавательной, ценностно-смысловой, рефлексивной и саморегулирующей деятельности участников образовательного процесса;
- 2) билатеральность условий реализации: субъект-субъектные (обучающийся – обучающий); объект-субъектные – активная и осознанная творчески преобразующая деятельность студента как участника образовательного процесса.

Системная реализация данного подхода обеспечивает научно обоснованный мониторинг по критериям когнитивного, регулятивного, ценностно-смыслового, рефлексивного, творческого развития магистранта как субъекта учебного процесса в целом или точно.

Аргументация идеи соизучения языка и культуры Е. М. Верещагиным, В. Г. Костомаровым, В. В. Воробьевым, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. Я. Зимней, О. Г. Оберемко, Е. И. Пассовым, Ю. Е. Прохоровым, С. Г. Тер-Минасовой, Н. И. Формановской определяет межкультурную парадигму как онтологию языкового образования в современном вузе [Гальскова, Гез, 2006].

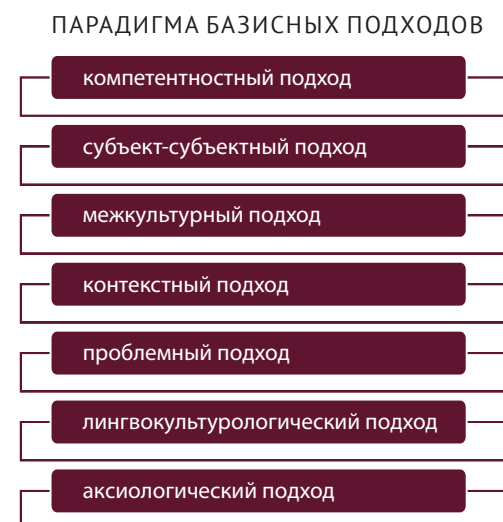
Концептуальные положения межкультурного подхода в современной педагогике и лингводидактике определяются методологически значимым конструктом. Данный конструкт позволяет системно, целенаправленно достичь формирования у будущих специалистов компетенций, которые позволят им осуществлять профессиональную деятельность в современном поликультурном мире, интерпретировать и транслировать иноязычную речь с учетом ее лингвокультурных особенностей и социокультурной детерминированности.

Обобщим научные идеи и положения российских лингвистов и лингводидактов о реализации межкультурного подхода в практике обучения иностранным языкам магистров-лингвистов – преподавателей иностранного языка, переводчиков, исследователей в сфере языкознания и образования, специалистов в области межкультурной коммуникации и кросскультурного коучинга:

- восприятие и оценка контекста межкультурной интеракции – историко-культурного, лингвокультурного, социолингвистического;
- идентификация / самоидентификация и объективное стереотипизирование собственной и иной культуры;
- интерпретирование коммуникативного поведения партнера на основе представлений о релятивности культурных норм и адаптация коммуникативного поведения в соответствии с ценностными ориентациями иноязычного социума, релевантных для различных типов дискурса;
- выявление национальных стереотипов как детерминантов поведения в межкультурной интеракции и определение степени их деструктивности;
- адекватное кодирование и декодирование информации средствами иностранного языка / невербальной коммуникации в соответствии с комплексом коммуникативных целей конструктивного общения, правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме.

Таким образом полагаем, что парадигма подходов, реализуемая в профессиональной подготовке магистра лингвиста, включает следующие базисные подходы:

Таблица 1



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА ЛИНГВИСТА

Современная методология проектирования образовательных программ магистратуры определяется как общепедагогическим контекстом требований

ФГОС РФ очередного поколения (инвариант), так и инновациями, реализующими тенденции развития системы высшего образования на основе «интеллектуального ресурса вуза – его научных школ, традиций, опыта, мастерства и творчества профессорско-преподавательского состава» [Киселев 2007, с. 50].

В данном контексте наиболее обсуждаемыми педагогическим сообществом являются методологические и психолого-педагогические вопросы проектирования целевых, содержательных, технологических и диагностических аспектов организации образовательного процесса в рамках решения таких основных проблем, как:

- структурно-содержательная преемственность программ подготовки с программами бакалавриата и аспирантуры в образовательном пространстве вуза;
- определение направленности подготовки (точно адресная / академическая, «наукориентированная»);
- диверсификация подходов к обучению;
- соотнесение ФГОС ВО РФ профстандарту РФ;
- содержание подготовки по инварианту (действующий государственный образовательный стандарт) и варианту (индикаторы и дескрипторы формируемых компетенций);
- квалиметрическая обоснованность профессионального знания и его отражение в дисциплинах, практиках, факультативах;
- контент и формат оценки качества подготовки по дисциплинам учебного плана.

Обсуждаемые реперные точки проектирования образовательных программ можно трактовать как обобщенный методологический алгоритм разработки варианта образовательных программ по какому-либо профилю подготовки магистра.

В качестве примера опишем опыт проектирования и реализации образовательных программ подготовки магистра лингвиста по профилю «Лингвистика и межкультурная коммуникация» в Московском государственном лингвистическом университете.

Конкретизация модели магистратуры осуществлялась с реализуемыми в Московском государственном лингвистическом университете программами бакалавриата в рамках таких групп специальностей, как «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Языкознание и литературоведение». На основании проведенного анализа образовательные программы магистратуры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» концептуально, функционально и логически реализуют иерархически «сквозную» преемственность, максимально полно раскрывают

образовательный, кадровый, научный ресурс и интеллектуальный потенциал Московского государственного лингвистического университета.

В соответствии с действующим ФГОС ВО для выпускника магистратуры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» были определены типы задач профессиональной деятельности – консультационный и научно-исследовательский. Основные объекты профессиональной деятельности выпускников – иностранные языки и культуры; межкультурная и межкультурная коммуникация.

Проектирование целевых, содержательных, технологических и диагностических блоков магистерских программ проводилось в соответствии с типом профессиональных задач и объектов профессиональной деятельности специалиста в области межкультурной коммуникации по результатам анализа профстандарта РФ (в том числе по отдельным трудовым функциям), экономического, социокультурного и международного контекста осуществления профессиональной деятельности, реалий рынка труда, учета прагматики образовательных целей обучающихся в отношении перспектив трудоустройства.

Таблица 2

ПЕРСПЕКТИВЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА
ВЫПУСКНИКА МАГИСТРАТУРЫ

Учреждения и организации	Наименования должностей, профессий
Научно-исследовательские институты, центры, лаборатории	• научный сотрудник
Министерство иностранных дел (РФ / другие страны)	• сотрудник международного отдела / отдела внешних связей
Федеральное агентство Россотрудничество	• специалист по межкультурной коммуникации
Центры науки и культуры (РФ / другие страны)	• консультант по вопросам аккультурации
Департаменты по международной связям	• консультант в области международных и социокультурных проектов
Управления по связям с общественностью в федеральных и региональных государственных учреждениях	• консультант в сфере национальной языковой политики
Российские / зарубежные новостные агентства, средства массовой информации	• консультант по развитию межкультурной сенситивности
Лингвистические департаменты (отделы) российских и зарубежных коммерческих / некоммерческих организаций и корпораций	• помощник пресс-секретаря по вопросам межкультурной коммуникации
Лингвистические департаменты (отделы) некоммерческих российских и зарубежных общественных организаций, фондов	• редактор материалов средств массовой информации (в том числе относящихся к проблемам и вопросам межкультурной коммуникации и кросс-культурного взаимодействия)
	• работник отделов лингвистического – референт со знанием иностранного языка

Результаты анализа позволили детализировать основную цель магистерского образования в двух взаимосвязанных аспектах. Во-первых, была поставлена задача подготовить обучающихся к осуществлению консультационной деятельности по моделированию конструктивного межкультурного взаимодействия на межличностном, групповом и межэтническом уровне. Во-вторых, была сформулирована задача подготовить обучающихся к научно-исследовательской деятельности в области проблемного поля теории изучаемых иностранных языков, теории и практики межкультурной коммуникации. Проведенный анализ позволил четко обозначить направленность программ магистратуры на формирование:

- разносторонней лингвистической базы специалиста в области межкультурной коммуникации;
- иноязычной компетенции как владения двумя иностранными языками;
- теоретическо-практической базы для осуществления эффективной межкультурной коммуникации;
- комплексных междисциплинарных знаний (компаративистика, педагогика, лингвокультурология, социолингвистика);
- метапредметных умений и навыков, необходимых для успешного осуществления консультационной и научно-исследовательской деятельности (в том числе в области цифровых технологий, оценки качества программных продуктов лингвистического профиля, разработки электронного контента различных типов кросс-культурных тренингов и т.п.);
- навыков проведения теоретических и эмпирических исследований в области лингвистики и межкультурной коммуникации на основе современных методик научных исследований и оформление результатов осуществленного исследования.

Объем и содержание формируемых компетенций представлен по инварианту (действующий государственный образовательный стандарт) и варианту (индикаторы и дескрипторы). Особо отметим, что профессиональные компетенции выпускника магистратуры определяются самостоятельно в соответствии с ФГОС последнего поколения¹.

Подчеркнем, что научно-методическое обоснованное определение профессиональных компетенций, их индикаторов и дескрипторов является ключевым фактором проектирования. С одной

стороны, именно данные компетенции являются тем методологическим основанием, который, собственно, обеспечивает системность, целенаправленность, «перспективность» и «жесткую» каркасность в формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций, структурирование их индикаторов и дескрипторов. С другой стороны, содержание и объем профессиональных компетенций предопределяет логику научно-методической обоснованности индикаторов и дескрипторов универсальных и общепрофессиональных компетенций, создавая тем самым полную и детализированную профессиограмму выпускника магистратуры, его функционально-комплексный «профессиональный портрет».

Считаем, что в результате освоения программы магистратуры по профилю «Лингвистика и межкультурная коммуникация» у магистранта должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции (ПК):

- 1) способен прогнозировать характер общения и моделировать потенциальные ситуации общения между представителями различных культур и выбирать адекватные коммуникативные стратегии для обеспечения межкультурной интеракции (ПК-1);
- 2) способен осуществлять лингвистический, лингвокультурологический анализ и интерпретацию текстов, релевантных для социокультурной и профессиональной сферы общения носителей изучаемых языков (ПК-2).

Аспектность задач будущей деятельности обусловила структурирование профессиональных компетенций по 3–5 индикаторам, каждый из которых имеет ряд дескрипторов (ср., например, табл. 3).

Таблица 3

ИНДИКАТОРЫ И ДЕСКРИПТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

ПК-1. Индикатор 1.1. Выявляет и дифференцирует факторы, оказывающие влияние на результат межкультурного общения	Дескриптор 1.1.1. Применяет концептуальные подходы, типологию культурных различий в анализе особенностей коммуникативного поведения участников межкультурного общения
	Дескриптор 1.1.2. Характеризует параметры межкультурной коммуникации в соответствии с ее макро- и микроуровнями
	Дескриптор 1.1.3. Проводит уровневый анализ вербальных, невербальных, временных, внешних и внутренних контекстов, релевантных для коммуникации культур стран изучаемых языков
	Дескриптор 1.1.4. Критически оценивает функции национальных стереотипов в рамках локальной культуры и в процессе межкультурной коммуникации

¹ Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика» от 12 августа 2020 г. № 992.

Системное структурирование и квалиметрическая обоснованность проектирования содержания образовательных программ магистратуры осуществлялись в логике генерализации и фундаментализации научной и практико-ориентированной информации. Данная информация, во-первых, обеспечивает создание метатезауруса профессиональной деятельности как инварианта концептосферы лингвиста и специалиста по межкультурной коммуникации. Во-вторых, она ориентирована на формирование информационно-операциональной базы актуального развития функциональных подсистем личности магистранта (когнитивной, ценностной, регулятивной, коммуникативной, творческой).

Междисциплинарная парадигма профиля магистерской подготовки представлена дисциплинами учебного плана, разработанного в рамках системно-модульного подхода организации учебного процесса и с учетом научно-теоретического, информационно-практического и кадрового потенциала Московского государственного лингвистического университета.

Ключевым условием проектирования и реализации образовательных программ является разработка оценочных материалов по дисциплинам, практикам, государственной итоговой аттестации и факультативным дисциплинам. Разработка данных материалов проводилась в соответствии с требованиями действующего ФГОС и общедидактическими принципами валидности, квалиметричности, объективности, систематичности, уровневой ранжированности. При этом использовались как традиционные, так и современные методы и формы оценки образовательного результата. В соответствии с задачей формирования субъектности как личностного качества магистранта осуществлялась компоновка видов самостоятельной работы, форм, методов, систем контроля и критериев оценки.

Оценочные материалы образовательных программ проектировались по алгоритму определения следующих уровней: организационно-методического (объект оценивания – компетенция / индикатор / дескриптор); содержательного (задания); критериального (показатели и критерии объектов оценивания, шкала оценивания). Данные

материалы включают: задания для текущего контроля успеваемости; теоретические вопросы для проведения промежуточной аттестации; практико-ориентированные задания для проведения промежуточной аттестации; комплект экзаменационных билетов для проведения промежуточной аттестации обучающихся в форме зачета, экзамена.

Подчеркнем, что контент оценочных материалов определяется, прежде всего, индикаторами и дескрипторами формируемой компетенции. Формат оценочных материалов дидактически традиционный (доклад / сообщение, дискуссия, реферат, практические задания, проект).

Конкретные задания, представленные в оценочных материалах, можно дидактически охарактеризовать как задания поисково-конструктивного, сравнительно-сопоставительного, проблемного и квазипрофессионального типа.

Можно также констатировать, что проектированием контента и формата оценочных процедур, в том числе и обоснование их цикличности, «задается динамика (схема) разворачивания программы» [Каспржак, Калашников, 2016, с. 18], ее педагогическое центрирование на учебно-профессиональную деятельность магистранта – консультационную и научно-исследовательскую.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные результаты проектирования образовательных программ являются вариантом подготовки магистра лингвиста. Данные образовательные программы суммарно воплощают стратегию подготовки по профилю «Лингвистика и межкультурная коммуникация» как синтез концептуально-теоретических положений межкультурного, субъект-субъектного, компетентностного, контекстного, проблемного, лингвокультурологического и аксиологического подходов. Реализация данных подходов в обучении обеспечивает становление и развитие личности магистранта как специалиста, способного и готового квалифицированно осуществлять консультационную и научно-исследовательскую деятельность в области лингвистики, теории и практики межкультурной коммуникации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зенков А. Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. 2020. Вып.1. С. 52–55.
2. Мухаметзянова Ф. Г., Панченко О. Л., Хайрутдинов Р. Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. 2017. Вып. 3 (52). С. 9–14.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория и методика обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 4-е изд. М.: Academia, 2006.

4. Киселев А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития. СПб.: Книжный Дом, 2007.
5. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Конструирование образовательных программ прикладной магистратуры // Университетское управление: практика и анализ. 2016. Вып. 2 (102). С. 14–25.

REFERENCES

1. Zenkov, A. R. (2020). Digitalization of education: directions, opportunities, risks. Vestnik of Voronezh State University. Series: Problems of higher education, 1, 52–55. (In Russ.)
2. Mukhametzhanova, F. G., Panchenko, O. L., Khairutdinov, R. R. (2017). Magistracy as a methodological phenomenon: Challenges of modernity. Man and education, 3(52), 9–14. (In Russ.)
3. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). Teoriya i metodika obucheniya inostrannim yazykam: lingvodidaktika i metodika = Theory and methodology of foreign language teaching. Language didactics and methodology. 4th ed. Moscow: Academia. (In Russ.)
4. Kiselev, A. S. (2007). Innovatsionnaya sistema operezhayushchego obrazovaniya v kontkste sociologicheskoi perspektivy obschestvennogo razvitiya = Innovative system of outstripping education in the context of the sociological perspective of social development. St. Petersburg: Knizhnyj Dom. (In Russ.)
5. Kasprzhak, A. G., Kalashnikov, S. P. (2016). Designing educational programs for applied master course. University management: Practice and analysis, 2(102), 14–20. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шаталова Наталья Станиславовна

доктор педагогических наук, профессор

профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Shatalova Natal'ya Stanislavovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor

Professor at the Department of Russian as a Foreign Language,
Institute of International Programs, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

30.10.2023
02.11.2023
03.11.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Дополненная реальность при изучении иностранного языка

Янь Лэй

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
yanlei183791@Gmail.com

Аннотация. В статье поставлена проблема, связанная с созданием и оценкой возможностей дополненной реальности при изучении иностранного языка. Методы исследования: метод анализа, авторские методики. Материалами исследования послужили AR-приложения, позволяющие создать дополненную реальность для изучения иностранных языков. Исследуются приложения, разрабатывается ход занятия на основе цифровых технологий, обосновывается перспектива их применения.

Ключевые слова: дополненная реальность, иностранный язык, методы преподавания, цифровые технологии

Для цитирования: Лэй Я. Дополненная реальность при изучении иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 67–74.

Original article

Augmented Reality in Foreign Language Teaching and Learning

Yan Lei

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
yanlei183791@Gmail.com

Abstract. The article deals with the problem of creating and evaluating the opportunities offered by augmented reality in foreign language acquisition. Research methods: analysis method, author's methods. The research materials included AR applications that allow one to create augmented reality for learning foreign languages. The article studies applications, looks at the lesson based on digital technologies, and the prospects of using them in the foreign language classroom.

Keywords: augmented reality, foreign language, teaching methods, digital technologies

For citation: Lei, Y. (2023). Augmented reality in foreign language teaching and learning. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 67–74.

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день у методики преподавания иностранного языка существует не только множество возможностей для развития, но и множество трудностей. По мнению Л. С. Крючковой, у студентов в настоящее время сильно развито визуальное восприятие, поэтому методики устной вербальной передачи информации для них не подходят. Их восприятие учебного материала опирается на зрительные образы, зрительная память у них развита значительно лучше, нежели слуховая, поэтому опора на текст, воспринимаемый зрительно, должна доминировать при обучении [Крючкова, 2017].

Ввиду того что некоторые методики опираются на зрительное восприятие, они удачно переплетаются с некоторыми технологиями цифрового образования. Особенно популярными для изучения русского языка носителями китайского языка считаются интернет-ресурсы. Некоторые авторы отмечают, что в открытом доступе можно найти много цифровых образовательных ресурсов, среди которых можно выделить следующие: сайты, порталы, социальные сети, а также мобильные приложения, позволяющие изучать язык разными способами [Коннова, Семенова, 2021]. И. В. Нефёдов также выделяет в отдельную группу виртуальной образовательной среды такие мультимедийные сервисы, как: дистанционные курсы для студентов и преподавателей, сетевые собрания звуковых фото- и видео-файлов по определенной тематике [Нефёдов, 2019].

Однако необходимо отметить, что цифровые технологии в образовании развиваются. Помимо вышеперечисленных средств для изучения русского языка, стоит выделить технологии дополненной реальности, которые могут стать вспомогательным элементом в процессе обучения языку. Немаловажно, что использование AR-технологий в России недостаточно развито в лингвистике и методике преподавания русского языка китайским студентам. Поэтому актуальность работы заключается в недостаточном исследовании вопроса использования технологий дополненной реальности на занятиях по русскому языку.

Цель статьи – разработать занятие с использованием технологий дополненной реальности с перспективой дальнейшей апробации.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть перспективные методики изучения русского языка носителями других языков на различных этапах;
- исследовать технологии AR и возможности ее применения при изучении русского языка для носителей других языков;

- проанализировать опыт применения технологий дополненной реальности при изучении иностранных языков (рассмотреть приложения, которые уже используются для обучения);
- разработать занятие с использованием AR-технологий и проверить на практике целесообразность их применения.

Материалами исследования послужили приложения дополненной реальности для изучения иностранных языков, а также источники, содержащие методики преподавания русского языка.

Методами исследования являются метод классификации и прогнозирования, метод анализа, а также авторские методики.

AR-ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Изначально рассмотрим понятие «дополненной реальности» и возможности ее применения. Итак, дополненная реальность – это специализированная цифровая технология, которая позволяет связать реальный мир с виртуальными объектами. AR-технология позволяет интегрировать несуществующие предметы в материальный мир, что в целом позволяет создавать перспективные образовательные продукты. К примеру, при помощи этой технологии есть возможность изучать строение клетки, ставить физические опыты, а также находить исторические артефакты на карте родного города. Такие приложения являются адаптированными под многие устройства и системы, что делает их универсальными и добавляет преимущества. Также стоит отметить, что жизнь современного студента неотрывно связана со смартфоном, поэтому применение изучаемой технологии будет просто, интересно и комфортно для изучения языка.

Методология, основанная на дополненной реальности, имеет ряд преимуществ:

1. Обучение на основе AR-технологии способствует персонализированному обучению, которое предположительно является способом получения наилучших результатов от каждого обучающегося. Технология AR повышает эффективность приобретения личностного опыта обучения, что предоставляет обучающимся возможность получения образования по индивидуальному расписанию в зависимости от их предпочтений. Используя AR-гаджеты, каждый обучающийся может иметь доступ к занятиям как в образовательном учреждении, так и вне его.
2. Дополненная реальность помогает двум сторонам процесса – преподавателям и

студентам получать знания более эффективно, при необходимости визуализируя контекстную информацию.

3. Возрастает межличностное взаимодействие, так как участникам учебного процесса предоставляется возможность давать комментарии по текущей теме обучения.
4. Всегда возможен контроль, роль преподавателей не минимизируется. Преподаватель остается ответственным за принятия решений, цифровые проекции необходимой информации по тематике обучения оптимизируют процесс обучения, а также увеличивают степень его привлекательности для обучающихся.

ОБЗОР AR-ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Более подробно остановимся на рассмотрении приложений для изучения языка, которые существуют в России, а также на оценке их возможностей и особенностей. На сегодняшний день автор статьи не нашел полноценного приложения с дополненной реальностью, которое бы специализировалось строго на изучении русского языка носителями других языков. Поэтому были рассмотрены приложения, используемые для изучения иностранных языков в целом с перспективой дальнейшей адаптации к русскому языку.

Один из популярных виртуальных помощников для изучения языка – это ассистент VARVARA, который позволяет при помощи виртуальной реальности изучать иностранный язык. Строго говоря, VARVARA не является инструментом дополненной реальности, а представляет собой полноценный симулятор, благодаря которому учащийся погружается в виртуальный мир, полностью теряя связь с реальным. Используя тренажер VARVARA, студент попадает в различные ситуации (знакомство, быт, одежда, путешествия) вместе со своими виртуальными помощниками. Работа тренажера VARVARA представлена на рисунке 1.

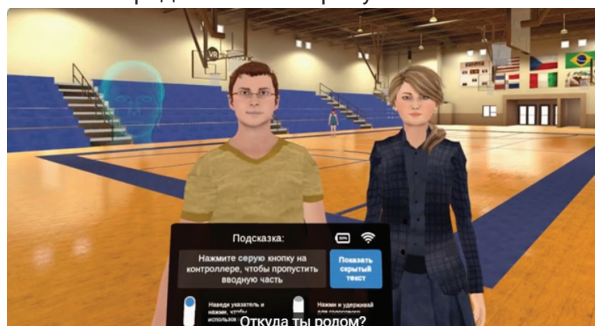


Рис. 1. Работа симулятора VARVARA

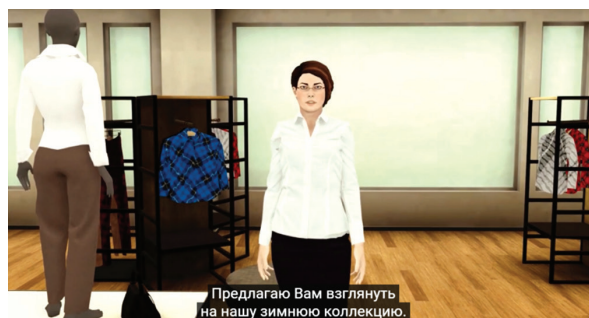


Рис. 2. Имитация ситуации покупки в VARVARA

По нашему мнению, такой тренажер очень удобно использовать на уровне начального обучения и погружения в языковую среду. Учитывая, что для начального этапа характерно интенсивное обучение (особенное внимание уделяется фонетике и грамматике языка), а также пополнение лексического запаса, тренажер может стать незаменимым помощником; его можно использовать как с преподавателем, так и при самостоятельной работе.

Здесь отдельно стоит выделить преимущество тренажера для самостоятельной работы: в ходе занятия можно оперативно получить обратную связь, которая укажет и на прогресс студента, и на допущенные им ошибки в произношении и грамматическом построении предложений. Также среди достоинств использования средств виртуальной реальности в образовательном процессе можно назвать и возможность общения исключительно на неродном языке. Работа тренажера VARVARA выстроена таким образом, что учащийся ведет диалог с ассистентами на неродном языке, но при этом видит перевод в форме субтитров внизу экрана.

Согласно методике преподавания иностранного языка, в частности, русского китайским студентам, такой прием можно использовать как для получения новых знаний (когда необходимо узнать смысл незнакомого слова, а из контекста это сделать затруднительно), так и для закрепления знаний (когда информация полностью передается на неродном языке). Также для лучшего усвоения материала в виртуальной реальности используется принцип наглядности, позволяющий соотносить слова и картинки. К примеру, в симуляции ситуации «Путешествие» человек утверждает, что попадает на Аляску и ассистент перенаправляет его в магазин для покупки одежды, параллельно проговаривая названия вещей (см. рис. 2).

Таким образом тренажер виртуальной реальности можно использовать для изучения языка на начальной этапе обучения, особенно, когда отсутствует возможность общения с носителями языка, а также для самостоятельной проработки диалогов.

Однако данное средство обучения может быть использовано только как вспомогательное в комплексном процессе изучения языка. VARVARA не направлена, к примеру, на устойчивое запоминание лексики, а также обучает диалоговой речи только в рамках конкретной ситуации для закрепления стандартных фраз. Здесь всё-таки лучше использовать среду общения с носителями языка, так как навык общения на любом языке лучше формируется в ходе общения между двумя людьми, когда ситуация может отклоняться от стандартной.

Обучающимся необходим интерес к использованию подобных технологий, а также умение ими пользоваться. В противном случае симуляция языковой среды может послужить только развлечением, но не средством изучения языка.

Теперь рассмотрим приложение, которое является полноценным инструментом дополненной реальности. Таковым является приложение Mondly. Mondly также адаптировано для многих устройств и не требует дополнительного оборудования (VR-шлем), что значительно упрощает его использование в образовательной среде. В приложении также существует виртуальный помощник, который появляется при запуске программы на смартфоне в режиме реального времени, в тех условиях, где находится студент. Приложение Mondly направлено на расширение словарного запаса студента, также оно способствует улучшению произношения и беглости речи.

Этот инструмент дополненной реальности позволяет общаться с ассистентом, как и предыдущий симулятор, а также получать от него обратную связь в ошибках произношения. Однако здесь стоит отметить существенный недостаток: между студентом и ассистентом не происходит полноценного диалога, поэтому на развитии речевых навыков использование Mondly в большей степени не влияет. На рисунке 3 представлено действие приложения Mondly.

Однако у Mondly есть очень интересная особенность, которая воздействует на эмоциональное восприятие студента и, вероятно, способствует лучшему запоминанию слов. Периодически при изучении

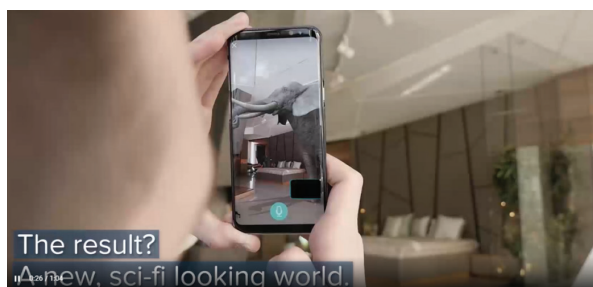


Рис. 3. Действие приложения Mondly



Рис. 4. Принцип реагирования на ошибку Mondly

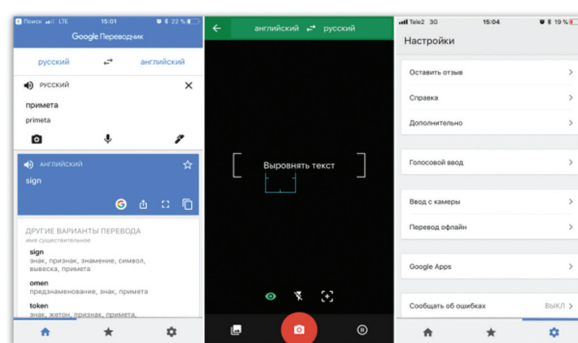


Рис. 5. Принцип действия и интерфейс приложения Google Переводчик

неродного языка могут возникать ошибки: как и при произношении, так и соотношении «лексическая единица-объект». Соответственно, при этом искажается либо значение сказанного слова, либо меняется смысл сказанной фразы полностью. Mondly, прежде чем исправить ошибку, наглядно демонстрирует ошибку. К примеру, если вместо «налево» человек говорит: «лев», то в гостиной появится изображение животного. Действие этого принципа продемонстрировано на рисунке 4.

Для изучения лексики этот прием может быть весьма результативным, потому что именно методика изучения лексики в неродном языке базируется на применении принципа наглядности, на использовании принципа семантизирующего контекста, а также на применении ситуативного обучения. Облегчает запоминание слов эмоционально окрашенная среда.

Последним, что стоит упомянуть в разговоре о дополненной реальности – это Google Переводчик. Строго говоря, это приложение также является инструментом дополненной реальности, однако про него обычно забывают, когда говорят о технологиях AR. Приложение может быть использовано как переводчик рукописного текста. Принцип действия приложения и интерфейс представлены на рисунке 5.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЛОЖЕНИЙ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ, КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ ИСПОЛЬЗОВАНЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

VARVARA	Mondly	Google Переводчик
<i>Плюсы:</i> позволяет полностью погрузиться в симулятивную ситуацию; возможность обратной связи; широкий выбор тем для диалога; подходит для самостоятельной работы.	<i>Плюсы:</i> позволяет заниматься в реальном пространстве; обеспечивает наглядность лексических единиц; иллюстрирует ошибки	<i>Плюсы:</i> доступен для многих устройств; есть возможность перевода рукописного текста; предполагает широкий формат для работы
<i>Минусы:</i> требует дополнительного оборудования; образовательная программа дорогостоящая; подходит только для начального уровня.	<i>Минусы:</i> отсутствуют диалоги; подходит только для изучения отдельных слов; нет систематизации материала.	<i>Минусы:</i> нет эмоциональной составляющей, подходит только для перевода текстов.

Приложение дополненной реальности Google Переводчик может быть использовано при изучении русского языка как иностранного, к примеру, при работе с текстами на начальном уровне, когда студенту трудно понять контекст на русском языке и он может воспользоваться переводчиком для получения подсказки на родном языке. Также подобную технологию можно использовать и в игровой форме: как известно, слова запоминаются и вспоминаются именно в тот момент, когда это необходимо. К примеру, группа студентов оказывается на одном конце города, а попасть им необходимо на другой, используя данные, которые указаны в карточке маршрута, либо в определенный момент времени им необходимо будет объясниться с носителем языка для того, чтобы спросить дорогу и не сбиться с указанного маршрута.

Более того, приложение может быть использовано и лицами, продолжающими изучать русский язык. Приложение Google Переводчик позволяет переводить и стихотворные произведения. К примеру, можно использовать различные тексты на русском языке, а затем – просить объяснить их смысл.

Приведем сравнительную характеристику приложений для изучения языка при помощи дополненной реальности, которые могут быть адаптированы для изучения русского языка. Сравнительная характеристика приведена в таблице 1.

Как видно из сравнительного анализа, представленного в таблице, некоторые из специализированных устройств и программных обеспечений для изучения языка могут быть дорогостоящими, а также направленными только на узкую область изучения языка, например, только на изучение лексики, поэтому технологии дополненной реальности могут быть использованы только в качестве вспомогательного инструмента для изучения русского языка китайскими студентами.

РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Рассмотрим приложения дополненной реальности, которые находятся в свободном доступе в магазине Google Play и не имеют отношения к изучению языков, а носят развлекательный характер. Однако с их помощью можно придумать разработки уроков, позволяющих изучать русский язык в более увлекательной форме.

Рассмотрим, к примеру, приложение Face Camera. Это инструмент, который позволяет делать селфи, используя различные маски. Пользователь наводит камеру на лицо (или группу лиц), выбирает понравившуюся маску и делает фото.

Представим примерный ход урока, который может быть использован для изучения русских пословиц и поговорок при помощи приложения Face Camera. Ход урока представлен в таблице 2.

Тематика занятия выбрана неслучайно. Некоторые исследователи, которые занимаются вопросами преподавания русского языка, отмечают недостаточное внимание к русским пословицам и поговоркам в ходе проведения занятий. Однако знакомство с паремиологическими единицами русского языка способствуют не только обогащению словарного запаса, но и знакомству с культурным наследием страны.

Использование фразеологизмов в ходе занятия по русскому языку доступно не только для тех, кто изучает язык на продвинутом уровне. Такие технологии применимы и для новичков, поскольку они способствуют развитию фонетического навыка, особенно при подборе паремий для отработки произношения гласных звуков, а также сочетаний согласных звуков, которые являются для иностранного студента наиболее трудными при изучении русского языка [Беженарь, Павоне, 2019].

Таблица 2

ХОД УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ FACE CAMERA

Часть занятия	Действия
Приветственное слово	Учащиеся приветствуют друг друга и преподавателя
Мотивационная часть	Преподаватель объявляет тему занятия, спрашивает у обучающихся: как они понимают, что такое «фразеологизм»?
Цель урока	Преподаватель объявляет цель: «Сегодня мы знакомимся с пословицами русского языка»
Задание 1	Учащиеся рассказывают о пословицах на своём родном языке, пытаются объяснить их смысл русскоговорящим студентам на русском языке
Задание 2	Задание на соотношение пословиц и изображений. Обучающимся представляется набор ситуативных картинок и фразеологизмов. Задача учащихся – сопоставить пословицу и соответствующую ей ситуацию.
Задание 3	Учащимся представляется набор пословиц, с которыми они ранее не были знакомы. Далее предлагается использовать приложение Face Camera, и остальные учащиеся пытаются по картинке опознать пословицу. Пример использования представлен в графах ниже.
«Мрачнее тучи»	Использована маска «Тучи» 
«Увидеть небо в алмазах»	
Задание 4	Текст пословицы разрезан на несколько частей, задача студентов – собрать куски в единое предложение, чтобы получилась пословица со смыслом.
Домашнее задание	В качестве домашнего задания студенты получают пословицы, которые нужно заучить, а также найти их значение, уметь объяснить на русском языке.
Завершающий этап	Этап рефлексии и прощания друг с другом

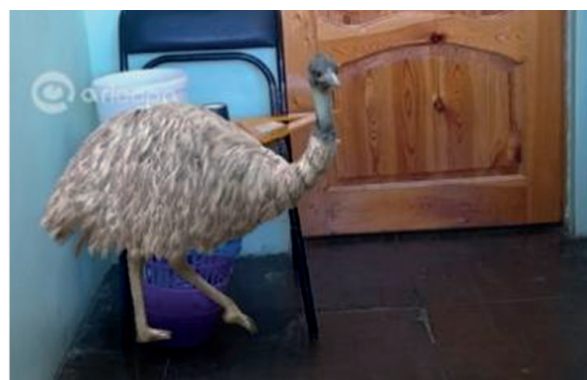


Рис. 6. Демонстрация работы приложения ARLOOPA

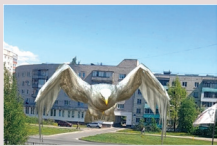
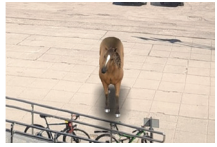
Для большей эмоциональной вовлеченности в ходе урока было использовано популярное приложение дополненной реальности, позволяющее делать селфи с определенной маской. В ходе проведенного занятия студенты достаточно быстро проводили аналогию между различными масками и фразеологизмами, могли их воспроизвести и объяснить смысл высказывания. Однако, на настоящий момент, не было проведено исследования, которое бы указывало на эффективность применения приложения для запоминания. Поэтому автор придерживается мнения о том, что в таком виде, в котором сейчас присутствует дополненная реальность, она может быть использована лишь как вспомогательный элемент для изучения русского языка. Но при этом у данной технологии есть все перспективы для ее активного использования в процессе обучения.

Приложение ARLOOPA возможно использовать при изучении русского языка. ARLOOPA – это полноценное приложение дополненной реальности, благодаря которому можно видеть те или иные объекты в режиме реального времени. Каталог представляет собой различные категории: животные, искусство, развлечения, виртуальные туры и прочее. Результат работы программы представлен на рисунке 6.

Это приложение также не используется для изучения иностранных языков, однако может быть адаптировано для изучения русского языка. К примеру, ARLOOPA может быть использовано для начального уровня изучения языка для дополнения к загадкам. Игра строится следующим образом: ведущий говорит загадку на русском языке, а студенты пишут свой ответ на листке. После того как время вышло, ведущий показывает результат на приложении ARLOOPA. Важно при этом, чтобы для ведущего русский язык также не являлся родным. В этом случае обогащается лексический запас студентов, а также развиваются навыки чтения и осмысления простых текстов. Такой подход особенно важен для начального уровня освоения языка. Пример подобной разработки представлен в таблице 3.

Таблица 3

ПРИМЕНЕНИЕ AR-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАГАДОК

Загадка	Результат
Эта птица не боится В поле выследить лисицу, Хоть когтями, клювом острым Одолеть врага непросто!	
Шелковиста ее грива, Весела она, игрива. У нее так шерстка гладка, Это к нам бежит...	
К своим ласкается, на чужих ругается. У своего теремочка сидит на цепочке.	

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, технологии дополненной реальности могут быть использованы при изучении русского языка, предоставляя интересные возможности для

разнообразия учебных занятий со студентами. Однако и как показал сравнительный анализ, и как показало исследование AR-приложений, использование дополненной реальности, на настоящий момент, возможно только в качестве вспомогательного средства обучения, не являясь самостоятельным инструментом в методике. Об этом говорит и недостаточная разработка программного обеспечения для приложений (к примеру, как показало исследование: полноценных программ вспомогательной действительности, на настоящий момент, не существует), так и дороговизна (как это видно на примере симулятора VARVARA, который можно адаптировать для изучения иностранного языка).

Однако существует и большое поле для развития цифровизации при изучении русского языка китайскими студентами. Это было продемонстрировано на примере использования загадок на занятиях с использованием дополненной реальности на смартфонах, а также на примере разработанного хода урока с применением приложения Face Camera. Такие эксперименты помогают обучающимся в освоении лексики и фонетики русского языка, а также прививают интерес к обучению языка, благодаря эмоциональной компоненте.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Крючкова Л. С. Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному // Сборник статей ИИУ МГОУ. 2017. С. 105–113
2. Коннова З. И., Семенова Г. И. Технологии дополненной и виртуальной реальности: инновации в обучении иностранным языкам в вузах // Научный результат. Педагогика и психология образования. Т. 7. № 3. 2021 С. 53–67. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5
3. Нефёдов И. В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова, 2019. № 4. С. 61–67.
4. Беженарь О., Павоне М. Пословицы на уроках русского языка как иностранного // Чуждоезиковое обучение. 2019. Т. 46. № 1. С. 42–48.

REFERENCES

1. Kryuchkova, L. S. (2017). Aktualnie problemi obucheniya russkomu yaziku kak inostrannomu i russkomu yaziku kak nerodnomu = Actual problems of teaching Russian as a foreign language and Russian as a non-native language. (pp. 105–113): sbornik statej IIU MGOU. (In Russ.)
2. Konnova, Z. I. Semenova, G. I. (2021). Tehnologii dopolnennoi i virtualnoi realnostei: innovacii v obuchenii inostrannim yazikam v vuzah = Augmented and Virtual Reality Technologies: Innovations in Teaching Foreign Languages at the University. Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7(3), 53–67. 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5 (In Russ.)
3. Nefedov, I. V. (2019). Virtualnaya obrazovatel'naya sreda v obuchenii RKI: realnost' i perspektivi = Virtual educational environment in Russian as a foreign language teaching: reality and prospects. The world of Russian word, 4, 61–67. (In Russ.)

4. Bejenar, O., Pavone, M. (2019). Poslovici na urokah russkogo yazika kak inostrannogo = Using proverbs for learning russian as a foreign language in Italian audience. Chuzhdoezikovo obuchenie-Foreign Language Teaching, 46(1), 42–48. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Янь Лэй

аспирант кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования
Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yan Lei

Postgraduate student
Department of Linguodidactics and Mordern Technologies of Foreign Language Education
Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию	21.05.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	10.06.2023	approved after reviewing
принята к публикации	20.09.2023	accepted for publication



Категория «педагогическое взаимодействие» в условиях сосуществования дидактических парадигм

Л. В. Яроцкая¹, А. И. Воронина²

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

¹lvyar@yandex.ru

²voroninaaaaa@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия «педагогическое взаимодействие» в различных дидактических парадигмах, определяется его онтологическое и эпистемологическое наполнение, конкретизируются теоретические основы, устанавливаются связи с другими научными областями. На этой основе определяются перспективы развития дидактического знания, возможности неконфликтного соотнесения разных подходов в обучении в условиях наблюдаемой в настоящее время мультипарадигмальности педагогических наук.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, дидактическая парадигма, познание, обучение, развитие

Для цитирования: Яроцкая Л. В., Воронина А. И. Категория «педагогическое взаимодействие» в условиях сосуществования дидактических парадигм // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 75–80.

Original article

Category of Pedagogical Interaction in the Conditions of Coexistence of Didactic Paradigms

Ludmila V. Yarotskaya¹, Anna I. Voronina²

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

¹lvyar@yandex.ru

²voroninaaaaa@yandex.ru

Abstract: The article examines the content of the concept of pedagogical interaction in various didactic paradigms, determines its ontological and epistemological content, specifies the theoretical foundations, establishes connections with other scientific fields. On this basis, the prospects for the development of didactic knowledge, the possibility of non-conflict correlation of different approaches to education in the conditions of the currently observed multiparadigmality of pedagogical sciences are determined.

Keywords: pedagogical interaction, didactic paradigm, cognition, learning, development

For citation: Yarotskaya, L. V., Voronina, A. I. (2023). Category of pedagogical interaction in the conditions of coexistence of didactic paradigms. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 75–80.

ВВЕДЕНИЕ

Понятие «педагогическое взаимодействие» относится к числу фундаментальных категорий педагогики как области научного знания, поскольку оно отражает сущностную характеристику образовательного процесса – его двусторонний характер: взаимопроникновение деятельности обучающего и обучаемого, воспитателя и воспитанника. Вместе с тем содержание этого понятия представителями разных подходов в образовании трактуется далеко не однозначно – в силу существенных различий онтологического, эпистемологического планов, а также теоретико-методологических инспираций психологического, антропологического, социологического или даже экономического характера. И если для научных парадигм (например, естественно-научных), которые исторически сменяют друг друга в результате пересмотра всех своих оснований, такое положение дел не представляет особой проблемы (новое знание вытесняет старое и отжившее) [Kuhn, 1970], то для социально-гуманитарной сферы (с ее ориентацией на человека, ценностные основания его деятельности, культурные «разночтения» наблюдаемых событий и явлений) исторический «багаж» неизменно оказывается важным ресурсом для научной рефлексии, теоретико-методологического самоопределения в рамках научного подхода и организации последующей деятельности. Как следствие, в социально-гуманитарной сфере наблюдается сосуществование парадигм – *мультипарадигмальность*, при которой отсутствует консенсус относительно того, какая теория лучше всего объясняет те или иные события и явления; например, в педагогической действительности нет единого мнения о том, какой из способов обучения является оптимальным [Клюс-Станьска, 2022].

В этих условиях представляется важным проанализировать содержание понятия «педагогическое взаимодействие», соотнести его с различными методологическими основаниями и сосуществующими образовательными практиками, чему и будет посвящена данная статья. При этом в центре нашего внимания будет находиться преимущественно дидактический уровень педагогического взаимодействия, обладающий значительным обобщающим потенциалом, в том числе для частных методик обучения.

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»
В ЛОГИКЕ «ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Существует целый ряд дидактических концепций, выстроенных в логике эффективной деятельности¹, которые многим из нас хорошо знакомы в силу общих биографических условий образовательной действительности. *Эффективность* педагогического взаимодействия достигается в них благодаря продуманному во всех деталях плану действий: точному определению заданных свыше целей, четко структурированному содержанию обучения, подлежащего усвоению; оптимальному методическому инструментарию, обеспечивающему усвоение учебного материала в кратчайшие сроки; строгому выполнению плановых мероприятий, жесткому контролю результатов на всех этапах освоения программного материала (объекты обучения = объекты контроля).

Такая дидактоцентричная организация образовательного процесса не является случайной: *позитивистское основание* «объективистских» теорий обучения (в котором деятельность субъекта, познающего объективную реальность, приближает его к постижению мира, его научному осмыслению) задает стратегическое направление институционально организованного познания – на накопление и преумножение знаний; и именно этот вектор педагогического взаимодействия, прежде всего, увязывается с развитием индивида. Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить «трансмиссию знаний» и оптимизировать процесс накопления знаний обучающимся. В этой связи вполне естественным является обращение представителей объективистских парадигм, прежде всего *нормативной дидактики*, к *праксиологии* – теории эффективного действия, в фокусе которой находится целевая деятельность человека. В этих контекстах педагогическое взаимодействие нередко становится синонимом воздействия, управления: реальным субъектом образовательного процесса является преподаватель, образовательная субъектность обучаемого оказывается в значительной мере условной.

В дидактиках, построенных на базе *бихевиоризма* (с его концепцией инструментального

¹К таким концепциям Д. Клюс-Станьска относит, например, нормативную, инструктивную дидактику, а также нейродидатику, которые она называет объективистскими, поскольку они исходят из признания объективной реальности, существующей не зависимо от познающего ее субъекта [Клюс-Станьска, 2022].

обусловливания поведения), планирование, управление, контроль (в том числе пошаговый), оценивание полученных результатов поставлены во главу угла; учение всегда является результатом преподавания; иные знания, опыт, компетенции не принимаются во внимание или рассматриваются как несущественные. Несмотря на критику бихевиоризма и когнитивную революцию второй половины XX века, последовавшее за этим реформатирование основанных на бихевиоризме **инструктивных методик**, их методический аппарат до наших дней остается востребованным, например при формировании иноязычных лексических и грамматических навыков [Яроцкая, 1993], а также в целом ряде аналогичных контекстов, особенно в онлайн обучении.

Так, в русле этого подхода была создана *дидактическая матрица*, опирающаяся на тщательно разработанную теорию измерения, с использованием хорошо структурированных и стандартизированных инструментов педагогического контроля – *тестов* – важнейшего достижения инструктивной дидактики, до нашего времени высоко ценимого «учителями и управленцами образования благодаря ее методической оснастке, обеспечивающей учителям чувство безопасности при выборе учебного действия и инструмента контроля, которыми могут пользоваться как ученики, так и преподаватели» [Клюс-Станьска, 2022, с. 99–100].

Несколько в стороне от рассмотренных выше дидактик (в смысле переноса акцента с деятельности преподавания на деятельность учения) стоит находящаяся в стадии становления **нейродидактика**, развивающаяся в русле нейронаук и опирающаяся на их исследовательский инструментарий. По замыслу сторонников этого подхода, педагогическое взаимодействие должно быть направлено на выявление оптимальных условий деятельности мозга обучающихся и создание соответствующих стратегий обучения (brain-based / brain-compatible / brain-friendly), что позволит значительно сократить потери ресурсов человека и повысить эффективность обучения [Jensen, 2008]. Такой подход приближается к естественно-научному, при этом социальные аспекты обучения нередко оказываются упущенными.

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»: АКЦЕНТЫ РАЗВИТИЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ И КОНСТРУКТИВИСТСКИХ ДИДАКТИКАХ

Если в рамках объективистских дидактик речь идет, главным образом, об обучении предметным знаниям, и эффективное педагогическое взаимодействие

ориентировано на всё более глубокое познание обучающимся объективного мира (всё более точное отражение объективного мира в сознании индивида), то в оппонирующих им гуманистической и конструктивистских дидактиках такая постановка вопроса рассматривается как бессмысленная. Опираясь на *неопозитивистскую модель познания* (в которой формируемый образ мира – не результат отражения, а продукт, конструируемый индивидом на основе культурно маркированных значений, приписываемых событиям и явлениям; понятийных «договоренностей», социальных «допущений», т. е. социокультурных инструментов, освоенных человеком в процессе социализации), представители этих подходов переносят акцент на *развитие индивида*, раскрытие его личностного потенциала. Педагогическое взаимодействие, при всех значимых различиях предполагаемых форматов в гуманистической, конструктивистских дидактиках (когнитивно развивающей, социокультурной, коннективистской), ориентировано, прежде всего, на *создание среды*, благоприятной для развития индивида.

Так, например, в **гуманистической дидактике**, опирающейся на положения гуманистической психологии [Маслоу, 2019; Rogers, 1957], в том числе гештальтпсихологии, педагогическое взаимодействие может играть разрушительную, а не созидательную роль, если педагог стремится оказать воздействие на обучающегося, побуждает его к конкретному поведению, что трактуется как индоктринация, угрожающая процессам развития личности, – ситуация, по мнению дидакто-гуманистов, типичная для формального обучения, в котором подавляются познавательные устремления личности. По этой причине приоритет отдается персонализированным программам обучения, созданным преподавателем совместно с обучающимся, исходя из интересов и потребностей субъекта учения.

В рамках этого подхода в конце XX века получила распространение идея *демократического образования* (для детей и взрослых), в котором педагогическое взаимодействие организовано как *сотрудничество равных субъектов* (преподавателя и обучающегося), совместно образующих учебное сообщество. В качестве инструмента взаимодействия принимается *диалог* – диалог смыслов, значений, приписываемых фактам, событиям и явлениям нашей жизни; конфликт убеждений, обмен опытом. Вместо планов, графиков и тестов – беседы с обучающимися, их самооценка и материалы, собранные в индивидуальный портфолио.

В **конструктивистских дидактиках** во всех их разновидностях в фокусе внимания также находятся личные знания и опыт обучающихся, их

самостоятельность в процессе переработки информации. Однако в концепции *когнитивно развивающего конструктивизма* Ж. Пиаже знание создается субъектом учения индивидуально в процессе взаимодействия с материальной средой, при этом педагогическое взаимодействие минимизировано: задача педагога – создать благоприятную для когнитивного развития индивида учебную среду, не вмешиваясь в процесс освоения им нового знания и приобретения индивидуального опыта [Пиаже, 1969]. В концепции *социокультурного конструктивизма* Л. С. Выготского знание создается в ходе социального взаимодействия, статус преподавателя высокий: он поддерживает учебную деятельность в зоне ближайшего развития обучающегося; при этом процесс развития индивидуализирован и обеспечивается за счет коммуникации и интерсубъектности [Выготский, 1991]. В концепции Дж. Брунера статус преподавателя умеренный: он также создает среду, способствующую исследовательской деятельности обучающихся, сотрудничеству в ходе социального взаимодействия субъектов обучения, их коммуникации. Техника *scaffolding* по своим установкам близка положению о зоне ближайшего развития Л. С. Выготского, однако в отличие от Л. С. Выготского Дж. Брунер исходит из того, что новое знание рождается не только в ходе взаимодействия обучающегося с *более компетентным* ровесником или преподавателем, но и в процессе *взаимодействия равностатусных участников* («равных сверстников»), в результате совместного открытия во взаимодействии [Bruner, 1960].

Коннективистская парадигма, отражающая процессы интенсивной цифровизации культуры, ориентирована на новые форматы межличностных взаимодействий и социальных отношений. Преподаватель, на первый взгляд, оказывается вытесненным цифровой средой из процесса обучения; его присутствие опосредовано сетевыми ресурсами. Претерпевшие значимые изменения способы обретения знаний (быстрый доступ к неограниченному числу источников различной модальности, гипертекстовые ссылки, многовекторность обращений, их рекуррентный характер; возможность взаимодействовать с другими людьми в режиме «реального времени»; присутствие в сети искусственного интеллекта и продуктов его деятельности и др.) определяют специфику доступных человеку в электронной среде моделей обучения. При этом речь идет не столько о дополнительном инструменте, применяемом пользователями сети, сколько о особом явлении как феномене мышления и культуры, порожденном современными технологиями [Siemens,

2005]. Цифровая среда – далеко не всегда продукт педагогической деятельности, не созданная по определенным параметрам образовательная среда: это новое измерение человеческой деятельности, требующее переосмысления категории «педагогическое взаимодействие», как и многих других положений теории и практики (вне непосредственного физического опыта) обучения.

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ

К группе дидактик, имеющих социологическую, а иногда еще и экономическую ориентацию, относят *трансформативные дидактики* (прежде всего, *критическую и либертарианскую*), также возникшие как реакция отрицания объективистских парадигм, их философско-методологических оснований и постулирующие необходимость подготовки человека к борьбе за социальные перемены во имя соблюдения его прав и политических свобод [Клюс-Станьска, 2022]. Педагогическое взаимодействие исходит из взаимного уважения прав, направлено на эмансипацию, развитие критического мышления обучающихся и освоение ими арсенала средств, необходимых для подготовки к социальным изменениям, активному сопротивлению диктату рынка / государства. При этом, если сторонники первой из них стоят, фактически, на неомарксистских позициях, выступая за обуздание «свободного рынка» (по их мнению, главного источника подавления прав и свобод человека) и усиление социального государства в жизни общества, то приверженцы либертарианских взглядов, наоборот, требуют минимизации роли государства (редукции его инструментов подавления) и развития «свободного рынка» (как механизма, обеспечивающего баланс разных интересов, а также прав и свобод). В обеих концепциях пропагандируется идея отказа от обязательного школьного обучения, поскольку образовательные институты, как полагают сторонники обеих концепций, являются мощным инструментом подавления личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, категория «педагогическое взаимодействие», несмотря на значимые отличия в ее содержании в рамках рассмотренных парадигм, сохраняет свою значимость и концептуальный вес. Проблема заключается в том, что в

современной образовательной ситуации сосуществуют различные дидактические подходы – в условиях формального, неформального, информального образования, открывающие различные образовательные возможности и перспективы – в зависимости от интересов, потребностей, установок личности как субъекта учебной

деятельности. При этом индивид оказывается, как правило, в фокусе нескольких образовательных перспектив: происходит наложение контекстов, их гибридизация, что требует научного осмысления и разработки адекватной стратегии педагогического взаимодействия в условиях дидактической мультипарадигмальности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Kuhn T. S. The structure of scientific revolutions. Second edition, enlarged. International Encyclopedia of Unified Science, 1970. Vol. 2. Number 2.
2. Ключ-Станьска Д. Парадигмы дидактики: мыслить теоретически о практике / пер. с польск. А. А. Полонникова. М.: Национальное образование, 2022.
3. Яроцкая Л. В. Экспериментальное исследование учебной ценности алгоритмов при обучении пассивной грамматике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
4. Jensen E. Brain-based learning: The new paradigm of teaching. CA: Corwin Press, 2008.
5. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019.
6. Rogers C. Personal thoughts on teaching and learning // Merrill-Palmer Quarterly. 1957. № 3. P. 241–243.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
9. Bruner J. S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
10. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // Instructional Technology & Distance Learning. 2005. № 2. P. 3–10. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3054535>

REFERENCES

1. Kuhn, T. S. (1970). The Structure of Scientific Revolutions (vol. 2, #2). Second Edition, enlarged. International Encyclopedia of Unified Science.
2. Klus-Stanska, D. (2022). Paradigms of didactics: to think theoretically about practice: to think theoretically about practice, transl. from Polish by A. A. Polonnikov. Moscow: National Education.
3. Yarotskaya, L. V. (1993). E'ksperimental'noe issledovanie uchebnoj cennosti algoritmov pri obuchenii passivnoj grammatike = Experimental study of the educational value of algorithms in teaching passive grammar: abstract of Phd in Pedagogy. Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
4. Jensen, E. (2008). Brain-based learning: The new paradigm of teaching. CA: Corwin Press.
5. Maslow, A. (2019). Motivation and personality. St. Petersburg: Piter. 3rd ed. (In Russ.)
6. Rogers, C. (1957). Personal thoughts on teaching and learning. Merrill- Palmer Quarterly, 3, 241–243.
7. Piazhe, Zh. (1969). Izbranny'e psixologicheskie trudy` = Selected psychological works. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
8. Vygotsky, L. S. (1991). Pedagogicheskaya psixologiya = Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russ.)
9. Bruner, J. S. (1960). The process of education. Cambridge: Harvard University Press.
10. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Instructional Technology & Distance Learning, 2, 3–10. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3054535>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Яроцкая Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, доцент

заведующая кафедрой психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

Воронина Анна Игоревна

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**Yarotskaya Ludmila Vladimirovna**

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor

Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Faculty of the Humanities, Moscow State Linguistic University

Voronina Anna Igorevna

Postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.08.2023
10.09.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Эмоциональная компетенция в процессе овладения иностранным языком подростками, обучающимися в кадетских классах

В. В. Подпругина¹, И. В. Юшкина²

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

¹viktiriyavp@mail.ru, ²ibazel096@yandex.ru

Аннотация. В статье системно анализируются результаты исследования параметров эмоционального интеллекта и иноязычных компетенций устной и письменной речи у подростков обучающиеся в кадетском училище, а также – результаты статистически значимых связей между показателями чтения, слушания, письменной и устной речи и внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, способности понимать и управлять эмоциями, контроля их экспрессии. Определяется роль эмоциональной компетенции в процессе овладения иностранным языком.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, иностранный язык, иноязычные компетенции, эмоциональная компетенция, подростки-кадеты

Для цитирования: Подпругина В. В., Юшкина И. В. Эмоциональная компетенция в процессе овладения иностранным языком подростками, обучающимися в кадетских классах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 4 (849). С. 81–88.

Original article

Emotional Competence in the Process of Mastering a Foreign Language by Teenagers Studying in Cadet Classes

Victoria V. Podprugina¹, Irina V. Yushkina²

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

¹viktiriyavp@mail.ru, ²ibazel096@yandex.ru

Abstract. The article discusses the results of the study of emotional intelligence parameters and foreign language competencies of oral and written speech among adolescents studying at a cadet school. The results of statistically significant relationships between indicators of reading, listening, written and oral speech and intrapersonal and interpersonal emotional intelligence, the ability to understand and manage emotions, and control their expression are analyzed. The role of emotional competence in the process of mastering a foreign language is outlined.

Keywords: emotional intelligence, foreign language, foreign language competencies, emotional competence, teenage cadets

For citation: Podprugina, V. V., Yushkina, I. V. (2023). Emotional competence in the process of mastering a foreign language by teenagers studying in cadet classes. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 81–88.

ВВЕДЕНИЕ

За последний период времени вышли работы в рамках компетентного подхода анализирующие фундаментальные понятия «компетентность» и «компетенция»; определяющие структуру и иерархию компетенций в зависимости от профессиональной подготовки и деятельности; исследующие процесс формирования компетенций; выявляющие значимые факторы результативности данного процесса. Так, И. А. Зимняя «компетентность» понимает как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, а понятие «компетенция» как программу, потенциал, на основе которого развивается компетентность [Зимняя, 2012]. Г. Д. Бухарова и Л. Д. Старикова отмечают, что наиболее точное их толкование дает А. В. Хуторской [Бухарова, Старикова, 2012]. Компетентность – это «...совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере, а компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [цит. по: Бухарова, Старикова, 2012, с. 86].

Для нас представляет интерес процесс овладения иностранным языком подростками, обучающимися в специализированном кадетском училище и компоненты, структура иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Изучением процесса овладения языком, содержанием, составом иноязычной коммуникативной компетентности занимались многие исследователи, благодаря которым ИКК рассматривают и как способность осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка, исходя из целей, средств, ситуаций общения и деятельности [Леонтьев, 1998]; и как уровень владения знаниями, прежде всего языковыми, речевыми с учетом социальной культуры и навыков и умений использовать и варьировать ее в речевом поведении в зависимости от факторов общения [Сафонова, 1996]; и как основу для коммуникативного бикультурного развития.

Специалисты, не имея единого мнения о структуре ИКК, однозначно выделяют лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную и социальную и речевую компетенции. Авторы считают данные компетенции базовыми, ключевыми в осуществлении

успешной и эффективной коммуникации [Бим, 2007; Щукин, 2004; Сафонова, 1996; Воронова, Маевская, 2015].

Однако базовые компетенции дополняются рядом других, состав и категория которых определяются в зависимости от концепции, взгляда, интереса и предмета исследования автора, а также ряда выделенных факторов значимых для процесса овладения иностранным языком:

- при дефиците языковых средств, когда барьер может быть компенсирован, стратегически преодолен (компенсаторная или стратегическая компетенция);
- при высокой мотивации, способности учиться (учебно-познавательная компетенция);
- при владении социокультурными навыками, паттернами общения (социальная компетенция);
- при способности конструировать, интерпретировать текст, использовать необходимые стратегии (дискурсивная компетенция);
- в условия знания и применения экстралингвистических элементов (прагматический компонент).

Отметим, что не представлена эмоциональная компетенция как самостоятельная единица. Мэйер, Сэловей и Карузо определяют эмоциональный интеллект как систему способностей, которые позволяют индивиду распознавать не только свои эмоции, но и эмоции окружающих людей, регулировать силу их проявления, выражать свое отношение к происходящему с помощью них. Кроме перечисленных функций, данные способности проявляются в творчестве, пластичности процессов, а также мотивационной сфере [Мэйер, Сэловей, Карузо, 2010]. При анализе выше перечисленных структур ИКК можно констатировать включенность эмоционального компонента в другие компетенции. Так, в учебно-познавательной компетенции это способность управлять своими эмоциями; в социальной компетенции – способность распознавать и понимать эмоции других; социокультурная компетенция – способность кодировать и транслировать эмоции с учетом традиций культуры; дискурсивная компетенция – способность проявлять эмпатию, согласно тексту. Нам представляется возможным выделить эмоциональный компонент как отдельный компонент ИКК согласно структуре эмоционального интеллекта. Обоснованность такого решения очевидна [Подпругина, Юшкина, 2023]. Несмотря на раннее дихотомическое отношение эмоций и интеллекта, выполнен ряд работ, позволяющих констатировать их взаимосвязь. Так, доказано, что оценочная функция эмоций либо

способствует, либо препятствует познавательной деятельности [Карпов, Петровская, 2008]; интеллект находится в зависимости от эмоциональных переживаний, а эмоции, в то же время, находятся в зависимости от когнитивных установок, позволяющих их оценивать, обрабатывать и реализовывать полученную информацию [Вилюнас, 2007]; эмоции, являясь неотъемлемой частью когнитивных процессов, оказывают существенное воздействие на восприятие реальности и взаимодействие с ней. Более того, понятие «эмоциональный интеллект» позволяет рассматривать знание об эмоциях как определенную ментальную структуру и выстраивать поведение согласно этому знанию. Однако то, как знание об эмоциях проявляется в процессе овладения иностранным языком, изучено недостаточно.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Под эмоциональной компетенцией мы понимаем способность реализовывать и демонстрировать знания об эмоциях при изучении иностранного языка в соответствии с параметрами эмоционального интеллекта: эмотивный (способность кодировать и декодировать эмоции с помощью лексических единиц в устной речи и письменной речи); эмпатии (способность понимать свое эмоциональное состояние и коммуниканта); регулирующий (способность управлять эмоциями); экспрессивный (способность демонстрировать эмоции в соответствии с культурным контекстом).

Предмет исследования: определить, как параметры эмоционального интеллекта проявляются в овладении иностранным языком подростками-кадетами. Мы считаем, что четкий распорядок дня подростков-кадетов, следование и выполнение режима позволяет развивать способность к регулированию эмоций, и в меньшей степени способность транслировать и выражать их во взаимодействии с другими. Мы предположили, что реализация развивающих упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта в ходе факультативных занятий в процессе овладения иностранным языком (английским) может способствовать развитию, как эмоционального интеллекта, так и повышению уровня иноязычных компетенций. Исследование проводилось с участием подростков-кадетов (всего 268 человек, возраст 14–15 лет) и состояло из нескольких этапов:

- 1) констатирующий эксперимент (диагностика);
- 2) формирующий эксперимент (факультативные занятия);

3) констатирующий эксперимент (повторная диагностика). Методики:

- «ЭмИн» Люсина Д. В. [Люсин, 2006],
- «EISAI» С. Шабанова, А. Алешиной [Шабанов, 2019];
- определение уровня владения иностранным языком:
- A1 «Beginner» (начальный), A2 «Elementary» (элементарный), B1 «Intermediate» (средний);
- анкетирование. Для обработки данных применялся контент-анализ, методы математической статистики.

Результаты дискриминантного анализа

Проведен дискриминантный анализ с использованием параметров эмоционального интеллекта (методика «ЭмИн» Люсина). На основе их значений была определена принадлежность учащегося к одной из трех групп владения иностранным языком).

Определена дискриминантная функция, объясняющая имеющиеся изменения. Осуществлена проверка уровня значимости различий средних значений, полученной дискриминантной функции (критерий Лямбда Уилкса) параметры:

- межличностного эмоционального интеллекта выявлен на уровне $p = 0,046$;
- внутриличностного эмоционального интеллекта определен на уровне $p = 0,037$;
- понимания эмоций обнаружен на уровне $p = 0,017$;
- управления эмоциями обнаружен на уровне $p = 0,029$;
- понимания чужих эмоций диагностирован на уровне $p = 0,039$;
- управления чужими эмоциями выявлен на уровне $p = 0,046$;
- понимания своих эмоций определен на уровне $p = 0,003$;
- управления своими эмоциями обнаружен на уровне $p = 0,008$;
- контроля экспрессии представлен на уровне $p = 0,039$.

Каждый из параметров достиг значимого уровня различий. Полученные уровни значимости позволили оставить все факторы в процедуре дискриминантного анализа.

Канонический корреляционный анализ показал наличие взаимосвязи между показателями принадлежности к группе исследуемых параметров эмоционального интеллекта и их значений дискриминантной функции ($p = 0,015$).

Критерий Лямбда Уилкса показал уровень $p = 0,028$, что подтвердило достоверность различий средних значений дискриминантной функции.

По показателям средних значений дискриминантной функции в исследуемых группах, а именно центроидам, была изучена четкость разделения исследуемых групп. Получено два центроида, эквивалентное числу групп (среднее значение первой группы = 0,129, а среднее значение второй группы = 0,185).

Согласно результатам классификации наблюдений, подростки, обучающиеся в кадетских классах, достигнут уровня А2 к завершению экспериментального воздействия. Правильность прогнозирования составило 79,3 % согласно выводу IBM SPSS Statistics.

Проведен дискриминантный анализ с использованием факторов, входящих в состав методики «EISA» С. Шабанова, А. Алешиной, которые определяли принадлежность учащегося к одной из трех групп владения иностранным языком: А1, А2, В1 [Шабанов, Алешина, 2019]. Определена дискриминантная функция, объясняющая имеющиеся изменения. Осуществлена проверка уровня значимости различий средних значений, полученной дискриминантной функции (критерий Лямбда Уилкса) по параметрам: осознания своих эмоций выявлен на уровне $p = 0,037$; осознания эмоций других людей определен на уровне $p = 0,046$; управления своими эмоциями обнаружен на уровне $p = 0,034$; управление эмоциями других людей обнаружен на уровне $p = 0,012$. Каждый из параметров достиг значимого уровня различий. Полученные уровни значимости позволили оставить все факторы в процедуре дискриминантного анализа. Канонический корреляционный анализ показал наличие взаимосвязи между показателями принадлежности к группе исследуемых параметров эмоционального интеллекта и их значений дискриминантной функции ($p = 0,022$).

Критерий Лямбда Уилкса показал, что средние значения дискриминантной функции различаются на достоверном уровне ($p = 0,022$).

По показателям средних значений дискриминантной функции в исследуемых группах, а именно центроидам, была изучена четкость разделения исследуемых групп. Получено два центроида, эквивалентное числу групп (среднее значение первой группы = 0,123, а среднее значение второй группы = 0,177).

Согласно результатам классификации наблюдений, подростки, обучающиеся в кадетских классах, достигнут уровня А2 к завершению экспериментального воздействия. Правильность прогнозирования составляет 74,9 % согласно выводу IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования эмоционального интеллекта

В подростковом возрасте способность к рефлексии своих переживаний только начинает формироваться. Для достоверности результатов (конвергентная валидность) мы применили два инструментария. Проанализируем показатели диагностики уровней эмоционального интеллекта с помощью методики «ЭМИн» Д. В. Люсина (см. табл. 1).

Таблица 1.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
УРОВНЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
У ПОДРОСТКОВ-КАДЕТОВ

Шкалы эмоционального интеллекта	Уровни		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
межличностный эмоциональный интеллект	7 % (18 чел.)	76 % (205 чел.)	17 % (45 чел.)
внутриличностный эмоциональный интеллект	8 % (22 чел.)	75 % (197 чел.)	16 % (43 чел.)
умение понимать эмоции	5 % (13 чел.)	83 % (223 чел.)	12 % (32 чел.)
умение управлять эмоциями	16 % (43 чел.)	63 % (168 чел.)	21 % (57 чел.)

Межличностный эмоциональный интеллект. Подростки-кадеты хорошо понимают эмоции окружающих людей в процессе взаимодействия (76 %, 205 чел.). Высоко развита данная способность у каждого шестого подростка (17 %, 45 чел.). Но есть подростки-кадеты, которым трудно распознавать эмоции других и транслировать свои в межличностном взаимодействии (7 %, 18 чел.).

Внутриличностный эмоциональный интеллект больше чем у половины подростков-кадетов сформирован на среднем уровне (75 %, 197 чел.) выявлен низкий уровень у 8 % (22 чел.), высокий продемонстрировали 16 % (43 чел.).

Умение понимать эмоции сформировано следующим образом: у 5 % (13 чел.) выявлен низкий уровень, у 83 % (223 чел.) понимание эмоций сформировано на среднем уровне, высокий уровень обнаружен у 12 % (32 чел.). Большинство подростков-кадетов понимают эмоции. Данной способностью владеет большинство подростков-кадетов относительно других когнитивно-эмоциональных категорий на среднем уровне.

Умение управлять эмоциями сформировано так: у 16 % (43 чел.) выявлен низкий уровень,

у 63 % (168 чел.) умение управлять эмоциями сформировано на среднем уровне, а высокий уровень обнаружен у 21 % (57 чел.). Подростки умеют управлять своими эмоциями. Однако результаты наблюдений над проявлениями данной способности эмоционального интеллекта заметно дифференцированы. Они включают в себя как самую большую группу подростков, с трудом владеющих своими эмоциями, так и относительно малую группу подростков, хорошо умеющих ими управлять.

Мы предполагаем, что данная эмоциональная способность при овладении иностранным языком будет в большей степени проявляться в структуре мотивации, волевой регуляции и в меньшей степени будет подвергнута воздействию разработанных нами факультативных занятий.

Проанализируем результаты диагностики по методике «EISA» С. Шабанова, А. Алешиной.

Умение осознавать свои эмоции, низкий уровень сформированности продемонстрировали 15 % (39 чел.) подростков, средний уровень показали 72 % (193 чел.), высокий уровень выявлен у 13 % (36 чел.). Полученные данные подтверждают особенности подросткового возраста, а именно формирующуюся способность к рефлексии собственных переживаний.

Умение осознавать эмоции окружающих людей представлены следующим образом: у 16 % (44 чел.) выявлен низкий уровень, у 71 % (191 чел.) Данный параметр эмоционального интеллекта сформирован на среднем уровне, высокий уровень обнаружен у 12 % (33 чел.). Данная способность может быть продемонстрирована и в иноязычном слушании, и в устной речи. Однако каждый шестой наш участник исследования не готов ее демонстрировать, что подтверждает значимость проведения факультативных занятий по развитию когнитивных эмоций.

Умение управлять собственными эмоциями подростки-кадеты демонстрируют следующим образом: у 13 % (34 чел.) выявлен низкий уровень, у 78 % (208 чел.) он сформирован на среднем уровне, высокий уровень обнаружен у 10 % (26 чел.). Большинство подростков, обучающихся в кадетских классах, овладело навыками регуляции персональной эмоциональной сферы, но также есть и категория обучающихся, кому требуется организация дополнительных психолого-педагогических условий по формированию данной способности.

Умение управлять эмоциями других людей сформировано на низком уровне у 27 % (72 чел.) подростков-кадетов, у 56 % (151 чел.) он сформирован на среднем уровне, а высокий уровень обнаружен у 17 % (45 чел.). Возможно большинство готовы к тому, чтобы ими управляли в ходе

особенностей обучения и учреждения и командирский опыт сформируется на старших возрастных этапах. Тем не менее, данная когнитивно-эмоциональная способность отражает несколько пассивную позицию и неспособность подростков-кадетов управлять эмоциями других.

Таким образом, большая часть подростков-кадетов демонстрирует когнитивно-эмоциональные способности развитые на среднем уровне, хотя они неоднозначны по своему количественному содержанию. Выявлены подростки-кадеты с низким и высоким уровнем когнитивно-эмоциональных способностей. Чем это обусловлено – индивидуально-личностными особенностями или спецификой образовательной среды? Данный вопрос остается открытым. Данный вопрос остается открытым. Полученные результаты исследования, проведенного с помощью двух методик, согласуются, и позволяют разработать определенный ряд упражнений с целью развития когнитивных эмоциональных способностей в процессе овладения иностранным языком. В ходе факультативных занятий с подростками-кадетами были реализованы упражнения по развитию эмоционального интеллекта, проведено анкетирование и повторно диагностика эмоционального интеллекта, иноязычных компетенций.

Результаты анкетирования

С целью рефлексии учащихся и получения обратной связи об эффективности и актуальности проведенных занятий был задан ряд вопросов:

1. «Заметили ли Вы в ходе проведения занятий какие-либо изменения во владении иностранным языком?». Контент-анализ позволил выделить следующие категории ответов: 10 % (28 чел.) учащихся не обнаружили изменений в овладении иностранным языком после обучения; 18 % (49 чел.) учащихся отметили, что стали больше внимания уделять эмоционально окрашенным словам и выражениям при чтении учебных текстов, личных писем и текстовых сообщений; 23 % (61 чел.) учащихся заметили, что при просмотре обучающего видео, определение сопутствующих взаимодействию эмоций позволяет точнее понять результат диалога; 29 % (79 чел.) учащихся отметили повышение интереса к предмету; 19 % (51 чел.) учащихся констатировали расширение представлений о некоторых лингвистических явлениях, обусловленных культурными особенностями носителей страны изучаемого языка.

2. «Как Вы думаете, насколько полезны те знания, которые Вы получили в ходе развивающих занятий?». Полученные знания обозначили, как

помогающие осуществлять иноязычное общение 37 % (98 чел.) учащихся; 40 % (106 чел.) учащихся описали их полезность в понимании окружающих людей независимо от языка общения; 24 % (64 чел.) учащихся отметили расширение представлений о себе и окружающих людях.

3. «Что, по Вашему мнению, изменилось в общении с окружающими Вас людьми?». Стали более терпимыми к проявлению эмоций собеседниками 16 % (43 чел.) подростков; обозначили увеличение числа эмоционально-окрашенных слов в иноязычной речи для достижения более точного понимания речи собеседником 24 % (65 чел.); 22 % (58 чел.) отметили, что стали больше уделять внимание пониманию эмоций проявляющихся в речи собеседника; 27 % (73 чел.) учащихся заметили влияние эмоций на результат общения на практике; 11 % (29 чел.) не обнаружили у себя изменений.

4. «Удается ли Вам применять умения эмоционального интеллекта в общении на иностранном языке?»: 86 % (231 чел.) ответили положительно, а 14 % (37 чел.) дали отрицательный ответ, обусловленный недостаточным владением умениями эмоционального интеллекта.

Сравнительный анализ

Полученные в ходе анкетирования результаты согласуются с результатами, полученными в ходе статистической обработки данных между показателями эмоционального интеллекта («ЭмИн» Д. В. Люсина, «EISA») С. Шабанова, А. Алешиной), уровня сформированности иноязычных компетенций по методике Cambridge School Test A2 (Английский язык) до и после экспериментального воздействия с помощью непараметрического критерия для двух зависимых выборок Т-Уилкоксона).

Значимые различия между показателями уровня эмоционального интеллекта до и после экспериментального воздействия выявлены по следующим способностям:

- 1) межличностного эмоционального интеллекта (при $p = 0,021$); внутриличностного эмоционального интеллекта ($p = 0,019$), понимания эмоций ($p = 0,047$), управления эмоциями ($p = 0,033$), понимания чужих эмоций ($p = 0,043$), управления чужими эмоциями ($p = 0,014$), понимания своих эмоций ($p = 0,016$), управления своими эмоциями ($p = 0,023$), контроля экспрессии ($p = 0,045$).
- 2) осознания своих эмоций (на уровне $p = 0,029$), осознания эмоций других людей обнаружены ($p = 0,028$), управления своими эмоциями ($p = 0,015$), управления эмоциями других людей (на уровне $p = 0,016$).

Выявлены значимые различия степени сформированности между показателями иноязычных умений до и после экспериментального воздействия: иноязычного слушания ($p = 0,017$), письменной речи ($p = 0,022$), иноязычного чтения ($p = 0,024$), иноязычной устной речи ($p = 0,049$).

Проанализируем результаты повторной диагностики.

Таблица 2.

ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ УМЕНИЙ

Умения / уровень сформированности	Уровни		
	A1	A2	A3
иноязычного слушания	28 % (76 чел.)	72 % (192 чел.)	не обнаружен
иноязычного чтения	7 % (20 чел.)	93 % (248 чел.)	не обнаружен
иноязычной письменной речи	34 % (91 чел.)	66 % (177 чел.)	не обнаружен
иноязычной устной речи	28 % (74 чел.)	72 % (192 чел.)	не обнаружен

Как видно из таблицы, подростки в большей степени владеют иноязычным чтением (93 %, 248 чел.), в меньшей степени иноязычной письменной речью (66 %, 177 чел.). В одинаковом соотношении сформированы навыки иноязычного слушания и устной речи (72 %, 192 чел.), что позволяет рассмотреть перспективы использования упражнений активизации эмоциональных способностей в овладении иностранным языком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Продуктивность факультативных занятий по активизации когнитивных эмоциональных способностей для успешного овладения иностранным языком подтверждена опытным путем. Выявлены значимые различия до и после проведения специально организованных занятий между уровнями эмоционального интеллекта, уровнями сформированности иноязычных умений. Полученные в ходе исследования данные позволяют дифференцировать эмоциональную компетенцию и значимость ее использования в процессе овладения иностранным языком. Необходимы дальнейшие исследования, направленные на выявление структуры и значимых компонентов эмоциональной компетенции в процессе овладения иностранным языком.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зимняя И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования. сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург: СВ–96, 2012. С. 64–76.
2. Бухарова Г. Д., Старикова Л. Д. Компетентность и компетенции – фундаментальные понятия компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург: СВ–96, 2012. С. 87–96.
3. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: лекция – доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
5. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
6. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004.
7. Воронова Л. С., Маевская А. Ю. Иноязычная коммуникативная компетентность и составляющие ее компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 2–2.
8. Мэйер Д. Д., Сэловей П., Карузо Д. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v. 2.0) русскоязычная версия. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2010.
9. Подпругина В. В., Юшкина И. В. Параметры эмоционального интеллекта в овладении иностранным языком подростками-кадетами // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 63–70. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_63
10. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика. Ярославль: ЯрГУ, 2008.
11. Виллюнас В. К. Психология эмоций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Питер, 2007.
12. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
13. Шабанов С. Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. 6-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.

REFERENCES

1. Zimnyaya, I. A. (2012). Kompetentnost' i kompetencii v kontekste kompetentnostnogo podkhoda = Competence and competencies in the context of the competence approach. In Tkachenko, E. V., Galaguzova, M. A. (eds.), Concepts and terms in pedagogy and education (pp. 64–76): collection of scientific papers. Yekaterinburg: SV-96. (In Russ.)
2. Bukharova, G. D., Starikova, L. D. (2012). Kompetentnost' i kompetencii – fundamental'ny'e ponyatiya kompetentnostnogo podkhoda = Competence and competencies – fundamental concepts of competence approach. In Tkachenko, E. V., Galaguzova, M. A. (eds.), Concepts and terms in pedagogy and education (pp. 87–96): collection of scientific papers. Yekaterinburg: SV–96. (In Russ.)
3. Leontiev, A. A. (1998). Psixologo-pedagogicheskie osnovy` obnoveniya metodiki prepodavaniya inostranny`x yazy`kov: lekciya – doklad = Psychological and pedagogical foundations of updating the methodology of teaching foreign languages: lecture – report. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (In Russ.)
4. Safonova, V. V. (1996). Izuchenie yazy`kov mezhdnarodnogo obshheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij = The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Istoki. (In Russ.)
5. Bim, I. L. (2007). Kompetentnostny`j podxod k obrazovaniyu i obucheniyu inostranny`m yazy`kam = Competence-based approach to education and teaching foreign languages. In Khutorskoy, A. V. (ed.), Competence in education: design experience: collection of scientific (pp. 156–163). Moscow: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie "INEHK". (In Russ.)
6. Shchukin, A. N. (2004). Obuchenie inostranny`m yazy`kam: teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov = Teaching foreign languages: theory and practice: a textbook for teachers and students. Moscow: Filomatis.
7. Voronova L. S., Mayevskaya Yu. A. (2015). Inoyazy`chnaya kommunikativnaya kompetentnost' i sostavlyayushhie ee kompetencii = Foreign language communicative competence and its constituent competencies. Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk, 2(2), 73–76. (In Russ.)

8. Mayer, D. D., Saloway, P., Caruso, D. (2010). E'mocional'ny'j Intellekt. (MSCEIT v. 2.0) russkoyazy'chnaya versiya = Emotional Intelligence. (MSCEIT v. 2.0) Russian-language version. Publishing house "Institute of Psychology RAS" (In Russ.)
9. Podprugina, V. V., Yushkina, I. V. (2023). Characteristics of emotional intelligence in mastering a foreign language by teenage cadets. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1(846), 63–70. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_63. (In Russ.)
10. Karpov, A. V., Petrovskaya, A. S. (2008). Psixologiya e'mocional'nogo intellekta: teoriya, diagnostika, praktika = Psychology of emotional intelligence: theory, diagnostics, practice. Yaroslavl: YarGU. (In Russ.)
11. Vilyunas, V. K. (2007). Psihologiya emocij: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po napravleniyu i special'nostyam psihologii = Psychology of emotions: a textbook for students of higher educational institutions studying in the direction and specialties of psychology. Moscow: Piter. (In Russ.)
12. Lyusin, D. V. (2006). Novaya metodika dlya izmereniya e'mocional'nogo intellekta: oprosnik E'mIn = A new technique for measuring emotional intelligence: the Emln questionnaire. Psikhologicheskaya diagnostika, 4, 3–22. (In Russ.)
13. Shabanov, S., Alyoshina, A. (2019). E'mocional'ny'j intellekt. Rossijskaya praktika = Emotional intelligence. Russian practice. 6th ed. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Подпругина Виктория Викторовна

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

Юшкина Ирина Витальевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Podprugina Victoria Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Yushkina Irina Vitalievna

Postgraduate Student 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

01.09.2023
14.09.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Влияние аудиовизуального интернет-контента на оценку образа собственного тела девушками раннего юношеского возраста

Е. А. Троицкая

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

Аннотация. Представлены результаты исследования, направленного на проверку гипотезы о влиянии просмотра видеороликов в интернете на оценку образа собственного тела у девушек раннего юношеского возраста. В исследовании приняли участие 64 испытуемых, разделенные на три экспериментальные группы, каждая из которых просматривала видеоролик, отличающийся по содержанию. Было обнаружено, что просмотр девушками видеороликов с полными моделями приводит к росту их удовлетворенности своим телом.

Ключевые слова: образ тела, оценка собственного тела, интернет-контент, юношеский возраст, эксперимент

Для цитирования: Троицкая Е. А. Влияние аудиовизуального интернет-контента на оценку образа собственного тела девушками раннего юношеского возраста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 89–95.

Original article

The Influence of Audiovisual Internet Content on the Assessment of One's Own Body Image in Adolescent Girls

Elena A. Troitskaya

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

Abstract. The article presents the results of a research aimed at testing the hypothesis that watching videos in the Internet influences the assessment of one's own body image in adolescent girls. The research involved 64 subjects divided into 3 experimental groups, each group watched a video clip that differed in content. It was found out that watching videos demonstrating plus size models causes an increase in girls' satisfaction with their body image.

Keywords: body image, one's own body assessment, Internet content, adolescence, experiment

For citation: Troitskaya, E. A. (2023). The influence of audiovisual Internet content on the assessment of one's own body image by adolescent girls. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 89–95.

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире молодежь всё больше информации получает из интернета, в связи с чем особо актуальными становятся исследования влияния интернет-контента на развитие личности интернет-пользователей. Одной из ключевых личностных структур является Я-концепция, которая определяет не только отношение человека к самому себе, но и его поведение в соответствии с его представлением о себе. В подростковом и юношеском возрасте значимую роль в Я-концепции играет образ собственного тела, поэтому целью нашего исследования стало выявление влияния интернет-контента на оценку собственного тела девушками раннего юношеского возраста.

О. А. Скугаревский и С. В. Сивуха считают, что оценочный компонент образа тела «отражает глобальную оценку тела (удовлетворенность или неудовлетворенность весом, формой тела, специфическими его частями), эмоции и чувства по поводу внешности, когнитивный аспект (убеждения, схема тела), поведенческий аспект (например, избегание смотреть на себя в зеркало, взвешиваться, посещать тренажерные залы)» [Скугаревский, Сивуха, 2006, с. 40].

В разных психологических школах существуют свои подходы к пониманию образа тела: психодинамический, когнитивный, социокультурный, феминистский и междисциплинарные подходы [Каминская, Айламазян, 2015]. С когнитивно-бихевиоральной точки зрения, существенное влияние на формирование образа тела оказывают социокультурные факторы [Cash, 2005]. Во многих исследованиях подчеркивается значимая роль средств массовой информации (СМИ) в усвоении стандартов внешнего вида и ожиданий социума в отношении внешности человека [Tiggemann, 2002].

Г. А. Арина и С. Е. Мартынов в результате проведенных исследований пришли к выводу, что сформированное под влиянием многократного просмотра соответствующих телепередач представление об идеальной внешности может негативно сказываться на развитии адекватной самооценки внешности в юношеском возрасте [Арина, Мартынов, 2009]. Более того, в недавнем экспериментальном исследовании было показано, что сокращение времени пользования социальными сетями посредством смартфонов положительно влияет на оценку своей внешности и веса у студентов 17–25 лет с симптомами эмоционального дистресса [Thai et al., 2023].

В рамках когнитивного подхода проводятся исследования когнитивных факторов, опосредующих влияние образов стройных людей,

транслируемых СМИ, на восприятие собственного тела [Yamamiya et al., 2005]. В. А. Лабунская и Г. В. Сериков ввели в психологию понятие «ценность внешнего облика», которая выступает ключевым компонентом в разработанной данными авторами многофакторной эмпирической модели изучения отношения к внешнему облику [Лабунская, Сериков, 2018].

Несмотря на многочисленные исследования по данной теме, недостаточно изученным остается вопрос влияния разнообразного аудиовизуального интернет-контента на оценку собственного тела. В последние годы стали появляться научные исследования влияния интернет-контента, демонстрирующего идеи бодипозитива на восприятия собственного тела [Cohen, Newton-John, Slater, 2021]. Просмотр такого контента, как показывают исследования, может приводить к формированию позитивного образа собственного тела, а также к расширению представлений о красоте, но подобный эффект во многом определяется характеристиками конкретного контента [Rodgers et al., 2023].

Общая гипотеза нашего исследования заключается в том, что просмотр видеороликов в интернете влияет на оценку образа собственного тела у девушек раннего юношеского возраста. Однако нас интересовал не просто факт влияния, а то, как это влияние зависит от содержания видеоролика.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки сформулированной гипотезы под нашим руководством учащимися 10-го класса Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ Заболотской Софьей и Обозовской Златой было проведено экспериментальное исследование.

Выборка исследования включала учащихся Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ и других школ г. Москвы в количестве 64 девушек в возрасте от 15 до 17 лет ($M = 15,91$, $Me = 16$, $SD = 0,495$). Для проведения эксперимента испытуемые случайным образом были разделены на 3 группы. Экспериментальная группа № 1 состояла из 28 испытуемых (по возрасту $M = 15,96$, $Me = 16$, $SD = 0,576$), экспериментальная группа № 2 – 14 испытуемых (по возрасту $M = 15,71$, $Me = 16$, $SD = 0,469$), экспериментальная группа № 3 – 22 испытуемых (по возрасту $M = 15,96$, $Me = 16$, $SD = 0,375$).

Был сформирован комплекс психодиагностических методик, таких как: «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи, «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» О. А. Скугаревского, «Шкала

ПЛАН ЭКСПЕРИМЕНТА

Этап исследования	Группа № 1 (28 девушек)	Группа № 2 (14 девушек)	Группа № 3 (22 девушки)
1. Предварительная диагностика	– Шкала самоуважения М. Розенберга; – Опросник образа собственного тела О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи; – Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом О. А. Скугаревского		
2. Экспериментальное воздействие	Просмотр видеоролика № 1 со стройными моделями	Просмотр видеоролика № 2 с полными моделями	Просмотр видеоролика № 3 на тему бодипозитива
3. Исследование восприятия видеороликов	– Семантический дифференциал для оценки рекламы Н. Ю. Гладких, В. Л. Вайнера		
4. Диагностика после экспериментального воздействия	– Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом О. А. Скугаревского		

самоуважения» М. Розенберга, «Семантический дифференциал для оценки рекламы» Н. Ю. Гладких и В. Л. Вайнера [Скугаревский, Сивуха, 2006; Скугаревский, 2005; Лубовский, 2006; Гладких, Вайнер, 2018].

Первые две методики применялись для исследования особенностей оценки испытуемыми образа собственного тела. Методика О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи «Опросник образа собственного тела» (ООСТ) направлена на выявление недовольства собственным телом, в том числе при клинической диагностике для обследования лиц, страдающих расстройствами пищевого поведения [Скугаревский, Сивуха, 2006]. Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом О. А. Скугаревского позволяет диагностировать субъективное отношение человека к отдельным частям собственного тела [Скугаревский, 2005].

Шкала самоуважения М. Розенберга использовалась для диагностики самоуважения испытуемых с целью выявления взаимосвязи оценки собственного тела и самоуважения в раннем юношеском возрасте [Лубовский, 2006].

Семантический дифференциал для оценки рекламы Н. Ю. Гладких, В. Л. Вайнера применялся для исследования оценки испытуемыми просмотренных видеороликов [Гладких, Вайнер, 2018], что позволяло, с одной стороны, настроить испытуемых на более внимательный просмотр видеороликов (так как испытуемые были предупреждены, что им нужно будет оценить видеоролики после просмотра), а с другой – получить дополнительные данные об оценочном отношении к видеороликам.

Для целей нашего исследования были отобраны 3 видеоролика из числа размещенных

в открытом доступе на платформе YouTube. Видеоролик № 1 представлял собой дефиле стройных моделей в нижнем белье (продолжительность 5 мин 27 с), видеоролик № 2 – дефиле полных моделей «plus-size» в нижнем белье (продолжительность 4 мин 14 с), видеоролик № 3 являлся социальной рекламой идей бодипозитива, в которой были показаны девушки с разными типами телосложения и с дефектами кожи (продолжительность 4 мин 25 с). Возрастные ограничения для отобранных видеоматериалов соответствуют возрасту испытуемых (12+).

Эксперимент состоял из четырех этапов: предварительная диагностика, экспериментальное воздействие, исследование восприятия видеороликов, диагностика после экспериментального воздействия. Эксперимент проводился посредством Google Forms, что в наибольшей степени соответствовало цели нашего исследования по выявлению влияния интернет-контента. План эксперимента представлен в таблице 1.

Таким образом, каждая экспериментальная группа заполняла идентичные психодиагностические методики, в том числе и дважды Шкалу удовлетворенности собственным телом (до и после просмотра видеоролика). До участия в исследовании испытуемые не знали о цели и гипотезах нашего исследования, а также не знали, что в исследовании применялось 3 разных видеоролика.

Статистический анализ данных проводился с использованием компьютерных программ IBM SPSS Statistics 23.0, jamovi 2.3.28.0 и включал применение теста Шапиро-Уилка для оценки нормальности распределения, Н-критерия Краскела-Уоллиса (размер эффекта оценивался

по показателю эpsilon-квадрат), U-критерия Манна-Уитни (размер эффекта оценивался по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции), T-критерия Уилкоксона (размер эффекта оценивался по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Влияние просмотра видеороликов на оценку собственного тела

Для проверки того, что изначально испытуемые из трех экспериментальных групп не различались по уровню самоуважения, уровню удовлетворенности образом собственного тела в целом и отдельными частями тела, применялся критерий Краскела-Уоллиса. Сравнение трех экспериментальных групп не выявило статистически значимых различий в указанных показателях до просмотра испытуемыми видеоматериала ($p > 0,05$).

При сравнении по критерию Краскела-Уоллиса оценок уровня удовлетворенности отдельными частями собственного тела между тремя экспериментальными группами после просмотра видеоматериала были обнаружены статистически значимые различия по оценке кожи ($H = 8,831$, $p = 0,012$; размер эффекта по показателю эpsilon-квадрат равен 0,14): у группы № 1, смотревшей видеоролик со стройными моделями, средняя оценка кожи равна 2,964; видеоролик с полными моделями – средняя оценка кожи равна 0,929; видеоролик про бодипозитив – средняя оценка кожи равна 2,636.

Попарное сравнение экспериментальных групп по их показателям после просмотра видеоматериала по критерию Манна-Уитни выявило статистически значимые различия между группами № 1 и № 2, между группами № 2 и № 3, однако различия между группами № 1 и № 3 не достигли конвенционального уровня значимости 0,05. Группа № 2, смотревшая видеоролик с полными моделями, продемонстрировала значимо отличающиеся оценки кожи по сравнению с группой № 1 ($U = 90,5$, $p = 0,004$; размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции равен 0,54) и группой № 3 ($U = 83,5$, $p = 0,018$; размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции равен 0,46). Средние оценки кожи для трех экспериментальных групп после просмотра видеоматериала указаны выше. По сравнению с группой № 1 группа № 2, смотревшая видеоролик с полными моделями, также показала значимо отличающиеся оценки живота ($U = 111$, $p = 0,022$; размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной

корреляции равен 0,43) и ног ($U = 115$, $p = 0,029$; размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции равен 0,41). Средние оценки живота для групп № 1 и № 2 равны 3,321 и 1,786, соответственно; средние оценки ног – 3,071 и 1,5, соответственно. Таким образом, экспериментальная группа, смотревшая видеоролик с полными моделями, оказалась более удовлетворенной своей кожей по сравнению с двумя другими группами испытуемых, а также более удовлетворенной своим животом и ногами по сравнению с группой, смотревшей видеоролик со стройными моделями.

Вероятно, вид неидеальной кожи и особенностей телосложения полных моделей, которые в чем-то похожи на самих испытуемых, позволил им взглянуть на себя более позитивно. Изначально можно было предположить, что больше всего на оценку кожи повлияет просмотр видеоролика про бодипозитив (там демонстрируются женщины со шрамами и пигментными пятнами), но, видимо, девушки в меньшей степени идентифицировали себя с женщинами с травмами и заболеваниями кожи. Такой результат требует проведения дальнейших исследований для выявления роли механизма идентификации с персонажем.

Анализ результатов эксперимента позволяет утверждать, что просмотр видеоматериала девушками раннего юношеского возраста влияет на их оценку собственного тела, что согласуется с выводами Ю. Г. Фроловой и О. А. Скугаревского о роли СМИ в формировании образа собственного тела [Фролова, Скугаревский, 2004].

Для исследования влияния просмотра видеоматериала на оценку собственного тела было проведено сравнение оценок частей собственного тела до и после просмотра видеоматериала отдельно для каждой экспериментальной группы по критерию Уилкоксона. При анализе группы № 1 не были обнаружены значимые различия на уровне значимости $p = 0,05$. Можно предположить, что современные СМИ так часто транслируют подобные образы моделей, что еще один аналогичный видеоролик не способен значимо повлиять на восприятие образа тела. При анализе группы № 2 были выявлены значимые различия по оценкам ног ($T = 34$, $p = 0,029$; размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции равен 0,89). После просмотра видеоролика с полными моделями выросла удовлетворенность собственными ногами. При анализе группы № 3 по критерию Уилкоксона были выявлены значимые различия по оценкам носа ($T = 64$, $p = 0,047$; размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции равен 0,64). После просмотра видеоролика про бодипозитив испытуемые стали более

РАЗЛИЧИЯ В ОЦЕНКАХ ВИДЕОРОЛИКА
С ПОЛНЫМИ МОДЕЛЯМИ И ВИДЕОРОЛИКА ПРО БОДИПОЗИТИВ

Шкала семантического дифференциала	Критерий Манна-Уитни	Уровень значимости	Размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции
приятный – неприятный	72,0	0,005	0,53
теплый – холодный	68,0	0,004	0,56
интересный – неинтересный	61,5	0,002	0,6
бесчувственный – чувствительный	64,5	0,003	0,58
тупой – острый	82,5	0,017	0,46
полезный – бесполезный	67,0	0,004	0,57
бесцветный – цветной	97,0	0,046	0,37
безжизненный – жизненный	72,0	0,006	0,53
равнодушный – затрагивающий	86,5	0,023	0,44
бесполезный – необходимый	81,0	0,014	0,47

удовлетворены своими носами. Данный результат, вероятно, связан с тем, что это был единственный видеоролик, в котором были крупно показаны лица персонажей.

Сравнительный анализ оценок видеороликов

Для сравнения оценок трех видеороликов между собой применялся критерий Краскела-Уоллиса, по которому были выявлены значимые различия между тремя видеороликами по всем шкалам семантического дифференциала на уровне значимости $p < 0,05$, кроме шкалы «веселый – грустный». Наиболее позитивные оценки получил видеоролик № 3 (бодипозитив), а наиболее негативные – видеоролик № 1 (кастинг стройных моделей).

Попарное сравнение оценок видеороликов по критерию Манна-Уитни позволило установить следующее. Были выявлены статистически значимые различия в оценках видеороликов со стройными моделями и про бодипозитив по всем шкалам на уровне значимости $p < 0,05$, кроме шкалы «веселый – грустный». Наибольший размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции был обнаружен для шкал «бесчувственный – чувствительный» (размер эффекта равен 0,89) и «бесполезный – необходимый» (размер эффекта равен 0,81). Более положительные оценки по шкалам семантического дифференциала получил видеоролик про бодипозитив.

Статистически значимы по критерию Манна-Уитни различия в оценках видеороликов со стройными моделями и с полными моделями по шкале «обманывающий – честный» ($U = 100$, $p = 0,01$; размер эффекта по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции равен 0,49): видеоролик с полными моделями был оценен как более честный ($M = 1,286$) по сравнению с видеороликом со стройными моделями ($M = -0,179$).

Также были выявлены статистически значимые различия в оценках видеоролика с полными моделями и видеоролика про бодипозитив по шкалам, указанным в таблице 2.

По всем шкалам, по которым были обнаружены значимые различия, более позитивные оценки получил видеоролик про бодипозитив. Тот факт, что наиболее негативные оценки получил видеоролик с дефиле стройных моделей, который при этом не оказал влияния на оценку собственного тела испытуемыми, согласуется с данными исследований в области психологии рекламы о том, что реклама, которая более позитивно оценивается по шкалам семантического дифференциала, оказывает большее влияние на зрителя [Гладких, Вайнер, 2018].

Взаимосвязь самоуважения и оценки собственного тела

Для подтверждения того, что самоуважение всех обследованных девушек связано с их оценкой

собственного тела до просмотра видеоматериала, по коэффициенту корреляции Спирмена были вычислены связи между самоуважением и целостным образом собственного тела, также между самоуважением и оценкой удовлетворенности отдельными частями собственного тела. Обнаружена статистически значимая связь между самоуважением и целостным образом собственного тела ($r_s = -0,554$, $p = 0,001$), между самоуважением и оценкой всех частей тела (на уровне значимости $p < 0,05$), кроме оценок груди, спины, а также оценок роста. Чем выше оценка собственного тела, тем выше самоуважение у девушек. Обнаруженная нами прямая связь между оценкой собственного тела и самоуважением у девушек раннего юношеского возраста еще раз подтверждает актуальность проведенного нами исследования, поскольку самоуважения является одной из ключевых характеристик, которая отражает психологическое благополучие человека.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о влиянии просмотра видеороликов в интернете на оценку собственного тела девушками раннего юношеского возраста. Осуществляемый ими просмотр видеороликов с полными моделями и социальной рекламы идей бодипозитива приводит к росту их удовлетворенности своим телом. Социальная реклама идей бодипозитива оценивается девушками более позитивно, нежели видеоролик дефиле стройных моделей. Чем выше у девушек оценка собственного тела в целом и оценка отдельных частей тела, тем выше их самоуважение.

Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки методики коррекции неадекватной оценки собственного тела у девушек раннего юношеского возраста посредством специально подобранного аудиовизуального интернет-контента.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Скугаревский О. А., Сивуха С. В. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. 2006. № 2(10). С. 40–48.
2. Каминская Н. А., Айламазян А. М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах // Национальный психологический журнал. 2015. № 3(19). С. 45–55. DOI: 10.11621/npj.2015.0305.
3. Cash T. F. The Influence of Sociocultural Factors on Body Image: Searching for Constructs // Clinical Psychology: Science and Practice. 2005. N. 12. P. 438–442. DOI: 10.1093/clipsy.bpi055.
4. Tiggemann M. Media influences on body image development. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.). Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice. New York: Guilford Press, 2002. P. 91–98.
5. Арина Г. А., Мартынов С. Е. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2009. Т. 5. № 4. С. 105–114.
6. Thai H. et al. Reducing social media use improves appearance and weight esteem in youth with emotional distress / H. Thai, C. G. Davis, W. Mahboob, S. Perry, A. Adams, G. S. Goldfield // Psychology of Popular Media. 2023. <https://doi.org/10.1037/ppm0000460>.
7. Yamamiya Y. et al. Women's exposure to thin-and-beautiful media images: Body image effects of media-ideal internalization and impact-reduction interventions / Y. Yamamiya, T. F. Cash, S. E. Melnyk, H. D. Posavac, S. S. Posavac // Body image. 2005. Vol. 2. N. 1. P. 74–80. DOI: 10.1016/j.bodyim.2004.11.001.
8. Лабунская В. А., Сериков Г. В. Теоретические основы и методические подходы к изучению феномена «ценность внешнего облика» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 91–103. DOI: 10.17759/sps.2018090310.
9. Cohen R., Newton-John T., Slater A. The case for body positivity on social media: Perspectives on current advances and future directions. Journal of Health Psychology. 2021. N 26(13). P. 2365–2373. DOI: 10.1177/1359105320912450.
10. Rodgers R. F. et al. #BodyPositive: A qualitative exploration of young people's responses to body positive social media content / R. F. Rodgers, K. Laveway, J. Zalvino, W. Cardone, L. Wang // Body Image. 2023. Vol. 47. P. 101613. DOI: 10.1016/j.bodyim.2023.08.005.
11. Скугаревский О. А. Методы диагностики нарушений пищевого поведения: инструкция по применению. Минск: МЗРБ, 2005.
12. Лубовский Д. В. Применение опросника самоуважения М. Розенберга для исследования отношения подростков к себе // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 71–75.
13. Гладких Н. Ю., Вайнер В. Л. Оценка эффективности социальной рекламы: методическое пособие. М.: Издательство Олега Пахмутова, 2018.

14. Фролова Ю. Г., Скугаревский О. А. Социальные факторы формирования негативного образа тела // Социология. 2004. № 2. С. 61–68.

REFERENCES

1. Skugarevsky, O. A., Sivukha, S. V. (2006). Obraz sobstvennogo tela: razrabotka instrumenta dlya otsenki = Developing a scale to assess body image. *Psikhologicheskii zhurnal*, 10(2), 40–48. (In Russ.)
2. Kaminskaya, N. A., Ailamazyan, A. M. (2015). Studies of the body image in various psychological approaches. *National Psychological Journal*, 10(3), 45–55. 10.11621/npj.2015.0305. (In Russ.)
3. Cash, T. F. (2005). The Influence of Sociocultural Factors on Body Image: Searching for Constructs. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 12, 438–442. DOI: 10.1093/clipsy.bpi055.
4. Tiggemann, M. (2002). Media influences on body image development. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press, 2002, 91–98.
5. Arina, G. A., Martynov, S. E. (2009). Sredstva massovoi informatsii kak faktor vznikeniya ozabochennosti sobstvennoi vneshnost'yu v yunosheskom vozraste = The Mass Media as Factor of Originating the Concern about Own Appearance in the Youth Age. *Cultural-historical psychology*, 5(4), 105–114.
6. Thai, H. et al. (2023). Reducing social media use improves appearance and weight esteem in youth with emotional distress. *Psychology of Popular Media*. <https://doi.org/10.1037/ppm0000460>.
7. Yamamiya, Y. et al. (2005). Women's exposure to thin-and-beautiful media images: Body image effects of media-ideal internalization and impact-reduction interventions. *Body image*, 2(1), 74–80. 10.1016/j.bodyim.2004.11.001.
8. Labunskaya, V. A., Serikov, G. V. (2018). Theoretical foundations and methodological approaches to the study of the phenomenon the «Value of appearance». *Social Psychology and Society*, 9(3), 91–103. 10.17759/sps.2018090310. (In Russ.)
9. Cohen, R., Newton-John, T., Slater, A. (2021). The case for body positivity on social media: Perspectives on current advances and future directions. *Journal of Health Psychology*, 26(13), 2365–2373. 10.1177/1359105320912450.
10. Rodgers, R. F. et al. (2023). #BodyPositive: A qualitative exploration of young people's responses to body positive social media content. *Body Image*, 47, 101613. 10.1016/j.bodyim.2023.08.005.
11. Skugarevsky, O. A. (2005). *Metody diagnostiki narushenii pishchevogo povedeniya: instruktsiya po primeneniyu* = Methods of diagnosis of eating disorders: manual. Minsk: MZRB. (In Russ.)
12. 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.)
13. Gladkikh, N. Yu., Vainer, V. L. (2018). *Otsenka effektivnosti sotsial'noi reklamy: metodicheskoe posobie* = Evaluation of the effectiveness of social advertising. M.: Izdatel'stvo Olega Pakhmutova. (In Russ.)
14. Frolova, Ju. G., Skugarevsky, O. A. Social factors of body image dissatisfaction. *Sociology*, 2, 61–68. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Троицкая Елена Авенировна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Troitskaya Elena Avenirovna

PhD (Psychology), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

01.09.2023
12.09.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Уголовная политика как системное начало паспорта научной специальности 5.1.4. Уголовно-правовые науки

М. Ю. Воронин

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

Аннотация. В статье исследуется предмет научной специальности 5.1.4. Уголовно-правовые науки. Рассматриваются предметы наук, включенных в новую научную специальность. Исследуется их взаимодействие и взаимопроникновение. Автор делает вывод о системности паспорта новой научной специальности. Он устанавливает, что уголовная политика обладает системными признаками, позволяющими объединить и структурировать науки, включенные в специальность 5.1.4.

Ключевые слова: паспорт научной специальности, уголовно-правовые науки, уголовная политика, система

Для цитирования: Воронин М. Ю., Уголовная политика как системное начало паспорта научной специальности 5.1.4. – Уголовно-правовые науки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 96–101.

Original article

Criminal Policy as a Systemic Beginning of the Passport of a Scientific Specialty 5.1.4. Criminal Law Sciences

Mikhail Yu. Voronin

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
m.voronin@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the study of the subject of the scientific specialty 5.1.4. Criminal law sciences. The author examines the subjects of sciences included in the new scientific specialty. Their interaction and interpenetration are investigated. The author concludes that the passport of a new scientific specialty is systemic. It establishes that criminal policy has systemic features that allow combining and structuring the sciences included in the specialty 5.1.4.

Keywords: passport of scientific specialty, criminal law sciences, criminal policy, system

For citation: Voronin, M. Yu. (2023). Criminal policy as a systemic beginning of the passport of a scientific specialty 5.1.4. Criminal Law Sciences. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 96–101.

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос о необходимости определения как новых подходов к формированию паспорта научной специальности, так и его границ созрел не вчера. В своих исследованиях авторы «переходили» границы научных специальностей, исходя из конкретных целей задач. Однако возникали вопросы о соблюдении установленных границ предметных исследований. Это, в первую очередь, касалось диссертационных работ, ведь они должны «лежать» строго в рамках выбранной научной специальности. Публикация результатов исследований в рецензируемых научных изданиях также требует соответствия формальным признакам отнесения к той или иной научной специальности, однако самое интересное всегда «лежало» на стыке границ предметных областей. Появление новых научных специальностей связано с необходимостью развития юридической науки. Приняты решения о создании новых научных специальностей, подготовлены их паспорта, однако требуется осмысление созданного, требуется установление системных характеристик структурных элементов паспортов научных специальностей.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ГРАНИЦАХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

К размышлениям о границах научных специальностей приводило обращение к результатам проводимых исследований. Например, обращаясь к исследованию оперативно-розыскной характеристики краж, совершенных с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств, увидим, что данное явление включает в себя следующие признаки: место и время совершения преступления; конкретный способ совершения дистанционного хищения; объект преступного посягательства (денежные средства, находящиеся на банковском счете, либо электронные денежные средства); характеристику личности преступника; характеристику личности жертвы; наиболее типичный перечень персональных данных и контрольных сведений, необходимых преступникам для совершения дистанционного хищения; перечень предметов, оборудования, электронных носителей информации, информационных ресурсов и объектов, на которых могут сохраняться следы преступления, в том числе цифровые; перечень лиц, которые могут быть свидетелями, а также тех, кто в силу наличия у них специальных знаний либо занимаемой должности в кредитной организации

могут предоставить сведения, необходимые для создания объективной картины преступления; потребность в привлечении на гласной и негласной основе для участия в подготовке и проведении ОРМ лиц, обладающих специальными знаниями в сфере ИТТ [Демин, 2021].

Рассматривая отдельные элементы оперативно-розыскной характеристики, предложенной Ю. В. Деминым, мы увидим, что они включены в качестве элементов в криминологическую и уголовно-правовую характеристики. Так к элементам криминологической характеристики конкретного преступления может быть отнесена характеристика личности преступника, о которой пишут авторы учебника по криминологии, раскрывая факторы, обуславливающие индивидуальное преступное поведение [Криминология, 2006]. К числу криминологических элементов относятся и характеристика личности жертвы, и место и время совершения преступления, и конкретный способ совершения дистанционного хищения. Последние раскрываются в рамках социально-психологического поведения личности преступника. Авторы учебника по криминологии пишут о том, что план (преступного поведения. – *Прим. авт.*) конкретизирует и детализирует цель и, в частности, включает представления о средствах ее достижения, месте и времени совершения преступления и других важных с точки зрения достижения преступного результата условиях [там же].

В сферу уголовно-правовой характеристики включен объект преступного посягательства (денежные средства, находящиеся на банковском счете, либо электронные денежные средства), являющиеся предметом преступного посягательства. Следовало сказать и о таких элементах оперативно-розыскной характеристики: наиболее типичном перечне персональных данных и контрольных сведений, необходимых преступникам для совершения дистанционного хищения; перечне предметов, оборудования, электронных носителей информации, информационных ресурсов и объектов, на которых могут сохраняться следы преступления, в том числе цифровые; перечень лиц, которые могут быть свидетелями [Демин, 2021]. Эти элементы оперативно-розыскной характеристики равным образом относятся и к криминалистической характеристике конкретного преступления. Правда и криминалистика, и оперативно-розыскная деятельность были включены в специальность 12.00.12 (криминалистика; судебно-экспертная деятельность; оперативно-розыскная деятельность).

В. С. Фещук включил в число элементов оперативно-розыскной характеристики характеристику личности преступника и характеристику

личности жертвы, характер преступлений конкретной категории [Фещук, 2006], которые относятся и к специальности 12.00.08, и являются элементами оперативно-розыскной характеристики преступлений.

Обращаясь к криминалистической характеристике, увидим, что криминалистическая характеристика личности несовершеннолетнего насильника «включает в себя два элемента, одним из которых является обстановка преступления, а другим – личность преступника, который преобразовывает имеющиеся объективные реалии под собственные нужды [Королева, 2020]. По своему содержанию она совпадает с криминологической характеристикой конкретного преступления, включающей в себя и характеристику личности жертвы, и место, и время совершения преступления.

Названные выше элементы криминологической, криминалистической, оперативно-розыскной характеристики преступлений позволяют говорить о совпадении ряда аспектов предметов науки криминологии, криминалистики, оперативно-розыскной деятельности и, безусловно, науки уголовного права. Наука уголовного права отражает группы общественных отношений, которые, с одной стороны, охраняются уголовным законом, с другой – отражают те общественные отношения, ценности и интересы, которые стали объектом преступного посягательства и впоследствии предметом исследования в области криминалистики, оперативно-розыскной деятельности.

Жизнью уголовного законодательства является уголовный процесс. Профессор А. П. Гуляев писал, что целью уголовного процесса как деятельности является реализация уголовного закона, и тем самым – выполнение задач, стоящих перед уголовным законом [Гуляев, 2012]. Реализация уголовного закона в части предупреждения преступлений, закономерности, возникающие в этой сфере, являются не только предметом науки уголовного права, но и науки уголовно-процессуального права. В то же время одним из четырех элементов предмета науки криминологии является предупреждение преступлений [Криминология, 1994]. И здесь мы видим, что предметы наук уголовно-правовой направленности находятся в одной области общественных отношений.

Предупреждение преступлений является также и предметом науки «Оперативно-розыскная деятельность». Например, система оперативно-розыскных мер по противодействию коррупции в таможенных органах России, в себя включает в себя, элементы оперативно-розыскного предупреждения преступлений; меры по оперативно-розыскному выявлению, пресечению и раскрытию

коррупционных преступлений, отмечает Д. Н. Федоренко [Федоренко, 2021]. Исследователи пишут, что вопросы предупреждения преступлений с помощью методов, средств и приемов криминалистики рассматриваются в рамках учения о криминалистической профилактике (или превенции, предупреждении) преступлений [Степаненко, Митрофанова, 2020].

Обращаясь к уголовно-исполнительному законодательству, мы увидим, что оно имеет своими целями исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами (ч. 1 ст. 1 УИК РФ)¹. В уголовно-исполнительном законодательстве говорится и о предупреждении преступлений, и об исправлении осужденных – и то, и другое относится к сфере предупреждения преступлений. Например, проводилось диссертационное исследование криминологической характеристики и профилактики преступлений, совершаемых условно осужденными [Подчинок, 2005].

Представляет интерес исследование организации и правовых основ деятельности уголовно-исполнительных инспекций в сфере предупреждения повторных преступлений осужденных, состоящих на их учете [Борисенко, 2012], которое вышло за рамки дисциплин уголовно-исполнительного цикла и проводилось в предметной области специальности 12.00.11 (судебная власть, прокурорский надзор, организация правоохранительной деятельности, адвокатура). Обращает на себя внимание диссертационное исследование, посвященное совершенствованию уголовно-процессуальной и оперативно-розыскной деятельности по противодействию пенитенциарной преступности. Данное диссертационное исследование проводилось в предметной области специальности 12.00.09, в тот период, когда эта специальность включала уголовный процесс, криминалистику и судебную экспертизу; оперативно-розыскную деятельность. Мы еще раз убеждаемся в том, что вопросы предупреждения преступлений находились в предметной области ряда наук, представляя собой междисциплинарную сферу. Также обращает на себя внимание спектр специальности 12.00.09 – он включал и уголовный процесс, и криминалистику, и судебную экспертизу, и оперативно-розыскную деятельность, что представляется вполне обоснованным. Впоследствии в рамках этой специальности остался только уголовный процесс, что было нелогично, учитывая генетическую связь

¹Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 24.06.2023) // КонсультантПлюс.

уголовного процесса со всеми науками, находившимся в рамках этой специальности.

СИСТЕМНЫЕ ПРИЗНАКИ УГОЛОВНОЙ ПОЛИТИКИ

Существовавшая ранее дифференциация научных специальностей не позволяла проводить диссертационные исследования, предметом которых становились закономерности «лежащие» в плоскости смежных наук. Это ограничивало не только исследователя, но и полученный им научный результат. А ведь самое интересное происходит на границе между предметами научных специальностей, позволяя увидеть проблему комплексно, с различных точек зрения. Мы не можем не сказать о том, что комплексные диссертационные исследования проводились и при существовавших паспортах научных специальностей. Например, диссертационное исследование на тему Специальная конфискация: юридическая природа, уголовно-правовые и уголовно-процессуальные средства обеспечения исполнения проводилось по двум научным специальностям 12.00.08 (уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право) и 12.00.09 (уголовный процесс, криминалистика и судебная экспертиза; оперативно-розыскная деятельность) [Висков, 2006]. Однако защита по двум научным специальностям зачастую влекла за собой сложности организационного характера, связанного с наличием диссертационного совета по выбранным специальностям. Возникали сложности и иного характера. Поэтому наибольшее число диссертаций подготавливались и защищались по одной научной специальности.

Принятие нового паспорта научной специальности позволило проводить научные исследования в широком диапазоне существующих закономерностей, предлагая новые подходы к решению стоявших перед обществом научных задач. Однако возникает вопрос о том, что по своему содержанию представляет новая научная специальность – простую сумму научных специальностей, существовавших ранее, или иное системное образование, обладающее новыми признаками и характеристиками.

Как нам представляется, теория уголовной политики – это системное явление, охватывающее все элементы научной специальности 5.1.4 Уголовно-правовые науки. В. М. Сырых пишет, что с позиции теории систем явление, которое обладает свойствами, не присущими составляющим его элементам, представляет собой органическую систему [Сырых, 2012].

Для подтверждения данной дефиниции обратимся к взглядам на содержание уголовной политики известных ученых. П. Ф. Гришанин считал, что уголовная политика заключается в применении мер уголовно-правового воздействия и социальной профилактике преступности [Гришанин, 1996]. В работе «Уголовное право и социология» А. А. Герцензон утверждал, уголовная политика реализуется в процессе применения на практике как специальных мер – криминалистических, уголовно-правовых, уголовно-процессуальных, исправительно-трудовых, криминологических, так и мер социального характера – экономических, идеологических, медицинских и т. д. [Герцензон, 1970]. Иной подход к содержанию уголовной политики наблюдается в работах Н. А. Стручкова, который включил в уголовную политику только реализацию мер, специально направленных на борьбу с преступностью и вывел за ее пределы меры социального характера, направленные на повышение материального уровня граждан, их культуры и образованности [Стручков, 1970].

Не только в перечисленных работах, но и в иных, касающихся содержания уголовной политики, ее структуры, разногласия присутствуют только в части включения мер социального воздействия в целях предупреждения преступлений. Структура уголовной политики включает в себя и профилактическую (криминологическую) политику, и уголовно-правовую политику, и уголовно-исполнительную политику. В ряде работ рассматривается также уголовно-процессуальная политика, криминалистическая политика, оперативно-розыскная политика. Рассматривая уголовную политику сквозь призму теории систем, мы можем утверждать, что она является сложной системой, элементы которой характеризуются и внутренним взаимодействием, и взаимодействием с окружающей средой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом мы можем говорить о том, что уголовная политика «пронизана» совокупностью связей, позволяющих определить место и роль каждого ее элемента. Совокупность элементов уголовной политики фиксируется в пространстве и зависит от ее задач. Однако здесь мы говорим об уголовной политике как сфере деятельности. Теория уголовной политики также обладает системными признаками. К ним относятся теория предупреждения преступлений, а также теория реализации уголовно-правовых мер воздействия. Она, в свою очередь, включает в себя не только

теорию уголовного права, но и теорию уголовного процесса, а также – криминалистики и оперативно-розыскной деятельности. К данной

сфере относятся также теория уголовно-исполнительного воздействия на лиц, совершивших преступления.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Демин Ю. В. Оперативно-розыскная характеристика краж, совершенных с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств // Российский следователь. 2021. № 2. С. 61–65.
2. Криминология: Учебник для вузов / А. Ф. Агапов и др., под ред. В. Д. Малкова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юстицинформ, 2006.
3. Фешук В. С. Оперативно-розыскное обеспечение раскрытия квартирных краж: на материалах ГУВД Санкт-Петербурга и Ленинградской области: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 2006.
4. Королева Е. А. Криминалистическая характеристика личности несовершеннолетнего насильника // Российский следователь. 2020. № 8. С. 3–7.
5. Гуляев А. П. Цели, задачи и принципы как фундаментальные положения уголовно-процессуального права: по закону, теории и практике // Российский следователь. 2012. № 16. С. 5–8.
6. Криминология: учебник / А. И. Гуров, Ю. Г. Козлов, Н. Ф. Кузнецова, Г. М. Миньковский и др.; под ред. Н. Ф. Кузнецовой, Г. М. Миньковского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
7. Федоренко Д. Н. Коррупция в таможенных органах России: противодействие современным реалиям // Таможенное дело. 2021. № 4. С. 35–38.
8. Степаненко Д. А., Митрофанова А. А. К определению понятия «криминалистическая профилактика преступлений» // Российский следователь. 2020. № 2. С. 52–57.
9. Подчинок О. В. Криминологическая характеристика и профилактика преступлений, совершаемых условно осужденными: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2005.
10. Борисенко И. В. Организация и правовые основы деятельности уголовно-исполнительных инспекций в сфере предупреждения повторных преступлений осужденных, состоящих на их учете: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Псков, 2012.
11. Висков Н. В. Специальная конфискация: юридическая природа, уголовно-правовые и уголовно-процессуальные средства обеспечения исполнения: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Самара, 2006.
12. Сырых В. М. История и методология юридической науки: учебник. М.: Норма: ИНФРА-М, 2012.
13. Гришанин П. Ф. Меры уголовно-правового воздействия на преступность и их реализация органами внутренних дел: лекция. М.: Академия МВД РФ, 1996.
14. Герцензон А. А. Уголовное право и социология. Проблемы социологии уголовного права и уголовной политики. М.: Юридическая литература, 1970.
15. Стручков Н. А. Советская исправительно-трудовая политика и ее роль в борьбе с преступностью. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1970.

REFERENCES

1. Demin, Yu. V. (2021). Criminal intelligence and surveillance characteristics of thefts from a bank account and thefts of electronic money. *Russian Investigator*, 2, 61–65. (In Russ.)
2. Agapov, A. V. et al. (2006). *Kriminologiya = Criminology: Textbook for universities*. Moscow: Yusticinform. 2nd ed. (In Russ.)
3. Feshuk, V. S. (2006). *Operativno-rozy'sknoe obespechenie raskry'tiya kvartirny'x krazh: na materialax GUV D Sankt-Peterburga i Leningradskoj oblasti = Operational and investigative support for solving residential burglaries: based on materials from the Central Internal Affairs Directorate of St. Petersburg and the Leningrad Region: abstract of PhD in Law*. St. Petersburg. (In Russ.)
4. Koroleva, E. A. (2020). Criminalistic characteristics of the personality of a minor abuser. *Russian Investigator*, 8, 3–7. (In Russ.)
5. Gulyaev, A. P. (2012). *Celi, zadachi i principy` kak fundamental'ny'e polozheniya ugovovno-processual'nogo prava: po zakonu, teorii i praktike = Goals, objectives and principles as fundamental provisions of criminal procedure law: according to law, theory and practice*. *Russian Investigator*, 16, 5–8. (In Russ.)
6. Gurov, A. I. et al. (1994). *Kriminologiya = Criminology: Textbook*. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
7. Fedorenko, D. N. (2021). Corruption in customs authorities of Russia: Counteraction in modern realities. *Customs Affairs*. 4, 35–38. (In Russ.)
8. Stepanenko, D. A., Mitrofanova, A. A. (2020). On definition of the criminalistic prevention of crimes concept. *Rossiiskij sledovatel`*, 2, 52–57. (In Russ.)

9. Podchinok, O. V. (2005). Kriminologicheskaya xarakteristika i profilaktika prestuplenij, sovershaemyx uslovno osuzhdennyimi = Criminological characteristics and prevention of crimes committed by conditionally convicted prisoners: abstract of PhD in Law. Ryazan. (In Russ.)
10. Borisenko, I. V. (2012). Organizaciya i pravovy'e osnovy` deyatel`nosti ugovno-ispolnitel`nyx inspekcij v sfere preduprezhdeniya povtornyx prestuplenij osuzhdennyx, sostoyashhix na ix uchete = Organization and legal foundations of the activities of penal inspections in the field of preventing repeated crimes of convicts on their register: abstract of PhD in Law. Pskov. (In Russ.)
11. Viskov, N. V. (2006). Special'naya konfiskaciya: yuridicheskaya priroda, ugovno-pravovy'e i ugovno-processual`ny'e sredstva obespecheniya ispolneniya = Special confiscation: legal nature, criminal law and criminal procedural means of enforcement: abstract of PhD in Law. Samara. (In Russ.)
12. Sy`ryx, V. M. (2012). Istoriya i metodologiya yuridicheskoy nauki = History and methodology of legal science: textbook. Moscow: Norma: INFRA-M. (In Russ.)
13. Grishanin, P. F. (1996). Mery` ugovno-pravovogo vozdejstviya na prestupnost` i ix realizaciya organami vnutrennix del = Measures of criminal legal influence on crime and their implementation by internal affairs bodies: Lecture. Moscow: Academy, Ministry of Internal Affairs. (In Russ.)
14. Gercenzon, A. A. (1970). Ugolovnoe pravo i sociologiya. Problemy` sociologii ugolovnogo prava i ugolovnoj politiki = Criminal law and sociology. Problems of sociology of criminal law and criminal policy. Moscow: Legal literature. (In Russ.)
15. Struchkov, N. A. (1970). Sovetskaya ispravitel`no-trudovaya politika i ee rol` v bor`be s prestupnost`yu = Soviet correctional labor policy and its role in the fight against crime. Saratov: The Publishing House of Saratov University. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Воронин Михаил Юрьевич

Доктор юридических наук, профессор
директор Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Voronin Mikhail Yurievich

Doctor of Law (Dr. habil), Professor
Director of the Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	20.08.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	14.09.2023	approved after reviewing
принята к публикации	20.09.2023	accepted for publication



Уголовно-правовые аспекты реализации стратегии национальной безопасности Российской Федерации

С. М. Иншаков¹, В. А. Казакова²

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

²Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России

¹insmi@yandex.ru, ²vera1313@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие национальной безопасности в ракурсе уголовно-правового противодействия посягательствам на нее. Приводится классификация новаций в УК РФ в связи с современными внешнеполитическими вызовами. Оценивается законодательство с точки зрения построения Особенной части УК РФ по приоритетности объектов посягательства. Делается вывод о целесообразности осмысления значимости угроз национальной безопасности и ее связи с уголовно-правовой защитой.

Ключевые слова: стратегия национальной безопасности, уголовно-правовые новации, мародерство, диверсия, объекты уголовно-правовой охраны

Для цитирования: Иншаков С. М., Казакова В. А. (2023). Уголовно-правовые аспекты реализации стратегии национальной безопасности Российской Федерации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 102–107.

Original Article

Criminal Law Aspects in the Implementation of the National Security Strategy of the Russian Federation

Sergey M. Inshakov¹, Vera A. Kazakova²

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

²Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

¹insmi@yandex.ru, ²vera1313@yandex.ru

Abstract. The article examines the concept of national security from the perspective of criminal law counteraction to encroachments on it. The article classifies innovations in the Criminal Code of the Russian Federation related to modern foreign policy challenges. The legislation is evaluated from the point of view of constructing a special part of the Criminal Code of the Russian Federation according to the priority of the objects of encroachment. The conclusion is made about the significance of raising awareness of threats.

Keywords: national security strategy, criminal law innovations, looting, sabotage, objects of criminal law protection

For citation: Inshakov, S. M., Kazakova, V. A. (2023). Criminal law aspects of the implementation of the National Security Strategy of the Russian Federation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 102–107.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы безопасности государства, общества, личности всегда находились в центре внимания отечественных ученых. А вот феномен национальной безопасности – относительно новый объект изучения. Его трактовки весьма многочисленны, вариативна структурированность этого понятия [Александров, 2006; Кудратов, 2019]. Нет национальной безопасности, если отсутствует безопасность одного из субъектов: человека, общества, государства. Высокий уровень национальной безопасности достигается лишь на основе гармоничного сочетания безопасности трех субъектов. При этом крен в сторону безопасности личности или безопасности государства может лишь понизить общий уровень безопасности.

К нормативно – правовым актам, регулирующим сферу обеспечения национальной безопасности, относятся Конституция страны, федеральный закон «О безопасности», «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации». Эти фундаментальные нормативные правовые акты раскрывают принципы безопасности, структуру механизма безопасности страны, основные понятия рассматриваемой теории, стратегические направления обеспечения национальной безопасности.

ЗАЩИТА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Содержание понятия национальной безопасности многоаспектно, разнопланово и при неизбежности его сущности исторически изменчиво с точки зрения выделения приоритетов. Последние в свою очередь зависят от вида, масштаба и потенциальной силы угроз, направленных на человека, социум, государство. На первый взгляд, незначительные детали свидетельствуют о тенденциях в смене приоритетов элементов национальной безопасности. Так, согласно определению этого явления в ст. 6 Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683, «национальная безопасность – состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации, достойные качество и уровень их жизни, суверенитет, независимость, государственная и территориальная целостность, устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации»¹. Спустя несколь-

ко лет новый документ с одноименным названием, принятый 2 июля 2021 года, в аналогичном определении меняет местами угрозы национальной безопасности, отдавая приоритет внешним (ст. 5 Указа Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» – далее Стратегия).

Очевидно, что к этому времени многие внутригосударственные проблемы социально-экономического характера утратили остроту 90-х годов. Уменьшилась безработица, стабилизировалась выплата заработной платы, ушли в прошлое чеченские войны, снизился уровень насильственной преступности, бандитизма, физической расправы в конкурентной борьбе преступных сообществ. На первый план вышли внешнеполитические противоречия, приведшие к военным действиям. И хотя Стратегия национальной безопасности Российской Федерации была принята более чем за полгода до начала специальной военной операции, противодействию такого рода угрозам в этом документе уделено гораздо больше внимания, чем в предыдущих документах.

XXI век открыл людям дверь в новую социально-политическую реальность. Главным фактором этой реальности, фактором, который легко увидеть невооруженным глазом, является утрата США гегемонистских позиций в военной, политической и экономической сферах. В экономической сфере США уверенно обходит Китай. В военной – Россия. Политический гегемонизм США, утрачивая военный и экономический фундамент, становится особенно опасным. Политические силы США убедительно демонстрируют, что в предсмертной агонии они готовы нанести миру непоправимый ущерб.

Борьба за сохранение гегемонии США в военной сфере привела к трагическим событиям в Украине. В 2014 году США инициировали государственный переворот в Киеве, начав процесс превращения независимой из братской страны в инструмент прокси-войны США с Россией. Сегодня эта война в самом разгаре, и от ее исхода зависит сохранение гегемонии США в военной сфере. Все элементы гибридной войны активизировали США для устранения геополитического конкурента. И Россия должна либо обрести способность переигрывать США на этом поле, либо смириться с печальной перспективой государственной деградации. Это самая драматичная альтернатива для нашей страны.

В этих условиях реализация нашей государственной политики в области обеспечения национальной безопасности опирается на:

¹ URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&rnd=04vW-g&base=LAW&n=191669&dst=100015&field=134#B0zZVoTmtuJ5hePk>

- повышение внутренней стабильности в стране;
- наращивание экономического, политического, военного и духовного потенциала России;
- укрепление роли Российской Федерации как одного из влиятельных центров современного мира.

Основными факторами, определяющими положение и роль России в мире в долгосрочной перспективе, становятся:

- высокое качество человеческого потенциала;
- способность обеспечить технологическое лидерство;
- повышение эффективности государственного управления;
- перевод экономики на новую технологическую основу.

Состояние науки, инновационной сферы, промышленности, системы образования, здравоохранения и культуры превращается в ключевой индикатор конкурентоспособности нашей страны. Не меньшую роль играет и борьба с преступностью.

Стратегия предвидит увеличение опасности вооруженных конфликтов, локальных и региональных войн с участием ядерных держав, а также такие новые сферы боевых действий как космическое и информационное пространство. В качестве важнейших направлений борьбы выделяются борьба с экстремизмом, терроризмом, организованной преступностью, наркобизнесом, обеспечение информационной безопасности. Очевидно, что такого рода антикриминальная деятельность должна строиться на основе уголовного права.

Глобализация, в частности, такое ее проявление, как транснациональная преступность, привела к стиранию границ между внутренними и внешними угрозами во многих жизненных сферах. Одним из основных документов, составляющих правовую основу для противодействия им, все равно является внутренний нормативный акт – уголовный кодекс, тем более в условиях, при которых возможности международного сотрудничества в борьбе с криминалом изменились к худшему. Уголовный кодекс, в отличие от Стратегии, так часто не меняется, однако непрерывно претерпевает внесение поправок в свой текст, в том числе для адекватного ответа на преступные посягательства, исходящие извне. Только за последние два года более 20 федеральных законов дополнили текст УК РФ.

Уголовно-правовые нормы должны строиться с учетом не только состояния традиционной преступности (бытовой насильственной, корыстной, корыстно-насильственной, должностной,

неосторожной и т. п.), но и той, которая до настоящего времени не оказывала столь существенного влияния на состояние защищенности (посягающей на мир и безопасность человечества, антигосударственной). В этой сфере многократно усилилась опасность экстремистских, в том числе террористических проявлений, использования оружия различного рода, включая военное вооружение, оружие массового поражения (ядерное, химическое, биологическое), коррупции, организованной преступности, кибератак, посягательств на информационную безопасность, применения идеологического воздействия.

Анализируя законодательную технику, можно проследить классический механизм формирования законодательства. Как правило, сначала совершаются деяния, общественная опасность которых пока не привела к обозначению их как уголовно противоправных, либо в определенных условиях она значительно повышается и требует более адекватного воздействия. Это основные причины криминализации (полной или частичной). Так, например, такое деяние как мародерство, предусматривалось во всех уголовных кодексах советского периода (1922 года, 1926 года и 1960 года). В разное время это преступление трактовалось по-разному. В довоенное время оно квалифицировалось как противозаконное отобрание имущества гражданского населения с корыстной целью. В редакции УК РСФСР 1960 года оно рассматривалось как похищение вещей, находящихся при убитых и раненых на поле сражения. Мирное время конца XX века обусловило решение законодателя о декриминализации этого деяния и поэтому оно в УК РФ 1996 года не вошло. Тем не менее мародерство в широком смысле (вне связи с военными действиями и боевой обстановкой) несколько трансформировалось и приняло иные формы. Мародерством в бытовом плане стали называть посягательство на собственность в условиях экстремальных ситуаций, возникающих в чрезвычайных обстоятельствах. Разновидностей их достаточно много: природные, биологические или биолого-социальные, техногенные, социальные. Мародеры обстановку общественного бедствия, возникающую при этом, используют как ситуативно, так и организованно [Трунов, 2009].

Достаточно сложно, а чаще всего и невозможно квалифицировать такие преступления в рамках главы УК РФ о преступлениях против собственности. Формулировка их как материальных составов требует констатации причинения ущерба собственнику, который в таких ситуациях трудно установим, а иногда и отсутствует. Поскольку в качестве квалифицирующих чрезвычайные

обстоятельства в диспозициях статей о преступлениях против собственности не представлены, приходится ссылаться на обстоятельства, отягчающие наказание, предусмотренные п. «л» ч. 1 ст. 63 УК РФ – «совершение преступления в условиях чрезвычайного положения, стихийного или иного общественного бедствия, а также при массовых беспорядках, в период мобилизации или военного положения, в военное время либо в условиях вооруженного конфликта или ведения боевых действий». Перечень указанных обстоятельств периодически дополняется с активизацией тех или иных угроз безопасности.

Предложение о введении в уголовный кодекс самостоятельной регламентации мародерства в различных редакциях высказывались в литературе [Трунов, 2009; Казакова, Фирсаков, 2011].

Специальная военная операция обнажила и обострила новые угрозы личности, обществу и государству, а также миру и безопасности человечества. Одним из законодательных ответов на них стало введение в УК РФ ст. 356¹ «Мародерство».

УГОЛОВНО-ПРАВОВЫЕ НОВАЦИИ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ УГРОЗАМ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Примеры уголовно-правовых новаций последних лет, связанных с новыми российскими реалиями, можно классифицировать.

1. Самая большая группа нововведений касается преступлений против военной службы. Более десяти статей этой главы дополнены новыми квалифицирующими признаками, связанными с совершением преступления в период мобилизации или военного положения, в военное время либо в условиях вооруженного конфликта или ведения боевых действий. В УК РФ включена новая статья 352¹ «Добровольная сдача в плен».

2. В новой значительно расширенной редакции восстановлена статья «Мародерство» (ст. 356¹ УК РФ), которая помещена в главу о преступлениях против мира и безопасности человечества. Все четыре состава содержат безальтернативные санкции в виде лишения свободы и определяются как тяжкие и особо тяжкие.

Актуализирована ответственность за государственные преступления, связанные с диверсией, путем расширения ст. 281 УК РФ. Специалистами неоднократно отмечалась необходимость дополнения квалифицирующих признаков этого преступления [Давитадзе, 2020]. В новых ст. 281¹ – 281³ УК РФ по аналогии со статьями о террористических преступлениях криминализована

и детализирована диверсионная деятельность, заявлен термин «диверсионное сообщество», дано толкование терминам «поддержка диверсии», «оправдание диверсии», «пропаганда диверсии». Санкции некоторых составов этой главы усилены пожизненным лишением свободы. Стало уголовно противоправным оказание содействия в исполнении решений международных организаций, в которых Российская Федерация не участвует, или иностранных государственных органов (ст. 284³ УК РФ). К государственным законодателям отнес также преступления в сфере охраны деятельности, связанной с исполнением государственных контрактов по государственным оборонным заказам (ст. 285⁵, 285⁶ УК РФ).

3. В отдельную группу следует включить деяния, посягающие на информационную безопасность. Двумя из них дополнена глава 29 УК РФ «Преступления против основ конституционного строя и безопасности государства» – ст. 280³ «Публичные действия, направленные на дискредитацию использования Вооруженных Сил Российской Федерации в целях защиты интересов Российской Федерации и ее граждан, поддержания международного мира и безопасности, исполнения государственными органами Российской Федерации своих полномочий, оказания добровольческими формированиями, организациями или лицами содействия в выполнении задач, возложенных на Вооруженные Силы Российской Федерации» и ст. 280⁴ «Публичные призывы к осуществлению деятельности, направленной против безопасности государства». Третье преступление помещено в главу 24 «Преступление против общественной безопасности» – ст. 207³ «Публичное распространение заведомо ложной информации об использовании Вооруженных Сил Российской Федерации, исполнении государственными органами Российской Федерации своих полномочий, оказании добровольческими формированиями, организациями или лицами содействия в выполнении задач, возложенных на Вооруженные Силы Российской Федерации».

4. Ужесточены санкции для лиц, участвующих в создании или деятельности некоммерческой организации (в том числе действующей в качестве иностранного агента) (ст. 239 УК РФ). Ст. 330¹ УК РФ «Уклонение от исполнения обязанностей, предусмотренных законодательством Российской Федерации об иностранных агентах» сформулирована с административной преюдицией и дополнена двумя составами, предусматривающими уголовную ответственность иностранных агентов. Часть 3 этой статьи по диспозиции сходна с ст. 276 УК РФ «Шпионаж», поскольку оба

деяния включают целенаправленный сбор сведений в области военной, военно-технической деятельности Российской Федерации, которые при их получении иностранными источниками могут быть использованы против безопасности Российской Федерации. Однако субъектом шпионажа может быть лишь иностранный гражданин или лицо без гражданства, а субъект по ч.3 ст. 330¹ УК РФ – общий. В тоже время такого рода действия для российского гражданина могут рассматриваться как приготовление к государственной измене. Оговорка в ч.3 ст. 330¹ УК РФ «при отсутствии признаков преступлений, предусмотренных статьями 275 и 276 настоящего Кодекса» констатирует конкуренцию составов, но не облегчает задачу по их разграничению.

Аналогичной критике подвергается норма, сформулированная в ст. 275¹ УК РФ «Сотрудничество на конфиденциальной основе с иностранным государством, международной либо иностранной организацией» из-за того, что такое деяние является частным случаем государственной измены, ответственность за которую предусмотрена ст. 275 УК РФ [Пономаренко, Копшева, 2023].

Последняя выделенная группа уголовно-правовых новаций связана не с необходимостью, диктуемой практикой противодействия преступности, а, скорее, с попытками учета нарастающих угроз, оказывающих существенное влияние на смещение крена посягательств на национальную безопасность в глобальном видении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ уголовного законодательства показывает, что точечное «латание дыр» в кодексе необходимо, но не всегда оптимально. Введение новых статей в УК РФ не всегда означает криминализацию и восполнение лакун. Часто это дублирование

уголовно-правового запрета другими словами или в ущерб системности построения кодекса. Так неоднократно критикуемые ст. 205¹ – 205⁵ УК РФ побуждают к игнорированию таких институтов Общей части уголовного права, как «неоконченное преступление» и «соучастие в преступлении». Такая же девальвация ответственности по функциональному признаку продемонстрирована законодателем в новых составах, связанных с диверсией (ст. 281¹ – 281³ УК РФ). Ничем не оправданы выделение частных случаев мошенничества, конкретизация злоупотребления должностными полномочиями и т.д.

Достаточно спорна и противоречива приоритетность объектов уголовно-правовой охраны. Современная ситуация показала, что мир и безопасность человечества – вполне реально нуждающийся в защите объект, достойный помещения в начало Особенной части УК РФ. Преступления против основ конституционного строя и безопасности государства, против общественной безопасности могут причинить национальной безопасности гораздо больший вред, чем иные преступления и в свою очередь рикошетом ударить по личности, собственности и другим объектам уголовно-правовой охраны. В этой связи принцип построения Особенной части уголовного кодекса по приоритетности объектов посягательства требует пересмотра структуры этого документа с учетом глобального характера современных угроз. Как один из вариантов, целесообразно было бы выделить объекты посягательства, исходя из видов национальной безопасности: политической, военной, космической, экологической, экономической, финансовой, контркриминальной, демографической, медицинской, духовно-нравственной, контркоррупционной, информационной, продовольственной, контраварийной и т.д.¹

¹ В приведенном перечне виды безопасности ранжированы по приоритетности и значимости, также он не является исчерпывающим. Это – предмет отдельного рассмотрения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Александров Р. А. Проблема интерпретации феномена национальной безопасности в юридической науке и политико-правовой теории // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. № 4 (32). С. 5 – 10.
2. Кудратов Н. А. Национальная и государственная безопасность как видовой объект преступления против основ конституционного строя и безопасности государства // Уголовная юстиция. 2019. № 13. С. 29 – 33.
3. Трунов И. Л. Проблемы квалификации мародерства // Актуальные проблемы уголовного права, криминологии, законодательства и правоохранительной деятельности. М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. С. 149 – 160.
4. Казакова В. А., Фирсаков С. В. Мародерство и подобные деяния с использованием обстановки стихийного или иного общественного бедствия // Российский следователь. 2011. № 2. С. 23 – 26.
5. Давитадзе М. Д. Уголовная ответственность за диверсию // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 3. С. 169 – 173.
6. Пономаренко Е. В., Копшева К. О. Обоснованность изменений уголовного законодательства, касающихся отдельных составов преступлений против основ конституционного строя и безопасности государства // Правовая политика и правовая жизнь. 2023. № 1. С. 121 – 126.

REFERENCES

1. Alexandrov, R. A. (2006). The problem of interpretation of the phenomenon of national security in legal science and political and legal theory. Vestnik of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Rossi, 4(32), 5–10. (In Russ.).
2. Kudratov, N. A. (2019). National and state security as a specific object of a crime against the foundations of the constitutional system and the security of the state. Russian Journal of Criminal Law, 13, 29–33. (In Russ.).
3. Trunov, I. L. (2009). Problemy kvalifikacii maroderstva = Problems of looting qualification. Actual problems of criminal law, criminology, legislation and law enforcement (pp. 149–160). Moscow: Izdatel'skij dom "Delo" ANKH. (In Russ.).
4. Kazakova, V. A., Firsakov, S. V. (2011). Looting and similar acts using the situation of a natural or other public disaster. Russian investigator, 2, 23–26. (In Russ.).
5. Davitadze, M. D. (2020). Criminal responsibility for sabotage. Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 3, 169–173. (In Russ.).
6. Ponomarenko, E. V., Kopsheva, K. O. (2023). Obosnovannost' izmenenij ugolovnogo zakonodatel'stva, kasayushchikhsya otidel'nykh sostavov prestuplenij protiv osnov konstitucionnogo stroya i bezopasnosti gosudarstva = The validity of changes in criminal legislation concerning certain elements of crimes against the foundations of the constitutional system and the security of the state. Pravovaya politika i pravovaya zhizn', 1, 121–126. (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
Всероссийского научно-исследовательского института МВД России

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Inshakov Sergey Mikhailovich

Doctor of Law, 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, Professor
Head of the Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
Chief Researcher of the Department for the Study of problems of Operational and Investigative support
for countering corruption-related Crimes 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
одобрена после рецензирования
принята к публикации

15.07.2023
20.08.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Совершенствование противодействия киберпреступности на пространстве Содружества Независимых Государств

Т. В. Прокофьева

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
prokofftv@list.ru*

Аннотация. В статье рассматривается состояние преступности в сфере информационных технологий на территории государств – участников СНГ; анализируется действующая в рамках СНГ межгосударственная правовая база по борьбе с киберпреступностью, в том числе модельное законодательство СНГ, а также уголовное законодательство стран Содружества в указанной сфере. Определены актуальные направления совершенствования противодействия киберпреступности на пространстве СНГ.

Ключевые слова: киберпреступность, преступность в сфере информационных технологий, правовое регулирование, модельный закон, противодействие киберпреступности, Содружество Независимых Государств

Для цитирования: Прокофьева Т. В. Совершенствование противодействия киберпреступности на пространстве Содружества Независимых Государств // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 108–114.

Original Article

Improving Counteraction to Cybercrime in the Commonwealth of Independent States

Tatyana V. Prokofieva

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
prokofftv@list.ru*

Abstract. The article examines the state of crime in the area of information technology on the territory of the CIS member states; analyzes the current interstate legal framework aimed at combating cybercrime within the CIS, including the model legislation of the CIS, as well as the criminal legislation of the Commonwealth countries in this area, identifies imperative directions for improving cybercrime counteraction in the CIS.

Keywords: cybercrime, information technology crime, legal regulation, model law, countering cybercrime, Commonwealth of Independent States

For citation: Prokofieva, T. V. (2023). Improving counteraction to cybercrime in the Commonwealth of Independent States. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 108–114.

ВВЕДЕНИЕ

Интеграция информационного пространства вполне закономерно повлияла на то, что практически все сферы жизнедеятельности оказались погруженными в цифровую среду. Динамичное развитие информационных отношений отразилось на социально-негативной деятельности, что повлекло за собой и рост преступлений, совершенных с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), или киберпреступлений. Распространяя свое влияние на территории целого ряда государств, легко нарушая границы, киберпреступность стала глобальной угрозой мирового масштаба, что требует объединения усилий компетентных органов зарубежных стран. Особую значимость вопросы консолидации приобретают для государств – участников СНГ, поскольку помимо тесной геополитической связи есть сходство как в построении правоохранительной системы, так и в национальном законодательстве.

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КИБЕРПРЕСТУПНОСТИ НА ПРОСТРАНСТВЕ СОДРУЖЕСТВА НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ

На сегодняшний день согласно Концепции дальнейшего развития Содружества Независимых Государств к числу приоритетных направлений деятельности СНГ относится сотрудничество в сфере противодействия трансграничной преступности в любых ее формах и проявлениях, а также в области обеспечения международной информационной безопасности и противодействия преступлениям в сфере ИКТ¹.

Однако практика показывает, что существующий механизм международного сотрудничества не смог быстро адаптироваться к стремительной кибертрансформации преступности.

Согласно статистическим данным за последние несколько лет отмечается существенный рост регистрируемой преступности в сфере информационных технологий. В 2022 году общее число таких преступлений, совершенных на территории государств – участников СНГ, по сравнению с 2019 годом увеличилось почти в 2,7 раза (2019 год – 196556; 2022 год – 538438 преступлений)².

¹ Концепция дальнейшего развития Содружества Независимых Государств (Решение Совета глав государств СНГ от 18 декабря 2020 года). URL: <https://e-cis.info/page/3775/?ysclid=lkqw61ke3j399343766>

² Сборник «О состоянии преступности и результатах расследования преступлений» на территории государств-участников СНГ за период 2019–2022 гг. (Форма № 785). М.: ФКУ «ГИАЦ МВД России».

Характеризуя структуру киберпреступности, следует отметить, что «наибольшее количество преступлений (порядка 82 %), совершенных с применением ИКТ, составляют разного рода хищения (мошенничество, кража), далее в процентном соотношении следуют преступления, связанные со сбытом наркотических средств и психотропных веществ (около 8–9 %), условное третье место (порядка 6–7 %) занимают противоправные деяния, связанные с экстремистской деятельностью и вовлечением несовершеннолетних в различные деструктивные группы суицидальной направленности (синий кит), на другие виды преступлений, относимых к рассматриваемой категории, приходится до 4 %» [Волков, 2022, с. 13].

Если говорить о преобладающих в структуре киберпреступности хищениях, совершенных с применением ИКТ, то в 85 % случаев это хищение денежных средств с расчетных счетов граждан (так называемые интернет-мошенничества).

Еще раз следует отметить, что особую сложность при раскрытии представляют трансграничные преступления, которые совершаются с территории зарубежных стран.

В связи с этим ключевое место в вопросах борьбы с преступлениями в сфере информационно-коммуникационных технологий, а также по линии обеспечения международной информационной безопасности занимает формирование международно-правовой базы сотрудничества стран в указанной области деятельности.

На разных международных площадках ведется активная работа по формированию международно-правовой базы противодействия преступности в информационном пространстве. Несмотря на это, единого общего (универсального) и приемлемого для всех документа (соглашения), расширяющего область международного взаимодействия в вопросах борьбы с киберпреступностью, пока нет.

В настоящее время на площадке ООН осуществляется доработка проекта такого универсального документа, принятие которого стало возможным благодаря усилиям Российской Федерации, внесенной 27 июля 2021 года российский проект договора (соглашения) по борьбе с киберпреступностью в Спецкомитет ООН. Итоговый проект документа Спецкомитет должен представить в ходе 78-й сессии Генассамблеи ООН (в 2024 году)³.

Переходя к анализу правового регулирования взаимодействия стран Содружества, следует констатировать, что в рамках СНГ сформирована межгосударственная нормативная правовая база, регламентирующая вопросы борьбы с преступлениями, совершаемыми с использованием ИКТ.

³ URL: https://mid.ru/ru/foreign_policy/news/1910382/

В числе основополагающих договорно-правовых документов следует назвать: Конвенцию о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам (г. Минск, 22 января 1993 года)¹; Конвенцию о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам (г. Кишинев, 7 октября 2002 года)²; Соглашение о сотрудничестве государств – участников СНГ в борьбе с преступностью (г. Москва, 25 ноября 1998 года)³; Соглашение об обмене информацией в сфере борьбы с преступностью (г. Астана, 22 мая 2009 года)⁴; Соглашение о сотрудничестве государств – участников СНГ в области обеспечения информационной безопасности (г. Санкт-Петербург, 20 ноября 2013 г.)⁵, где впервые был закреплён термин «информационная преступность», определяющий ее как использование информационных ресурсов и / или воздействие на них в информационном пространстве в противоправных целях; Соглашение о порядке создания и деятельности совместных следственно-оперативных групп на территориях государств – участников СНГ (16 октября 2015 года, п. Бурабай, Казахстан)⁶; Соглашение о сотрудничестве государств – участников СНГ в борьбе с преступлениями в сфере информационных технологий (г. Душанбе, 28 сентября 2018 года)⁷.

Вместе с тем наличие сформированной межгосударственной правовой базы противодействия киберпреступности не всегда гарантирует успешную консолидацию усилий компетентных органов государств Содружества в указанной сфере. Поэтому актуально говорить о важности и необходимости сближения и гармонизации национальной нормативно-правовой базы обеспечения кибербезопасности. Исследование показало, что в государствах – участниках СНГ упомянутая база достаточно активно формируется.

В числе таких правовых актов, концептуально определяющих подходы обеспечения кибербезопасности: Концепция информационной безопасности Республики Беларусь⁸; Концепция информационной безопасности Республики

Молдова⁹; Стратегия информационной безопасности Республики Молдова на 2019–2024 годы и План действий по ее реализации¹⁰; Доктрина информационной безопасности Российской Федерации¹¹; Концепция кибербезопасности («Киберщит Казахстана») ¹²; Стратегия кибербезопасности Кыргызской Республики на 2019–2023 годы¹³; Концепция информационной безопасности Республики Таджикистан¹⁴; Закон Республики Узбекистан от 15 апреля 2022 года № ЗРУ-764 «О кибербезопасности»¹⁵; Государственная программа по обеспечению кибербезопасности Туркменистана на 2022–2025 годы¹⁶.

Как показал анализ национального законодательства государств – участников СНГ, к сожалению, там до сих пор наблюдается отсутствие единого подхода как в терминологии, так и в определении составов противоправных деяний, совершаемых в сфере ИКТ.

Так, например, в рассмотренных внутригосударственных документах большинства стран Содружества раскрывается понятие «кибербезопасность», в то же время определение термина «киберпреступность» нормативно закреплено в законодательстве Узбекистана и Казахстана. Так, в Законе Республики Узбекистан от 15 апреля 2022 года № ЗРУ-764 «О кибербезопасности» киберпреступность определяется как совокупность преступлений, осуществляемых в киберпространстве с использованием программного обеспечения и технических средств, с целью завладения информацией, ее изменения, уничтожения или взлома информационных систем и ресурсов. В Казахстане данное понятие было закреплено в гл. 2 Стратегии кибербезопасности финансового сектора Республики Казахстан на 2018–2022 годы, где под киберпреступностью понимался вид преступности, подразумевающий преследуемые по закону деяния, совершаемые с

¹URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5942/

²URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_406603/

³URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=4699#v7riioT4lroiLk4>

⁴URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30428639

⁵URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201506040007>

⁶URL: <http://www.cis.minsk.by/reestr2/doc/5224#text>

⁷URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207180005>

⁸Утверждена Постановлением Совета Безопасности Республики Беларусь от 18 марта 2019 года № 1. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=P219s0001&p1=1>

⁹Утверждена Законом Республики Молдова от 21 декабря 2017 года № 299 URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35391442

¹⁰Утверждена Решением Парламента Республики Молдова № 257 от 22 ноября 2018 года URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=111979&lang=r

¹¹Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 года № 646 URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208191/

¹²Утверждена Постановлением Правительства Республики Казахстан от 30 июня 2017 года № 407. URL: https://base.spininform.ru/show_doc.fwx?rgn=98630

¹³Утверждена Постановлением Правительства Кыргызской Республики от 24 июля 2019 года № 369. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/15478>

¹⁴Утверждена Указом Президента Республики Таджикистан от 7 ноября 2003 года № 1175. URL: http://www.adlia.tj/show_doc.fwx?Rgn=5104

¹⁵URL: <https://lex.uz/ru/docs/5960609>

¹⁶Утверждена Постановлением Президента Туркменистана от 2 марта 2022 года № 2623. URL: <https://turkmen.news/wp-content/uploads/2022/09>

использованием информационных технологий в киберпространстве.

В то же время в Концепции информационной безопасности Республики Беларусь от 18 марта 2019 года понятие «киберпреступления» раскрывается в рамках понятия «преступления в информационной сфере». Его анализ показывает, что круг киберпреступлений ограничивается деяниями, посягающими исключительно на информационную безопасность. Иные преступления, предметом или средством совершения которых являются информация, информационные системы и сети, к числу киберпреступлений не относятся.

В соответствии со Стратегией кибербезопасности Киргизской Республики на 2019–2023 годы в числе ключевых направлений обеспечения кибербезопасности определено противодействие компьютерной преступности, как «растущей высокотехнологичной преступности, включая трансграничные компьютерные преступления, совершаемые в отношении отдельных лиц, организаций и государства как на территории Кыргызской Республики, так и из-за рубежа»¹.

Все это свидетельствует об отсутствии единого подхода в том числе и к криминализации деяний, совершаемых в киберпространстве.

В большинстве своем государства – участники СНГ, учитывая рекомендуемые положения Модельного уголовного кодекса для государств – участников СНГ (постановление Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ от 17 февраля 1996 г. № 7-5), «пошли по пути детализации уголовной ответственности за посягательства на отношения информационной безопасности и, как следствие, расширения перечня соответствующих составов» [Интеграция деятельности органов внутренних дел ... 2021, с. 28].

Также в соответствии с положениями модельного уголовного закона в уголовных кодексах стран Содружества предусматривается ответственность за деяния, посягающие на другие охраняемые уголовным законом объекты (собственность, жизнь и здоровье, честь и достоинство личности, общественную безопасность и др.), где способ совершения преступления – использование компьютерной техники или информационно-телекоммуникационных сетей – выступает как признак объективной стороны либо как квалифицирующий признак. Причем круг этих преступлений подчас существенно различается.

Так, например, в УК Республики Молдова ответственность за преступления в сфере

информационных технологий (то есть посягающих на информационную безопасность) предусмотрена в гл. XI «Информационные преступления и преступления в области электросвязи». Вместе с тем круг иных деяний, где использование информационно-коммуникационных сетей является способом совершения преступных посягательств на иные объекты уголовно-правовой охраны, сводится только лишь к доведению до самоубийства или содействию совершению самоубийства (ст. 150), нарушению авторского права и смежных прав (ст. 185-1), манипулированию на рынке капитала (статья 245-1).

И совершенно другой подход, более обстоятельный, мы видим в законодательстве Российской Федерации. В УК РФ кроме преступлений в сфере компьютерной информации, содержащихся в гл. 28 «Преступления в сфере компьютерной информации», в целом ряде статей (30) содержится конструктивный либо квалифицирующий признак совершения деяния «с использованием электронных или информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе сети "Интернет"». Это преступления: против жизни и здоровья (п. «д» ч. 2 ст. 110, п. «д» ч. 3 ст. 110¹, ч. 2 ст. 110²), против свободы, чести и достоинства личности (ч. 2 ст. 128¹), против половой неприкосновенности и половой свободы личности (п. «б» ч. 3 ст. 133), против конституционных прав и свобод человека и гражданина (ч. 3 ст. 137), против семьи и несовершеннолетних (п. «в» ч. 2 ст. 151²), против собственности (п. «г» ч. 3 ст. 158, ст. 159³, ст. 159⁶), в сфере экономической деятельности (ст. 171², ст. 185³, ст. 187), против общественной безопасности (ч. 2 ст. 205², п. «в» ч. 3 и п. «в» ч. 5 ст. 222, п. «в» ч. 3 и п. «в» ч. 5 ст. 222¹, п. «в» ч. 3 и п. «в» ч. 5 ст. 222²), против здоровья населения и общественной нравственности (п. «б» ч. 2 ст. 228¹, п. «д» ч. 2 ст. 230, ч. 1¹, 2, 3 ст. 238¹, п. «б» ч. 3 ст. 242, п. «г» ч. 2 ст. 242¹, п. «г» ч. 2 ст. 242², п. «г» ч. 2 ст. 245), экологические преступления (ч. 1¹ п. «б» ч. 2 ст. 258¹), преступления против основ конституционного строя и безопасности государства (ч. 2 ст. 280, ч. 2 ст. 280¹, п. «в» ч. 2 ст. 280⁴, ст. 282), против мира и безопасности человечества (п. «в» ч. 2, ч. 4 ст. 354¹).

Такой же основательный подход к установлению ответственности за преступления в киберпространстве мы можем проследить, например, при анализе норм УК Казахстана [Исмагулова, Галиаскарова, 2016; Мухамеджанова, 2022].

В результате анализа уголовного законодательства стран Содружества следует сделать однозначный вывод об отсутствии единого подхода к криминализации деяний, совершаемых в информационно-телекоммуникационном пространстве.

¹См.: п. 19 Стратегии кибербезопасности Кыргызской Республики на 2019–2023 годы (Постановление Правительства КР от 24 июля 2019 года № 369). URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/15479?ysclid=iktzpw1v1843676215>. В приведенной цитате сохранены авторские правописание, орфография и пунктуация

Как совершенно верно отмечают специалисты, «государства – участники СНГ, развивая национальное законодательство в сфере противодействия киберпреступности, должны стремиться максимально его гармонизировать в рамках Содружества» [Интеграция деятельности органов внутренних дел ... 2021, с. 45].

Безусловно, ориентиром для законодательных органов государств – участников в процессе сближения национального законодательства и создания на территории Содружества единого правового механизма противодействия киберпреступности служат модельные законы. Помимо вышеупомянутого Модельного уголовного кодекса для государств – участников СНГ следует указать и Модельный информационный кодекс для государств – участников СНГ (постановление МПА СНГ от 23.11.2012 № 38–6), Модельный закон «Об основах регулирования Интернета» (постановление МПА СНГ от 25 ноября 2016 года № 45–12); Модельный закон «Об информации, информатизации и обеспечении информационной безопасности» (постановление МПА СНГ от 28.11.2014 № 41–15); Рекомендации по совершенствованию и гармонизации национального законодательства государств – участников СНГ в сфере обеспечения информационной безопасности (постановление МПА СНГ от 23 ноября 2012 года № 38-20) и др.

К сожалению, несмотря на достаточное число модельных законов, решить вопрос о создании в национальном законодательстве государств – участников СНГ единого правового механизма противодействия киберпреступности пока не удалось.

Решению этого вопроса должно способствовать принятие модельного закона «О противодействии киберпреступности» [Крайнова, 2022].

14 апреля 2023 года на пятьдесят пятом пленарном заседании Межпарламентской ассамблеи СНГ был принят модельный закон «О противодействии киберпреступности», в котором определены понятия кибербезопасности, киберпространства, киберпреступности, представлен перечень киберпреступлений, устанавливаемый вариативно в соответствии с национальным законодательством, а также международными договорами государства, закреплены другие основополагающие понятия противодействия киберпреступности.

В документе определены организационные основы противодействия киберпреступности путем закрепления полномочий президента, парламента, правительства, совета безопасности, судебных, правоохранительных и иных органов государственной власти и органов местного самоуправления.

Так же в рассматриваемом модельном законе закреплён перечень мер по профилактике киберпреступлений, положение о привлечении к уголовной ответственности граждан, иностранных граждан и лиц без гражданства за совершение киберпреступлений в соответствии с законодательством государства. Кроме того, предложен вариант привлечения к уголовной ответственности юридических лиц в соответствии с законодательством государства, что распространяется в специально предусмотренных случаях и на иностранные юридические лица.

В рамках отдельной главы закреплена правовая основа, цели, формы международного сотрудничества в области противодействия киберпреступности, определена юрисдикция государства в области противодействия киберпреступности.

Думается, что принятие данного модельного закона действительно будет способствовать созданию на территории стран Содружества единого правового механизма противодействия киберпреступности.

Кроме того, существенно повысить эффективность упомянутого механизма взаимодействия государств – участников СНГ может хорошо налаженный информационный обмен. Учитывая трансграничность киберпреступности, актуальным является создание на базе Межгосударственного информационного банка, держателем которого является МВД России, межгосударственного информационного ресурса МВД государств СНГ, содержащего криминалистический учет преступлений, совершенных с использованием ИКТ, по способам их совершения (с указанием идентификационных признаков (сведений): IP-адрес, никнейм пользователя, доменное имя сетевого ресурса, e-mail, счет электронного кошелька и т.д.). Функционирование такого учета как на национальном уровне, так и на межгосударственном уровне может существенно повлиять на оперативность в раскрытии киберпреступлений.

Еще одним важным фактором, влияющим на оперативность при раскрытии киберпреступлений, является скорость исполнения запросов об оказании содействия, срок исполнения которых в Соглашении о сотрудничестве государств – участников СНГ в борьбе с преступлениями в сфере информационных технологий (Душанбе, 28 сентября 2018 г.) не конкретизирован. Указывается только, что запрашиваемая сторона принимает все необходимые меры для исполнения запроса в сроки, обозначенные запрашивающей стороной. На практике этот процесс часто затягивается.

Отметим, что такая же неопределенная ситуация складывается и с исполнением поручений об

оказании правовой помощи по уголовным делам по киберпреступлениям. В соответствии со ст. 62 Кишиневской конвенции поручения об оказании правовой помощи по уголовным делам исполняются в срок, предусмотренный законодательством запрашиваемого государства. Но вот, например, в уголовно-процессуальном законодательстве Российской Федерации этот срок не установлен. На практике в запросе, как правило, содержится просьба о производстве следственного или иного процессуального действия в кратчайшие сроки, что вполне может быть закреплено в рамках правового регулирования.

Вместе с тем возможность повысить оперативность взаимодействия государств в непростых условиях информационного обмена существует. Так, например, при выявлении факта совершения трансграничного киберпреступления целесообразно сразу же направлять максимальный объем информации правоохранительным органам той страны, где находится злоумышленник. Это в целом соответствует положению п. 1 ст. 6

Соглашения о сотрудничестве государств – участников СНГ в борьбе с преступлениями в сфере информационных технологий 2018 года, в котором оговаривается возможность передачи информации компетентному органу другой стороны без запроса об оказании содействия, если есть основание полагать, что она представляет интерес для указанного компетентного органа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в числе актуальных направлений совершенствования противодействия киберпреступности в странах Содружества можно выделить:

- создание в национальном законодательстве государств – участников Содружества Независимых Государств единого правового механизма противодействия киберпреступности;
- совершенствование практики межгосударственного сотрудничества в рамках информационного обмена.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Волков Р. А. Современное состояние транснациональной преступности на территориях государств – участников Содружества Независимых Государств в условиях глобализации информационного пространства // Стратегические аспекты сотрудничества органов внутренних дел (полиции) стран Содружества в противодействии транснациональной преступности в контексте развития информационного общества под эгидой Совета министров внутренних дел государств – участников Содружества Независимых Государств: сборник тезисов выступлений на Международной научно-практической конференции. 2022. С. 12–17.
2. Интеграция деятельности органов внутренних дел (полиции) государств – участников СНГ по выявлению, предупреждению, пресечению и раскрытию киберпреступлений / Н. А. Губанова и др. М.: ФГКУ «ВНИИ МВД России», 2021.
3. Исмагулова А. Т., Галиаскарова А. М. Уголовные правонарушения в сфере информатизации и связи в Республике Казахстан. Костанай: New Line Media, 2016.
4. Мухамеджанова А. Д. Особенности динамики киберпреступности в Республике Казахстан и ее влияние на вопросы ее предупреждения // Российско-азиатский правовой журнал. 2022. № 2. С. 49–55.
5. Крайнова Н. А. О концепции модельного закона стран – участниц СНГ «О борьбе с киберпреступностью» // Право и цифровая экономика. 2022. № 2 (16). С. 48–56.

REFERENCES

1. Volkov, R. A. (2022). Sovremennoe sostoyanie transnacional'noj prestupnosti na territoriyakh gosudarstv – uchastnikov Sodruzhestva Nezavisimyykh Gosudarstv v usloviyakh globalizacii informacionnogo prostranstva = The current state of transnational crime in the territories of the member States of the Commonwealth of Independent States in the context of globalization of the information space. Strategicheskie aspekty sotrudnichestva organov vnutrennikh del (policii) stran Sodruzhestva v protivodejstvii transnacional'noj prestupnosti v kontekste razvitiya informacionnogo obshchestva pod ehgidoy Soveta ministrov vnutrennikh del gosudarstv – uchastnikov Sodruzhestva Nezavisimyykh Gosudarstv (pp. 12–17): sbornik tezisov vystuplenij na Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. (In Russ.)
2. Gubanova, N. A. et al. (2021). Integraciya deyatel'nosti organov vnutrennikh del (policii) gosudarstv – uchastnikov SNG po vyjavleniyu, preduprezhdeniyu, presecheniyu i raskrytiyu kiberprestuplenij = Integration of the activities of the internal affairs bodies (police) of the CIS member states on the detection, prevention, suppression and disclosure of cybercrimes. Moscow: FGKU "VNII MVD Rossii". (In Russ.)

3. Ismagulova, A. T., Galiaskarova, A. M. (2016). Ugolovnye pravonarusheniya v sfere informatizatsii i svyazi v Respublike Kazakhstan = Criminal offenses in the field of informatization and communication in the Republic of Kazakhstan. Kostanay: New Line Media. (In Russ.)
4. Mukhamedzhanova, A. D. (2022). Features of the dynamics of cybercrime in the Republic of Kazakhstan and its impact on the issues of its prevention. Russian-Asian Legal Journal, 2, 49–55. (In Russ.)
5. Krainova, N. A. (2022). On the concept of the model law of the CIS member states «On combating cybercrime». Law and Digital Economy, 2(16), 48–56. (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 in Law, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Criminal Law Disciplines,
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	10.06.2023	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	15.07.2023	
	20.09.2023	



Правовое регулирование права на свободу совести и свободу вероисповедания

З. С. Терлоев

*Свободный исследователь
Beauty_91@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается правовое регулирование обеспечения права на свободу совести и свободу вероисповедания. Автор очерчивает возможные границы предмета правового регулирования, указывает на сложность социальных процессов в данной сфере, определяет механизм правового регулирования обеспечения права на свободу совести и вероисповедания. В статье отражена роль актов правоприменения в механизме правового регулирования свободы совести и свободы вероисповедания.

Ключевые слова: свобода, совесть, вероисповедание, право, механизм, акт правоприменения

Для цитирования: Терлоев З. С. Правовое регулирование права на свободу совести и свободу вероисповедания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 115–120.

Original article

Legal Regulation of the Right to Freedom of Conscience and Freedom of Religion

Ziyaudin S. Terloev

*Free Researcher
Beauty_91@mail.ru*

Abstract. The article discusses the legal regulation of ensuring the right to freedom of conscience and freedom of religion. The author reflects the possible boundaries of the subject of legal regulation, indicates the complexity of social processes in this area. The author reflects the mechanism of legal regulation of ensuring the right to freedom of conscience and freedom of religion, defines the place of administrative and legal regulation of this sphere and its content. The article reflects the role of enabling legislation in the mechanism of legal regulation of freedom of conscience and freedom of religion.

Keywords: freedom, conscience, religion, law, mechanism, enabling legislation

For citation: Terloev, Z. S. (2023). Legal regulation of the right to freedom of conscience and freedom of religion. Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 4(849), 115–120.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важнейших достижений нашего государства в обеспечении прав человека стало закрепленное в Конституции Российской Федерации, как указывалось в докладе Уполномоченного по правам человека, «право на свободу совести и вероисповедания, право гражданина формировать и менять свои убеждения, ценности и взгляды»¹. При общем стремлении обеспечения свободы формирования личного мировоззрения, сохранения индивидуальности и неповторимости личности, в государстве формируется и система защиты личности от воздействия деструктивных воздействий. В докладе Уполномоченного по правам человека по итогам работы в 2021 году говорится о законодательном обеспечении защиты от религиозных организаций, использующихся «в целях, противоречащих принципам добра и справедливости, сохранения и защиты социокультурного кода российской личности, общества и государства».

Обеспечивается не только право человека на индивидуальность, право на свободу совести и вероисповедания, обеспечивается защита личности от деструктивного воздействия на процесс ее формирования или изменения сложившегося мировоззрения. Для выстраивания системы защиты свободы совести и вероисповедания необходимо определить объектный и субъектный состав, требуются определения средства обеспечения прав человека в данной сфере. Необходимо определение не просто круга субъектов и объектов деятельности по обеспечению права человека на свободу совести и вероисповедания, необходимо установление центра этой системы, запускающего ее работу, определяющего направления деятельности системы и ее принципы, обеспечивающего постоянную, бесперебойную деятельность.

МЕХАНИЗМ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА НА СВОБОДУ СОВЕСТИ И СВОБОДУ ВЕРОИСПОВЕДАНИЯ

Таким центром является механизм правового регулирования обеспечения права человека на свободу совести и свободу вероисповедания. Именно механизм правового регулирования отразит методы и способы правового регулирования в исследуемой сфере. Изучение механизма правового регулирования обеспечения права человека на свободу

совести и свободу вероисповедания позволит определить основные направления его совершенствования и обеспечения эффективного правового регулирования.

Обращаясь к правовому обеспечению свободы совести и вероисповедания, необходимо определиться с содержанием этого явления, кругом свобод человека, которые в совокупности могут говорить о свободе совести. В общем понимании свободы совести всегда исходят из того, что она включает в себя свободу вероисповедания человека. Однако структура этой свободы требует уточнения. Свобода совести включает в себя право человека на несколько возможных форм поведения.

Возможные формы поведения являются взаимосвязанными структурными элементами такой категории, как свобода совести. В число названных элементов необходимо включить два основных элемента, два антипода – это право человека исповедовать любую религию и право человека придерживаться системы взглядов, основывающихся на отрицании существования любого божества либо бога, уверенность в несуществовании сверхъестественного вообще. По своему содержанию это право человека не только на исповедование любой религии, но и на отказ от исповедания религии.

Названные права человека или гражданина базируются на двух основополагающих правах человека, гражданина – это, во-первых, равенство прав вне зависимости от отношения к религии, во-вторых, базовый постулат о том, что человек и гражданин вправе выбирать себе любую мировоззренческую концепцию. Безусловно это возможно в тех случаях, в которых индивид придерживается концепции, не являющейся асоциальной либо противоправной.

Право исповедования любой религии также лежит в рамках правового поля. Индивид вправе исповедовать такую религию, придерживаться таких религиозных убеждений, которые, безусловно, соответствуют его мировоззренческой концепции и не являются асоциальными и противоправными. Означенное право получает свое развитие в свободе человека пропагандировать религию. Свобода совести также включает иную сторону этого явления – право человека или гражданина осуществлять пропаганду, связанную с отрицанием существования сверхъестественных сил, богов или единого Бога. Из права выбирать свою мировоззренческую концепцию вытекает и право менять свои религиозные идеалы, право менять религию. Нам представляется, что из права выбирать мировоззренческую концепцию вытекает не только право человека на выбор религии. Из этого постулата вытекает право человека занять

¹Доклад о деятельности Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2021 год // URL: <http://old.ombudsmanrf.org/ombudsman/document> (дата обращения 05.06.2023)

атеистические позиции, отказавшись от теизма, и наоборот.

Подводя промежуточный итог возможным вариациям поведения человека в рамках реализации свободы совести, отметим, что такая категория как «свобода совести» включает в себя ряд возможных вариантов реализации права на свободу совести и свободу вероисповедания. Во-первых, это право на мировоззренческие установки; во-вторых, это равенство прав вне зависимости от установок на атеизм либо теизм и предпочтении определенной религии; в-третьих, это право исповедания любой религии; в-четвертых, это право на возможность обсуждения достоинств религии, которой придерживается человек или гражданин, вовлечения в круг религиозных предпочтений третьих лиц; в-пятых, это право на атеизм; в-шестых, это право на возможность обсуждения достоинств атеизма и вовлечения в свой круг третьих лиц; в-седьмых, это право менять атеизм на теизм и наоборот, и более – менять одну религию на другую.

Следует отметить, что в настоящее время государством выстроена система норм, позволяющих реализовать право на свободу совести и вероисповедания. Основное место в этой системе правовых актов занимает Конституция Российской Федерации, гарантирующая каждому свободу совести и вероисповедания. Посредством системы правовых средств обеспечения свободы совести и свободы вероисповедания осуществляется воздействие на общественные отношения в исследуемой сфере. Учитывая, что мы говорим о защите права на свободу совести и свободу вероисповедания, правовое регулирование в этой сфере направлено, в первую очередь, на охрану общественных отношений в исследуемой сфере. Здесь же следует сказать об обеспечении упорядоченности общественных отношений и их развития.

Необходимо сказать, что осуществляется правовое регулирование всего круга общественных отношений, складывающихся в этой области. Также следует учесть, что основным признаком правового регулирования является система средств правоприменения, в число которых входят судебные решения. Именно решения суда носят упорядочивающий характер. Примером может послужить судебная практика по спорам о передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения¹. Речь идет об имуществе, которое находится в муниципальной или государственной собственности, а передача осущес-

вляется в соответствии с федеральным законом от 30 ноября 2010 года № 327-ФЗ «О передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в государственной или муниципальной собственности».

В перечень возникших проблем, которые были рассмотрены и по которым была высказана позиция Верховного Суда, вошло уточнение понятия «недвижимое имущество религиозного назначения», установления круга имущества, подлежащего передаче религиозной организации. Состоялось обсуждение организационных аспектов передачи имущества, например, передачи имущества в случае отсутствия сведений о его постановке имущества на кадастровый учет, о передаче земельного участка недвижимого имущества, на котором расположен объект недвижимости, подлежащий передаче. Рассмотрен и ряд других вопросов, возникающих при передаче недвижимого имущества в собственность религиозной организации.

Например, вопрос признания недвижимым имуществом религиозного назначения в случае обращения религиозной организации с заявлением о передаче в собственность имущества в порядке, установленном Федеральным законом от 30 ноября 2010 года № 327-ФЗ «О передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в государственной или муниципальной собственности» был решен изначально отрицательно. Уполномоченный орган, рассмотрев заявление и предоставленные документы, отказал в его удовлетворении сославшись на то, что это имущество используется в настоящее время как концертный зал. Религиозная организация обратилась в суд, оспорив принятое решение. Суд первой инстанции, суд апелляционной инстанции оставили решение уполномоченного органа в силе. Суд кассационной отменил судебные решения и направил дело на новое рассмотрение, обратив внимание на необходимость совокупного анализа положений пункта 1 статьи 8 Федерального закона от 30 ноября 2010 года № 327-ФЗ о содержании понятия «недвижимое имущество религиозного назначения».

Религиозная организация, в свою очередь, предоставила документы, отражающие историю строительства объекта недвижимого имущества, которые подтвердили, что здание изначально строилось для религиозных целей и использовалось первоначально для этих же целей – для богослужения. При новом рассмотрении дела, учитывая предоставленные документы, суд удовлетворил заявление религиозной организации о передаче недвижимого имущества ей.

¹Обзор судебной практики по спорам о передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 16 ноября 2022 г.). URL: <https://www.vsrfr.ru/documents/all/31766/>

Правовое регулирование обеспечения свободы совести осуществляется посредством специального социального механизма, который существует как механизм правового регулирования. Названное правовое явление позволяет соединить не только группу норм, составляющих в совокупности правовой институт обеспечения права на свободу совести и свободу вероисповедания. Механизм правового регулирования позволяет представить этот институт в виде работающей системы, обладающей специфическими функциями.

В теории механизм правового регулирования представляют в виде трехзвенной конструкции, которая включает в себя нормы права, существующий комплекс прав и обязанностей субъектов правоотношений и акты реализации существующих прав и обязанностей. Отдельные исследователи предлагают включить в механизм правового регулирования и акты применения права. Выше мы приводим обзор судебной практики, оказывающий влияние на регулирование общественных отношений в сфере реализации права гражданина на свободу совести и свободу вероисповедания.

Нормы, образующие правовой институт обеспечения свободы совести, могут быть дифференцированы по различным основаниям. В числе оснований дифференциации необходимо обратить внимание на методы воздействия на исследуемые общественные отношения. В их числе следует указать на существование таких групп норм, как нормы, оказывающие превентивное воздействие; нормы, устанавливающие запреты; нормы, предписывающие определенное поведение; нормы, защищающие общественные отношения, складывающиеся в сфере обеспечения свободы совести.

Обращаясь к предмету правового регулирования и работам, посвященным его исследованию, мы увидим, что выделяются общественные отношения, которые складываются между государством и религиозными организациями. Другой сферой правового регулирования являются общественные отношения, складывающиеся между верующими и государством. Могут рассматриваться в качестве предмета правового регулирования и общественные отношения между верующими и неверующими гражданами. Однако в настоящее время, когда подвергается активному правовому регулированию обеспечение свободы совести в части возможности реализовывать право на исповедование религии, внимание общественным отношениям, складывающимся между государством и атеистами не уделяется. Эта сфера была в фокусе внимания государства в советский период. В настоящее время маятник качнулся в другую сторону.

Представляется, что необходимо государственное внимание и к данной группе граждан.

Действительно в советский период атеизм не только проводился государством как основная линия обеспечения свободы совести, но и активно исследовался. В настоящее время государство предоставляет право не исповедовать никакой религии, но не регламентирует порядок регистрации организаций, проводящих работу по пропаганде атеизма.

Отношения между государством с одной стороны, религиозными организациями и верующими – с другой, носят административный характер. Государство возлагает на государственные органы и должностных лиц, осуществляющих деятельность в области обеспечения свободы совести, круг обязанностей. Опекунство государственных органов и должностных лиц, их права и обязанности, распространяются на те сферы деятельности религиозных организаций, которые реализуются ими только во взаимодействии с государственными органами и должностными лицами. Права и обязанности государственных органов и должностных лиц в сфере обеспечения свободы совести должны соответствовать правам религиозных организаций и верующих в части реализации их права на свободу совести. По своему содержанию правовое регулирование обеспечения права на свободу совести имеет широкий спектр применения, включающий конституционное регулирование, административно-правовое регулирование и уголовно-правовое регулирование.

Правовое регулирование обеспечения свободы совести базируется на конституционных принципах, отраженных в ст. 28 Конституции РФ, гарантирующих свободу совести, свободу вероисповедания. Названное конституционное положение гарантирует не только право исповедовать любую религию, но и не исповедовать никакой. Реализуются конституционные положения, прежде всего, в административно-правовой сфере, которая дифференцируется на административное нормотворчество и административное распорядительство. Первая составляющая включает в себя формирование подзаконной нормативной правовой базы, регулирующей, с одной стороны, деятельность государственных органов и должностных лиц, с другой стороны – определяющей реализацию права на свободу совести. Вторая сфера, носящая сущностные черты распорядительства, отражается в решениях государственных органов индивидуального характера. К ним относится, например, официальное разрешение на проведение публичного богослужения.

Административное распорядительство распространяется и на случаи нарушения законодательства. Причем реагирование государственных органов на случаи нарушения законодательства в области охраны свободы совести и свободы вероисповедания меняется. Меняются методы административно-правовой охраны свободы совести и свободы вероисповедания, реагирование государственных органов, его тренд переместился с мер административно-правового принуждения к мерам административно-правового убеждения.

Государственными органами и должностными лицами к субъекту правонарушения могут применяться следующие меры административно-правового убеждения: разъяснение правонарушителю сущности совершенного правонарушения и степени его общественной опасности; меры общей профилактики, заключающиеся в систематическом информационном воздействии на определенные группы населения, склонные к правонарушениям; предупреждение лица о возможной административной ответственности за нарушение законодательства в области обеспечения свободы совести.

Завершает систему правового регулирования обеспечения свободы совести и свободы вероисповедания уголовно-правовое регулирование этой сферы. На сегодняшний день в России довольно часто возникают ситуации, которые могут привести к серьезным последствиям в виде оскорбления чувств верующих [Казанцев, 2019]. Уголовное законодательство защищает права верующих граждан и предусматривает наказание за оскорбление их религиозных чувств, но права неверующих, как отмечает профессор Н. Г. Кадников, не охраняются уголовным законом, что противоречит ст. 28 Конституции РФ [Кадников, 2023]. Продолжая обсуждать вопрос уголовно-правового регулирования обеспечения свободы совести и свободы вероисповедания, обратимся к словам профессора Воронина М. Ю., который пишет, что «становятся объектом уголовной политики. В одном случае – это уже сложившиеся общественные отношения, требующие защиты в рамках

реализации сформированных направлений уголовной политики. В другом случае – это формирование, а затем и реализация уголовной политики на основе познания тенденций общественного развития, которая может обеспечить генезис еще полностью не сложившихся общественных отношений, активно способствуя их утверждению» [Воронин, 2018]. Именно уголовная политика является продолжением и конституционного, и административно-правового вектора обеспечения свободы совести и свободы вероисповедания.

Важным направлением деятельности государственных органов и должностных лиц является установление связи с общественностью в вопросах обеспечения свободы совести. Этот контакт должен строиться на взаимодействии как с представителями религиозных организаций, так и с представителями атеистической части населения. Эта работа направлена не только на обеспечение реализации населением права на свободу совести и свободу вероисповедания, но и на реализацию иных социальных проектов, выходящих за пределы повестки. К числу означенных социальных проектов можно отнести реабилитацию лиц, вернувшихся из мест лишения свободы; поддержку семей участников СВО; укрепление нравственных устоев российского общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Безусловно весь механизм правового регулирования базируется на конституционных положениях, безусловно, самым острым инструментом государства в области охраны права на реализацию свободы совести и свободу вероисповедания является уголовное законодательство. Однако вся сфера деятельности государства и должностных лиц, религиозных организаций, верующих и атеистов лежит в области административно-правового регулирования. Определяя деятельность всех субъектов реализации права на свободу совести и свободу вероисповедания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Казанцев Д. А. К вопросу об уголовно-правовой охране религиозных чувств верующих // Российский следователь. 2019. № 9. С. 36–40.
2. Кадников Н. Г. К вопросу о конституционных основах современной уголовной политики // Журнал российского права. 2023. № 6. С. 89–69.
3. Воронин М. Ю. Масштабы уголовной политики // Уголовная политика и культура противодействия преступности: материалы Международной научно-практической конференции (21 сентября 2018 г.). Т. I С. 57–64.

REFERENCES

1. Kazantsev, D. A. (2019). On the issue of criminal and legal protection of religious feelings of believers. Russian investigator, 9, 36–40. (In Russ.)
2. Kadnikov, N. G. (2023). On the constitutional foundations of modern criminal policy. Journal of Russian Law, 6, 89–69. (In Russ.)
3. Voronin, M. Yu. (2018). Masshtaby ugovnoy politiki = The scale of criminal policy. Ugolovnaya politika i kul'tura protivodejstviya prestupnosti (vol. I, pp. 57–64): materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. September 21, 2018. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Терлоев Зияудин Сайдасанович

кандидат юридических наук
свободный исследователь

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Terloev Ziyaudin Saidasanovich

PhD (Law)
Free Researcher

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

18.08.2023
10.09.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Предупреждение как вид уголовного наказания по Уголовному кодексу Социалистической Республики Вьетнам

Чан Фи Лонг

Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина, Москва, Россия
tranphilongnv6@gmail.com

Аннотация. В статье анализируется содержание предупреждения как вида уголовного наказания, предусмотренного УК СРВ. Для выяснения практики применения этого наказания во Вьетнаме используются статистические методы исследования, а также метод сравнительного исследования для сравнения положений УК СРВ с наказанием в виде общественного порицания по уголовным кодексам РСФСР 1922, 1926, 1960 годов. Обосновывается вывод о нецелесообразности сохранения предупреждения в системе наказаний, предусмотренной УК СРВ.

Ключевые слова: виды наказаний, система наказаний, предупреждение, общественное порицание, зарубежное уголовное право, Вьетнам

Для цитирования: Чан Ф. Л. Предупреждение как вид уголовного наказания по Уголовному кодексу Социалистической Республики Вьетнам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 121–126.

Original article

Warning as a Type of Criminal Punishment in the Penal Code of the Socialist Republic of Vietnam

Tran Phi Long

Kutafin Moscow State Law University, Moscow, Russia
tranphilongnv6@gmail.com

Abstract. The article analyzes warning as a type of criminal punishment provided for in the Penal Code of Vietnam (hereby referred to as PCV). To investigate the practice of applying this punishment in Vietnam, statistical research methods are used, along with comparative research of applying this punishment in Vietnam and public censure under the Criminal Codes of the RSFSR of 1922, 1926, and 1960. Substantiated is the conclusion that it is inexpedient to maintain warning in the system of punishments in the PCV.

Keywords: types of punishments, system of punishments, warning, public censure, foreign criminal law, Vietnam

For citation: Tran, P. L. (2023). Warning as a type of criminal punishment in the Penal Code of the Socialist Republic of Vietnam. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 121–126.

ВВЕДЕНИЕ

В УК СРВ предупреждение предусмотрено как вид основного наказания. Уголовно-правовая сущность и соответствие предупреждения цели предупреждения преступлений, обоснованность включения предупреждения в систему наказаний по УК СРВ – вопросы, которые решаются вьетнамскими учеными по-разному. Некоторые ученые считают, что наказание в виде предупреждения свидетельствует о гуманности уголовного законодательства Вьетнама, что согласуется с его уголовной политикой ослабления репрессивности уголовного закона и «усиления применения наказаний без лишения свободы»¹. Представляется, что такой подход объясняет то, что рассматриваемая мера воздействия на преступника сохраняет свое уголовно-правовое значение в УК СРВ как вид основного наказания.

Другие ученые выражают свое несогласие с приведенной позицией, утверждая, что предупреждению не свойственны существенные характеристики наказания как формы реализации уголовной ответственности, что оно не способно обеспечить достижение цели предупреждения преступлений, о чем свидетельствует судебная статистика с низкими показателями применяемости этого вида наказания [Lê Kim Chinh, 2021].

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПО УК СРВ

Предупреждение является наказанием, предусмотренным во всех УК СРВ (1985, 1999 и 2015 гг.). В настоящее время к основным видам наказаний, предусмотренных УК СРВ, относятся: предупреждение; штраф; исправление, не связанное с лишением свободы; высылка; лишение свободы на определенный срок; пожизненное лишение свободы; смертная казнь. В этой системе предупреждение является наказанием с наименьшей строгостью. Статья 34 УК СРВ 2015 года гласит: «Предупреждения выносятся правонарушителям, совершившим менее тяжкие преступления и имеющим множество смягчающих обстоятельств, но еще не в части освобождения от наказания»². Содержание наказания в виде предупреждения в УК СРВ не раскрывается. В уголовно-правовой науке Вьетнама под предупреждением понимается публичный выговор от имени государства, лицу, признанному виновным

в совершении преступления (осужденному) [Lê Văn Cẩm, 2021, с. 342].

УК СРВ предусматривает ряд условий применения предупреждения – категория преступления и наличие смягчающих обстоятельств. Предупреждение как вид наказания *назначается только за преступления небольшой тяжести*. Согласно части 1 статьи 9 УК СРВ 2015 года, к преступлениям небольшой тяжести относятся деяния, которые по закону караются лишением свободы на срок до трех лет или наказанием, не связанным с лишением свободы (штраф, исправление, не связанное с лишением свободы).

Для назначения наказания в виде предупреждения *требуется наличие совокупности смягчающих обстоятельств* (двух и более), предусмотренных статьей 51 УК СРВ, а также смягчающих обстоятельств, которые, хотя и не предусмотрены этой статьей, но учтены судом в качестве смягчающих с учетом обстоятельств дела. Эти обстоятельства должны быть отражены в приговоре суда. Указанные условия являются обязательными: при отсутствии одного из двух условий суд не может применить предупреждение.

При назначении (применении) предупреждения суд должен учитывать характер и степень опасности совершенного преступления, личность виновного, отягчающие и смягчающие обстоятельства. После всестороннего рассмотрения и оценки, если будет установлено, что обвиняемый близок к освобождению от наказания, к нему будет применено наказание в виде предупреждения [Đinh Văn Quế, 2020]. По сути в основании решения о применении предупреждения лежит вывод суда о возможности достижения целей наказания без претерпевания осужденным тех лишений, которые составляют содержание наказаний, более строгих, нежели предупреждение. В данном контексте особое значение имеет оценка обстоятельств дела, характера и степени общественной опасности совершенного преступления, личности виновного.

Условия применения предупреждения (преступление небольшой тяжести и совокупность смягчающих обстоятельств) позволяют суду сделать снисхождение осужденному, если эти условия не только формально присутствуют, но и подтверждаются характеристикой личности осужденного его предшествующим преступлению и посткриминальным поведением. В противном случае одно лишь предупреждение осужденного превращается в факт безнаказанности. Ле Ван Кам отмечает, что для этих людей (не представляющих опасности для общества) предупреждения суда достаточно, чтобы они осознали свои ошибки и исправились, чтобы стать полезными обществу людьми» [Lê Văn Cẩm, 2021, с. 344].

¹ См.: Nghị quyết số 49-NQ/TW ngày 02/6/2005 của Bộ Chính trị Đảng Cộng sản Việt Nam về Chiến lược cải cách tư pháp đến năm 2020. = Resolution No. 49-NQ/TW dated June 2, 2005, of the Politburo of the Communist Party of Vietnam on the Strategy for Judicial Reform Until 2020.

² Статья 34 УК СРВ 2015 года

Предупреждение не направлено на прямое ограничение или лишение осужденного личных прав и интересов осужденного, что свойственно другим основным наказаниям. Содержанием этого наказания является публичный выговор (осуждение, упрек) от имени государства в адрес осужденного за совершенное им преступление, что, как представляется, должно оказать моральное воздействие на осужденного, может быть, причинить ему нравственные страдания. Как уже отмечалось, предупреждение нередко трактуется в юридической литературе как мера, схожая с освобождением от наказания, близкая к освобождению по содержанию. Но с правовой точки зрения, для знака равенства между предупреждением и освобождением от наказания отсутствуют основания, поскольку предупреждение, несмотря на отсутствие карательного содержания, имеет те же уголовно-правовые последствия, что и всякое другое наказание, предусмотренное УК СРВ.

Применение предупреждения влечет судимость. По этой причине есть основания рассчитывать на определенный сдерживающий и предупредительный эффект. При обсуждении проекта УК СРВ 2015 года возобладала позиция, согласно которой сохранение этого наказания в УК будет способствовать обеспечению направления на сокращение сроков тюремного заключения¹.

Предупредительное (превентивное) значение рассматриваемого вида наказания явилось предметом острых дискуссий во вьетнамской научной среде и в законодательных собраниях: следует отменить или сохранить это наказание в системе наказаний. Группа, выступающая за сохранение предупреждения в качестве наказания, считает, что предупреждения способствуют обеспечению стабильности действующей системы уголовных наказаний. В то же время регулирование и применение этого наказания отражают уголовную политику Вьетнама по «усилению применения наказаний, не связанных с лишением свободы»². Кроме того, предупреждение также свидетельствует о гуманности уголовного законодательства Вьетнама в целом и системы наказаний в частности.

Точка зрения о том, что предупреждение должно быть исключено из системы наказаний,

свидетельствует о том, что оно не соответствует целям наказания. Статистика применения этого наказания отличается низкими показателями – судебной практикой это наказание не востребовано, что, как представляется, свидетельствует о позиции судебного сообщества. При избрании вида наказания, при решении вопроса о возможности исправления осужденного посредством самого мягкого из них суды приходят к выводу о нецелесообразности применения предупреждения. Этот вывод основан на опыте – показателях рецидива после применения предупреждения.

По нашему мнению, предупреждение целесообразно исключить из системы наказаний по нескольким причинам.

Предупреждение не отражает сущности наказания, поскольку не имеет в своем содержании карательного элемента. Многие ученые считают, что предупреждение не лишает осужденного личных прав и свобод. Даже «определенный психологический ущерб» осужденного, описываемый в наказании предупреждения, не поддается установлению. Нгуен Шон утверждает, что именно расплывчатый карательный характер предупреждения приводит к его малому применению в судебной практике [Nguyễn Sơn, 2002, с. 94].

А. В. Наумов справедливо отмечает, что наказание всегда связано с ограничением прав и свобод лица, совершившего преступление, причиняет ему определенные моральные страдания и лишает его определенных благ (свободы, имущественных прав и т. д.). То есть по своему объективному содержанию наказание – это всегда кара. Любое наказание в той или иной степени должно иметь карательное содержание [Наумов, 2017].

УК РФ не без оснований отказался от общественного порицания, предусмотренного в системе наказания в пункте 9 части 1 статьи 21 УК РСФСР 1960 года (общественное порицание как основной вид наказания – ч. 1 ст. 22). По мнению А. В. Наумова, тяжесть наказания должна соответствовать тяжести совершенного преступления, а в связи с этим – и личности виновного [Наумов, 2017, с. 550]. В содержании предупреждения по УК СРВ отсутствует кара.

При сравнении предупреждения как наказания по УК СРВ 2015 года с общественным порицанием по УК РСФСР 1960 года оказывается, что суровость наказания в виде предупреждения даже ниже, нежели порицание. Предупреждение во Вьетнаме объявляются судом только при оглашении обвинительного приговора (в зале суда), а «общественное порицание» может быть обнародовано через прессу или другие средства массовой информации. Таким образом, осуждение преступника получает общественный резонанс,

¹ См.: Báo cáo số 1018/BC-UBTVQH13 ngày 24/11/2015 của Ủy ban thường vụ Quốc hội khoá 13 về giải trình, tiếp thu, chỉnh lý dự thảo Bộ luật hình sự. = Report No. 1018/BC-UBTVQH13 of the Standing Committee of the 13th National Assembly on explanation, reception and adjustment of the draft Penal Code dated November 24, 2015.

² См.: Nghị quyết số 49-NQ/TW ngày 02/6/2005 của Bộ Chính trị Đảng Cộng sản Việt Nam về Chiến lược cải cách tư pháp đến năm 2020. = Resolution No. 49-NQ/TW dated June 2, 2005, of the Politburo of the Communist Party of Vietnam on the Strategy for Judicial Reform Until 2020.

может иметь реальные социально-психологические последствия. Однако для правовой сущности наказания этих фактических неприятностей для осужденного недостаточно. Правовая позиция законодателя сформулирована определенно в части 1 статьи 43 УК РФ: наказание заключается в предусмотренных настоящим Кодексом лишении или ограничении прав и свобод лица, признанного виновным в совершении преступления.

Предупреждения не гарантируют достижения целей наказания. УК СРВ в статье 31. К ним относятся:

- 1) кара лиц, совершающих преступления;
- 2) исправление и перевоспитание людей;
- 3) предупреждение совершения новых преступлений (в том числе общее и специальное предупреждение).

Предупреждение не ограничивает прав и свобод осужденного. После вынесения судом предупреждения производство по делу в отношении осужденного завершается. Таким образом, предупреждение не возлагает никаких обязанностей на осужденного после вынесения приговора судом¹. Наказание, которое зачитывается и приводится в исполнение в один момент, вряд ли достигнет цели перевоспитания, исправления осужденных или превенции. Мнение о том, что предупреждение способно оказывать воспитательное, исправительное и превентивное воздействие на осужденного или способствовать профилактике правонарушений выражает идеальное представление о желаемых позитивных результатах уголовно-правового воздействия.

Таблица 1

ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СУДАМИ
ПРОВИНЦИИ КУАНГНИНЬ СРВ
С 2013 ПО 2017 ГОДЫ²

Год	Осужденных с применением предупреждения (в %)
2013	0,3
2014	0,2
2015	0,7
2016	0,1
2017	0,0

Судебная практика показывает, что предупреждения применяются редко. В Особенной части УК СРВ 2015 года содержится 314 статей,

¹ Hoàng Công Hoàn. Hoàn thiện quy định về hình phạt trong pháp luật hình sự Việt Nam hiện nay // Tạp chí Thanh tra điện tử. 2019, July 18.

² Там же.

26 из которых предусматривают предупреждение в качестве вида наказания (8,3 %). Статистика применения предупреждений в провинции Куангнинь СРВ за период 2013–2017 годы показывает, что уровень применения вышеуказанного наказания очень низок (табл. 1). На предупреждения приходилось только самый высокий показатель в 2015 году (приблизительно 0,72 %) и самый низкий в 2017 году (0 %).

Статистические данные о применении предупреждений по всей стране свидетельствуют о том, что уровень применения этого наказания крайне низок, однако в целом его применение имеет тенденцию к постепенному увеличению с годами (табл. 2). В 2019 году наибольшее количество осужденных к предупреждению было зафиксировано – 135 человек (приблизительно 0,18 %), в то время как в 2016 году это число было самым низким – 62 человека (приблизительно 0,06 %).

Таблица 2

ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СУДАМИ
СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ВЬЕТНАМ
С 2015 ПО 2019 ГОДЫ³

Год	Осужденных с применением предупреждения (в %)
2015	0,08
2016	0,06
2017	0,12
2018	0,11
2019	0,18

Показатели применения предупреждения на уровне одной провинции и по всей стране во Вьетнаме одинаково низкие.

Так почему же предупреждение до сих пор назначается в качестве вида наказания в системе уголовных наказаний Вьетнама? Нгуен Шон поясняет, что предупреждение остается в системе наказания, потому что оно имеет глубокое воспитательное и профилактическое содержание, ясно демонстрируя гуманность социалистического уголовного права [Nguyễn Sơn, 2002]. Наказание в виде предупреждения, действительно, свидетельствует о гуманности уголовного законодательства Вьетнама. Однако наказание должно также обеспечивать принцип справедливости, соответствие наказания характеру и степени опасности этого деяния. Представляется целесообразным вьетнамскому законодателю ознакомиться с российским опытом, положениями об обязательных

³ Там же.

работах, исправительных работах в УК РФ. Уголовное право Российской Федерации и уголовное право Вьетнама имеют много общего. В частности, нормы о целях наказания, системе и видах наказаний в УК СРВ находится под влиянием УК РСФСР 1960 года. Имеют схожие технико-юридические конструкции, правовое наполнение и политические цели. Замена предупреждения другими мерами наказания не противоречит политической направленности вьетнамского уголовного права на «усиление применения наказаний, не связанных с лишением свободы»¹ без потери существующей системы.

Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций в отношении мер, не связанных с тюремным заключением (Токийские правила) также предусматривали предупреждение в качестве наказания, которое может использоваться в качестве альтернативы лишению свободы². Сторонники сохранения предупреждения в системе наказаний, предусмотренной УК СРВ, также утверждают, что предупреждения служат альтернативой тюремному заключению. Как уже отмечалось, это представление соответствует нынешней уголовной политике Вьетнама, предусма-

тривающей «расширение применения наказания без лишения свободы, ограничение применения тюремного заключения и смертной казни»³.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предупреждение отражает текущую уголовную политику Вьетнама, которая отдает приоритет применения наказаний без лишения свободы. Это наказание также свидетельствует о социалистическом гуманизме уголовного права Вьетнама. Однако в предупреждении отсутствует карательный характер, свойственный наказанию как форме реализации уголовной ответственности, что ставит под сомнение соответствие рассматриваемой меры целям наказания. Это объясняет низкую востребованность предупреждения судебной практикой и может служить аргументом в пользу исключения предупреждения из системы наказаний, предусмотренных УК СРВ.

Для обеспечения системности видов наказаний по УК СРВ целесообразно обратиться к опыту УК РФ, в частности к нормам об обязательных работах и исправительных работах. Эти наказания мягки по своей строгости, но отражают правовую суть и цели наказания.

¹См.: Nghị quyết số 49-NQ/TW ngày 02/6/2005 của Bộ Chính trị Đảng Cộng sản Việt Nam về Chiến lược cải cách tư pháp đến năm 2020. = Resolution No. 49-NQ/TW dated June 2, 2005, of the Politburo of the Communist Party of Vietnam on the Strategy for Judicial Reform Until 2020.

²См.: United Nations Standard Minimum Rules for Non-custodial Measures (The Tokyo Rules) Adopted by General Assembly resolution 45/110 of 14 December 1990; Handbook of basic principles and promising practices on Alternatives to Imprisonment, 2007, Publish online.

³См.: Nghị quyết số 49-NQ/TW ngày 02/6/2005 của Bộ Chính trị Đảng Cộng sản Việt Nam về Chiến lược cải cách tư pháp đến năm 2020. = Resolution No. 49-NQ/TW dated June 2, 2005, of the Politburo of the Communist Party of Vietnam on the Strategy for Judicial Reform Until 2020.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Lê Kim Chinh. Góp ý dự thảo Bộ luật Hình sự (sửa đổi): Không nên áp dụng hình phạt cảnh cáo // Sở Tư pháp tỉnh Bình Định. 2021, October 6. = Ле Ким Чинь, Комментарии к проекту Уголовного кодекса (с поправками): Предупреждение применяться не должно. URL: <https://stp.binhdingh.gov.vn/hoat-dong-xay-dung-kiem-tra-van-ban-qpl-va-quan-ly-vi-pham-hanh-chinh/605-605.html>
2. Lê Văn Cẩm. Giáo trình Luật hình sự Việt Nam: Phần chung. Hà Nội. : Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, 2021. = Уголовное право Вьетнама. Части Общая: учебник для бакалавров / Ле Ван Кам. Юридическая школа Вьетнамского национального университета, 2021.
3. Đinh Văn Quế. Bình luận Bộ luật hình sự Việt Nam năm 2015: Phần 1 Các quy định chung. Hà Nội. : Nhà xuất bản Thông tin và truyền thông, 2020. = Динь В. К. Комментарии к Уголовному кодексу 2015 г.: Общие положения части первой (подробный комментарий), Издательство «Информация и коммуникации», Ханой, 2020 г.
4. Nguyễn Sơn. Các hình phạt chính trong Luật Hình sự Việt Nam: luận án tiến sĩ luật học. Hà Nội., 2002. = Нгуен Шон, Основные наказания в уголовном праве Вьетнама: дис. ... канд. юрид. наук. Ханой, 2002.
5. Наумов А. В. Российское уголовное право. Общая часть: курс лекций. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект, 2017.

REFERENCES

1. Lê Kim Chinh (2021, October 6), Góp ý dự thảo Bộ luật Hình sự (sửa đổi): Không nên áp dụng hình phạt cảnh cáo. Sở Tư pháp tỉnh Bình Định. <https://stp.binhdingh.gov.vn/hoat-dong-xay-dung-kiem-tra-van-ban-qpl-va-quan-ly-vi-pham-hanh-chinh/605-605.html> = Le Kim Chinh (2021, October 6), Comments on the draft Penal Code (amended): Warning should not be applied. 2021, October 6.

2. Lê Văn Cẩm (2021). Giáo trình Luật hình sự Việt Nam: Phần chung. = Le, Van Cam (2021). Textbook on Criminal Law of Vietnam - General Part. Hanoi: Vietnam National University publishing house. (In Vietnamese)
3. Đinh Văn Quế (2020). Bình luận Bộ luật hình sự Việt Nam năm 2015 Phần 1 Các quy định chung = Dinh, Van Que (2020). Commentary on the 2015 Vietnamese Criminal Code Part 1 General provisions. Hanoi: The information and communication publishing house. (In Vietnamese)
4. Nguyễn Sơn (2002), Các hình phạt chính trong Luật Hình sự Việt Nam: luận án tiến sĩ luật học, Hà Nội. = Nguyen, S. (2002). Main punishments in Vietnamese criminal law: PhD in Law. Hanoi. (In Vietnamese)
5. Naumov, A. V. (2017). Rossijskoe uголовное право. Obshchaya chast: kurs lekcij. = Russian Criminal Law. General Part: Lecture Course. 6th ed. Moscow: Prospect. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Чан Фи Лонг

аспирант кафедры уголовного права

Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tran Phi Long

Postgraduate student of Department of Criminal Law

Kutafin Moscow State Law University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

8.06.2023
10.07.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Трансформация «призывных» преступлений

С. В. Шевелева

Юго-Западный государственный университет, Курск, Россия
decan46@yandex.ru

- Аннотация.** В условиях трансформационных социально-политических процессов уголовный закон дополнен рядом новых статей, устанавливающих ответственность за призывы к противоправной деятельности. Все «призывные» преступления делятся на два типа. Первый из них влечет за собой ответственность за публичные призывы к насилию, а второй не содержит таких призывов. В статье оценка лингвистического приема при изложении диспозиций «призывных» преступлений: в одних случаях речь идет о публичных призывах, в других прилагательное «публичный» не используется.
- Ключевые слова:** уголовная ответственность, призывы, насилие, экстремизм, территориальная целостность, массовые беспорядки
- Благодарности.** Публикация подготовлена в рамках выполнения государственного задания на 2023 г. № 085102020-0033 «Трансформация частного и публичного права в условиях эволюционирующих личности, общества и государства».
- Для цитирования:** Шевелева С. В. Трансформация «призывных» преступлений // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 127–133.

Original article

Transformation of “conscription” crimes

Svetlana V. Sheveleva

Southwest State University, Kursk, Russia
decan46@yandex.ru

- Abstract.** In the context of transformational socio-political processes, the criminal law has been supplemented with a number of new articles establishing responsibility for calls for illegal activities. All “conscription” crimes are crimes where responsibility for calls to violence and non-violent appeals is provided. An assessment of the linguistic technique is given when presenting the dispositions of “conscription” crimes: in some cases, we deal with public appeals, in others, the adjective “public” is not used.
- Keywords:** criminal liability, appeals, violence, extremism, territorial integrity, mass riots
- Acknowledgments.** The article was prepared in the framework of the State order “Transformation of private and public law in the context of the evolution of the individual, society and state” (№ 0851-2020-0033) in 2023.
- For citation:** Sheveleva, S. V. (2023). Transformation of “conscription” crimes. Vestnik of the Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 127–133.

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы растет число составов преступлений, предусматривающих уголовную ответственность за призывы к совершению незаконных действий, что порождает вопрос социально-политической обусловленности подобного расширения.

Многочисленные обращения граждан в Конституционный Суд РФ о признании той или иной «призывной» нормы «легитимировали» их наличие в уголовном законе. Во всех жалобах граждане указывали на конституционное право свободы слова. Позиция Конституционного Суда РФ сводится к следующему тезису: если слова и распространение собственных убеждений нарушает права и свободы других лиц, это недопустимо, поэтому законодатель имеет право установить публичную ответственность (вплоть до уголовной) за такие действия¹. Тонкая грань, разграничивающая свободу слова и недопустимость нарушения свободы других может быть определена только четким нормативным указанием. Об этом свидетельствуют не только юристы [Панина, Левченко, 2022], но и специалисты-политологи. Так, М. К. Арчаков, говоря о несовершенстве ФЗ «О противодействии экстремизму» пишет: «При желании «экстремистами» можно объявить любую общественную группу, организацию, отдельных лиц, т. е. тех, чья деятельность не устраивает правящий режим. Чтобы не допустить подобного, необходимо законодательное толкование и закрепление признаков экстремизма с установлением четких границ, где кончается свободное распространение идей, доктрин, течений и начинается экстремистская деятельность как покушение на права и свободы граждан» [Арчаков 2016, с. 65–66]. На первый взгляд «рецепт» успеха простой – формулировка четких нормативных требований. Но он наталкивается на существенные трудности – объективная оценочность ряда категорий. С. М. Кочои справедливо указывает на качественные и количественные критерии призывов. Именно качественный критерий отграничивает призывы от мнения, разговоров, дискуссий [Кочои, 2007].

¹ Определение Конституционного Суда РФ № 1797-О от 21.09.2017 «Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Дильмухаметова Айрата Ахнафовича на нарушение его конституционных прав частью третьей статьи 47 и частью первой статьи 2052 Уголовного кодекса Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 07.05.2023) ; Определение Конституционного Суда РФ от 17 февраля 2015 г. № 347-О «Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Синицына Михаила Владимировича на нарушение его конституционных прав положениями пункта 1 статьи 1 Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности». URL: <http://www.ksrf.ru> (дата обращения: 07.05.2023).

ЭВОЛЮЦИЯ «ПРИЗЫВНЫХ» ПРЕСТУПЛЕНИЙ

В первоначальной редакции уголовного закона термин «призывы» содержался только в ч. 3 ст. 212 УК РФ, где предусматривалась ответственность за призывы к активному неподчинению законным требованиям представителей власти и к массовым беспорядкам, а равно призывы к насилию над гражданами, в ст. 280 УК РФ за публичные призывы к насильственному захвату власти, насильственному удержанию власти или насильственному изменению конституционного строя Российской Федерации (ч. 1 ст. 280 в ред. от 13.06.1996). Еще одним «историческим» составом преступления, где в диспозиции содержится термин «призывы», является ст. 354 УК РФ «Публичные призывы к развязыванию агрессивной войны». Общее качество данных составов заключалось в том, что все призывы касались совершения *насильственных* действий. Примечательно, что «призывные» составы преступлений, определенные уголовным законом с момента его введения (ч. 3 ст. 212, 280, 354 УК РФ) предусматривали идентичную максимальную санкцию: до трех лет лишения свободы.

Но в 2013 году² призывы к осуществлению действий, направленных на нарушение территориальной целостности России, были выделены в отдельный состав преступления – ст. 280¹ УК РФ. В 2006 г. Федеральным законом от 27.07.2006 № 153-ФЗ введена ст. 205² УК РФ «Публичные призывы к осуществлению террористической деятельности, публичное оправдание терроризма или пропаганда терроризма», в 2017 году Федеральным законом от 07.06.2017 № 120-ФЗ включена ст. 110² УК РФ, в которой за организацию деятельности, направленной на побуждение к совершению самоубийства путем распространения информации о способах совершения самоубийства или призывов к совершению самоубийства установлена уголовная ответственность с санкцией до 10 лет лишения свободы.

С начала проведения специальной военной операции на Украине, уголовный закон дополнен тремя «призывными» составами преступлений. В 2022 году введена ответственность за призывы к введению мер ограничительного характера в отношении Российской Федерации, граждан Российской Федерации или российских юридических лиц введена ответственность ст. 284² УК РФ, за публичные призывы к осуществлению де-

² Федеральный закон от 28.12.2013 N 433-ФЗ «О внесении изменения в Уголовный кодекс Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru>.

³ Федеральный закон от 4 марта 2022 г. N 32-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и статьи 31 и 151 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» //

тельности, направленной против безопасности государства (ст. 280⁴ УК РФ)¹, за призывы к воспрепятствованию использования Вооруженных Сил Российской Федерации в целях защиты интересов страны и ее граждан, поддержания международного мира и безопасности (ст. 280³ УК РФ), в которую в 2023 году внесены изменения, расширяющие круг интересов (добровольческими формированиями, организациями или лицами содействия в выполнении задач, возложенных на Вооруженные Силы Российской Федерации)². Норма сконструирована с административной преюдицией, соответственно аналогичный запрет содержится в административном законодательстве (ст. 20.3.3 КоАП РФ).

Таким образом количество «призывных» преступлений увеличилось втрое.

НАСИЛЬСТВЕННЫЕ И НЕНАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРИЗЫВЫ

Первоначально уголовная ответственность была установлена только за призывы к насилию (насилие над гражданами (ч. 3 ст. 212, насильственный захват власти (ст. 280 УК РФ), агрессивная война (ст. 354 УК РФ)). Вводимые впоследствии преступные посягательства, связанные с призывной деятельностью, не все предполагают обязательность совершения насильственных действий. Какова общественная опасность ненасильственных призывов? Прежде чем пытаться дать ответ, необходимо определить преступления, входящие в данную группу.

Так, к группе преступлений, где предусмотрена ответственность за призывы к насилию относятся призывы к совершению самоубийства (ст. 110² УК РФ), призывы к осуществлению террористической деятельности (ст. 205² УК РФ), призывы к массовым беспорядкам, а равно насилию над гражданами (ч. 3 ст. 212 УК РФ), призывы к осуществлению экстремистской деятельности (ст. 280 УК РФ), призывы к осуществлению деятельности, направленной против безопасности государства (ст. 280⁴ УК РФ), призывы к развязыванию агрессивной войны (ст. 354 УК РФ).

Уголовная ответственность за ненасильственные призывы предусмотрена в ст. 280¹ УК РФ

(призывы к нарушению территориальной целостности России), ст. 280³ УК РФ (призывы к воспрепятствованию использования Вооруженных Сил России для защиты интересов государства), ст. 284² УК РФ (призывы к введению мер ограничительного характера в отношении Российской Федерации, граждан Российской Федерации или российских юридических лиц). Отнесение данных преступлений к ненасильственным, требует, на наш взгляд, пояснения.

Ст. 280¹ УК РФ является специальной по отношению к ст. 280 УК РФ, диспозиция которой имеет бланкетный характер. Для уяснения того, что следует понимать под экстремистской деятельностью, необходимо обращаться к положениям ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». В п. 1 ст. 1 данного закона указано, что под экстремистской деятельностью понимается «насильственное изменение основ конституционного строя и (или) нарушение территориальной целостности Российской Федерации (в том числе отчуждение части территории Российской Федерации)». Следовательно, «водораздел» между ст. 280 и 280¹ УК РФ как раз и заключается в насильственных (ст. 280 УК РФ) или ненасильственных (ст. 280¹ УК РФ) призывах к изменению территориальной целостности государства. Это могут быть призывы к проведению референдума³, бойкоту выборов⁴, отказ от уплаты налогов в бюджет области путем создания самостоятельного государства⁵.

Призывы по смыслу ст. 280³ УК РФ представляют собой частный случай дискредитации [Дмитрова, 2012]. Данный термин не имеет легального толкования. В словаре русского языка его значение определяется как «подрыв доверия к кому, чему-либо, умаление авторитета, значения кого, чего-либо»⁶. В ряде решений Верховного Суда РФ указано: «Под дискредитацией понимаются умышленные действия, направленные на лишение доверия к чему-либо, на подрыв авторитета, имиджа»⁷.

³ Приговор Ленинского районного суда Астрахани от 5 июля 2018 г. по делу N 1-299/2. URL: <https://internet.garant.ru> (дата обращения 06.05.2023).

⁴ Апелляционное постановление от 14 марта 2018 г. N 22-1269/2018 по делу N 22-1269/2018. Самарский областной суд. URL: <https://internet.garant.ru> (дата обращения 06.05.2023).

⁵ Приговор Котельниковского районного суда Волгоградской области от 23 августа 2017 г. по делу N 1-64/2017. URL: <https://internet.garant.ru> (дата обращения: 06.05.2023).

⁶ Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. / гл. ред. А. П. Евгеньева; выполн. Л. П. Алекторовой и др. Изд. 3-е, стереотип. М.: Русский язык, 1985–1988.

⁷ Постановление от 15 февраля 2023 г. по делу № 5-795/2022. Верховный Суд Российской Федерации URL: <https://sudact.ru> (дата обращения 06.05.2023); Постановление от 16 марта 2023 г. по делу № 5-1495/2022. Верховный Суд Российской Федерации. URL: <https://sudact.ru> (дата обращения 06.05.2023).

Собрание законодательства Российской Федерации. 7 марта 2022 г. № 10. Ст. 138.

¹ Федеральный закон от 14 июля 2022 г. N 260-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 18 июля 2022. № 29 (часть II). Ст. 5227.

² Федеральный закон от 18 марта 2023 г. N 58-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 20 марта 2023. № 12. Ст. 1871.

Следовательно, призывы к воспрепятствованию использования Вооруженных Сил России для защиты интересов государства заключаются не просто в отрицательной оценке действий государственных органов и их решений, а в приведении неких аргументов, подтверждающих такую позицию. Эксперты отмечают: «...в материалах должно содержаться обсуждение целей использования ВС России, что является обоснованием их негативной оценки, тем самым должно иметь место побуждение к мнению, т.е. убеждение адресата в правильности такой оценки» [Секераж 2022, с. 44]. Поэтому не может оцениваться как призыв к воспрепятствованию использования ВС России для защиты интересов страны пикет с пацифистской символикой, с романом Л. Толстого «Война и мир»¹. В то же время понятие дискредитация является антиподом оправдания, поэтому если информация об использовании ВС РФ размещается на общепризнанных примерах патриотизма и доблести, такие действия следует расценивать как призыв к дискредитации. Так, ФИО 1 разместил на фотографии ветерана Великой Отечественной войны надпись «Они сражались за мир» и разместил на своей странице в социальной сети. Верховный Суд РФ указал: «... надпись на фотографии ... направлена на подрыв доверия к Вооруженным Силам Российской Федерации, поскольку искажает истинные цели и задачи использования Вооруженных Сил Российской Федерации при проведении специальной военной операции, в противопоставление которым обращается внимание на патриотизм советских солдат в Великой Отечественной войны»².

Призывная деятельность, оцениваемая по признакам ст. 284² УК РФ, заключается в призывах к расширению политических и (или) экономических санкций против России, но не к применению насилия.

Анализ текста уголовного закона позволяет разделить рассматриваемые преступные посяательства на только *ненасильственные призывы*

и призывы к насилию, а также публичные и непубличные призывы.

ПУБЛИЧНЫЕ И НЕПУБЛИЧНЫЕ ПРИЗЫВЫ

Обращает на себя внимание лингвистический прием, используемый законодателем при изложении диспозиций «призывных» преступлений: в одних случаях речь идет о публичных призывах (ст. 205², 280, 280¹, 280³, 280⁴, 354 УК РФ), в других – прилагательное «публичный» не используется (ст. 110², ч. 3 ст. 212, 284² УК РФ).

Верховный суд РФ разъяснил: «Вопрос о публичности призывов ... должен разрешаться судами с учетом места, способа, обстановки и других обстоятельств дела (например, обращения к группе людей в общественных местах, на собраниях, митингах, демонстрациях, распространение листовок, вывешивание плакатов, распространение обращений путем массовой рассылки сообщений абонентам мобильной связи и т. п.)»³

В обзорах судебной практики указано: «Вопрос о наличии признака публичности распространения информации должен разрешаться судами с учетом места, способа, обстановки и других обстоятельств. При этом следует учитывать, что публичный характер распространения заведомо ложной информации может проявляться в использовании для этого средств массовой информации, информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе мессенджеров (WhatsApp, Viber и других), в массовой рассылке электронных сообщений абонентам мобильной связи, распространении такой информации путем выступления на собрании, митинге, распространения листовок, вывешивания плакатов и т. п.»⁴

В Толковом словаре указано: «Публичный, значит совершающийся в присутствии общества, публики, открытый, гласный»⁵

¹ Н. был привлечен к административной ответственности за призывы к свержению действующей власти. 22.03.2022 г. на одной из площадей Москвы он стоял с плакатом, на котором была изображена выдержка из книги Л.Толстого «Война и мир». Полицейские из ОВД «Хамовники» в протоколе указали: «Лев Николаевич Толстой согласно историческим фактам, является исторической фигурой, представляющей условно названное „зеркало революции“, общеизвестный факт того что в произведениях, публицистических статьях автора, жестко критиковался правящий режим, в особенности за оправдания насилия при социальном взрыве. Таким образом, действия гр. Никитин А.Н, следует трактовать как призыв к свержению действующей власти, а также следованию идеологии Толстого Л.Н.» (Полицейские из ОВД «Хамовники» за книгу «Война и мир» Л.Толстого составили протокол. URL: <https://daily.afisha.ru/news> (дата обращения 06.05.2023).

² Постановление от 15 февраля 2023 г. по делу № 5-795/2022. Верховный Суд Российской Федерации. URL: <https://sudact.ru> (дата обращения 06.05.2023).

³Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 9 февраля 2012 г. N 1 «О некоторых вопросах судебной практики по уголовным делам о преступлениях террористической направленности» // Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации. 2012. № 4; Постановление Пленума Верховного суда РФ от 28 июня 2011 г. N 11 (в ред. 20.09.2018) «О судебной практике по уголовным делам о преступлениях экстремистской направленности» // Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации. 2011. № 8.

⁴Обзор по отдельным вопросам судебной практики, связанным с применением законодательства и мер по противодействию распространению на территории Российской Федерации новой коронавирусной инфекции (COVID-19) N 2» (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 30.04.2020) // Бюллетень Верховного Суда РФ. 2020. № 6.

⁵Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940. Т. 3: П – Ряшка / гл. ред. Б. М. Волин, Д. Н. Ушаков; сост. В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков; под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1939.

В доктринальных источниках большая группа ученых считает, что признак публичности будет иметь место, если призыв адресован группе лиц (два и более). Остальные признаки публичности должны оцениваться по принципу *ad hoc* [Байбарин, Гребеньков, Шевелева, 2017; Борисов, 2009; Димитрова, 2012; Кунашев, 2023; Фридинский, 2008]. Например, если экстремизм обсуждается в кругу друзей, о публичности не может быть речи, но это не означает, что публичность имеет место только тогда, когда некоторые адресаты лицу не знакомы. Следует поддержать мнение ученых, полагающих, что небольшое количество адресатов (два-три человека) не указывает на публичность, скорее здесь может идти речь о подстрекательстве [Арямов, 2012]. «Публика, представленная двумя людьми, это уже возможность для личного общения, взаимодействия. Хотя, конечно же, теоретически нельзя исключить ситуацию, при которой возможно выражение публичных призывов к совершению противоправных действий всего лишь двум слушателям. Это может иметь место, например, в случае, когда на собрание коллектива, перед которым планировалось выступление, явилось только два человека» [Балашов, 2016, с. 92]. Поэтому количество адресатов – это опять ситуация *ad hoc*. Поэтому количественный критерий не должен иметь строгих показателей.

В научной литературе на наличие / отсутствие дефиниции «публичный», как правило, внимание не заостряется. Так, характеризуя призывы применительно к ч. 3 ст. 212 УК РФ, авторы учебника по уголовному праву пишут, что призывы – это обращения общего характера с предложением к персонально неопределенному широкому кругу лиц организации или участия в массовых беспорядках. Аналогичное определение дается применительно к публичным призывам по смыслу ст. 205² УК РФ [Уголовное право России, 2021]. Применительно к ст. 212 УК РФ говорится и в других доктринальных источниках с применением прилагательного «публичный», отсутствующего в диспозиции ч. 3 ст. 212 УК РФ [Головненков и др., 2014].

Такая «невнимательность» вполне объяснима. Антонимом «публичному» выступает «непубличный», «закрытый». Сложно представить ситуацию «закрытых» призывов. А. С. Некоз пишет: «...Публичные призывы надо отличать от непубличных

действий, связанных с формированием общих преступных настроений у того или иного конкретного лица (таковые могут быть квалифицированы при наличии к тому оснований как склонение, вербовка или иное вовлечение в совершение преступления по отдельным, специальным нормам закона)» [Некоз, 2019, с. 194]. Смоделируем ситуацию: для побуждения граждан к участию в массовых беспорядках лицо создает группу в мессенджере, подключая туда людей «проверенных», т. е. рекомендованных знакомыми и друзьями. В этой группе он размещает призывы к проведению массовых беспорядков и необходимости вовлечения в данные действия большого количества людей. В приведенном примере присутствует определенная «конспирация», т. е. в группу «посторонние» попасть не могут, а призывы к проведению протестных акций – есть организация массовых беспорядков (ч. 1 ст. 212 УК РФ), т. е. приискание соучастников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Призывные» преступления можно разделить на те, которые содержат призывы к насилию (ст. 110², 205², ч. 3 ст. 212, 280, 354 УК РФ) и ненасильственные призывы. Уголовная ответственность за ненасильственные призывы определена в ст. 280¹ УК РФ (призывы к нарушению территориальной целостности России), ст. 280³ УК РФ (призывы к воспрепятствованию использования Вооруженных Сил России для защиты интересов государства), ст. 284² УК РФ (призывы к введению мер ограничительного характера в отношении Российской Федерации, граждан Российской Федерации или российских юридических лиц). Представляется, последние обладают меньшей общественной опасностью, поэтому санкции должны быть ниже. Учитывая, что большая часть из них с административной преюдицией, такое правило имеет смысл распространить на все составы преступлений данной группы. В этом случае общественная опасность будет обоснована.

Лингвистическая разница в использовании дефиниции «публичный» не имеет практического значения, так как призывы не могут совершаться непублично, т. е. закрытым, тайным способом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Панина Ю. А., Левченко А. И. Уголовная ответственность за публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности как средство противодействия экстремизму // Гражданин и право. 2022. № 9. С. 46–48.
2. Арчаков М. К. Политический экстремизм в России: сущность, проявления, меры противодействия: дис. ... д-ра полит. наук. Благовещенск, 2016.
3. Кочои С. М. Расизм: уголовно-правовое противодействие: монография. М.: Проспект, 2007.

4. Димитрова Е.А. Уголовная ответственность за публичные призывы к осуществлению экстремистской и террористической деятельности как средство противодействия экстремизму и терроризму // Вестник Сибирского юридического института ФСКН России. 2012. № 1 (10). С. 175–178.
5. Секераж Т. Н. Методический подход к исследованию информационных материалов, связанных с публичной дискредитацией применения Вооруженных Сил Российской Федерации // Теория и практика судебной экспертизы. 2022. № 2(17). С. 41–48.
6. Байбарин А. А., Гребенькова А. А., Шевелева С. В. Уголовное право России. Общая часть. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2017.
7. Борисов С. В. Уголовная ответственность за преступления экстремистской направленности. М.: Юрлитинформ, 2009.
8. Кунашев А. А. Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности: проблемы квалификации и отграничения от смежных и конкурирующих составов // Уголовное право. 2023. № 2. С. 25–37.
9. Фридинский С. Н. Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности: уголовно-правовая характеристика и вопросы квалификации. Юрист-Правовед. 2008. № 4(29). С. 67–71.
10. Арямов А. А. Преступления против мира и безопасности человечества: хрестоматийный курс лекций. М.: Юрлитинформ, 2012.
11. Балашов А. А. Уголовная ответственность за публичные призывы к совершению противоправных действий. Дис. ...канд. юрид. наук. М., 2016.
12. Уголовное право России. Части Общая и Особенная: учебник (коллектив авторов; под ред. д.ю.н., проф. А. В. Бриллиантова; 3-е изд., перераб. и доп.). М.: «Проспект», 2021.
13. Головненков П. В. и др. Необыкновенный фашизм: криминологическая и уголовно-правовая характеристика / П. В. Головненков, Г. А. Есаков, И. М. Мацкевич, У. Хелльманн ; под общ. ред. И. М. Мацкевича. М.: Проспект, 2014.
14. Некоз А. С. Уголовная ответственность за подстрекательство к преступлению: дис. ...канд. юрид. наук. М., 2019.

REFERENCES

1. Panina, Yu. A., Levchenko, A. I. (2022). Criminal liability for public calls for extremist activities as a means of countering extremism. *Grazhdanin i pravo*, 9, 46–48. (In Russ.)
2. Archakov, M. K. (2016). *Politicheskij e'kstremizm v Rossii: sushhnost', proyavleniya, mery` protivodejstviya* = Political extremism in Russia: the essence, manifestations, counteraction measures: senior doctorate in political sciences. Blagoveshchensk. (In Russ.)
3. Kochoi, S. M. (2007). *Rasizm: ugovovno-pravovoe protivodejstvie* = Racism: criminal legal counteraction: Monograph. Moscow: Prospect. (In Russ.)
4. Dimitrova, E. A. (2012). Criminal liability for making public appeals to extremism and terrorism activity as a means of counteraction to extremism and terrorism *Vestnik Sibirskogo yuridicheskogo instituta FSKN Rossii*, 1(10), 175–178. (In Russ.)
5. Sekerazh, T. N. (2022). Methodological approach to the study of information materials related to the public discrediting of the use of the Armed Forces of the Russian Federation. *Teoriya i praktika sudebnoj ekspertizy*. 2(17). 41–48. (In Russ.)
6. Baibarin, A. A., Grebenkov, A. A., Sheveleva S. V. (2017). Criminal law of Russia. General part. Kursk: Southwest State University. (In Russ.)
7. Borisov, S. V. (2009) *Ugolovnaya otvetstvennost' za prestupleniya ehkstremistskoj napravlenosti* = Criminal responsibility for extremist crimes. Moscow: Yurlitinform. (In Russ.)
8. Kunashev, A. A. (2023). Public calls for extremist activity: problems of qualification and differentiation from related and competing structures. *Ugolovnoe pravo*, 2, 25–37. (In Russ.)
9. Fridinsky, S. N. (2008). *Publichnye prizvyv k osushchestvleniyu ehkstremistskoj deyatel'nosti: ugovovno-pravovaya kharakteristika i voprosy kvalifikacii* = Public calls for extremist activity: criminal-legal characteristics and qualification issues. *YUrist'-Pravoved'*, 4(29), 67–71. (In Russ.)
10. Aryamov, A. A. (2012). *Prestupleniya protiv mira i bezopasnosti chelovechestva: khrestomatijnyj kurs lekciy* = Crimes against the peace and security of mankind: textbook course of lectures. Moscow: Yurlitinform. (In Russ.)
11. Balashov, A. A. (2016). Criminal liability for public calls to commit illegal actions: Phd in law. Moscow. (In Russ.)
12. Brilliantova, A.V. (ed.). (2021). *Ugolovnoe pravo Rossii. Obshhaya chast'* = Criminal law of Russia. Parts General and Special: textbook; 3rd ed., reprint. and additional). Moscow: "Prospect". (In Russ.)
13. Golovnenkov, P. V., Esakov, G. A., Matskevich, I. M., Hellmann, U. (2014). *Neobyknovennyj fashizm: kriminologicheskaya i ugovovno-pravovaya kharakteristika* = Extraordinary fascism: criminological and criminal-legal characteristics. P.V. Golovnenkov, ed. by I. M. Matskevich. Moscow: Prospect. (In Russ.)
14. Nekoz, A. S. (2019). *Ugolovnaya otvetstvennost' za podstrekatel'stvo k prestupleniyu* = Criminal liability for incitement to a crime. PhD in Law. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шевелева Светлана Викторовна

доктор юридических наук, профессор

декан юридического факультета Юго-Западного государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Sheveleva Svetlana Viktorovna

Doctor of Law, Professor

Dean of the Faculty of Law of the Southwest State University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

20.06.2023
21.07.2023
20.09.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК	VESTNIK
Московского государственного	of Moscow State Linguistic
лингвистического университета	University
Образование и педагогические науки	Education and Teaching
Выпуск 4(849)	Issue 4 (849)

Над выпуском работали:

доктор педагогических наук, доцент Л. В. Яроцкая
кандидат педагогических наук Д. В. Алейникова
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук, доцент Т. П. Хребтова

Редактор *В. А. Геронимус*
Компьютерная верстка: *А. В. Алымов*
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 12.12.2023
Усл. печ. л. 17,0. Формат 60х90/8
Заказ № 89/23

Адрес редакции:

119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки (12.00.03)
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки (12.00.08)
- 5.1.5. Международно-правовые науки (12.00.10)
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01)
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (13.00.02)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08)

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2023

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.