ISSN 2500-3488

МГЛУ

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

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

1
выпуск (846)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2023

ISSN 2500-3488

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

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

1 Issue (846)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2023

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 1 (846)

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)
Барышников Н. В.	доктор педагогических наук, профессор (ПГУ)
Быков А. К.	доктор педагогических наук, профессор (Военный университет)
Василевская Л. Ю.	доктор юридических наук (МГЮА)
Василишин И. И.	кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)
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 (МГОУ)
Демина Д. А.	кандидат педагогических наук (МГЛУ)
Денисенко С. И.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Дмитриева Л. Г.	доктор психологических наук, доцент (БашГУ)
Жигалев Б. А.	доктор педагогических наук, профессор (Университет Лобачевского, ННГУ)
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)
Куркина А. Ю.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
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 РАЕН, 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 1(846)

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

Editor-in-Chief
N. F. KORIAKOVTSEVA
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)
Baryshnikov N. V/	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (PSU)
Bykov A.K.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Military University)
Vasilevskaya L. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSAL)
Vasilishin I. I.	PhD in Law (MSLU)
Vislova 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) (MRSU)
Demina D. A.	PhD (Pedagogy), Prof. Associate Prof. (MSLU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (BSU)
Zhigalev B. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Lobachevsky University, UNN)
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)
Kurkina A. Yu.	PhD (Pedagogy), Associate Professor (MSLU)
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)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Проблемное поле искусственного интеллекта в образовательной сфере
АЛЕЙНИКОВА Д. В. 9

Лингва франка в актуальном измерении юридической деятельности
и юридического общения: лингводидактический аспект
БУДЕННАЯ С. Ю. 13

Чтение на иностранном языке как образовательная цель
в контексте межкультурного общения
КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф. 20

Диверсификация как фактор развития российского высшего образования
ЛЕБЕДЕВА Н. В., ДОНИНА О. И. 26

Проектная организация подготовки магистров к педагогической деятельности
РЫБЛОВА А. Н. 33

Составляющие педагогического общения в условиях профессионально ориентированного
обучения иностранным языкам (нелингвистические направления подготовки)
ХАРЛАМОВА Н. С., ФРОЛОВА И. Ю. 38

Особенности организации научно-исследовательской работы в области педагогики
в 1920–1940-х годах
ЮРКИНА Л. В., СУХОВА Н. Н. 44

Реализация межкультурного подхода при обучении в условиях амбивалентной
социокультурной среды
ЯРОЦКАЯ Л. В., АЛЯУТДИНОВА К. Ш. 52

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Особенности мотивационной сферы личности представителей студентов технических
и гуманитарных направлений подготовки в период дистанционного обучения
ДВОРЕЦКАЯ Т. А. 57

Параметры эмоционального интеллекта в овладении иностранным языком
подростками-кадетами
ПОДПРУГИНА В. В., ЮШКИНА И. В. 63

Связь эмпатии и изменений диаметра зрачка при восприятии фотоизображений
различных категорий
ТРОИЦКАЯ Е. А., МАРЧЕНКО О. П. 71

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические особенности персональных концепций безопасности студентов-лингвистов
ТЫЛЕЦ В. Г., КРАСНЯНСКАЯ Т. М., ИОХВИДОВ В. В. 79

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Смарт-контракт: отдельные проблемы определения и правовой регламентации
ВАСИЛИШИН И. И., НАЗИНЦЕВА А. П. 86

Перспективы использования технологии распределенного реестра в предотвращении коррупции
НАЗАРЕНКО Г. В. 92

Соотношение права на применение физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия и обязанности «минимизации вреда (ущерба)»
ПЛЭМЭДЯЛЭ И. Г. 99

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

Problematic Issues of Artificial Intelligence in Education
ALEYNIKOVA D. V. 9

Lingua Franca in the Modern Dimension of Lawyers' Activity and Communication: Language Pedagogy Perspective
BUDENNAYA S. Y. 13

Reading in a Foreign Language as an Educational Goal from the Perspective of Intercultural Communication
KORYAKOVTSEVA N. F. 20

Diversification as a Factor in the Development of Russian Higher Education
LEBEDEVA N. V., DONINA O. I. 26

Organizing Project Work to Train Masters for Pedagogical Activity
RYBLOVA A. N. 33

Teacher-Student Interaction in Terms of Vocationally Oriented Language Teaching (Non-Linguistic Professions)
KHARLAMOVA N. S., FROLOVA I. J. 38

Organizational Peculiarities of the Scientific Research Work in the Field of Pedagogy in 20–40s of the 20Th Century
YURKINA L. V., SUKHOVA N. N. 44

Realizing Intercultural Approach to Teaching and Learning in Ambivalent Socio-Cultural Environment
YAROTSKAYA L. V., ALYAUTDINOVA K. SH. 52

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Features of Personality Motivational Sphere of Technical and Humanitarian Students during Distance Learning
DVORETSKAIA T. A. 57

Characteristics of Emotional Intelligence in Mastering a Foreign Language by Teenage Cadets
PODPRUGINA V. V., YUSHKINA I. V. 63

CONTENTS

The Relationship Between Empathy and Changes in Pupil Diameter When Perceiving Photo Images of Various Categories
TROITSKAYA E. A., MARCHENKO O. P. 71

Psychological Features of Personal Security Concepts of Linguistics Students
TYLETS V. G., KRASNIANSKAYA T. M., IOKHVIDOV V. V. 79

LEGAL STUDIES

Smart Contract: Some Problems of Definition and Legal Regulation
VASILISHIN I. I., NAZINTSEVA A. P. 86

Prospects of Using Distributed Registry Technology in Preventing Corruption
NAZARENKO G. V. 92

Correlation of the Right to Use Physical Force, Special Means, Firearms and the Obligation to «Minimize Harm (Damage)»
PLEMEDYALE I. G. 99

Научная статья
УДК 378
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_9

Проблемное поле искусственного интеллекта в образовательной сфере

Д. В. Алейникова

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

Аннотация. Современная образовательная парадигма неразрывно связана с появлением и привлечением в социальную сферу новых технологий, основанных на глубокой обработке информации. Искусственный интеллект вносит значительные изменения в существующие реалии педагогической действительности. В статье рассматриваются проблемные вопросы, обусловленные включением «умных» алгоритмов в образование высшей школы.

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

Для цитирования: Алейникова Д. В. Проблемное поле искусственного интеллекта в образовательной сфере // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 9–12. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_9

Original article

Problematic Issues of Artificial Intelligence in Education

Darya V. Aleynikova

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

Abstract. The emergence and involvement of new technologies based on deep information processing in the social sphere is inextricably linked with the modern educational paradigm. Artificial intelligence alters the current pedagogical reality significantly. The article addresses issues concerning the use of smart algorithms in higher education.

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

For citation: Aleynikova, D. V. (2023). Problematic issues of artificial intelligence in education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 9–12. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_9

ВВЕДЕНИЕ

Постепенный переход от традиционного общества к цифровому и, как следствие, появление новых информационно-коммуникационных технологий значительным образом повлияли на человеческие потребности. Сегодня мы, как никогда раньше, осознаем важность работы с информацией. Оставаясь стратегической отраслью, сфера образования оперативно реагирует на социальный заказ через образовательные учреждения, которые, в свою очередь, закладывают образовательный фундамент для создания профессиональных сообществ, воспитывают квалифицированных специалистов для разных областей, что является особенно важным в контексте диалектики становления профессиональной личности XXI века [Яроцкая, 2018].

Бизнес-индустрия оказывается неразрывно связанной с непосредственным приращением интеллектуальных алгоритмов, которые уже сегодня в ряде случаев способны принимать решения, основанные на больших данных. Современные технологии проникают во все сферы деятельности человека. Педагогические системы не стали исключением.

Новые образовательные инструменты (Cram 101, Kidsense, Duolingo, Thinkster, Querium и др.), в основе которых находятся нейронные сети, позволяют обеспечить условия для непрерывного образования, для разработки эффективных образовательных программ, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся. Такое положение дел определяет круг вопросов как со стороны практикующих педагогов, так и со стороны исследователей. Заменят ли роботы преподавателя? Какие функции останутся в поле деятельности преподавателя? Какое место в цепочке преподаватель – обучающийся должен занять искусственный интеллект? Актуальным в данном контексте также оказывается вопрос о качественной подготовке преподавателя к работе в цифровом измерении. В данной статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные со спецификой использования алгоритмов искусственного интеллекта в образовательной сфере.

РИСКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Технологии искусственного интеллекта используются в образовательной сфере в течение последних двадцати лет [Koedinger, Corbett, 2006]. При этом в последние годы мы стали свидетелями растущего интереса к интеграции подобных механизмов. Педагогические инструменты, основанные на интеллектуальных технологиях, всё чаще находят свое применение как в общеобразовательных школах, так и в вузах.

Традиционно привлечение новых высокотехнологичных образовательных решений сопровождается освещением их положительной стороны. Так, среди преимуществ искусственного интеллекта выделяют проектирование индивидуальной образовательной траектории – возможности для удовлетворения индивидуальных потребностей. Исследователи отмечают, что в отличие от традиционных приемов обучения, искусственный интеллект способен разработать такой сценарий, который позволит повысить мотивацию к учебе [Della Ventura, 2017].

Так, в Технологическом институте Джорджии одним из девяти ассистентов в магистратуре был искусственный интеллект. Студенты магистратуры размещали около 10 тыс. вопросов, с 97 % которых алгоритмы искусственного интеллекта успешно справлялись. Умный ассистент научился анализировать контекст запросов и точно отвечать на них. Тем не менее ассистент не смог усилить мотивацию студентов или оказать помощь с курсовыми работами[1].

Включение искусственного интеллекта в образовательные процессы рассматривается с двух ракурсов:

– со стороны обучающегося, который является ведущим субъектом такого взаимодействия;

– со стороны преподавателя как лица, осуществляющего непосредственное взаимодействие с искусственным интеллектом.

В первом случае речь идет о трех подходах, где обучающийся:

1) направляется машиной и, по существу, становится «получателем и активным пользователем» современных технологий. Искусственный интеллект направляет процессы обучения, в то время как обучающийся действует как получатель услуг и следует траектории обучения, подобранной алгоритмами. Искусственный интеллект определяет набор актуальных правил и создает подсказки / дает обратную связь в автоматическом режиме;

2) является «соавтором». Алгоритмы искусственного интеллекта служат вспомогательным инструментом, происходит устойчивое сотрудничество между обучающимся и искусственным интеллектом. Искусственный интеллект и обучающийся взаимодействуют, принимая за исходную точку интересы обучающегося. Система собирает индивидуализированную информацию об обучающихся в качестве входных данных, в то время как обучающиеся корректируют работу алгоритмов для достижения лучшего или более эффективного обучения;

[1]URL: https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/01/successful-ai-examples-higher-education-can-inspire-our-future

3) становится лидером и самостоятельно управляет собственным обучением, в том числе несет ответственность за результаты обучения и управляет рисками принятых искусственным интеллектом решений. Искусственный интеллект при таком подходе рассматривается как способ и условие роста человеческого интеллекта [Ouyang, Jiao, 2020].

Отмечается, что третий подход, рассматриваемый как тенденция развития искусственного интеллекта, отражает конечную цель его применения в образовании, когда искусственный интеллект используется для расширения возможностей обучения и учащиеся берут на себя ответственность за свое обучение [там же, 2020]. При этом нет ясного представления, по какому пути пойдет «машина», какие параметры будут учитываться при осуществлении отбора содержания обучения. В этом случае озабоченность вызывает положение обучающегося, который становится исключительным управляющим своего обучения и автономно оценивает возможные риски. Какими знаниями, навыками и умениями должен владеть субъект образовательного процесса, если речь идет о его «новой роли»?

В данном аспекте упущенным оказывается вопрос о *социально значимых* критериях отбора содержания обучения алгоритмами искусственного интеллекта и об адекватности уровня сложности задач, предлагаемых машиной.

Как известно, серьезным недостатком искусственного интеллекта является его природа [Yu, Alì, 2019]. Алгоритмы, по существу, представляют «черный ящик», когда нам известна только входящая и исходящая информация. Вместе с тем информация о том, каким образом было принято то или иное решение, зашифрована. В случае, если решение, вынесенное системой, коррелируется со знаниями человека и может быть объяснено человеком, проблем не возникает. Тем не менее получение финального решения, которое не поддается объяснению, нередко влечет за собой недоумение и невозможность пользоваться выработанным решением как верным. Показательным в данном отношении оказывается ситуация, с которой столкнулись HR – работники компании Amazon. В результате обучения нейронной сети последняя при отборе резюме начала отдавать предпочтение специалистам-мужчинам, а также обращала большее внимание на описание достижений работников, чем на фактический опыт. Таким образом, на стадии рассмотрения резюме часто более опытным кандидатам было отказано[1].

[1]URL: https://www.reuters.com/article/us-amazon-com-jobs-automation-insight-idUSKCN1MK08G

Соответственно, искусственный интеллект, созданный для расширения образовательных возможностей обучающихся, может выбрать неоправданную стратегию, которая, должна отвечать интересам обучающегося. Сомнительными в данном случае представляются компетенции, которыми специалист овладеет «на выходе».

Преподаватель традиционно оценивает прогресс каждого отдельного обучающегося. Более того, при решении даже стандартизированной задачи для преподавателя высшей школы хрестоматийным оказывается ее спектральное рассмотрение с добавлением новых / изменением существующих условий. Если обучающийся при решении подобной задачи использует один подход, то преподаватель имеет на вооружении альтернативные приемы, которые, как правило, адаптируются под конкретный образовательный контекст. Подобное изменение вектора развивает гибкость мышления и способность адаптироваться к актуальным задачам. Искусственный интеллект, как правило, предлагает одно решение или несколько решений без альтернативных вариантов, которые не всегда отвечают запросу человека и общества.

Еще одна позиция, представляющая интерес в контексте рассматриваемого нами вопроса, связана с человеческой способностью выполнять одновременно несколько задач – многозадачностью. Несмотря на то обстоятельство, что искусственный интеллект сегодня может решать широкий круг разноплановых задач, начиная с автоматизации административных аспектов обучения, программ, способствующих персонализированному обучению, выявления тем, требующих закрепления, и заканчивая поддержкой обучающихся за пределами класса [Garrido, 2012], многозадачность интеллектуальных систем оказывается в уязвимой позиции. Алгоритмы искусственного интеллекта адаптируются и углубляют «свои знания» в рамках решения одной задачи / одного класса задач, при этом они не способны мотивированно переносить их на другие задачи. Сопряженной с невозможностью *на уровне смыслов* работать в многозадачном формате оказывается *неспособность ставить цели* и учитывать возможные нюансы при решении проблемной задачи. При интенсивной интеграции алгоритмов искусственного интеллекта в образовательный процесс озабоченность вызывает и снижение способности человека к многозадачности, нежелание (особенно на начальных этапах) «утруждаться», осуществляя широкий поиск решений, а впоследствии, при выполнении большого числа задач машиной – неспособность производить такие операции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В русле предложенной аргументации вполне правомерным представляется мнение о том, что искусственный интеллект сегодня меняет традиционную образовательную парадигму, но при этом качественные образовательные решения не могут быть получены за счет простого использования передовых продуктов. Как мы видим, существует ряд задач, которые требуют внимательного осмысления не только на образовательном уровне, но и на технологическом. Необходимо ответить на вопрос, действительно ли искусственный интеллект – это интеллект или только красивая метафора. Важным представляется пересмотр образовательной политики, в которой следует определить место искусственного интеллекта, область его применения, а также очертить круг функций, которые могут быть переданы умным машинам без потери качества традиционного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яроцкая Л. В. Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 1(13). С. 83–89. https://doi.org/10.24833/2410-2423-2018-1-13-83-89
2. Koedinger K. A., Corbett A. T. Cognitive tutors: Technology bringing learning sciences to the classroom // The Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Press, 2006. P. 61–77.
3. Della Ventura M. Creating inspiring learning environments by means of digital technologies: A case study of the effectiveness of WhatsApp in music education // Online training, Springer, 2017, P. 36–45.
4. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: The three paradigms // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Volume 2. URL: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020
5. Yu R., Alì G. What's Inside the Black Box? AI Challenges for Lawyers and Researchers // Legal Information Management. 2019. Vol. 19. P. 2–13. DOI: 10.1017/S1472669619000021.
6. Garrido A. AI and Mathematical Education // Education Sciences. 2012. Vol. 2. P. 22–32.

REFERENCES

1. Yarotskaya, L. V. (2018). Training and development: dialectics of a forming professional in the 21st century. Linguistics & Polyglot Studies. 1(13), 83–89. https://doi.org/10.24833/2410-2423-2018-1-13-83-89 (In Russ.)
2. Koedinger, K. A., Corbett, A. T. (2006). Cognitive tutors: Technology bringing learning sciences to the classroom. The Cambridge handbook of the learning sciences (pp. 61–77). New York: Cambridge University Press.
3. Della Ventura, M. (2017). Creating inspiring learning environments by means of digital technologies: A case study of the effectiveness of WhatsApp in music education. Online training (pp. 36–45). Springer.
4. Ouyang, F., Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. Computers and Education: Artificial Intelligence. Vol. 2. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020
5. Yu, R., Alì, G. (2019). What's Inside the Black Box? AI Challenges for Lawyers and Researchers. Legal Information Management, 19, 2–13. 10.1017/S1472669619000021
6. Garrido, A. (2012). AI and Mathematical Education. Education Sciences, 2, 22–32.

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Aleynikova Darya Viktorovna

PhD (Pedagogy)
Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	20.09.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	18.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_13

Лингва франка в актуальном измерении юридической деятельности и юридического общения: лингводидактический аспект

С. Ю. Буденная

Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина (МГЮА), Москва, Россия
mingli.sb@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования лингва франка профессионального общения в юридической сфере, определению лингводидактических условий иноязычной подготовки профессиональных кадров в области права. В результате исследования условий соизучения английского и китайского языков в перспективе межкультурного юридического взаимодействия сделан вывод о необходимости дальнейшей работы по совершенствованию методического аппарата, адекватного правовой реальности XXI века.

***Ключевые слова*:** лингва франка, английский язык, китайский язык, юридический лингва франка, современное профессиональное общение, соизучение, методический аппарат

Для цитирования: Буденная С. Ю. Лингва франка в актуальном измерении юридической деятельности и юридического общения: лингводидактический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1(846). 13–19. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_13

Original article

Lingua Franca in the Modern Dimension of Lawyers' Activity and Communication: Language Pedagogy Perspective

Svetlana Y. Budennaya

Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Moscow, Russia
mingli.sb@gmail.com

Abstract. The article tackles the problem of lingua franca in professional legal communication as well as language pedagogy foundations of foreign language training in the legal sphere. Analyzing the situation of co-learning of English and Chinese in the context of lawyers' intercultural interaction, the author concludes that further work is necessary to improve the teaching methods and tools to adapt them to the needs of the legal reality in the 21st century.

Keywords: lingua franca, the English language, the Chinese language, legal lingua franca, modern professional communication, co-learning, methodical apparatus

For citation: Budennaya, S.Y. (2023). Lingua franca in the modern dimension of lawyer's activity and communication: language pedagogy perspective. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 13–19. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_13

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы система международных отношений претерпевает значительные изменения. Происходящие геополитические сдвиги переопределяют не только политические, экономические, социальные контексты жизнедеятельности человечества, но и образовательные запросы профессиональных сообществ, особенно наиболее активных их представителей, стремящихся к мировым стандартам качества результатов своего труда. Трансформируются профессиональные интеркультуры, происходит актуализация коммуникативных средств, обеспечивающих возможности развития и самореализации профессионала в своей предметной области, и система образования обязана принять этот вызов [Яроцкая, 2018]. В силу особой природы языка, его свойства быть «проекцией» всех изменений в обществе, языки международного общения, особенно лингва франка современного профессионального общения, требуют к себе наиболее пристального внимания со стороны педагогической общественности, поскольку они закладывают инструментальную базу для подготовки нового поколения национальных кадров.

Для юридической специальности этот аспект оказывается не просто значимым, но существенным. И причин этому несколько:

во-первых, ни одна операция в рамках международного сотрудничества не проводится без соответствующего юридического сопровождения рабочих процессов, и сторонам взаимодействия необходим *общий для коммуникантов предметный язык*;

во-вторых, такой язык должен обеспечивать *равноправие* сторон, что оказывается достаточно проблемным аспектом, поскольку язык общения предопределяет («означивает») соответствующую систему понятий, а следовательно, национально-культурных приоритетов, ценностей, правил поведения; связь *языка права* и соответствующей *правовой культуры*, формировавшейся веками, органична и, следовательно, не может быть преодолена механически [Яроцкая, Алейникова, Бондарчук, 2020];

в-третьих, в условиях нестабильности мировых процессов необходимо не только опираться на сложившиеся реалии международного сотрудничества, существующую языковую базу, ее интеграцию в современную инфраструктуру мировых коммуникаций, но и учитывать альтернативные языковые ресурсы [Кискина, Буденная, 2018], их потенциал развития как в глобальном, так и в региональном масштабе.

В этой связи особый интерес представляет функциональное соотношение таких языков, как английский и китайский: первый де-факто используется как лингва франка современного общения юристов-международников, нередко нарушая при этом паритет сторон взаимодействия; второй – его конкурент по числу носителей языка, экономическому и политическому весу страны своего бытования.

В данной статье попытаемся определить потенциал возможностей этих языков в контексте лингва франка и лингводидактические смыслы этой ситуации. Важность такого анализа обусловлена необходимостью оперативного реагирования на изменяющуюся действительность, в том числе правовую реальность XXI века, с точки зрения иноязычной подготовки профессиональных кадров в области права.

ЛИНГВА ФРАНКА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Английский язык, распространение которого приобрело глобальные масштабы и было многократно усилено и подкреплено инфраструктурными возможностями сети Интернет, является уже традиционным объектом исследования научного сообщества, занимающегося изучением актуальных вопросов лингвистики и лингводидактики [Кристалл, 2001; Мжельская, 2017]. За годы осмысления феномена английского языка ученые признали его статус как мирового / международного / глобального языка, роль которого весьма значительна в достижении всеобщего научного, экономического, технологического и культурного прогресса.

Осознание высокой значимости владения общепризнанным средством межнационального взаимодействия во многом предопределяет выбор большинства будущих специалистов в пользу изучения английского языка как лингва франка современного профессионального общения. Традиционно считающиеся «вторыми» по значимости иностранные языки – немецкий, французский, испанский – с течением времени теряют свою актуальность как языки международного профессионального общения, оставаясь в тени английского языка. Все чаще их выбирают в качестве второго / третьего иностранного языка в дополнение к основному иностранному языку, каковым по большей части является английский язык. Если же по стечению обстоятельств первым иностранным языком становится не английский, то с большой вероятностью именно на английский язык падет выбор в качестве второго иностранного языка. К тому же, практика показывает, что современному профессионалу сегодня недостаточно освоения только фундаментальных знаний по специальности; владение лингва франка профессионального

общения для успешной реализации профессиональных задач в межкультурном пространстве, вне зависимости от области деятельности, уже стало реальностью, в которой именно язык-посредник определяет характер дальнейшего развития различных профессиональных сообществ.

В то же время нельзя не учитывать и происходящее в последнее время активное усиление позиций некоторых государств, претендующих с недавних пор если не на мировое господство, то на весьма весомое положение на международной арене. Наглядным примером такого лидерства становится Китай, стремительного наращивающий свой потенциал в экономической, политической, военной и других сферах. И если раньше интерес к Китаю и китайскому языку, главным образом, объяснялся желанием постичь «таинственную» китайскую культуру, то в современных условиях стремление к изучению китайского языка часто обусловлено профессиональной потребностью. В этой связи поднимаемый рядом авторов [Морозова, 2017; Zhang, 2011; Gil, 2020] вопрос о возникновении нового лингва франка современности представляется нам весьма прогнозируемым. Лидирующее положение КНР, по меньшей мере в Тихоокеанском регионе, бесспорно. Внушительное количество представителей Южной Кореи, Японии, Вьетнама и других стран этого региона изучают китайский язык с целью профессионального развития. В нашей практике известны случаи использования китайского языка как языка-посредника в ситуации диалога носителей русского и японского языков, в которой английский язык не мог быть применен ввиду крайне низкого уровня владения им носителем японского языка, при этом владеющим на приемлемом уровне китайским языком.

В последнее десятилетие численность изучающих китайский язык студентов различных специальностей и в российских вузах значительно возросла. Проведенный нами опрос среди студентов I–II курсов двух специальностей, педагогической и юридической (всего 68 человек), позволил в первом приближении проанализировать основания изучения китайского языка современным молодым поколением: наиболее частотным основанием для студентов-педагогов, изучающим китайский и английский языки, стал интерес к различным аспектам китайской культуры; перспективы же в профессиональной деятельности у большинства опрошенных в данной категории не стали главным мотивом к изучению китайского языка. Напротив, студенты-юристы, изучающие только английский язык специальности, отмечают расширение сотрудничества с КНР во многих областях, что, по их мнению, требует использования китайского языка в первую очередь в профессиональной сфере. Однако, несмотря на большой интерес (по тем или иным причинам) к изучению китайского языка, опрошенные обеих категорий указывают на достаточно высокий уровень его сложности, что, очевидно, является одной из основных причин, по которой китайский язык пока еще не может претендовать на статус нового лингва франка. Кроме того, немаловажным является и тот факт, что сами китайцы, несмотря на инициированное ими широкое распространение китайского языка в мире, воспринимают именно английский язык как современный лингва франка. Так, З. Г. Прошина в своем исследовании, посвященном статусу английского языка в дальневосточных странах, указывает на его признание Китаем еще в 1970-е годы прошлого столетия необходимым средством развития науки и техники, а также торговли с другими странами. Анализируя место английского языка в современном образовании и культуре Китая, автор отмечает своеобразный «бум» в изучении английского языка и приобретения им в последние годы статуса самого престижного иностранного языка в КНР [Прошина, 2020].

В то же время большинство участвовавших в нашем опросе студентов-юристов, всё еще отдавая «пальму первенства» английскому языку, говорят о необходимости в современных условиях изучать китайский язык в качестве второго иностранного языка, что свидетельствует об осознании молодым поколением юристов, во-первых, значимости языкового инструментария в их профессиональном поле, и, во-вторых, растущей роли КНР *как международного актора* и китайского языка *как перспективного языка международного общения* во всех областях профессиональной деятельности, включая юриспруденцию.

Однако в этой связи нельзя обойти вниманием как специфику правовой системы Китая, так и национально-культурное и социолингвистическое своеобразие формата коммуникативного поведения представителей этой культуры, без чего невозможна адекватная перцепция китайских партнеров – основа конструктивного взаимодействия с представителями КНР. Таким образом, даже в формате лингва франка нельзя недооценивать роль освоения обучающимися не только иностранного языка специальности, но и *значительного объема социокультурных и межкультурных знаний о потенциальных партнерах по коммуникации* [Буденная, 2020].

Это требует от составителей / авторов учебных материалов достаточно глубокого погружения в правовую систему КНР. Пример такой работы – учебное пособие для студентов юридических факультетов, разработанное коллективом авторов переводческого факультета МГЛУ и успешно

применяемое на старших курсах направления подготовки «правовое обеспечение национальной безопасности», после начального этапа овладения студентами базовым уровнем китайского языка [Козлова, Чечина, 2021].

В лингводидактическом плане, на наш взгляд, требуют специального исследования следующие принципиальные вопросы:

- Целесообразно ли соизучение английского и китайского языков в контекстах юридического общения русскоговорящими студентами?
- Если ответ на первый вопрос утвердительный, то как организовать эффективное соизучение английского и китайского языков в контекстах юридического лингва франка?

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА ЮРИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В последнее время в связи с растущей востребованностью китайского языка во многих учебных заведениях все чаще предлагаются специальные курсы. Так, например, в Московском государственном юридическом университете им. О. Е. Кутафина в рамках дополнительной программы по иностранным языкам (английский, французский, немецкий, испанский) для студентов университета предлагается курс и китайского языка «с нуля», рассчитанный на два-три года. Учитывая продолжающееся сближение с КНР в различных областях деятельности, в большей части которых требуется юридическое сопровождение соответствующих операций, Российско-китайское юридическое сообщество также организовывает курсы базового китайского языка «с нуля», но для уже практикующих юристов, планирующих профессиональное взаимодействие с китайскими партнерами. Организация обучения китайскому языку именно с начального уровня не вызывает удивления, ведь китайский язык признается одним из сложнейших языков мира и требует немало усилий и времени для достижения хотя бы базового уровня.

Вместе с тем постепенно увеличивающийся запрос на владение *китайским языком специальности* заставляет искать возможности более полного удовлетворения такой потребности. Анализируя текущую ситуацию, связанную с обучением китайскому языку права, обнаруживаем лишь единичные предложения российских университетов. В частности, в Институте Конфуция[1] Бурятского государственного университета открыты курсы «юридический китайский язык». Заметим, что в данном случае курс рассчитан на лиц, уже владеющих китайским языком на базовом уровне. Уникальные в своем роде программы предлагают университеты в Санкт-Петербурге. Так, Университет при МПА ЕВРАЗЭС предлагает программу двух дипломов[2] по направлению подготовки «юриспруденция» с углубленным изучением китайского языка и права КНР. В рамках данной программы предполагается обучение праву в Столичном педагогическом университете г. Пекина. В свою очередь, в СПБГУ также есть направление подготовки «юриспруденция» с углубленным изучением китайского языка и права КНР. В описании данного направления подготовки заявлено, что в рамках реализуемой программы предполагается выпуск специалистов, подготовленных к осуществлению профессиональной деятельности в различных сферах сотрудничества с КНР и обладающих необходимыми для этого профессиональными навыками, в том числе, культурными и языковыми[3].

Отметим, что углубленное изучение китайского языка при подготовке специалистов по праву КНР не исключает одновременного изучения английского языка в рамках образовательных программ. СПБГУ в указанное направление подготовки включает обучение английскому языку на уровне B2 в соответствии с Общеевропейской шкалой иноязычной коммуникативной компетенции. В описании же направления подготовки «юриспруденция» МГИМО совсем не упоминается китайский язык, и предполагается обучение студентов-юристов, в первую очередь, европейским языкам (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский и др.), с оговоркой о возможности открытия групп для изучения других языков лишь по необходимости.

Таким образом, в российско-китайской образовательной практике существует опыт соизучения английского и китайского языков в контекстах юридического общения русскоговорящими

[1]Институт Конфуция – сеть международных культурно-образовательных центров, создаваемых Государственной канцелярией по распространению китайского языка за рубежом Министерства образования КНР совместно с зарубежными синологическими центрами. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Институт_Конфуция.

[2]АНО ВО «Университет при МПА ЕврАзЭС» осуществляет подготовку бакалавров по программе двух дипломов по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (с углубленным изучением китайского языка и права КНР) в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования совместно со Столичным педагогическим университетом (г. Пекин, КНР). URL: https://www.miep.edu.ru/centers/cmsio/programma-dvukh-diplomov-po-napravleniyu-podgotovki-40-03-01-yurisprudentsiya/

[3]Основная образовательная программа бакалавриата «Юриспруденция (с углубленным изучением китайского языка и права КНР)» является уникальной в современном образовательном пространстве. Обучающиеся смогут изучить не только российское право, но также получить необходимые знания о праве Китае и выучить китайский язык. URL: https://law.spbu.ru/pregraduatestudy/entrant-bak/yurisprudenciya-s-uglublennym-izucheniem-kitayskogo-yazyka-i/

студентами, и, судя по всему, этот опыт успешный. Ответ на вопрос об организации эффективного соизучения английского и китайского языков в контекстах юридического лингва франка, очевидно, во многом зависит от учебно-методической обеспеченности образовательного процесса.

На официальных сайтах упомянутых выше учебных заведений не приводится информация об используемых учебных материалах по китайскому языку. В открытых источниках обнаруживаем лишь два пособия: разработанное преподавателями Военного университета МО РФ – «Юридический перевод. Вводный курс», предназначенный для студентов лингвистических специальностей, обучающихся по программе «Лингвист-переводчик», а также широкого круга лиц, уже владеющих китайским языком и желающих приобрести практические навыки письменного юридического перевода [Абдрахманова, Радус, Абдрахимов, 2022] и учебник издательства Пекинского университета – «Юридический китайский язык. Коммерческое право» [张泰平, 2007]. В отличие от многих двуязычных[1] учебных пособий по китайскому языку данное пособие является одноязычным, составленным полностью на китайском языке, использование которого предполагает достаточно высокий уровень владения китайским языком.

Таким образом, сделаем вывод, во-первых, о текущем дефиците обучающих материалов по юридическому китайскому языку и, во-вторых, об использовании в обучении оригинальной документации, требующей достаточно хорошей языковой подготовки, что возможно лишь на продвинутых этапах обучения китайскому юридическому языку. Сложившееся положение дел обусловливает необходимость разработки серии специальных пособий, рассчитанных на разный уровень подготовки обучающихся и учитывающих контексты лингва франка современного юридического общения, включая параллель «юридический китайский – юридический английский», поскольку эта возможность в методическом плане оказывается необеспеченной.

[1]В обычной практике, учебники по китайскому языку для иностранцев, выпущенные издательствами китайских университетов, в том числе по некоторым специальным языкам, являются двуязычными, т. е. задания и лексика переведены на английский язык.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленный нами обзор существующих условий обучения китайскому языку как языку профессионального юридического общения приводит нас к выводам, связанным с выбором актуального языка межкультурного профессионального общения специалистов в области права:

– открытие направлений по подготовке юристов с углубленным изучением китайского языка и права КНР, с одной стороны, способствует появлению профессионалов, ориентированных исключительно на взаимодействие с китайскими партнерами, что вполне отвечает требованиям времени, но с другой стороны, такая ориентированность на один регион способна значительно ограничить функционирование будущего специалиста в межкультурной профессиональной среде с участием представителей различных правовых культур;

– высокая сложность китайского языка и связанная с этим необходимость затрачивать не менее трех лет для достижения базового уровня владения данным языком, а также существующий в настоящий момент дефицит соответствующих учебных пособий по юридическому китайскому языку выявляют проблемные зоны в перспективе целенаправленного обучения китайскому языку специальности, связанные, в первую очередь, с временными рамками учебного процесса (4 и 5 лет для бакалавриата и специалитета соответственно) и, как следствие, возможным манкированием такой значимой составляющей содержания обучения иностранному языку, как социокультурная, освоение которой в рамках изучения юридического китайского языка представляется не менее важным, чем непосредственно самого языка специальности, ввиду сложившихся специфических национально-культурных установок профессионального взаимодействия с китайскими партнерами.

– необходимо предусмотреть соизучение английского и китайского языков в контекстах юридического общения русскоговорящими студентами, что требует разработки адекватного этой задаче методического аппарата, учебников и учебных пособий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яроцкая Л. В. Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 1 (13). С. 83–89. https://doi.org/10.24833/2410-2423-2018-1-13-83-89

2. Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В., Бондарчук Г. Г. Лингвистические и лингводидактические основы обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур: монография. М. : Триумф, 2020.
3. Кискина М. В., Буденная С. Ю. Английский язык как язык межкультурного профессионального общения современного юриста // Вестник университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). Иностранные языки. 2018. № 11 (51). С. 73–80.
4. Кристалл Д. Английский язык как глобальный / пер. с англ. М. : Весь мир, 2001.
5.. Мжельская О. К. Английский язык как Лингва Франка и специфика его изучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Филологические науки. 2017. № 2 (28). С. 58–62.
6. Морозова Н. В. Распространение китайского языка как источник «мягкой силы» КНР // Вестник российского государственного гуманитарного университета. Серия: «Политология. История. Международные отношения». 2017. № 1 (7). С. 106–112.
7. Zhang S. English as a global language in Chinese context // Theory and practice in language studies. 2011. № 2. Vol. 1. P. 167–176.
8. Gil J. Will a character based writing system stop Chinese becoming a global language? A review and reconsideration of the debate // Global Chinese. 2020. # 6 (1). P. 25–48.
9. Прошина З. Г. Межкультурная коммуникация: английский язык и культура народов Восточной Азии: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020.
10. Буденная С. Ю. К проблеме обучения lingua franca с позиций разных правовых культур // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 4 (837). С. 60–70.
11. Козлова Т. А., Чечина Н. Ю. Китайский язык в юридическом дискурсе: учебное пособие для студентов юридических факультетов. М. : МГЛУ, 2021.
12. Абдрахманова А. Р., Радус Л. А., Абдрахимов Л. Г. Китайский язык. Практический курс перевода. Юридический перевод : вводный курс. М. : Издательский дом ВКН, 2022.
13. 张泰平 法律汉语 : 商事篇 – 北京大学出版社, 2007 = Чжан Тай Пин. Юридический китайский язык: коммерческое право. Пекин : Изд-во Пекинского университета, 2007.

REFERENCES

1. Yarotskaya, L. V. (2018). Training and development: dialectics of a forming professional in the 21st century. Linguistics & Polyglot Studies, 1 (13), 83–89. (In Russ.) https://doi.org/10.24833/2410-2423-2018-1-13-83-89
2. Yarotskaya, L. V., Aleynikova, D. V., Bondarchuk, G. G. (2020). Lingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy obucheniya studentov-yuristov inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul'tur: monografiya = Linguistic and Language Pedagogy Foundations of Teaching Law Students Foreign Language Professional Communication in Colliding Legal Cultures). Moscow: TRIUMF Publ. (In Russ.)
3. Kiskina, M. V., Budennaja, S. Ju. (2018). The English Language as a language of intercultural professional communication of a modern lawyer. Courier of the Kutafin Moscow State University (MSAL). Foreign languages, 11(51), 73–80. (In Russ.)
4. Kristall, D. (2001). Anglijskij yazyk kak global'nyj = English as a global language. Moscow: Ves' mir. (In Russ.)
5. Mzhel'skaja, O. K. (2017). English as a lingua franca and its learning peculiarities. Russian journal of social science and humanities, 2(28). 58–62. (In Russ.)
6. Morozova, N. V. (2017). Rasprostranenie kitajskogo jazyka kak istochnik «mjagkoj sily» KNR = Chinese language spread as a source for Chinese "soft power". Russian State University for Humanities Bulletin. Series History. Philology. Cultural studies. Oriental studies, 1(7), 106–112. (In Russ.)
7. Zhang, S. (2011). English as a global language in Chinese context. Theory and practice in language studies, 1(2), 167–176.
8. Gil, J. (2020). Will a character based writing system stop Chinese becoming a global language? A review and reconsideration of the debate. Global Chinese. 6(1), 25–48. (In English)
9. Proshina, Z. G. (2020). Mezhkul'turnaya kommunikaciya: anglijskij yazyk i kul'tura narodov Vostochnoj Azii: uchebnoe posobie dlya vuzov = Intercultural communication : English and the culture of Eastern Asia peoples: study guide for universities. Moscow: Urait. (In Russ.)
10. Budennaja, S. Ju. (2020). Revisiting the problem of teaching lingua franca between different legal cultures paradigms. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(837), 60–70. (In Russ.)
11. Kozlova, T. A., Chechina, N. Yu. Kitajskij jazyk v juridicheskom diskurse = Chinese language in legal discourse: text book for law students. Moscow : Moscow State Linguistic University, 2021.
12. Abdrahmanova, A. R., Radus, L. A., Abdrahimov, L. G. (2022). Kitajskij yazyk. Prakticheskij kurs perevoda. YUridicheskij perevod : vvodnyj kurs = The Chinese language. Practical translation course. Legal translation : introductory course. Moscow : VKN-press. (In Russ.)
13. 张泰平 (2007). 法律汉语 : 商事篇 – 北京大学出版社 = Zhang Tai Ping (2007). Legal Chinese: commercial law. Beijing University Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Буденная Светлана Юрьевна
старший преподаватель кафедры английского языка
Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Budennaya Svetlana Yurievna
Senior Lecturer of the Department of the English Language
Kutafin Moscow State Law University

Статья поступила в редакцию	16.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	26.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.81
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_20

Чтение на иностранном языке как образовательная цель в контексте межкультурного общения

Н. Ф. Коряковцева

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

Аннотация. В статье чтение на иностранном языке рассматривается как образовательная цель в контексте обучения межкультурному общению. Отмечается, что результатом чтения на иностранном языке является интерпретация глубинных смыслов иноязычного текста и собственный смысловой продукт читающего. Подчеркивается важность обеспечения у читающего способности в разных ситуациях чтения к критической интерпретации содержания в отличие от потребительского «считывания» информации на денотативном уровне текста.

Ключевые слова: чтение на иностранном языке, умения продуктивного творческого чтения, межкультурное общение

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф. Чтение на иностранном языке как образовательная цель в контексте межкультурного общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 20–25. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_20

Original article

Reading in a Foreign Language as an Educational Goal from the Perspective of Intercultural Communication

Nataliya F. Koryakovtseva

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

Abstract. The article examines reading in a foreign language as an educational goal from the perspective of intercultural communication, regarding the result of the reading process as the interpretation of profound meanings and the reader's individual meaningful product; the author focuses on developing the reader's creative capacity for critical interpretation of the content in different reading situations as contrasted to pragmatic ability for surfacing the text and consuming information.

Keywords: reading in a foreign language, developing creative interpreting skills, intercultural communication

For citation: Koryakovtseva, N. F. (2023). Reading in a foreign language as an educational goal from the perspective of intercultural communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 20–25. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_20

ВВЕДЕНИЕ

Чтение традиционно является одной из важнейших целей обучения иностранному языку и культуре в контексте развития межкультурной коммуникации и формирования межкультурной коммуникативной компетенции изучающего язык. С учетом образовательного потенциала данного вида речевого общения и текстовой деятельности цели и задачи обучения в данной области определены ФГОС (для общеобразовательной и высшей школы) как достижение уровня сформированности чтения, достаточного для осуществления качественной информационно-познавательной деятельности в различных сферах межкультурного общения – социально-личностной, социокультурной, учебной, самообразовательной, профессиональной. Общий потенциал чтения как образовательной цели определяется с точки зрения практических задач обучения основным его видам (с пониманием основного содержания; с пониманием нужной / интересующей / запрашиваемой информации; с полным пониманием содержания текста), использования чтения как инструмента учебно-познавательной и проектно-исследовательской деятельности, средства личностного развития. При этом лингвокультуроведческий и страноведческий потенциал иноязычного текста рассматривается, прежде всего, как средство формирования социокультурной компетенции. Данные образовательные задачи реализуются в содержании уровневых УМК, учебно-методических материалов, обеспечивающих учебный процесс в соответствии с традициями отечественной методической системы обучения чтению на иностранном языке (С. К. Фоломкина, Т. С. Серова. Н. В. Барышников и др.).

Вместе с тем нельзя не отметить «болевые точки» современного состояния обучения и особенно оценки сформированности чтения на иностранном языке. Как отмечается многими исследователями, современное интернет-поколение, склонное к так называемому клиповому мышлению, имеет тенденцию к «поверхностному» чтению, что приводит к потере информации и культурных смыслов, заложенных в иноязычном тексте. Очевидно, что характер текста на электронном носителе, большие объемы используемых ресурсов и другие особенности современной информационной среды оказывают влияние на механизмы чтения и в известной степени обусловливают тенденцию к «поверхностному считыванию» информации, которое охватывает преимущественно денотативное пространство текста. Другим, не менее важным, фактором, отрицательно влияющим на характер чтения современного поколения обучающихся (как на родном, так и иностранном языке), является система оценки сформированности чтения в формате тестирования. Современные тестовые формы оценивания чтения проверяют понимание текста главным образом на уровне репродукции содержания и не предполагают интерпретации смыслов и собственных оценок прочитанного в контексте межкультурного общения, что также способствует более поверхностному чтению и снижает его интеллектуальную и образовательную ценность.

В современной информационном обществе возрастает роль качественного чтения, в том числе и на иностранном языке, как культурного феномена, как средства социально-коммуникативной деятельности и личностного развития субъекта. Значение чтения и внимание к данному виду коммуникативной деятельности как образовательной цели обусловлено не только динамикой информационного потока, но и определенными тенденциями в области чтения как социокультурного феномена, что нельзя не учитывать в определении образовательных задач и содержания обучения.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЧТЕНИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

С психологической точки зрения чтение, как известно, определяется как процесс восприятия и смысловой переработки информации текста. Как социокультурный феномен чтение, в том числе и на иностранном языке, представляет собой познавательно-коммуникативную деятельность активного, целенаправленного преобразования информации в соответствии с потребностями субъекта, т. е. интеллектуальную творческую деятельность. Как феномен культуры в современном информационном обществе чтение определяется в широком смысле как «социально-коммуникативная подсистема культуры». Дополняя семиотическую концепцию культуры Ю. М. Лотмана, «где культура понималась как текст», Ю. М. Гудова предлагает «расширительное понимание чтения как способа существования социально-коммуникативной подсистемы культуры как текста и практик его освоения» [Гудова, 2015, с. 15].

Подчеркнем важность такого понимания чтения на иностранном языке как социально-коммуникативной деятельности в процессе межкультурного общения читателя и автора – представителей разных социокультурных и лингвокультурных общностей. В контексте межкультурного общения чтение на иностранном языке следует, с нашей точки зрения, рассматривать не в узком смысле межкультурной коммуникации как процесс передачи, получения и обмена информацией, а в широком контексте социальной функции коммуникации

– межкультурного взаимодействия и «диалога культур». Причем этот диалог культур важен не только при чтении художественной литературы, а также так называемого рекреативного чтения, но и при работе с предметной (специальной) литературой в академических, профессиональных и других целях, учитывая «диалог профессиональных культур», включая и публикации в СМИ и других источниках.

В современном информационном пространстве под влиянием целого ряда социокультурных, информационно-технологических и других факторов происходят, как мы видим, определенные изменения в характере социально-коммуникативной текстовой деятельности, в частности на иностранном языке, что обусловливает и трансформации в чтении как интеллектуальной деятельности. Так, развитие новых технических средств создания текстов приводит к их новым качественным характеристикам – тексты становятся полиморфными, мультимедийными, интерактивными, гипертекстами. В новой информационной и культурной среде чтение, как отмечают исследователи, также приобретает новые качества и, наряду с традиционным книжным и газетно-журнальным, «становится экранным и мобильным, мультимедийным, интерактивным, гипертекстовым», «формируется новый культурно-исторический тип чтения, связанный не столько с чтением и интерпретацией традиционных книжных текстов, сколько с переходом к чтению сложных, полиморфных текстов, возникающих в современной культуре: интернет-сайтов, сетевых дневников – блогов, артпроектов, использующих разные языки и культуры» [Гудова, 2015, с. 21].

Наряду с этим отмечается и трансформация социально-культурных функций чтения, что в полной мере можно отнести и к иностранному языку. В ряду традиционных функций, выделяемых в социологии чтения – информационно-познавательной, потребительской (получить новую информацию), коммуникативной (заявить о себе, поделиться информацией, гедонистической (развлечься, отвлечься), нравственно-воспитательной (научиться чему-то), эстетической (получить удовольствие от хорошо написанной книги) – приоритетной становится информационно-потребительская [Миронова, 2003].

Заметной тенденцией, по мнению исследователей, становится прагматизация чтения. На лидирующие позиции выходит тип чтения, направленный «на простое потребление информации, которая довольно скоро освобождает в сознании пространство для следующей порции «знаний» <…>. Границы между интеллектуальным и образовательным чтением, с одной стороны, и популярными изданиями – с другой, всё чаще размываются <… >. Тонкие, сложные смыслы чтения как внутренней работы, требующей интеллектуального и духовного напряжения, зачастую уступают место сиюминутной моде и прагматизму» [Ищенко, 2021, с. 16]. При этом, как подчеркивает В. Г. Ильин, получаемая информация не всегда переходит в знания [Ильин, 2016]. Отметим еще раз и упоминавшуюся уже тенденцию к поверхностному считыванию информации, ориентированному, главным образом, на денотативное пространство текста.

Подчеркнем, что данные особенности современного чтения определяются как универсальные, что означает их распространение как в родном, так и иностранном языке в процессе социально-коммуникативной деятельности, особенно интернет-поколения молодежи. В связи с этим в области развития чтения на иностранном языке, особенно на старшем школьном и вузовском этапах, возрастает важность сбалансированного подхода к содержанию обучения, включая стратегии и умения прагматически направленных видов информационно-познавательной деятельности (ознакомительного, просмотрового, поискового, ориентировочного, обзорного, реферативного, конспективного и других видов чтения) и умения глубокого интерпретационного чтения как формы межкультурного общения, направленного на понимание и преобразование культурных смыслов в диалоге читателя и автора. В процессе глубокого интерпретационного (творческого) чтения иноязычного текста создаются условия для актуализации многоуровневости и многофункциональности чтения как социально-коммуникативной деятельности и его потенциала как образовательной ценности с точки зрения всестороннего развития личности.

ЧТЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

В контексте межкультурного общения, как уже отмечалось, чтение на иностранном языке правомерно рассматривать не в узком смысле коммуникации как процесса передачи, получения и обмена информацией, а в широком понимании межкультурного общения как взаимодействия читающего и автора. Межкультурное общение представляет собой, как известно, процесс взаимодействия участников и создания ими некоторого нового, общего значения, что предполагает по определению возможность обратной связи. Очевидно, что в процессе смыслового восприятия и переработки информации

иноязычного текста при отсутствии обратной связи можно говорить об условном диалоге автора и читателя и установлении общности, или соотнесении личностных смыслов, позиций и отношений участников этой опосредованной формы межкультурного общения. И если при чтении мы не можем говорить о рождении общности участников, то в контексте межкультурного диалога автора и читателя мы можем говорить о подключении читающего к инофонной действительности, «восприятии действительности через призму нескольких культур одновременно» [Елизарова, 2005, с. 219].

Социолингвокогнитивным контекстом межкультурного диалога в ситуации чтения является иноязычный текст как аккумулятор культуры (по определению Ю. М. Лотмана), характеризующийся высокой степенью смысловой, социокультурной и лингвокультурной ценности. Отличительной особенностью текста с точки зрения межкультурной коммуникации (читателя и автора) является многомерность смысла, включающая разные пространства текста – денотативное (фактическая информация), концептуальное (авторский замысел) и эмотивное (авторское отношение). Многомерность иноязычного текста обусловливает, как следствие, «вариативность и возможность множественной интерпретации и, соответственно – активную позицию читающего в процессе межкультурного диалога» [Перлова, 2009, с. 14].

Подчеркнем, что интерпретация иноязычного текста – это двуплановая коммуникативная деятельность рецептивно-продуктивного характера. Она предполагает переработку смысловой информации текста читающим в своей концептуальной системе и вербальное выражение продукта интерпретации во вторичном тексте как собственном смысловом продукте в определенном диалоге с исходным текстом [Павлишак, 2007; Перлова, 2009]. Интерпретация представляет собой «переход с восприятия текста на более глубокий уровень понимания, связанный с процедурами логического вывода и получения знаний выводного типа, соотнесения языковых единиц с неязыковыми» [Красных, 2002, с. 139]. В ходе интерпретации происходит «выход человека за пределы текста как непосредственной данности, в рамках которой человек остается при простом осмыслении высказывания текста» [Кубрякова, 2004, с. 94].

В данном смысле чтение на иностранном языке представляет собой диалог читателя и автора как представителей разных культур, ментальности, разного социального окружения, личного опыта, когнитивного стиля и др., т. е. внешнего социального, лингвокультурного и внутреннего личностного контекста. Это дает основание рассматривать чтение на иностранном языке как форму межкультурного общения, а читающего – как медиатора культур, обладающего не только необходимым уровнем межкультурной компетенции, но и способностью к активному творческому диалогу с автором текста и интерпретации прочитанного в различных целях своей деятельности.

Таким образом, с позиции межкультурного общения чтение на иностранном языке является коммуникативным процессом смысловой переработки и многоуровневой интерпретации заложенных в тексте «культурных смыслов». Результатом межкультурного диалога читающего и автора, представляющих разные лингвокультуры и социолингвокогнитивный контекст, является собственный (личностный) смысловой продукт читающего. Это предполагает высокий уровень зрелости читающего как языковой личности и определяет его способность к межкультурной коммуникации в разных сферах деятельности.

Диалоговый характер чтения как формы межкультурного общения, направленный на интерпретацию и преобразование заложенных в иноязычном тексте смыслов, обусловливает продуктивную, творческую природу данного вида социально-коммуникативной деятельности. Творческая направленность в интерпретационном чтении проявляется в том, что оно как творческая деятельность является, по определению исследователей, «своеобразным открытием и переоткрытием нового» [Брушлинский, 1994, с. 43]. В то же время творческая составляющая в чтении определяется метафорой «встреча» с новым и с собой (самоидентификация) [Ищенко, 2021]. Активный творческий характер чтения проявляется не только в направленности на открытие новой информации, новых смыслов и их интерпретацию, но и на открытие своего отношения к прочитанному, на открытие себя в процессе диалога с автором. Продуктивный, творческий характер чтения определяет культуру чтения и читающего как субъекта социально-коммуникативной деятельности. Культура чтения, в свою очередь, обеспечивает неповерхностное, глубинное мышление, культуру мышления и культуру общения в целом.

Уровень сформированности чтения на иностранном языке принято оценивать по степени его гибкости – владения различными стратегиями чтения и способности варьировать стратегии и умения смысловой переработки читаемого в различных целях информационной деятельности [Фоломкина, 2005]. Подчеркнем, что направленность на продуктивный творческий характер чтения на иностранном языке в процессе образовательной деятельности

предполагает особое внимание в содержании обучения умениям глубокого проникновения в иноязычный текст, критического осмысления и преобразования информации, создания в диалоге с автором собственного смыслового продукта. В методике преподавания иностранного языка известно определение в содержании обучения аудированию так называемого «уровня критического понимания» иноязычного текста, который характеризуется «формированием личного отношения к речевому сообщению и критической оценкой содержания» [Гальскова, Гез, 2004, с. 189]. Используя данное определение в качестве аналогии для характеристики чтения как образовательной цели, отметим, что «уровень критического понимания», «формирования личного отношения к содержанию» можно рассматривать как обязательную составляющую любого вида (стратегии) чтения, как быстрых прагматически направленных, так и глубокого интепретационного чтения. Умения интерпретации, критической оценки, обобщения поступающей информации, прогнозирования возможного использования и другие так называемые культурные методы переработки информации важны в любой ситуации информационной деятельности и характеризуют активного, творческого читающего, а не просто «потребителя» информации. Усиление в содержании обучения чтению на иностранном языке как форме межкультурного общения критической, интепретационной составляющей позволит, с нашей точки зрения, обеспечить сбалансированный подход и в известной мере компенсировать тенденцию к прагматизации данного вида социальнокоммуникативной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что обучение чтению на иностранном языке как продуктивному творческому процессу предполагает методическое обеспечение в формате соответствующих пособий по чтению, включающих уровневую систему градуированных аутентичных проблемных текстов различного характера, сопровождаемую методическим аппаратом проблемно-творческих задач. Такое методическое обеспечение будет эффективно противостоять распространенной в настоящее время системе тестовых заданий, которые при проверке результата чтения носят, как уже подчеркивалось, преимущественно репродуктивный характер и приучают читающего в большей степени к «считыванию», т. е. пассивному потреблению информации, нежели к ее активной творческой переработке в актуальных целях последующего использования.

В качестве особой методической задачи следует выделить критерии подбора текстов для чтения в условиях традиционной и цифровой информационно-коммуникационной среды как с учетом их лингвокогнитивных характеристик, актуальности для читающего, так и аксиологических аспектов, важных для формирования «круга чтения». Введенное Л. Н. Толстым для художественной литературы, данное понятие соотносимо с системой ценностей не только социально-личностных, общекультурных, но и профессиональных, в том числе образовательных и самообразовательных.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гудова М. Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: автореф. дис. … д–ра культурологи. Екатеринбург, 2015.
2. Миронова М. В. Психология и социология чтения: учебное пособие. Ульяновск : УлГТУ, 2003.
3. Ищенко Е. Н. Чтение как социокультурный феномен: методологические подходы к изучению // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Философия». Ворожен : Воронежский гос. ун-т, 2021. № 3. С. 11–17.
4. Ильин Г. Л. Проективное образование как работа с информацией // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 88–94.
5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Каро, 2005.
6. Перлова О. В. Методика обучения филологическому чтению как компонент профессиональной подготовки (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2009.
7. Павлишак Т. А. Лингвокультурологическая интерпретация художественного произведения как компонент профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка (французский язык): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2007.
8. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: лекционный курс. М. : Гнозис, 2002.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Российское Языкознание (Язык. Семиотика. Культура). М. : Языки славянской культуры, 2004.
10. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М. : Ин-т психологии РАН, 1994.

11. Фоломкина С. К. Обучение чтению на английском языке в неязыковом вузе. М. : Высшая школа, 2005.
12. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия. 2004.

REFERENCES

1. Gudova, M. Y. (2015). Chtenie v e`poxu postgramotnosti: kul`turologicheskij analiz = Reading in the epoch of postliteracy: Culturology analysis: abstract of Senior Doctorate in Culturology. Ekaterinburg. (In Russ.)
2. Mironova, M. V (2003).Psixologiya i sociologiyachteniya: Uchebnoe posobie. = Psychology and sociology of reading textbook. Ulianovsk: Ulyanovsk State Technical University. (In Russ.)
3. Ischenko, E. N. (2021). Reading as a sociocultural phenomenon: Methodological approaches to the studies. Vestnik of Voronezh State University, 3, 11–17. (In Russ.)
4. Ilyin, G. L. (2016). Project Education as Working with Information. Higher Education in Russia, 7(203), 88–94. (In Russ.)
5. Elizarova, G. V. (2005).Kul`tura i obuchenie inostranny`m yazy`kam = Culture and Foreign Language Teaching. St.Petersburg: Karo. (In Russ.)
6. Perlova, O.V. (2009). Metodika obucheniya filologicheskomu chteniyu kak component professionalnoi podgotovki (angliiski yazyk, yazykovoi vuz) = Teaching Culture-related Reading as a Component of Professional Competence (the English Language, Linguistic University): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
7. Pavlishak,T. A. (2007). Lingvokul`turologicheskaya interpretaciya xudozhestvennogo proizvedeniya kak komponent professional`noj podgotovki prepodavatelya inostrannogo yazy`ka (franczuzskijyazy`k) = Linguistic and Cultural Interpretation of a Literary Text as a Component of Foreign Language Teacher Competence (the French Language): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
8. Krasnikh, V. V. (2002). E`tnopsixolingvistika i lingvokul`turologiya = Ethnopsycho linguistics and Language and Culture Studies: lecture course. Moscow: Gnosis. (In Russ.)
9. Kubryakova, E. S. (2004).Yazy`k i znanie: naputi polucheniya znanij o yazy`ke: chastirechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol` yazy`ka v poznani imira = Language and Knowledge: the Way to the Knowledge about the Language: Parts of Speech from the Cognitive View. The Role of Language in the World Cognition / Ros. Yazikoznaniye (Yazik. Semiotika. Kultura). Moscow: Yaziki Slavianskoi Kulturi. (In Russ.)
10. Brushlinski, A. V. (1994). Problemy` psixologii sub``ekta = Problems of agent's psychology. Moscow: Institute for psychology Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
11. Folomkina, S. K. (2005). Obuchenie chteniyu na anglijskom yazy`ke v neyazy`kovom vuze = Learning to read in English at non-linguistics university Moscow: Vy`sshaya shkola. (In Russ.)
12. Galskova N. D., GezN. I. (2004). Teoriya obucheniya inostranny`m yazy`kam. Lingvodidaktika I metodika = The theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Akademiya. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Коряковцева Наталия Фёдоровна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna

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

Статья поступила в редакцию	15.09.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	20.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 378
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_26

Диверсификация как фактор развития российского высшего образования

Н. В. Лебедева[1], **О. И. Донина**[2]

[1]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
Lebedeva1512@yandex.ru

[2]*Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия*
podsnezhnik12@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы диверсификации как одного из путей модернизации высшего образования в России. Проводится теоретический анализ понятия «диверсификация образования», выделяются основные подходы к реализации диверсификационных процессов в системе российского высшего образования, даются ключевые характеристики диверсификации, а также определяются условия методологического, кадрового, организационно-управленческого обеспечения диверсификации.

Ключевые слова: диверсификация, российское высшее образование, конкурентноспособный выпускник вуза, условия диверсификационных процессов

Для цитирования: Лебедева Н. В., Донина О. И. Диверсификация как фактор развития российского высшего образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 26–32. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_26

Original article

Diversification as a Factor in the Development of Russian Higher Education

Nataliya V. Lebedeva[1], **Olga I. Donina**[2]

[1]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
Lebedeva1512@yandex.ru

[2]*Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia*
podsnezhnik12@rambler.ru

Abstract. The article discusses the issues of diversification as one of the ways to modernize higher education in Russia. A theoretical analysis of the concept of "diversification of education" is carried out, the main approaches to the implementation of diversification processes in the system of Russian higher education are highlighted, the key characteristics of diversification are given, and the conditions of methodological, personnel, organizational and managerial support for diversification are determined.

Keywords: diversification, Russian higher education, competitive university graduate, conditions of diversification processes

For citation: Lebedeva, N. V., Donina, O. I. (2023). Diversification as a factor in the development of Russian higher education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 26–32. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_26

ВВЕДЕНИЕ

Современные реалии, уход ведущих зарубежных компаний с российского рынка, трансформация социально-экономического общественного сознания обострили необходимость преобразований системы отечественного образования. Эти факторы актуализировали главную цель образования – обеспечение качества современного образования, способного готовить высоквалифицированных специалистов, отвечающих не просто запросам рынка труда, но и готовых к оперативной разработке и внедрению инноваций, новых технологий. Вопросы формирования у обучающихся цифрового, проектного, системного, аналитического, критического, креативного мышления, а также умения работать в команде, развитие эмоционального интеллекта приобретают первоочередное значение. Помимо этого, не менее важными являются формирование и развитие нравственно-ценностных ориентаций студенческой молодежи. Всё это диктует необходимость оперативных изменений, разработки и реализации не только тактических решений, но и прежде всего стратегических. В рамках данной статьи мы рассмотрим пути развития системы высшего образования, которое выступает ключевым в системе подготовки специалиста-профессионала, члена общества. Помимо этого, в период вузовского обучения происходит осознание личностью значимости непрерывного образования, постоянного профессионально-личностного развития как фактора, обеспечивающего конкурентоспособность на современном рынке труда.

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ: СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Одним из путей развития современного образования стоит назвать диверсификацию. Несмотря на то, что данное понятие возникло в экономической теории (от старо-лат. *разный* и *делать*) и изначально рассматривалось как распространение деятельности компании на новые сферы (расширение продукции, видов услуг и т. д.), оно активно вошло и в другие отрасли (философию, культурологию, образование).

Относительно образования понятие «диверсификация» стало использоваться в Западной Европе в конце 1960-х годов в период актуализации вопроса о модернизации образовательных систем. Например, Ф. Кумб подчеркивает, что необходимость диверсификации относительно образования обусловлена «кризисом образования». Исследователь рассматривает проблему кризиса в системе образования как разрыв между образованием и условиями жизни общества [Кумбс, 1970].

В. В. Багин определяет диверсификацию как социально-педагогическое явление, связанное с формированием парадигмы современного образования, основанной на индивидуально-личностном подходе, а также характеризующейся гибкостью и мобильностью самой образовательной системой [Багин, 2006].

Т. С. Сумская на основе анализа феномена диверсификации указывает на разнообразие взглядов ученых в отношении данного понятия: концепция инновационного развития образовательного учреждения (В. А. Садовничий); функциональные преобразование учреждения (Э. Д. Днепров); критерий оценки качества образовательных услуг (В. И. Байденко); общедидактический принцип современного образования (Т. Ю. Ломакина) [Сумская, 2007].

Обращаясь к исследованиям Т. М. Трегубовой, необходимо подчеркнуть то многообразие значений диверсификации в образовании, на которых акцентирует внимание автор: социально-педагогическое явление, организационно-структурные преобразования, базис системы непрерывного образования, актуализация образовательных программ [Трегубова, 2011].

Основную цель диверсификации университета Т. С. Сумская видит в удовлетворении ключевых потребностей:

– личности, как основного участника образовательного процесса;

– общества в творческом развитии своих членов;

– экономики страны;

– системы образования, находящейся в постоянном развитии [Сумская, 2007].

С нашей точки зрения сущностными характеристиками диверсификации российского высшего образования выступают вариативность, многоуровневость, инновационность, многопрофильность, динамичность, мобильность, полифункциональность образовательных услуг, непрерывность, а также практико-ориентированность.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ДИВЕРСИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Опираясь на мнение ученых, считаем, что диверсификация современной российской системы высшего образования должна реализовываться на основе

таких подходов, как: ресурсный, средовой, культурологический, рефлексивный, личностный, деятельностный, компетентный, акмеологический, андрагогический [Лебедева, 2018].

Ресурсный подход в контексте диверсификации высшего образования основывается на законодательном, административном, финансовом, кадровом, сетевом и временном ресурсах. Важным ресурсом современного образования выступает цифровой ресурс, включающий создание единого цифрового образовательного пространства. При этом стоит обратить внимание и на ресурс сетевых, а также и социальных партнеров.

Средовой подход в отношении диверсификации высшего образования, обозначенный В. М. Ростовцевой, позволяет расширить представление о понятии диверсификация. Суть интеграционных процессов в развитии диверсификации (экономическая среда, образовательное пространство) определяется направлением развития, итогом чего является ее направленность на другие среды и проникновение в них. При этом часть характеристик остаются прежними, другие приобретают варианты в силу особенностей сферы. Особенность заключается в том, что измененное качество диверсификации осуществляется только в «зоне интеграции», далее развитие интеграционных процессов из двустороннего взаимодействия переходит в плоскость многостороннего, возникают «зоны взаимодействия» [Ростовцева, 2011].

На локальном уровне управления высшего образования важно реализовывать системный подход, который базируется на актуализации контента и трансформации методов обучения, с учетом преемственности и интеграции высшего образования с целью создания целостной и оперативно развивающей системы.

Культурологический подход подразумевает обучение, самоорганизацию, саморазвитие и самообразование личности в контексте образовательного пространства, формирующего личность с учетом общечеловеческих, общенациональных, индивидуальных ценностей.

Рефлексивный подход позволяет определить ценностно-смысловые, целевые, содержательные и технологические приоритеты развития высшего российского образования и способствует созданию образовательного пространства, в рамках которого обучающиеся выстраивают индивидуальный образовательный маршрут на основе самоанализа, самооценки. Помимо этого, рефлексивный подход важен и в стратегическом управлении вуза. Ведь рефлексия является важной характеристикой стратегического управления, которая позволяет оперативно реагировать на вызовы современности, анализировать настоящее состояние образования в контексте будущего, понимать запросы общества, а на локальном уровне – потребности и возможности субъектов образовательного процесса.

Личностный подход в реализации диверсификационных процессов высшего образования способствует удовлетворению образовательных потребностей обучающихся. Данный подход позволяет осуществлять студентам свободный выбор образовательной траектории с учетом индивидуальных запросов, способностей, мотивационной сферы и возможностей, собственным видением своего профессионального будущего.

Деятельностный подход к диверсификации образования способствует развитию различных форм деятельности, в которую включается обучающийся. Согласимся с научным мнением А. М. Медведева и И. В. Жулановой, что деятельностно-организованная образовательная система – это не приспособление обучающегося к преподавателю и вузовскому регламенту и не приспособление обучающего к индивидуальности студента, а встреча их образовательных инициатив и оформление этой встречи в качестве образовательного события. Деятельностная парадигма ставит задачу перед преподавателем не в передаче знаниевой составляюшей, а в фасилитации и поддержке инициативности и самостоятельности обучающегося, формировании у него гипотетико-дедуктивного мышления [Медведев, Жуланова, 2021].

Реализация компетентностного подхода является ключевой ориентацией высшего образования на его результаты: формирование универсальных, профессиональных, общекультурных компетенций, самоопределения, самоактуализации, развития индивидуальности. Компетентностный подход способствует обеспечению качества подготовки обучающихся в соответствии с запросами современного рынка труда и конкурентоспособности будущего специалиста. Это согласуется не только с потребностями обучающегося соответствовать требованиям работодателей, но и с потребностью общества и социума использовать потенциал личности.

Акмеологический подход к диверсификации высшего образования способствует достижению вершин развития личностно-профессионального потенциала обучающихся. Самоактуализация личности посредством реализации собственного потенциала дает возможность для развития таких профессионально-значимых личностных качеств, как мобильность, проактивность, креативность, динамичность, уверенность, самокритичность, рефлексия и др.

Не менее важным, с нашей точки зрения, выступает и андрагогический подход к диверсификации высшего образования. Сегодня студент вуза – это личность, обладающая ценностными ориентациями, убеждениями, наличием личного и часто профессионального опыта, так как многие студенты выпускных курсов уже работают. Это позволяет заявлять о том, что организация образовательного процесса должна осуществляться на принципах андрагогического взаимодействия преподаватель–студент. Помимо этого, современные образовательные технологии активного и интерактивного обучения, разработка и постоянная актуализация учебных программ определяют возможности успешного личностно-профессионального развития обучающихся.

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИВЕРСИФИКАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сравнительный анализ подходов к процессам, определяющим развитие диверсификации отечественного высшего образования, позволяет выделить факторы диверсификации:

– макрофакторы: внедрение концепции непрерывного образования, цифровизация сфер жизнедеятельности общества, преобразования рынка труда;

– мезафакторы: трансформация рынка труда с ростом появления новых профессий, усложнение трудоустройства выпускников вузов, конкуренция образовательных учреждений и др.;

– микрофакторы: роли обучающегося в системе высшего образования с возможностью выбора и построения собственной образовательной траектории; повышение компетентности преподавателей, способствующей модернизации содержательно-технологического обеспечения образовательного процесса и др. [Лебедева, 2018].

С учетом факторов диверсификационного процесса мы полагаем, что данная операционализация, основанная на структурных и содержательных изменениях высшего образования, предоставляет возможность для создания условий, способствующих формированию и развитию личностных и профессиональных компетенций будущих конкурентоспособных специалистов.

Продолжая разговор об условиях, необходимых для реализации диверсификации, стоит обратить внимание на исследования В. В. Багина, который указывает на создание открытого образовательного пространства, расширение сфер деятельности, модернизацию образовательной структуры и образовательных технологий, оперативное реагирование всей вузовской системы образования на изменения и запросы современного рынка труда. Автор подчеркивает, что диверсификация представляет собой процесс постоянного обновления и расширения образовательных программ и структур, которым присущи такие характеристики, как непрерывность, многоуровневость, многопрофильность, инновационность [Багин, 2006].

С нашей точки зрения, к общим условиям развития процессов диверсификации, стоит относить методологическое, кадровое, организационно-управленческое обеспечения, а также необходимость активного взаимодействия всех субъектов высшего образования.

Что касается методологического обеспечения, стоит отметить, что анализ научных источников показывает незначительный интерес со стороны исследователей к данной проблеме. Так, Г. Р. Ситдикова считает главным ресурсом, необходимым для реализации диверсификации системы образования, преподавателей, способных разрабатывать и реализовывать современные образовательные программы в режиме опережения, что и выступает ключевым средством проведения диверсификации [Ситдикова, 2016].

Согласно мнению В. М. Ростовцевой, условием диверсификации университетского образования выступает баланс между инновациями и традициями. При этом автор подчеркивает, что ведущее место в системе образования отводится новому личностному компоненту, а именно: формированию кадрового состава, способного реализовывать, внедрять инновации и преодолевать сложности профессионально-личностного характера, обусловленные стереотипами и личностными установками [Ростовцева, 2011].

В продолжение исследования проблемы диверсификации высшего образования необходимо обратить внимание на научное мнение Н. Т. Журавской, которая определяет важную роль педагогического мониторинга и диагностики образовательных инноваций [Журавская, 2009].

Рассматривая вопросы кадрового обеспечения, стоит отметить, что руководители и преподаватели вузов сегодня используют отдельные методологические подходы в реализации диверсификационных процессов. Одной из важных задач является определение уровня подготовки профессорско-преподавательского состава, желание и стремление самих преподавателей к актуализации собственного профессионального опыта, а также создание условий в рамках образовательного пространства для их постоянного профессионально-личностного развития.

Не менее важным условием реализации диверсификации высшего образования выступает организационно-управленческое обеспечение активного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В данном контексте мы рассматриваем эффективность управленческой деятельности, которая предполагает прогнозирование диверсификационных процессов, управление рисками. Однако зачастую это сводится к решению тактических задач сегодняшнего дня, при этом стратегические решения в отношении создания гибкого, мобильного, экоцифрового, социально-проактивного образовательного пространства с обновляющейся линейкой образовательных программ не всегда реализуются в высших учебных заведениях.

Гибкие методологии управления (Agile, Scrum, Kanban) должны активно внедряться в образовательные процессы. Понимание философии Agile как системы ценностей позволяет вузам оперативно реагировать на изменения окружающей среды и запросы работодателей. Помимо того, Agile как технология проектного менеджмента способствует развитию у обучающихся навыков проектной работы.

Отдельно хотелось обратить внимание и на маркетинг образовательных услуг. Исследование рынка образования, понимание востребованных специальностей на рынке труда, а также прогнозирование профессий будущего, оперативного реагирования системы высшего образования на вызовы современности должны составлять часть организационно-управленческого обеспечения каждого вуза.

Важной составляющей диверсификации высшего образования должна стать связь с практикой. Несмотря на существующие базы практик, необходимо расширение спектра взаимодействия с ведущими на рынке компаниями, организациями. Помимо этого важно, чтобы студент имел право выбора прохождения всех видов практики в разных учреждениях, тем самым получая возможность знакомства с практическим опытом организационно-управленческой структуры, структурно-содержательными аспектами профессиональной деятельности и что, не менее значимо, корпоративной культурой, миссией и ценностями той или иной организации, формируя и развивая при этом навыки работы в команде, понимание и готовность к участию в реализации проектного менеджмента.

Важен опыт применения моделей дуального обучения, когда теоретическая часть осуществляется на площадках образовательных учреждений, а практическая часть на рабочих местах конкретных организаций. Основная идея дуального обучения как «обучения через действие», «обучения через процесс» является, с нашей точки зрения, одной из ключевых в современном российском образовании. Ведь не секрет, что выпускники вузов часто не готовы к реальной трудовой деятельности из-за отсутствия практической подготовки. Практико-ориентированный подход должен занимать ведущие позиции в системе высшего образования.

Важным является создание симуляционных центров в вузах для отработки необходимых профессиональных навыков, когда студенты имеют возможность реального погружения в специфику будущей профессиональной деятельности. И это не только медицинские вузы, которые имеют подобные центры, но и все учреждения системы высшего образования.

Не менее важным условием является проведение стажировок. Как пример, можно привести стажировки в Правительстве Москвы, проводимые уже на постоянной основе. В рамках данных стажировок студенты получают возможность знакомства с реальным опытом работы в структурах Департамента информационных технологий, Департамента образования, Департамента здравоохранения, Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы и др. При этом важно подчеркнуть, что участники стажировки имеют возможность за период стажировки попробовать и оценить собственные силы в трех организациях. Помимо этого, студент получает опыт прохождения оценки компетенций, выявления личностного потенциала, построения будущей карьерной траектории. Стоит отметить, что 60 % выпускников стажировки получают предложения о дальнейшем трудоустройстве.

Помимо образовательной составляющей, важная роль отводится в организации внеучебной деятельности в образовательном пространстве вуза. Волонтерские центры, студенческое самоуправление, советы молодых ученых, участие в образовательных проектах по популиризации науки должны активно развиваться и вовлекать студенческую молодежь. Сегодня социальные сети, блогерство являются частью жизни молодого поколения. Поэтому задача вузов состоит в грамотной организации, поддержке развития данного направления с продвижением профессионального образовательного контента, а порой и бренда самого вуза.

Возможности участия студентов в различных социальных проектах, акциях, конкурсах способствуют развитию проактивности, мобильности,

включенности, а также формированию гражданской позиции молодежи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая вышесказанное, мы считаем, что сегодня диверсификация выступает основным вектором и фактором развития системы отечественного высшего образования. Сохраняя лучшие традиции вузовского образования в России, необходимо расширение традиционных рамок в образовательном контенте, постоянная актуализация содержания учебных дисциплин и программ, отвечающих запросам современности. Важным диверсификационным направлением выступает и разнообразие интерактивных образовательных технологий, внедрение гибких методологий Agile в образовательный процесс, а также внедрение практико-ориентированной системы дуального обучения. Реализация диверсификации должна осуществляться на основе ключевых подходов, среди которых: ресурсный, средовой, культурологический, рефлексивный, личностный, деятельностный, компетентный, акмеологический, андрагогический.

Основными характеристиками диверсификации высшего образования являются вариативность, многоуровневость, полифункциональность образовательных услуг, непрерывность, многопрофильность, инновационность, практико-ориентированность, а также оперативность и мобильность. Сегодня диверсификационные процессы выступают необходимыми условиями модернизации российской системы высшего образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. М. : Прогресс, 1970.
2. Багин В. В. Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования // Интеграция образования. 2006. № 2. С. 66–72
3. Сумская Т. С. Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов по социальной работе в университетском комплексе: дис. … д-ра пед. наук. М., 2007.
4. Трегубова Т. М. Диверсификация подготовки компетентных специалистов в рамках программы «Темпус» в условиях международной образовательной интеграции // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия. «Педагогические и психологические науки». 2011. № 11 (30). С. 138–143.
5. Лебедева Н. В. Диверсификация моделей обучения специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования на основе андрагогического подхода: дис. … д-ра пед. наук. Ульяновск, 2018 .
6. Ростовцева В. М. Педагогический кадровый ресурс современного университета в процессе диверсификации образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6. С. 7–9.
7. Медведев А. М., Жуланова И. В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2. Т. 9. URL: https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf
8. Ситдикова Г. Р. Диверсификация системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков в контексте международной образовательной интеграции: дис. … канд. пед. наук, Казань, 2016.
9. Журавская Н. Т. Педагогический мониторинг и диагностика педагогических инноваций в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 11. С. 5–11.

REFERENCES

1. Coombs, F. G. (1970). Krizis obrazovaniya v sovremennom mire: sistemny`j analiz = The crisis of education in the modern world: a system analysis. Moscow: Progress. (In Russ.)
2. Bagin, V. V. (2006). The diversification of education as the leverage for implementation of new strategy in the field of vocational education. Integration of education, 2, 66–72. (In Russ.)
3. Sumskaya, T. S. (2007). Diversifikaciya neprery`vnogo professional`nogo obrazovaniya specialistov po social`noj rabote v universitetskom komplekse = Diversification of continuing professional education of specialists in social work in the university complex: Senior doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
4. Tregubova, T. M. (2011). Diversification of competent experts' preparation within the "tempus" program in the context of the international educational integration Vestnik VGGU. Ser.: Pedagogical and psychological sciences, 11(30), 138–143. (In Russ.)
5. Lebedeva, N.V. (2018). Diversifikaciya modelej obucheniya specialistov social`noj sfery` v usloviyax dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya na osnove andragogicheskogo podxoda = Diverstification of models of training of social sphere specialists in conditions of additional professional education based on andragogical approach: Senior doctorate in Pedagogy. Ulyanovsk. (In Russ.)

6. Rostovtseva, V. M. (2011). Pedagogical human resource of modern university in the process of diversification in education. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 6, 7–9. (In Russ.)
7. Medvedev, A. M., Zhulanova, I. V. (2021) Activity approach as a guideline of modern education: initial content and risks of reduction. World of Science. Pedagogy and Psychology, 2(9). https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf (In Russ.)
8. Sitdikova, G. R. (2016). Diversifikaciya sistemy` povy`sheniya kvalifikacii prepodavatelej inostranny`x yazy`kov v kontekste mezhdunarodnoj obrazovatel`noj integracii = Diversification of the system of advanced training of teachers of foreign languages in the context of international educational integration: PhD in Pedagogy. Kazan. (In Russ.)
9. Zhuravskaya, N. T. (2009). Pedagogical monitoring and diagnostics of educational innovations in the university. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 11, 5–11. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лебедева Наталья Васильевна

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

Донина Ольга Ивановна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии и педагогики
Ульяновского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Lebedeva Natalia Vasilievna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor
Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Faculty of the Humanities
Moscow State Linguistic University

Donina Olga Ivanovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Ulyanovsk State University

Статья поступила в редакцию	30.09.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	09.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 378
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_33

Проектная организация подготовки магистров к педагогической деятельности

А. Н. Рыблова

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

Аннотация. Статья представляет теоретическое обоснование сущности и видов проектов, их преимуществ и специфики применения для подготовки магистров к педагогической деятельности. Автор предлагает алгоритм организации проектной деятельности и информационно-методическое обеспечение реализации профессионально значимых разноуровневых проектов, разрабатываемых каждым магистрантом для обучающихся разного возраста и уровня владения умениями межкультурной коммуникации в различных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: проектная организация, подготовка магистров, педагогическая деятельность

Для цитирования: Рыблова А. Н. Проектная организация подготовки магистров к педагогической деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 33–37. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_33

Original article

Organizing Project Work to Train Masters for Pedagogical Activity

Alla N. Ryblova

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

Abstract. The article presents theoretical substantiation of the essence and types of projects, advantages and specifics of their application for masters' training to pedagogical activity. The author proposes an algorithm for organizing project activities, information and methodological support for implementing professionally significant multi-level projects developed by each undergraduate meant for students of different ages and levels of intercultural communication skills studying in various educational institutions.

Keywords: project organization, masters' training, pedagogical activity

For citation: Ryblova, A. N. (2023). Organizing project work to train masters for pedagogical activity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 33–37. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_33

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ

Проектная организация образовательного процесса обучающихся в магистратуре представляется нам наиболее перспективной для их качественной подготовки к педагогической деятельности. Проектная деятельность, как известно, предусматривает проектное мышление и рассматривается как процесс опосредованного познания действительности, при котором человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектных заданий. Проектом в образовании определяют результативную деятельность, выполняемую в специально организованных педагогом безопасных лабораторных условиях, позволяющих обучающимся действовать самостоятельно, получать практические результаты и публично предъявлять их [Селевко, 2006]. *Проблема* заключается в недостаточном теоретическом обосновании алгоритма деятельности преподавателя и информационно-методического инструментария деятельности участников проектов. В связи с этим *цель исследования* определена как теоретическое обоснование сущности и видов проектов, описание этапов их реализации, результатов проектной деятельности и проведение ряда эмпирических исследований среди магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика».

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Идеи использования проектов в образовательном процессе представлены в исследованиях российских ученых [Гузеев, Романовская, 2006; Пахомова, 2005; Ястребцева, 1998] и зарубежных авторов [Дьюи, 1997; Килпатрик, 1925]. Анализ их научных взглядов показал, что метод проектов предусматривает проектирование и конструктивное решение проблем в виде интеллектуальных продуктов, полученных в процессе организации самостоятельной деятельности обучающихся при опосредованном наблюдении и диагностике полученных проектных результатов со стороны преподавателя. Современные исследователи выделяют следующие виды проектов: телекоммуникационные (информационные); социальные; исследовательские; творческие; профессионально заданные и др. Основой применения метода проектов является разработка различных моделей в зависимости от целей, планируемых результатов и возраста членов проектных групп.

Проектная деятельность, как правило, осуществляется на определенной части содержания изучаемой дисциплины и ставит целью формирование умений перерабатывать иноязычную профессионально значимую информацию и следовать нормам профессионального поведения с учетом специфики языка и вида инокультурной среды. Разрабатываемые проекты раскрывают наиболее сложные для понимания темы, касающиеся, например, выявления сущности и возможностей современных коммуникативных технологий для более быстрого и качественного формирования умений межъязыковой и межкультурной коммуникации и др.; предлагают разнообразные разноуровневые иноязычные тестовые задания и тем самым совершенствуют информационно-методическое обеспечение самостоятельного освоения магистрантами содержания изучаемой дисциплины и т. п. [Рыблова, 2021].

Анализ рабочих программ дисциплин, реализуемых в магистратуре, показал, что преподаватели иностранных языков начали активно включать проектные задания по той или иной части учебной дисциплины, однако целостные проекты по изучению всей тематики изучаемой дисциплины в виде проектной деятельности предлагают обучающимся крайне редко. Разработке профессионально ориентированных проектов для подготовки магистрантов к педагогической деятельности в различных образовательных учреждениях системы российского непрерывного образования уделяется недостаточно времени, усилий и средств. Между тем существует ряд неоспоримых *преимуществ* проектной организации образовательного процесса в магистратуре, а именно:

– учитывать и реализовать индивидуальные профессиональные потребности каждого члена проектной группы по процессу и результату проектной деятельности;

– создавать организационно-методические условия для раскрытия творческого потенциала в соответствии с индивидуально заданными профессиональными целями;

– коллективно обсуждать и распределять профессионально значимое содержание изучаемой дисциплины между всеми членами проектной группы в профессионально заданных ситуациях с учетом специфики процесса ее переработки каждым членом группового проекта для снятия индивидуальных затруднений;

– осуществлять отбор цифровых платформ и ресурсов исходя из индивидуально-психологических особенностей и возможностей здоровья студентов;

– стимулировать осознанность и личную ответственность каждого обучающегося за получение индивидуальных и групповых результатов проектной деятельности;

– поддерживать индивидуальный темп выполнения заданий проекта;

– применять индивидуальные результаты проектной деятельности в будущей педагогической деятельности, реализуемой в разных возрастных группах, осуществляющих языковую подготовку к межкультурной коммуникации в различных образовательных учреждениях общего и дополнительного образования детей и взрослых.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В целях интенсификации и повышения качества подготовки магистров к педагогической деятельности на кафедре лингводидактики Московского государственного лингвистического университета в 2021 году нами была разработана рабочая программа дисциплины «Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции для студентов магистратуры», в рамках изучения которой был спроектирован *алгоритм организации проектной деятельности и информационно-методическое обеспечение* для реализации профессионально значимых разноуровневых групповых и индивидуальных проектов, разрабатываемых каждым магистрантом для обучения иностранным языкам в зависимости от возраста и уровня владения обучающимися умениями межкультурной коммуникации, а также вида образовательного учреждения.

Рекомендуем следующие *этапы* алгоритма разработки и презентации групповых или индивидуальных проектов:

– самостоятельно выбрать состав проектной группы и распределить обязанности каждого ее члена; спроектировать и согласовать между собой и с лектором, читающим ту или иную дисциплину, цели и задачи проекта, тематику проектного задания, формат реализации, содержание и его объем; составить план выполнения проектного задания; спрогнозировать результаты;

– определить критерии и средства их оценивания;

– совместно со всеми членами проектной группы составить проектное задание, в котором описать алгоритм деятельности каждого члена и условия их взаимодействия с указанием сроков выполнения каждого этапа в рамках тематики рабочей программы дисциплины;

– проектное задание следует выполнять в малых группах (3–5 человек) с тем, чтобы научить будущих педагогов работать в коллективе. При необходимости возможна разработка индивидуального проекта;

– проанализировать рекомендованную преподавателем литературу по проектной деятельности в РФ и за рубежом; нормативную документацию, регламентирующую образовательную деятельность на разных уровнях системы непрерывного образования: Закон «Об образовании в РФ» (ФЗ №273 от 29.12.2012 г., с изм. 2020 г. и др.); ФГОС ВО магистратуры по направлению подготовки «Лингвистика» и др.; основные образовательные программы; учебные планы и графики образовательного процесса в учреждениях разных уровней; рабочие программы дисциплин; отечественные и зарубежные УМК для обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации; тексты лекций; учебники и учебные пособия, ИТКТ средства и др.; периодические издания: «Higher Education in Russia»; «Journal of Language and Education»; «The Modern Language Journal»; «Вопросы образования»; «Перспективы науки и образования»; «Теория языка и межкультурная коммуникация»; «Язык и межкультурная коммуникация» и др.;

– в тексте проекта необходимо отразить все компоненты системы обучения иностранному языку и формирования умений межкультурной коммуникации; показать специфику и новизну предлагаемого проекта; представить рекомендации по технологии организации и финансовому обеспечению его применения на практике;

– каждый член проектной группы разрабатывает результат-конструкт проектной деятельности в виде индивидуального электронного учебно-методического пособия (объемом 1 п. л.) по одной из выбранных им тем для преподавания того или иного иностранного языка в определенном им образовательном учреждении системы российского непрерывного основного и дополнительного образования;

– работа над проектом завершается его презентацией и межгрупповым обсуждением всего курса обучающихся на аудиторных занятиях или в дистанционном формате посредством цифровых ресурсов.

Целью наших эмпирических исследований, проведенных среди студентов магистратуры, была проверка предположения о том, что проектная организация образовательной деятельности магистров будет содействовать более быстрому и качественному формированию их умений эффективно осуществлять педагогическую деятельность в профессиональной среде.

Магистрантам были рекомендованы следующие актуальные темы проектов для обучения межкультурной коммуникации разных групп обучающихся, а именно: *разработка рабочей программы и информационно-методического обеспечения ее применения*:

– в образовательных учреждениях разных уровней (дошкольного дополнительного образования; начального общего образования; среднего общего образования; среднего профессионального образования; уровневого высшего образования; дополнительного образования взрослых; системы повышения квалификации и переподготовки кадров);

– у сотрудников организаций / предприятий в рамках внутрифирменного обучения на территории работодателя (интенсивной / краткосрочной);

– у медицинских работников в рамках программы оказания медицинской помощи зарубежным странам в борьбе с международной эпидемией и пандемией и др. (интенсивной / краткосрочной);

– у сотрудников МЧС в рамках программы оказания помощи за рубежом в чрезвычайных ситуациях, при стихийных бедствиях (интенсивной / краткосрочной);

– у детей и взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках программ реабилитации и социальной поддержки;

– у лиц, достигших пенсионного возраста, в рамках программы «Московское долголетие» и соцзащиты и др.

Технологичность и результативность освоения той или иной дисциплины во время проектной организации подготовки к педагогической деятельности достигается благодаря постоянному мониторингу преподавателем достижений и затруднений каждого магистранта в рамках проведения входного, текущего и итогового критериально-ориентированного тестирования и анкетирования [Рыблова, 2021].

Статистические данные до начала и после проектной организации образовательного процесса магистрантов демонстрируют повышение уровня их мотивации к педагогической деятельности и увеличение в среднем на 25–30 % количества студентов, выбирающих работу учителя в системе дополнительного образования детей дошкольного возраста, в начальной и средней школе; преподавателя в колледже, институте, университете, в системе внутрифирменного обучения профессиональной межкультурной коммуникации на территории работодателя, о чем свидетельствует заключенные трудовые договоры. При этом значительно улучшилось владение выпускниками магистратуры технологией обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации, так как в рамках проектной деятельности у них была спроектирована и реализована на практике иноязычная педагогическая деятельность с использованием индивидуально разработанного учебно-методического пособия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2006.
2. Гузеев В. В., Романовская М. Б. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение. М.: НИИ развития профессионального образования, 2006.
3. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2005.
4. Ястребцева Е. Н. Пять вечеров. Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М.: Проект Гармония и ЮНПРЕСС, 1998.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997.
6. Килпатрик В. Х. Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград: Брокгауз – Ефрон, 1925.
7. Рыблова А. Н. Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции: технологический подход к разноуровневому управлению языковой подготовкой и переподготовкой кадров: учебное пособие для студентов магистратуры. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021.

REFERENCES

1. Selevko, G. K. (2006). Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy = Encyclopedia of educational technologies. Moscow: National education. (In Russ.)
2. Guzeev, V. V., Romanovskaya, M. B. (2006). Sovremennyye tekhnologii professional'nogo obrazovaniya: integrirovannoye proyektnoye obucheniye = Modern technologies of vocational education: integrated project-based learning. Moscow: Research Institute for the Development of Vocational Education. (In Russ.)
3. Pakhomova, N. Yu. (2005). Metod uchebnogo proyekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii: posobiye dlya uchiteley i studentov pedagogicheskikh vuzov = Teaching project method in an educational institution: a manual for teachers and students of pedagogical universities. Moscow: ARKTI. (In Russ.)

4. Yastrebtseva, E. N. (1998). Pyat' vecherov. Besedy o telekommunikatsionnykh obrazovatel'nykh proyektakh = Five evenings. Conversations about telecommunication educational projects. Moscow: Project Harmony and UNPRESS. (In Russ.)
5. Dewey, D. (1997). Psychology and pedagogy of thinking. Moscow: Perfection. (In Russ.)
6. Kilpatrick, W. H. (1925). Metod proyektov: primeneniye tselevoy ustanovki v pedagogicheskom protsesse = Method of projects: application of the target setting in the pedagogical process. Leningrad: Brockhaus–Efron. (In Russ.)
7. Ryblova, A. N. (2021). Sovremennyye podkhody k formirovaniyu mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii: tekhnologicheskiy podkhod k raznourovnevomu upravleniyu yazykovoy podgotovkoy i perepodgotovkoy kadrov = Modern approaches to the formation of intercultural communicative competence: a technological approach to multi-level management of language training and retraining of personnel: a textbook for master's students. Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Рыблова Алла Николаевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ryblova Alla Nicolaevna

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

Статья поступила в редакцию	12.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	17.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_38

Составляющие педагогического общения в условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (нелингвистические направления подготовки)

Н. С. Харламова[1], **И. Ю. Фролова**[2]

[1,2]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
[1]*nskafedra@mail.ru*
[2]*irafro07@yandex.ru*

Аннотация. В центре внимания авторов теоретические и практические вопросы педагогического общения и их развитие применительно к профессионально направленному обучению иностранным языкам: роль преподавателя, умение ставить конечные цели, распределение учебного времени и оценка деятельности обучаемого. Авторы подчеркивают важность профессиональной подготовки преподавателя в современных условиях обучения. Педагогическое общение рассматривается как фактор оптимизации обучения в условиях многозадачности.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, педагогическое общение, коллективная деятельность, дидактические единицы

Для цитирования: Харламова Н. С., Фролова И. Ю. Составляющие педагогического общения в условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (нелингвистические направления подготовки) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 38–43. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_38

Original article

Teacher-Student Interaction in Terms of Vocationally Oriented Language Teaching (Non-Linguistic Professions)

Natalya S. Kharlamova[1], **Irina J. Frolova**[2]

[1,2]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
[1]*nskafedra@mail.ru*
[2]irafro07@yandex.ru

Abstract. The article considers theoretical and practical issues of teacher-student interaction and their application in terms of vocationally oriented language teaching: the teacher`s role, goal-setting, time management, performance appraisal (assessment) . The authors emphasize the importance of intense, guided teacher-training practice grounded in subject-matter knowledge and pedagogical methods. It is essential that Teacher-Student interaction come to the forefront as the key to efficient multi-task teaching.

Keywords: vocationally oriented teaching, teacher-student interaction, team effort, didactic function

For citation: Kharlamova, N. S., Frolova, I. J. (2023). Teacher-student interaction in terms of vocationally oriented language teaching (non-linguistic professions). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 38–43. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_38

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день сложилась научно обоснованная система координат педагогического общения, которой современные преподаватели иностранных языков успешно руководствуются в своей педагогической деятельности. Однако в последнее время в связи с вынужденным увеличением доли онлайн-обучения разработка проблем, связанных с педагогическим общением в новых условиях, становится более актуальной. К сожалению, онлайн-обучение рассматривается как обоснование для пересмотра роли преподавателя в образовательном процессе, а именно, для определения основной его функции как носителя знаний. Все чаще используется термин «talking head» применительно к преподавателю, тем самым недооценивается потенциал педагогического общения как приоритетного фактора, направленного на оптимизацию обучения иностранным языкам. Это особенно актуально при сокращении объема времени, планируемого на изучение иностранных языков или в условиях онлайн-обучения. Рассмотрим базовые положения педагогического общения и основные тенденции в реализации данного подхода применительно к профессионально направленному иноязычному обучению студентов (нелингвистические направления подготовки).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В отечественных исследованиях коммуникативного подхода обозначилась тенденция описания процесса обучения как педагогического общения обучающего и обучаемого. Современная трактовка педагогического общения заключается в определении его как субъектно-субъектной интеракции между преподавателем и обучаемым или группой обучаемых.

При оценке работы преподавателя ключевым остается вопрос, насколько его общение является профессиональным по целям и задачам, а также по уровню мастерства, качества и эффективности. В. А. Кан-Калик и А. А. Леонтьев подчеркивали, что общение в педагогической деятельности является функциональным и профессионально значимым инструментом воздействия, а обычные условия и функции общения получают в педагогическом общении дополнительную нагрузку. Профессиональное общение выступает во всех сферах деятельности, где коммуникация носит функциональный характер [Кан-Калик, 1979].

Педагогическое общение способствует оптимизации обучения предмету. Естественная обстановка общения максимально стимулирует учащихся к изучению различных предметов.

Педагогическое общение способствует воспитанию учащихся. Общение выполняет воспитательную функцию, вырабатывая у учащихся настойчивость, целенаправленность, стремление к достижению целей и другие качества.

Самой стереотипной трактовкой основной функции педагогического общения является создание мотивации изучения определенного предмета. Именно эта функция входит в систему экспектаций обучаемого. Действительно только при правильной мотивирующей организации обучения создается реальный психологический контакт обучающего с обучаемыми. В структуру современного педагогического общения должно быть заложено формирование умений, направленных на самообразование и, следовательно, на личностный рост.

Общение выполняет обучающую, воспитательную и оценочную функции, подготавливая тем самым учащихся к самообразованию, самовоспитанию, самооценке. Вышеизложенное позволяет говорить о возможности и необходимости осуществления эффективного педагогического общения на всех этапах обучения.

Педагогическое общение может быть описано и проанализировано по разным параметрам: а) по целям и задачам; б) по разным уровням.

Таким образом, педагогическое общение / интеракция является многоуровневой конструкцией, каждый уровень которой повышает эффективность обучения (см. табл. 1).

Таблица 1

УРОВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Уровни педагогического общения	предметный	оптимизация обучения предмету
	воспитательный	воспитание обучаемых в ходе преподавания
	мотивирующий	создание у обучаемых мотивации владения этим предметом и вовлечение их в совместную деятельность
	самообразовательный	создание условий для выработки у них умений и навыков самообразования, самоконтроля
	личностный	личностное развитие и развитие коллектива / группы обучаемых

Традиционный подход к проблеме обучения рассматривает преподавателя как инициатора, активного участника и субъекта обучения, деятельность которого сводится к передаче определенных знаний и умений учащимся, а ученика – в качестве пассивного объекта воздействия, реципиента, который лишь впитывает получаемые от преподавателя знания. Подобный подход справедливо подвергается критике и представляется малоэффективным. При коммуникативном подходе учащиеся и преподаватель превращаются в равноправных партнеров по педагогическому общению – в отличие от псевдосовместного сотрудничества при традиционном подходе. Таким образом, в педагогическом общении происходит трансформация субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные отношения преподавателя и учащихся. Следовательно, основная задача деятельности преподавателя – передача предметного содержания – трансформируется, включаясь в совместное педагогическое общение, направленное на приобретение знаний и умений (компетенций). Именно от правильной организации педагогического общения зависит степень субъектности предлагаемого формата.

Опыт работы в студенческой аудитории свидетельствуют о том, что студенты не подготовлены к осуществлению реального педагогического взаимодействия. Каковы причины нежелания студентов общаться на занятиях по иностранному языку? В первую очередь их нужно искать в школе.

У большинства современных школьников не сформировано умение учиться самостоятельно, несмотря на то, что во главу угла всегда ставился личностно-ориентированный подход к обучению, сутью которого являются приоритетность на развитие личности обучающихся как активных субъектов учебной деятельности и целенаправленная подготовка их к процессу самообразования / саморазвития и формирование своей образовательной парадигмы в течение всей жизни. Однако у студентов первого года обучения проявляется сильная зависимость от обучающего.

Для характеристики отношений между преподавателем и учащимися часто используется слово *зависимость*, при этом исследования различают *сильную*, *среднюю* и *слабую* степени [Вербицкий, 1991]. *Сильная зависимость* существуют тогда, когда учащиеся добровольно стараются усилить авторитет преподавателя, предвосхищая его желания. *Средняя зависимость* проявляется в выполнении не интересной для учащихся деятельности, но поддерживаемой преподавателем. *Слабая зависимость* выражается в том, что учащиеся исполняют директивы преподавателя, но они не способны следовать им без постоянного напоминания. *Независимость* проявляется тогда, когда студенты, стимулируемые преподавателем, не ожидают от него директив, а самостоятельно развивают активность. К сожалению, и в вузах учебный процесс проходит в ожидании постоянных директивных актов [Безменова, 1991], которые делают процесс познания схоластическим. Речь идет об имитации обучения, при котором обучаемые лишены возможности раскрыть свой потенциал.

Очевидно, ожидание директивных актов несовместимо с ролью партнера по педагогическому общению, так как партнеры помогают друг другу, а не диктуют поэтапные речевые шаги.

В вузовской педагогической практике обучения иностранным языкам всё ярче проявляется тенденция к партнерскому общению преподавателя со студентами. Так М. Коган экспериментально доказал, что студенты готовы выполнить значительно больший объем работы, если преподаватель устанавливает в аудитории взаимоотношения сотрудничества [Postic, 1973]. Известно, что преподаватель исполняет много ролей по отношению к учащимся: посредник в учении, ответственный за дисциплину, судья, доверительное лицо, представитель общества и др. Набор ролей у различных авторов не совпадает, однако все исследователи отмечают, что каждый преподаватель предпочитает одну или несколько ролей другим.

Как уже отмечалось, установилось отрицательное отношение преподавателей к рассмотрению их функции только как носителя знаний. В первую очередь они предпочли бы роль гида, советника, чтобы предоставить учащимся самостоятельность, и только во вторую очередь они хотят быть катализаторами в интеллектуальном плане.

Х. А. Перкинс вывел низкий коэффициент полезного действия учащихся в зависимости от критического отношения к ним со стороны преподавателя [Кан-Калик, 1979].

Таким образом, несмотря на некоторую разноплановость исследований, проявляется тенденция к стремлению напрямую связать доброжелательные отношения к учащимся с их успехами, одобрить переход от авторитарного стиля общения к дружественному (student-friendly).

В контексте профессионально направленного обучения иностранным языкам педагогическое общение должно быть направлено не столько на оптимизацию *психологического климата*, сколько на оптимизацию *учебной деятельности*. Таким образом реализуется формула: общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, которое уже обеспечивает коллективную деятельность.

За 30 лет сложились три траектории ввода преподавателей в профессионально ориентированное

обучение. Традиционно преференции отдавались выпускникам с лингвистической подготовкой, которые сочли возможным для своего профессионального роста получить второе высшее образование (экономическое, политологическое и т. п.) Вторая группа представлена специалистами в области экономики, юриспруденции, политологии, успешно изучившими иностранные языки в ходе своего обучения и профессиональной деятельности. И наконец, наиболее часто встречаемая ситуация. Это выпускники с лингвистической подготовкой, но не имеющие последующей дополнительной профессионально ориентированной подготовки. Совершенно очевидно, обоснованной является кадровая политика, направленная на привлечение первой группы преподавателей иностранных языков, успешно сочетающих два образования. Для продвинутых этапов обучения это связано с производственной необходимостью. Важно, чтобы и сам преподаватель умело выстраивал свою траекторию самообучения по трем составляющим:

– лингвистическая подготовка

– профессионально ориентированная предметная подготовка

– педагогическое мастерство (все уровни педагогического общения)

Роль преподавателя определяется как co-learner, т. е. преподаватель иностранного языка расширяет свои познания в процессе обучения студентов определенного направления подготовки [Харламова, 2014]. Тем самым реализуется формула «Самообучение через обучение другого».

Совершенно очевидно, что необходимо придать больше субъектности в структуру педагогического общения (в частности, шире использовать проектную деятельность, правильно организовывать самостоятельную работу).

Целесообразно изменить тактику педагогического общения и рассматривать его не только как отношения между преподавателем и обучающимися (рис. 1), но скорее как отношение внутри ученического коллектива (a team effort) (рис. 2).

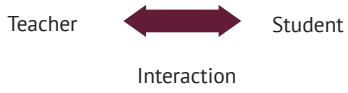

Рис. 1

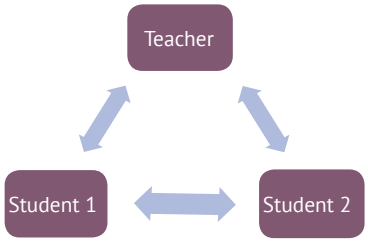

Рис. 2

1. Современное педагогическое общение можно рассматривать как classroom management и как ответы на следующие вопросы:

а) стратегическое планирование деятельности;

б) постановка целей и задач;

в) распределение времени;

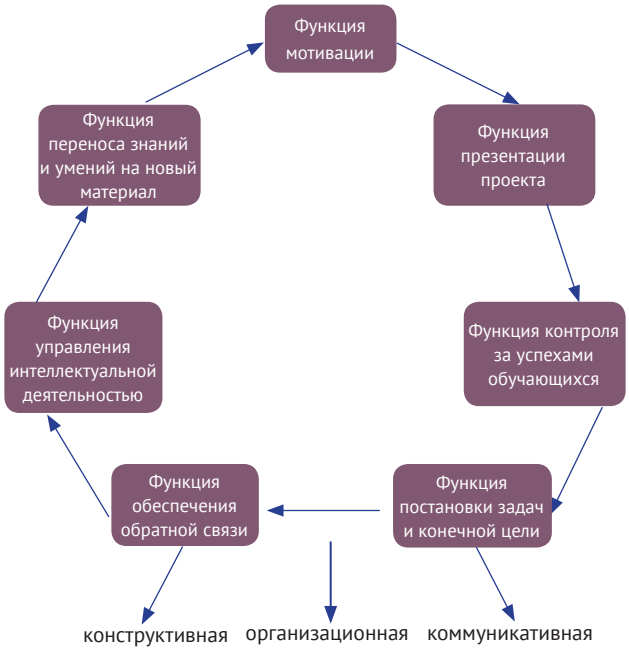

Рис.3. Дидактические функции деятельности преподавателя

г) мотивационная база;

д) оценка деятельности обучаемого.

В таком случае дидактические функции деятельности преподавателя могут быть представлены следующим образом (см. рис. 3); совершенно очевидно, что педагогическое общение является многоуровневой структурой и все данные функции могут быть сгруппированы в более крупные блоки по видам деятельности.

Несмотря на разработанность данной проблемы в отечественной теории и образовательной практике, следует заметить, что в зарубежной практике почти отсутствуют специальные эффективные программы обучения педагогическому общению. Причем эта проблема актуальна для обучения во всем мире, о чем свидетельствует статья, опубликованная в журнале «The Economist» (June 11th, 2016) «How to make a good teacher»[1]. Данная статья относится к категории Leaders. Задачи преподавателя определяются следующим образом: «преподаватель должен научиться передать определенные знания и готовить обучаемых к накоплению и сохранению этой информации. Профессиональный преподаватель ставит четкие задачи, обеспечивает правильные поведенческие стандарты и разумно распределяет время на занятиях. Он использует проверенные временем методики, обеспечивая постоянную активность обучаемых». В статье справедливо подчеркивается важность педагогической подготовки преподавателей, необходимость постоянного повышения квалификации через организации педагогического образования, специальной подготовки и педагогической практики.

Фактически то, что уже обосновано и работает в отечественной лингводидактике много десятилетий, в мировой практике предлагается как инновация. Таким образом, стратегически путь на повышение эффективности педагогического общения признается как самый важный фактор оптимизации обучения в широком масштабе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте профессионально ориентированного обучения правильно выстроенное профессиональное общение является не только фактором создания мотивирующего психологического климата на занятии, но и приоритетно фактором оптимизации учебной деятельности внутри учебной группы. На продвинутых этапах обучения меняется роль преподавателя и определяется как co-learner. Также основная тенденция должна проявляться в придании педагогическому общению большей «субъектности», которая может реализоваться в более осознанном со стороны обучающего участии в учебном процессе, в частности в увеличении объема его проектной деятельности и алгоритмизации его самостоятельной работы. Сравнительный анализ основ менеджмента и педагогического общения позволил выделить общие составляющие и обозначить соответствующие функциональные дидактические единицы, которыми должен овладеть преподаватель иностранного языка для повышения эффективности педагогического общения на продвинутом этапе в детерминированных условиях обучения (временные ограничения или онлайн-обучение).

[1]URL: https://www.economist.com/leaders/2016/06/11/how-to-make-a-good-teacher

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный: Изд-во Чечено-Ингушского университета, 1979.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991.
3. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики. М. : Наука, 1991.
4. Postic, M. Observation objective des comportements d'enseignants, étude de comportements de professeurs de sciencec. Caen, 1973.
5. Харламова Н. С. Динамика роли преподавателя в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. Вып. 8(694). С. 143–153.

REFERENCES

1. Kan-Kalik, V. A. (1979). Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshcheniya = Basics of professional and pedagogical communication. Groznyj, Chechen-Ingush University Press. (In Russ.)
2. Verbickij, A. A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod = Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach. Moskow: Vysshaya shkola.(In Russ.)

3. Bezmenova, N. A. (1991). Ocherki po teorii i istorii ritoriki = Essays on the Theory and History of Rhetoric. Moscow: Nauka. (In Russ.)
4. Postic M. (1973). Observation objective des comportements d'nseignants, étude de comportements de professeurs de science = Objective observation of teachers' behaviours, study of the behaviour of science teachers. Caen.
5. Kharlamova, N. S. (2014). Dynamics of the teacher's role in professionally oriented teaching of foreign languages. Vestnik of the Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 8(694), 143–153. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

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

Фролова Ирина Юрьевна

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области 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
Institute of International Relations and Social and Political Sciences
Moscow State Linguistic University

Frolova Irina Jur'evna

Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Political Communications
Institute of International Relations and Social and Political Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	15.06.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	10.07.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 371
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_44

Особенности организации научно-исследовательской работы в области педагогики в 1920–1940-х годах

Л. В. Юркина[1], **Н. Н. Сухова**[2]

[1]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
lera.yurkina@gmail.com

[2]*Московский государственный областной педагогический университет, Москва, Россия*
asukhov21@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика организации научно-исследовательской работы в области отечественной педагогики в 1920–1940-х годах. Выделены два этапа генезиса представлений о научно-исследовательской работе. Отмечена роль педагогических вузов в развитии научно-исследовательских программ. Описан опыт организации научно-исследовательской работы студентов и ее популяризации. Выявлены общие черты и отличия современного и исторического этапа исследований в области педагогики.

Ключевые слова: история образования, советская педагогика, научно-исследовательская работа, исследования в педагогическом вузе

Для цитирования: Юркина Л. В., Сухова Н. Н. Особенности организации научно-исследовательской работы в области педагогики в 1920–1940-х годах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846) С. 44–51. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_44

Original article

Organizational Peculiarities of the Scientific Research Work in the Field of Pedagogy in 20–40s of the 20th Century

Lera V. Yurkina[1], **Natalia N. Sukhova**[2]

[1]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
lera.yurkina@gmail.com

[2]*Moscow Regional State Pedagogical University, Moscow, Russia*
sukhov21@yandex.ru

Abstract. The article discusses the specifics of the research work organization in the field of domestic pedagogy in 20–40s of the 20th century. Two stages of the genesis of ideas about research work are distinguished. The role of teacher-training universities in the development of research programs is noted. The experience of organizing and popularizing students' research work is described. The common features and differences of the modern and historical stages of research in the field of pedagogy are revealed.

Keywords: history of education, soviet pedagogy, research work, research at a teacher-training university

For citation: Yurkina, L. V., Sukhova, N. N. (2023). Organizational peculiarities of the scientific research work in the field of pedagogy in 20–40s of the 20th century. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 44–51. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_44

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире научные исследования занимают особенное место. Мы живем в обществе, основанном на научных исследованиях и технологиях. Эти слова смело применяются ко всем сферам нашей жизни и показывают своеобразный градус включенности в актуальные тенденции.

Обратим внимание на сферу научных исследований в области педагогики, в связи с тем, что ее место в структуре наук особенное – именно здесь разрабатываются технологии, которые позволяют представителям всех областей знания получать и приобретать информацию, способствуют формированию культуры и информированности. Современная педагогика стремится предложить некие качественно новые технологии познания, обучения пониманию окружающей действительности. В этот период оправданным представляется посмотреть на историю развития представлений об организации научных исследований, дать возможность истории образования выполнить свою основную функцию – сохранить преемственность позитивного опыта и удержать современных инноваторов от повторения некоторых ошибок. В современных исследованиях довольно много парадоксального, примером может служить стремление не обращаться к опыту советской педагогики, замалчивая или нивелируя детали ее развития, порой пропуская и значимые персоналии. Так случилось с Василием Александровичем Сухомлинским, который не упомянут в учебнике по истории педагогики под общей редакцией А. И. Пискунова [Юркина, Сухова, 2020]. Возможно, современных авторов пугают такие идеологические термины, как «коммунистическое воспитание», дополнившие основные категории педагогики в этот исторический период. Ими пестрят труды педагогов того времени и документы по организации образования. Нам представляется, что присущее социалистическому обществу стремление всё украсить идеологической составляющей не должно затмевать суть достижений и позитивного опыта педагогики того исторического периода.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей научно-исследовательской работы в области педагогики в истории советского периода для выявления черт сходства и отличия с текущим этапом развития этих представлений. Задачи исследования:

– проследить пути исторического развития научно-исследовательской работы в советской педагогике в 1920–1940-е годы;

– выделить различные этапы генезиса представлений о научно-исследовательской работе в области педагогики в рассматриваемый период;

– отметить черты позитивного опыта организации научно-исследовательской работы в различных периодах;

– выявить черты сходства и отличия в путях развития представлений о научно-исследовательской работе в области педагогики в историческом и современном аспектах

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

Этап организации и становления системы опытно-показательных учреждений

До революции 1917 г. в России существовала сеть учреждений, которые занимались научно-исследовательской работой, но она была весьма незначительна, работа в научно-исследовательских учреждениях централизованно не координировалась, дотации государства на их содержание практически отсутствовали. Незначительный опыт работы в этом направлении не позволял решать тех проблем, которые поставил перед педагогикой XX век.

В первое десятилетие советской власти под руководством известных педагогов С. Т. Шацкого, П. Н. Блонского, П. Н. Лепешинского, А. П. Пинкевича и др. в стране развернулся широкий социально-педагогический эксперимент, в основу которого были положены принципы социалистической школы и педагогики.

В основном задачи научно-исследовательской работы (НИР) решались в централизованной системе научных организаций. Структурно они подчинялись Государственному ученому совету (ГУС), который, в свою очередь, входил в качестве структурного подразделения в Наркомпрос. Государственный ученый совет разрабатывал методическое обеспечение образовательного процесса и, таким образом, создавал теоретическую основу для работы опытно-показательных учреждений (ОПУ). Работой ОПУ руководил С. Т. Шацкий, способствуя осуществлению деятельности по воспитанию, обучению и получению профессии.

Важно отметить, что именно вектор централизации НИР, заданный ГУСом, при помощи единых схем построения образовательных учреждений позволил образованию выйти на качественно новый уровень и уйти от ситуации, когда «каждая школа бродила в потемках отыскивания пути создания новой школы» [Войцеховская, 1925, с. 46].

К концу первого десятилетия советской власти создается объединение центральных опытных

учреждений, налаживается обмен опытом работы, уточняются целевые опытные задания, более четко вырисовываются типы школ, формулируется общая цель, на реализацию которой должна быть направлена деятельность всех ОПУ: «создать человека-гражданина, члена коммунистического общества, ориентирующегося в окружающей жизни, обладающего достаточной суммой знаний и технических трудовых навыков» [Войцеховская, 1925, с. 46].

Именно в системе ОПУ получили теоретическое обоснование и практическую разработку такие вопросы, как политехническое обучение, труд как средство формирования всесторонне развитой личности, детское самоуправление, воспитание сознательной дисциплины. Интересно, что многие из них до сих пор находятся в центре актуальных исканий современной педагогики.

Среди опытно-показательных учреждений на местах преобладали школы-девятилетки, а среди центральных учреждений – станции народного образования. Каждая такая станция включала комплекс отдельных просветительных учреждений, объединенных общностью основных задач научно-исследовательской работы. В ее состав входили: дошкольные учреждения, школы, педагогические техникумы, курсы повышения квалификации учителей и культурно-просветительные учреждения.

Опытно-показательные учреждения постепенно стали выделять специализацию: индустриальные, сельскохозяйственные и педагогические в зависимости от содержания научно-исследовательских задач, которые стояли перед ними. В научно-исследовательских учреждениях первого типа решалась задача подготовки «индустриально грамотного человека». Сельскохозяйственные ОПУ располагались в основном в регионах и стремились организовать работу учащихся в колхозах и совхозах, с учетом специфики района и преобладающих характеристик выращиваемой сельхоз продукции. Наиболее интересные для нас – педагогические – ставили целью повышение эффективности школьного обучения и стремились сблизить учебный процесс и реальные жизненные потребности учащихся, включая отдельные их категории. Здесь изучались существующие методы обучения и воспитания и разрабатывались новые [Авксентьевский, 1925].

Интересным представляется, что несмотря на инновационный характер деятельности ОПУ они имели жесткую привязку к определенным нормативам и планам, опираясь в своей деятельности на «Положение о единой трудовой школе», «Положение об опытно-показательных учреждениях», «Устав опытно-показательных учреждений Наркомпроса РСФСР».

К середине 1920-х гг. под эгидой Наркомпроса была сформирована не просто сеть, а целостная система ОПУ. Разумеется, эта система формировалась не сразу, представляется возможным выделить следующие этапы ее строительства:

– 1918–1919 гг. – обоснование необходимости создания экспериментальных учреждений; осуществление первых шагов по организации их работы;

– 1919–1922 гг. – создание различных типов опытных учреждений;

– 1922–1925 гг. – оформление научно-исследовательских учреждений как системы [Бубнов, 1936, с. 34].

К началу 1930-х гг. уточняется и систематизируется структура ОПУ. Изначально они создавались вблизи центра (по данным на 1 января 1926 г. на 125 ОПУ, организованных в РСФСР, на центр приходилось только 24), а затем по инициативе ГУБОНО они стали создаваться и в провинции [Сухова, 2015]. В связи с развитием системы научно-исследовательских учреждений изменялось не только содержание их работы, но и расширялся диапазон деятельности этих учреждений. Их целеполагание расширилось от идеи «…усилиями лучших культурных работников способствовать делу изыскания путей и средств к действительному осуществлению в жизни идей трудовой школы, к установлению связей этой школы, в особенности второй ступени, с окружающей общественно-трудовой жизнью, применительно к местности, условиям производства» [Авксентьевский, 1925, с. 57].

Свидетельством высокого качества работы опытных учреждений служит то обстоятельство, что они не только апробировали программы ГУСа, но и разработали на местах положения, которые ложились потом в основу последующих работ ГУСа.

На рубеже 30-х годов опытно-показательные учреждения представляли собой оформившуюся систему, перед ними ставились следующие задачи:

– совершенствовать целевые установки образования;

– выявлять и суммировать результаты опытно-исследовательских заданий;

– укрепить связи с массовой школой и дошкольными учреждениями;

– организовывать конференции по обмену опытом работы;

– расширять и укреплять связи с зарубежными школами;

– работать по выполнению срочных заданий, выдвигаемых школой;

– расширить связи ОПУ с научно-исследовательскими институтами [Авксентьевский, 1925].

При оценке деятельности ОПУ отмечают целый ряд положительных моментов в их работе:

1) современная и научно-организованная основа разработки проблем;

2) деятельность коллектива станции основывалась на идее целостности и комплектности подходов в решении учебно-воспитательных задач;

3) прочные связи между педагогическим производством (дошкольные, школьные и внешкольные учреждения) и педагогическим образованием (курсы, техникумы и др.) педагогической наукой (учебно-методический центр) и ее экспериментальной базой [Беляев, 1988].

Сама структура станции является иллюстрацией того, как обеспечивалась непрерывность и преемственность учебно-воспитательного процесса в ее деятельности: детский сад-школа первой ступени – школе второй ступени (на селе), детский сад – школа девятилетка (в городе).

Как одну из задач научно-исследовательской работы в детском саду С. Т. Шацкий выдвигает вопрос о связи детского сада со школой и считает, что дошкольная работа невозможна без связи со школой и другими видами работ в деревне [Шацкий, 1980].

Не это ли мы видим сегодня в объединенных образовательных комплексах школа-сад. Конечно, современные комплексы решают задачу подготовки к школе, но, может быть, отставание современных первоклассников по уровню развития произвольности не стало бы такой острой проблемой современной школы, если бы система ОПУ не была разрушена.

Созданную и значительно окрепшую сеть учебно-научных комплексов необходимо было совершенствовать. Энтузиастам, возглавившим эти комплексы, виделись широкие горизонты строительства новой школы, тысячами нитей связанной с общественной жизнью. Таким центром связей виделся педвуз как научно-учебный центр региона, творческая лаборатория передовой педагогики, в которой в тесном единении работают профессора и студенты.

Этап развития системы научно-исследовательских учреждений и педагогических вузов

Однако уже в начале 1930-х гг. стало ясно, что судьба этих комплексов предрешена. С. Т. Шацкий, П. П. Блонский были смещены со своих постов, за ними последовали и другие. Новые руководители стали создавать научно-исследовательские учреждения совсем другого типа. Реорганизация научно-исследовательских учреждений проводилась под флагом их совершенствования, как и сегодня.

После реорганизации сети научно-исследовательских учреждений и расформирования ОПУ научно-исследовательская работа велась научно-исследовательскими учреждениями и педагогическими институтами.

Сеть научно-исследовательских учреждений к середине 30-х гг. была достаточно велика. В нее входили: ВКИП, Центральный научно-исследовательский институт педагогики, Центральный научно-исследовательский институт средней школы, Центральная педагогическая лаборатория Наркомпроса РСФСР, Центральный научно-исследовательский институт начальной школы и др.

Наряду с изучением и обобщением опыта работ учреждений системы просвещения реорганизованными научно-исследовательскими учреждениями была поставлена новая задача – развивать педагогическую науку в контакте с методами экспериментальных исследований. Это направление было новым в советской педагогической науке, и для того, чтобы овладеть методикой экспериментально-педагогического исследования, необходимо было углубленно изучить опыт западной экспериментальной педагогики и использовать достижения, пригодные для отечественных педагогических систем.

В основу развития советской экспериментальной педагогики была положена концепция, состоявшая в том, что экспериментальная педагогика является лишь составным элементом педагогики, а не отдельной наукой. «Мы против экспериментальной педагогики (как отдельной ветки), но мы всецело за педагогическое наблюдение и эксперимент в единой системе марксистско-ленинской педагогики, которая строится на единстве фактов и выводов» [Медынский, 1935, с. 22].

Кроме того, вновь созданные научно-исследовательские учреждения решали проблемы, возникающие перед школой в области совершенствования обучения и воспитания. Так, Центральный научно-исследовательский институт начальной школы занимался изучением и обобщением работы учителей начальной школы; Научно-исследовательский институт школ Комиссариата просвещения РСФСР разрабатывал проблемы теории и истории педагогики, методик преподавания, учебных планов, программ и учебников; Центральный научно-исследовательский институт средней школы изучал и обобщал опыт учителей средней школы в целях научной разработки вопросов обучения и воспитания детей.

Научно-исследовательские учреждения вникали в вопросы создания политехнического образования и специфики его внедрения в систему среднего и высшего образования, становления

частных предметных методик, теории и истории педагогического образования, а также в демографические и экономические вопросы прогностического планирования школьного дела.

Именно на этом этапе развития истории образования можно констатировать, что педагогические институты стали флагманом научных исследований в области педагогики. Важно и их целеполагание, которое сводилось к подготовке кадров, способных поднять преподавание и воспитание в школе на качественно новый уровень. А. С. Гинтовт писал: «Школе нужны высококвалифицированные специалисты, прекрасно знающие свой предмет, учителя-воспитатели, формирующие марксистско-ленинское мировоззрение учащихся и воспитывающие навыки коммунистического поведения на основе глубокого знания психо-физических особенностей растущего человека <…> Задачи подготовки таких кадров могут быть разрешены в ближайшее время правильно, если педагогические институты сумеют быстро и решительно перестроить свою работу, если научные работники педагогических вузов большевистскими темпами добьются решительного перелома в постановке научно-исследовательской работы в самих вузах» [Гинтовт, 1936, с. 18].

Рассматривая изучение и теоретическое обобщение опыта школ как одно из условий, необходимых для успешного решения проблем организации научно-исследовательской работы в педагогических институтах, отмечалось, что эту работу необходимо теснейшим образом связать с совершенствованием методики воспитательной и учебной работы в самой высшей школе. «Устанавливая недочеты в работе школы и вскрывая их причины, исследователи – работники высшей педагогической школы – должны искать выход в улучшении учебно-воспитательной работы самого педвуза, поднимая последнюю тем самым на более высокую ступень» [Брюнелли, 1934, с. 38]. Сложно не провести параллель с современным вниманием государства и общества к воспитательной работе в вузе.

Как одно из условий организации научно-исследовательской работы в свете поставленных задач рассматривалось установление единства проблематики и ее тематики внутри самого вуза и четкой координации постановки работы с другими педагогическими вузами и специальными научно-исследовательскими институтами в области педагогики. К середине 1930-х гг. можно было говорить об определенной специфике направленности научных исследований, проводимых педагогическими вузами. В основном в спектр их интересов входили такие вопросы, как теоретические основы организации педагогического процесса в вузе и учреждениях, для которых вуз осуществляет подготовку педагогических кадров, а также специфические вопросы теории и методики преподавания.

В рамках этой работы проводилась экспертиза планов и программ по различным дисциплинам и специальностям, включая разработку учебников и частных вопросов преподавания отдельных учебных дисциплин. Основное направление этой работы было задано постановлением ЦК ВКП(б), призвавшим педагогические вузы изучать и обобщать опыт практической деятельности учителей. Такая постановка задачи подчеркивает централизованный и плановый характер организации научно-исследовательской работы.

Нельзя не отметить, что ФГОС ВО последних поколений выделяет научно-исследовательскую деятельность студентов как значимую часть практической подготовки современного студента.

Интересной представляется стремление сделать научно-исследовательскую работу студента не просто своеобразной тренировкой, а направить ее на решение актуальных проблем образования. Ее популяризация стала необходимой составляющей работы педагогических вузов. Кафедрами института был разработан и внедрен в практику комплекс форм и способов популяризации проведенных исследований. Эта работа проводилась:

1) в студенческих научных кружках. Основное назначение этой формы работы со студентами состояло в том, чтобы сформировать у них первые навыки научного исследования, а кафедрам института дать возможность опереться на широкие массы студенчества в его организации и проведении. Результаты работы кружка оформлялись в виде:
   а) докладов по отдельным вопросам на студенческих объединениях;
   б) докладов на заседаниях кафедры;
   в) результатов научной работы кафедры;
   г) самостоятельных выступлений в печати;

2) на научных конференциях различного уровня. Начиная от коллоквиумов, суть внутривузовских мероприятиях, рассматривающих определенные исследовательские проблемы, преимущественно теоретического характера, и заканчивая встречами студентов с учителями района для апробации практических вопросов.

Приводя эти данные, мы хотели показать, насколько были богаты и разнообразны формы организации студенческой научной работы. Похоже, что в современной практике мы еще недостаточно освоили все возможные каналы популяризации студенческих научных исследований, хотя общность структур, безусловно, просматривается.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прослеживая путь становления системы научно-исследовательских учреждений с 1920 по 1940-е годы, следует отметить, что опыт ОПУ забыт незаслуженно и такие черты, как практико-ориентированность научной работы, привязка ее к школе, формулирование простых, понятных и насущных для реального образовательного процесса целей такой работы, можно попытаться возродить. Непрерывная цепь: наблюдение за трудом учителя, выявление проблемных зон, предложение и апробирование инноваций – опыт, которому современная педагогическая наука может позавидовать.

Деятельность пришедших на смену ОПУ научно-исследовательских институтов, хотя и сохранила некоторые традиции совместной работы со школой и вузом, замыкалась в рамках науки и была значительно оторвана от практической работы учебных заведений. Реализация принципа преемственности сохранялась еще внутри системы образования через сотрудничество школы и вуза. В большинстве случаев оно было основано лишь на инициативе отдельных коллективов и преподавателей. Но и этот период дал интересный и перспективный для современности опыт реализации и популяризации научно-исследовательской деятельности студенчества.

Разумеется, рассматриваемый исторический этап имеет определенную специфику, что не допускает прямого его переноса на современные реалии, но некоторые черты сходства между современной действительностью и развитием НИР в области педагогики представляют интерес.

В качестве таких черт мы выделили:

– бурный инновационный характер социальных изменений, диктующий пересмотр структур в области организации и управления научно-исследовательской работой;

– попытка сделать научно-исследовательскую работу (НИР) практико-ориентированной, в современной традиции еще и самоокупаемой;

– стремление в сжатые сроки вооружить выпускников практическими навыками / компетенциями;

– включение студентов в реальные исследовательские проекты и различные формы популяризации студенческой науки.

Однако нельзя не обратить внимание и на черты отличия, среди которых важно отметить характерное для становления НИР в советский период развития педагогики:

– практически полное отсутствие опыта организации подобной деятельности;

– стремление к централизованному целеполаганию, планированию и руководству НИР;

– качественно иная система государственного обеспечения НИР;

– направленность НИР на становление преимущественно школьного образования.

Безусловно ценным для современной педагогики можно считать стремление соединить науку и практику образования, которое воплощает идею Н. И. Пирогова о том, что «отделить научное от учебного нельзя, но научное без учебного всё-таки светит и греет, а учебное без научного – только блестит» [Пирогов, 1985, с. 231].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Юркина Л. В., Сухова Н. Н. К вопросу о методологических основах педагогической науки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 171–184.
2. Войцеховская О. А. По опытным школам центра // Народное просвещение. 1925. № 5–6. С. 46–47.
3. Авксентьевский Д. А. Очередные задачи в 1926г. опытно-показательных учреждений // Народное просвещение. 1925. № 12. С. 55–60.
4. Бубнов А. С. Основные направления борьбы за подъем советской школы и педагогического образования // Педагогическое образование. 1936. № 4. С. 34–50.
5. Сухова Н. Н. Основные направления развития высшего образования в России в постреволюционный период: 19 Международная научно-практическая конференция: Педагогика и психология в XXI веке. Новосибирск: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. С. 49–53.
6. Беляев В. И. Из опыта экспериментальных учреждений Наркомпроса РСФСР // Советская педагогика. 1988. № 1. С. 112–117.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 2.
8. Медынский Е. Н. Экспериментальное направление в педагогике // Педагогическое образование. 1935. № 2. С. 22–32.

9. Гинтовт А. С. Научно-исследовательская работа педагогических институтов // Педагогическое образование. 1936. № 2. С. 18–28.
10. Брюнелли Е. Л. Научно-исследовательская работа пединститута // Педагогическое образование. 1934. № 2. С. 38–42.
11. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1985.

REFERENCES

1. Yurkina, L. V., Sukhova, N. N. (2020). K voprosu o metodologicheskih osnovah pedagogicheskoj nauki = To the question of the methodological foundations of pedagogical science. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 3(836), 171–184. (In Russ.)
2. Voitsekhovskaya, O. A. (1925). Po opytnym shkolam centra = According to the experimental schools of the center. Public Education, 5–6, 46–47. (In Russ.)
3. Avksentievskiy, D. A. (1925) Ocherednye zadachi v 1926 g. opytno-pokazatel'nyh uchrezhdenij = Immediate tasks in 1926. experimental institutions. Public education, 12, 55–60. (Russ.)
4. Bubnov, A. S. (1936). Osnovnye napravleniya bor'by za pod"em sovetskoj shkoly i pedagogicheskogo obrazovaniya = The main directions of the struggle for the rise of the Soviet school and pedagogical education. Pedagogical Education, 4, 34–50. (In Russ.)
5. Sukhova, N. N. (2015). Osnovnye napravleniya razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii v postrevolyucionnyj period = The main directions of development of higher education in Russia in the post-revolutionary period. Pedagogy and psychology in the XXI century (pp. 49–53): The digest of articles of an 19th International scientific and practical conference. LGU im. A. S. Pushkina. (In Russ.)
6. Belyaev, V. I. (1988). Iz opyta eksperimental'nyh uchrezhdenij Narkomprosa RSFSR = From the experience of experimental institutions of the People's Commissariat of Education of the RSFSR. Soviet Pedagogy, 1, 112–117. (In Russ.)
7. Shatsky, S. T. (1980). Isbrannie pedagogychescie sochinenija = Selected pedagogical of works (vol. 2): in 2 vols. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
8. Medynsky, E. N. (1935). Eksperimental'noe napravlenie v pedagogike = Experimental direction in pedagogy. Pedagogical education, 2, 22–32. (In Russ.)
9. Gintovt, A. S. (1936). Nauchno-issledovatel'skaya rabota pedagogicheskih institutov = Research work of pedagogical institutes. Pedagogical education, 2, 18–28. (In Russ.)
10. Brunelli, E. L. (1934). Nauchno-issledovatel'skaya rabota pedinstituta = Research work of the Pedagogical Institute. Pedagogical education, 2, 38–42. (In Russ.)
11. Pirogov, N. I. (1985). Isbrannie pedagogychescie sochinenija = Selected pedagogical of works. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юркина Лера Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета

Сухова Наталья Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики современных образовательных технологий
Московского государственного областного педагогического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yurkina Lera Valerievna
PhD (Pedagogy) Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Moscow State Linguistic University

Sukhova Natalya Nikolaevna
PhD (Pedagogy), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies
of Moscow Regional State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию	01.09.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	15.09.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_52

Реализация межкультурного подхода при обучении в условиях амбивалентной социокультурной среды

Л. В. Яроцкая[1], **К. Ш. Аляутдинова**[2]

[1]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
lvyar@yandex.ru

[2]*Институт востоковедения Российской академии наук, Москва, Россия*
kkashaf@mail.ru

Аннотация. В статье определяются особенности славяно-тюркского взаимодействия в современных условиях, обосновывается понятие «амбивалентная социокультурная среда», аргументируется возможность реализации межкультурного подхода при обучении русскоязычных студентов киргизскому языку в контекстах амбивалентной социокультурной среды. Вопрос об отборе актуального содержания обучения для этих условий связывается с его оценкой в координатах дивергентных и конвергентных процессов, охватывающих значимые для традиционных славяно-тюркских связей контексты общения.

Ключевые слова: славяно-тюркское взаимодействие, амбивалентная социокультурная среда, обучение киргизскому языку, русскоязычные обучающиеся

Для цитирования: Яроцкая Л. В., Аляутдинова К. Ш. Реализация межкультурного подхода при обучении в условиях амбивалентной социокультурной среды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 52–56. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_52

Original Article

Realizing Intercultural Approach to Teaching and Learning in Ambivalent Socio-Cultural Environment

Ludmila V. Yarotskaya[1], **Karina Sh. Alyautdinova**[2]

[1]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
lvyar@yandex.ru

[2]*Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*
kkashaf@mail.ru

Abstract. The article contains analysis of Slavic-Turkic interaction in contemporary conditions, substantiation of the concept of ambivalent socio-cultural environment, arguments to support the possibility of teaching Russian-speaking students the Kyrgyz language in ambivalent socio-cultural contexts. The selection procedure of relevant topical language material is associated with its evaluation in the framework of divergent and convergent processes underlying meaningful traditional communication contexts of Slavic-Turkic ties.

Keywords: Slavic-Turkic interaction, ambivalent socio-cultural environment, teaching the Kyrgyz language, Russian-speaking students

For citation: Yarotskaya, L. V., Alyautdinova, K. Sh. (2023). Realizing intercultural approach to teaching and learning in ambivalent socio-cultural environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 52–56. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_52

ВВЕДЕНИЕ

Современная ситуация в мире характеризуется высокой степенью конфликтности и неопределенности, и постсоветское пространство не является исключением в этом отношении. Более того, целенаправленная дестабилизация традиционных связей России с народами бывших союзных республик становится важнейшим деструктивным инструментом в борьбе «мировой элиты» за власть. В этих условиях вопросы славяно-тюркского взаимодействия приобретают особое значение, поскольку проблемные зоны межкультурного общения усугубляются межрелигиозными аспектами, а также образовательными девиациями, что не может не вызывать тревогу за будущее братских народов.

В настоящее время очевидна необходимость стабилизации процессов славяно-тюркского взаимодействия. В этой связи в данной статье обосновывается возможность использования потенциала языка, культуры, образования как «мягкой силы», сближающей народы России и Киргизии и гармонизирующей отношения между ними.

«АМБИВАЛЕНТНАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА»: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

На постсоветском пространстве Киргизия занимает особое место в сообществе тюркоязычных стран. С одной стороны, киргизы, в том числе молодые люди, хорошо говорят по-русски, многие из них успешно работают в России и легко вписываются в ее социокультурный контекст. Киргизия – единственная из тюркоязычных государств региона, сохранившая кириллический алфавит и русскоязычный документооборот; в научной сфере она также в значительной мере опирается на русскоязычный дискурс. Это свидетельствует об осознании сторонами взаимодействия значимости существующих между ними партнерских отношений. Кроме того, граждане Киргизии и России традиционно общаются друг с другом на русском языке, достаточно востребованном в разных слоях киргизского общества. Учет всех этих обстоятельств позволяет сделать вывод о наличии *конвергентных процессов* в социокультурных контекстах современных российско-киргизских связей.

С другой стороны, несмотря на общее историческое прошлое наших народов, активное сотрудничество во многих областях деятельности, а также значительные миграционные потоки из Киргизии в РФ, на территории РФ киргизский язык не стал объектом активного освоения в качестве иностранного. Об этом свидетельствует малое количество предложений образовательных программ для желающих изучать киргизский язык, ограниченный выбор учебных пособий для русскоязычных обучающихся, осваивающих киргизский язык [Байтерекова, Биялиев, Грибанова, 2009; Байтерекова и др., 2012; Хулхачиева, 2017], а также отсутствие специальных методик обучения ему, учитывающих актуальный контекст – трансформацию современной социокультурной среды этого региона. В результате в общении представителей контактирующих культур нивелируется связанный с киргизским языком образ мира, который определяет смысло-жизненные устремления целых поколений киргизов, что не способствует улучшению взаимопонимания между народами, имеющими общую государственную границу. Без разрешения данного противоречия стабилизация российско-киргизских отношений в современных условиях оказывается проблематичной, что обусловливает необходимость поиска образовательных возможностей в этом отношении.

Сформулированное выше противоречие еще более обостряется в силу целенаправленной актуализации в Центральной Азии традиционного фактора влияния ряда внешних акторов, прежде всего, Турции, попыток придать ему системный характер в тюркоязычном мире. В частности, турецкая «мягкая сила», делающая акцент на приоритете общих культурных, языковых, религиозных и иных значимых оснований взаимодействия в тюркском мире, в настоящее время весьма эффективно работает, становясь катализатором *процессов дивергенции* в славяно-тюркских связях на территории всего региона. Общее для России и тюркоязычных стран прошлое девальвируется, Россия вытесняется из контекста бывших братских республик, что приводит к дестабилизации сложившейся за многие годы социокультурной среды, в которой российский компонент весьма значителен. Такое развитие ситуации является неблагоприятным для будущего славяно-тюркских связей и не отвечает стратегическим интересам российского общества.

Результаты анализа перечисленных выше обстоятельств как целостности позволяют охарактеризовать их единство как динамическую лингвосоциокультурную систему, встроенную в глобальные, региональные, территориальные контексты и испытывающую влияние множества факторов разного порядка: политических, религиозных, экономических, социопсихологических, образовательных и т. п. Лингвосоциокультурные условия, включающие разнонаправленные – дивергентные и конвергентные – процессы, охватывающие значимые для традиционных славяно-тюркских

связей контексты общения, образуют *амбивалентную социокультурную среду*, характеризующуюся интенсивностью, нестабильностью и обратимостью протекающих в ней процессов.

Для изменения баланса сил и активизации процессов конвергенции в славяно-тюркском мире, с нашей точки зрения, необходимо разрешить противоречия между потребностью российского общества в укреплении славяно-тюркских связей, с одной стороны, и недостаточным использованием образовательного потенциала как «мягкой силы», трансформирующей актуальные контексты такого межкультурного взаимодействия – с другой.

В создавшейся ситуации киргизский язык и его носители, погруженные как в славянские, так и в тюркские лингвосоциокультурные контексты, оказываются в известной степени в положении медиаторов межкультурного общения в амбивалентной социокультурной среде. Подобный баланс возможностей, достаточно хрупкий, как показывают события последних лет в сопредельных государствах, нуждается в стабилизации. В лингводидактическом плане такие условия могут стать опорой для разработки эффективной методики обучения русскоязычных студентов межкультурному общению на киргизском языке, отвечающей актуальному запросу современного российского общества.

ОТБОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АМБИВАЛЕНТНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Как известно, социокультурный подход в обучении иностранным языкам наиболее полно оформился в трудах отечественных исследователей [Верещагин, Костомаров, 1983; Сафонова, 1991; Сафонова, 1996; Фурманова, 1993]. В отличие от западноевропейской традиции, в рамках которой проводились дифференциация и фиксация языковой (социолингвистической) и страноведческой (социокультурной) сторон коммуникации, российские ученые стремились установить объективное основание для их системной интеграции, приводя аргументы в пользу приобщения человека, изучающего новый для него язык, к культуре бытования этого языка. В частности, было признано, что сущность языка «заключается не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в функции быть носителем и хранителем мысли, всего знания в индивидуальном и коллективном сознании человека» [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 9], что позволило открыть новое «измерение» – затекстовую социокультурную реальность, опосредованную языковым сознанием носителя языка, а также создать *трехчастную модель* (лингво)социокультурной компетенции, включающую социолингвистический, собственно социокультурный и лингвокультурный компоненты.

Это означает, что в рассматриваемом нами случае при отборе содержания обучения русскоязычных студентов (в том числе башкир и татар) киргизскому языку составляющие (лингво)социокультурной компетенции должны оцениваться с позиции амбивалентной социокультурной среды – протекающих в ней дивергентных и конвергентных процессов, охватывающих значимые для традиционных славяно-тюркских связей контексты общения. Такой подход необходим для создания методики обучения киргизскому языку, открывающей возможности для гармоничного вхождения русскоязычного обучающегося в социокультурные контексты Киргизии и на этой основе – в социокультурную среду исторически сложившегося взаимодействия славянских и тюркских культур и сообществ. Их основными скрепами по-прежнему являются традиционные ценности – жизнь человека и достоинство личности, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, а также высокие нравственные идеалы – крепкая семья, любовь мужчины и женщины, историческая память, уважение к старшим, преемственность поколений и др. Важным свидетельством многовекового славяно-тюркского взаимодействия является «отражение в памятниках письменности, а также в структуре современных литературных и живых народно-разговорных языков» [Бурибаева, 2013, с. 100].

Мы полагаем, что это будет способствовать осознанию обучающимися способов актуализации и стабилизации процессов социокультурной конвергенции и диалога славяно-тюркских культур. Особо подчеркнем необходимость реализации данного подхода уже на начальном этапе обучения, в том числе и прежде всего при обучении киргизскому языку «с нуля».

Так, например, предварительное исследование показывает, что изучение языка может начинаться со знакомства с теми лингвистическими символами, которые отражают ментальные признаки национального мировоззрения киргизского народа (солнце, гора, озеро, птица, хлопок, пшеница). Важнейшие из них изображены в гербе государства. В силу того, что и в других языковых культурных сообществах тюркских и славянских народов, включая многие народы, проживающие в России, также присутствуют схожие ценности, вышеназванные понятия им близки и понятны. Однако такие значимые для киргизов концепты, как *гора*

– *юрта* (дом) – *колпак* (образ горы), требуют последовательного углубления в содержательный план и вдумчивого освоения в национально-культурных контекстах. Изучение представленной на гербе и национальном флаге Киргизской Республики цветовой палитры также приобретает особый смысл. В методическом плане открывается возможность комплексного освоения соответствующих языковых средств в определенных социокультурных контекстах и на функциональной основе. Таким образом, в процессе освоения русскоязычными студентами киргизского языка «собирается» образ братского народа, отмеченный многогранной национальной культурой, своеобразием древних традиций и обычаев.

Заметим в этой связи, что обучение не оказывается оторванным от реальной жизни и современной речевой практики. Педагогическая доминанта состоит в том, чтобы при освоении языковых средств ориентироваться на «диалог смыслов» разных уровней [Яроцкая, Шевцова, 2020] и направлять его в русло конвергентных процессов гармоничного межкультурного взаимодействия в славяно-тюркском мире.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что понятие «амбивалентная социокультурная среда», с нашей точки зрения, охватывает целый класс типичных условий, сложившихся в постсоветском пространстве. Очевидно, что оно применимо не только к контекстам славяно-тюркского взаимодействия, но и к иным условиям, маркированным деструктивным влиянием разнообразных факторов и характеризующимся утратой конструктивного диалога сторон. Осознание особенностей и тенденций развития этих процессов, в том числе на педагогическом уровне, позволяет целенаправленно создавать образовательный фундамент для стабильного диалога, преодоления отчуждения, обретения общих смыслов и целей.

Методики «включенного» обучения русскоязычных студентов иноязычному общению, вовлекая их в актуальные внутренние и внешние контексты конструктивного межкультурного взаимодействия, имеют значительный воспитательный потенциал, выступают в качестве ресурса устойчивых связей между народами в сложных условиях амбивалентной социокультурной среды.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Байтерекова Ж. С., Биялиев К. А., Грибанова Т. И. Практический курс киргизского языка. М. : Рема, 2009.
2. Байтерекова Ж. С. и др. Кыргызский язык для стран СНГ : учебник для студентов, обучающихся по лингвистическим специальностям и направлениям / Ж. С. Байтерекова, И. А. Краева, Г. М. Фролова, Т. И. Грибанова. М. : Рема, 2012.
3. Хулхачиева Ж. С. Практикум по культуре речевого общения. Кыргызский язык. М. : Социум, 2017.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : Метод. руководство. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Русский язык, 1983.
5. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа : Амскорт интернэшнл, 1991.
6. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в ходе изучения диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
7. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1993.
8. Бурибаева М. А. Тюркские слова в русском языке как результат языковых контактов // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 1 (22). С. 99–105.
9. Яроцкая Л. В., Шевцова С. В. Обучение как «диалог смыслов» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 155–164.

REFERENCES

1. Baiterekova, Zh. S., Biyaliev, K. A., Gribanova, T. I. (2009). Prakticheskii kurs kirgizskogo yazyka = Practical course of the Kyrgyz language. Moscow: Rema. (In Russ.)
2. Baiterekova, Zh. S. et al. (2012). Kyrgyzskii yazyk dlya stran SNG = Kyrgyz language for CIS countries / Zh. S. Baiterekova, I. A. Kraeva, G. M. Frolova, T. I. Gribanova. Moscow: Rema. (In Russ.)
3. Khulkachieva, Zh. S. (2017). Praktikum po kul'ture rechevogo obshcheniya. Kyrgyzskiy yazyk = Workshop on the culture of speech communication. Kyrgyz language. Moscow: Sotsium. (In Russ.)

4. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1983). Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. Metod. Rukovodstvo = Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian. lang. as a foreign Method. guide. 3nd ed. Moscow: Publishing House "Russian Language". (In Russ.)
5. Safonova, V. V. (1991). Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam = Sociocultural approach to teaching foreign languages. Moscow: Higher School Publishing House; Amscourt international. (In Russ.)
6. Safonova, V. V. (1996). Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v khode izucheniya dialoga kul'tur i tsivilizatsiy = Studying the languages of international communication in the course of studying the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Publishing House Istoki. (In Russ.)
7. Furmanova, V. P. (1993). Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i lingvokul'turovedeniye v teorii i praktike obucheniya inostrannym yazykam = Intercultural communication and linguistic and cultural studies in the theory and practice of teaching foreign languages. Saransk: Publishing House of Mordovian University. (In Russ.)
8. Buribayeva, M. A. (2013). Tyurkskie slova v russkom yazyke kak rezul'tat yazykovyh kontaktov = Turkic words in the Russian language as a result of language contacts. Irkutsk State Linguistic University Bulletin, 1(22), 99–105. (In Russ.)
9. Yarotskaya, L. V., Shevtsova, S. V. (2020). Learning and teaching as "dialogue of senses". Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(834), 155–164. (In Russ.)

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

Аляутдинова Карина Шамилевна

младший научный сотрудник Центра изучения Центральной Азии, Кавказа и Урало-Поволжья
Института востоковедения Российской академии наук

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

Alyautdinova Karina Shamilevna

Junior Research Associate
of the Department of Central Eurasia Research
Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences

Статья поступила в редакцию	05.05.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	20.06.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 37.015.31
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_57

Особенности мотивационной сферы личности представителей студентов технических и гуманитарных направлений подготовки в период дистанционного обучения

Т. А. Дворецкая

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

Аннотация. В данной статье были рассмотрены особенности мотивационной сферы личности представителей технических и гуманитарных направлений подготовки в период дистанционного обучения. Выявлены различия по показателям выраженности познавательного, интроецированного мотива, мотива саморазвития, самоуважения и амотивации; по показателю удовлетворенности потребности в связи с другими людьми, по показателю успеха как психического состояния, отношения к неопределенным ситуациям, а также толерантности к неопределенности.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивация достижения, амотивация, базовые потребности личности

Для цитирования: Дворецкая Т. А. Особенности мотивационной сферы личности представителей студентов технических и гуманитарных направлений подготовки в период дистанционного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 57–62. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_57

Original article

Features of Personality Motivational Sphere of Technical and Humanitarian Students During Distance Learning

Tatiana A. Dvoretskaia

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

Abstract. In this article the features of personality motivational sphere of technical and humanitarian students during distance learning were considered. Differences were revealed in terms of cognition, introjected motive, motive of self-development, self-respect and amotivation; in terms of satisfaction with the need for relatedness, in terms of success as a mental state, attitude to uncertain situations, as well as tolerance to uncertainty.

Keywords: educational motivation, achievement motivation, amotivation, basic needs of the individual

For citation: Dvoretskaia, T. A. (2023). Features of personality motivational sphere of technical and humanitarian students during distance learning. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 57–62. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_57

ВВЕДЕНИЕ

Мотивационная сфера обучающихся во все времена вызывала обширный интерес у ученых. В настоящее время, когда дистанционные формы обучения набирают всё большую и большую популярность особенно важно учитывать возможные различия мотивационных характеристик обучения у студентов разных направлений подготовки, так как классическое высшее образовании столкнулось с сильной конкуренцией именно в области онлайн-обучения. Высшее образование остается необходимым условием для ряда профессий, однако вместе с этим появляется множество направлений, для которых не нужно фундаментальное образование, достаточно получить определенные навыки практической деятельности за год и в дальнейшем быть востребованным специалистом на рынке труда. В этих условиях перед современными абитуриентами встает резонный вопрос, так ли это действительно необходимо тратить шесть лет своей жизни на получение полноценного высшего образования. Именно в этих непростых условиях вузам необходимо учитывать, в первую очередь, потребности и мотивацию своих абитуриентов и обучающихся.

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Мотивационную сферу личности принято определять как нечто, включающее все мотивационные образования: мотивы, потребности, цели, аттитюды, поведенческие паттерны, интересы [Ильин, 2000]. В нашем же исследовании мы ограничились тремя мотивационными характеристиками: учебной мотивацией, мотивацией достижения успеха, базовыми потребностями личности. Также нами было принято решение добавить характеристику толерантности к неопределенным ситуациям, так как с нашей точки зрения она может быть взаимосвязана с ощущением комфорта при реализации дистанционного обучения.

В отечественной традиции мотивы подразделяются на внутренние и внешние по отношению к деятельности. Так, вслед за Т. О. Гордеевой, мы подразделяем учебную мотивацию на внутренние мотивы [Гордеева, 2015]:

– познавательная мотивация связана с внутренним интересом по отношению к материалу в процессе обучения.

– мотивация достижения связана с удовольствием от максимально высоких результатов в процессе обучения.

– мотивация саморазвития связана с ощущением удовольствия от развития своих талантов и способностей.

Внешние мотивы:

– мотивация самоуважения связана с желанием повышения своей самооценки за счет успехов в учебе.

– интроецированная мотивация связана с чувством долга перед значимыми людьми и собой.

– экстернальная мотивация связана с вынужденностью деятельности. Студент, у которого доминируем данный мотив, учится из-за требований социума.

Также авторами выделяется *амотивация* как отсутствие осмысленности учебной деятельности.

Мотивация достижения успеха также подразделяется на две направленности: интериоризацию и экстериоризацию успеха [Пакулина, 2008]. С одной стороны, С. А. Пакулина понимает успех как нечто связанное с предметной составляющей деятельности (так, например: успех как результат собственной деятельности, успех как психическое состояние, успех как преодоление препятствий, успех как призвание), с другой – он представлен как некий внешний результат выбранной деятельности (успех-удача, успех как материальный уровень жизни, успех-признание, успех-власть). Рассмотрение мотивации достижения как отдельного конструкта является важной частью нашего исследования, так как А. А. Вербицким и Н. А. Бакшаевой было показано, что этот вид мотивации может быть также соотнесен с учебной деятельности студентов [Бакшаева, Вербицкий, 2006].

Согласно теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана мотивационной сфере личности человека выделяются три базовые потребности:

1) потребность в автономии как ощущение поддержки собственного выбора, самостоятельности, активности и инициативности;

2) потребность в компетентности как ощущение поддержки компетентности и чувства эффективности;

3) потребность в связи с другими людьми.

В своих последних исследованиях авторы утверждают, что наибольшую эффективность учебной деятельности, а также усилению внутренней мотивации приносят стили педагогического общения, поддерживающие именно потребность в автономии [Ryan, Deci, 2020]. Мы наблюдали похожие результаты на отечественной выборке [Дворецкая, 2019].

Последняя из рассматриваемых нами характеристик – толерантность к неопределенности. Выделяется множество подходов к понимаю данной характеристики, мы в нашем исследовании опираемся на определение Д. МакЛейна, согласно

которому толерантность к неопределенности – это некоторый «спектр реакций на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» [Осин, 2010, с. 67].

Согласно исследованиям В. Оуэн и Р. Свини, данная личностная характеристика взаимосвязана как с удовлетворенностью от обучения, так и с эффективностью обучения в целом [Owen, Sweeney, 2002]. Таким образом, она также должна учитываться в процессе организации образовательного процесса.

Гипотеза исследования состоит в том, что мотивационная сфера личности у представителей технических и гуманитарных направлений подготовки в период дистанционного обучения может различаться. Это, в свою очередь, должно учитываться и в организации процесса обучения.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Данное исследование проводилось в ноябре–декабре 2021 г. среди студентов, находившихся на дистанционном обучении. В исследовании приняли участие 128 человек из двух московских вузов: МГЛУ и МАИ. Выборка гуманитарных направлений состояла из 75 человек (7 юношей, 68 девушек, средний возраст – 19 лет), выборка технических направлений состояла из 53 человек (42 юноши, 11 девушек, средний возраст – 18 лет). Все участники исследования обучались на I–II курсе бакалавриата.

В процессе исследования нами были использованы следующие методики:

1) для определения учебной мотивации была использована методика «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [Гордеева, Сычев, Осин, 2014];

2) методика С. А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» [Пакулина, 2008];

3) для диагностики удовлетворенности базовых психологических потребностей использовался «Опросник базовых потребностей личности» Т. О. Гордеевой [Гордеева, 2013];

4) для диагностики толерантности к неопределенности нами была использована методика «Шкала толерантности к неопределенности Мак-Лейна» в адаптации Е. Н. Осина [Осин, 2010].

Математическая обработка данных производилась в программах Excel и Statistica 10. В процессе обработки использовались критерий U-Манна-Уитни (для шкал «Потребность в связи с другими людьми», «Познавательная мотивация», «Мотивация саморазвития», «Мотивация самоуважения», «Интроецированная мотивация», «Амотивация», «Отношение к неопределенным ситуациям», «Мотив успеха как психическое состояние») и Т-критерий Стьюдента (для шкалы «Толерантность к неопределенности») в зависимости от нормальности распределения данных. Полученные результаты представлены в таблице 1:

Таблица 1

СРЕДНИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПО ШКАЛАМ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО И ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ (N=128)

Показатели мотивационных характеристик	МАИ	МГЛУ	Уровень значимости
Базовые потребности личности			
Потребность в связи с другими людьми	48,3	53,3	0,003
Учебная мотивация			
Познавательная мотивация	14,9	16,7	0,013
Мотивация саморазвития	15,3	17,2	0,001
Мотивация самоуважения	12,6	15,4	0,000
Интроецированная мотивация	10,4	12,7	0,006
Амотивация	9,1	7,2	0,005
Мотивация достижения			
Мотив успеха как психическое состояние	16,7	18,1	0,004
Толерантность к неопределенности			
Отношение к неопределенным ситуациям	118,7	128,7	0,013
Толерантность к неопределенности	174,1	188,4	0,001

Обучающиеся гуманитарных направлений подготовки характеризуются более высоким уровнем удовлетворенности потребности в связи с другими людьми (p = 0,003), более высоким познавательным интересом (p = 0,01), более высоким стремлением к саморазвитию (p = 0,002) и самоуважению (p = 0,00001). Кроме того, у обучающихся этих направлений более выражена интроецированная мотивация (p = 0,006), что означает их большую приверженность к мотиву долженствования; и мотив успеха как психическое состояние (p = 0,004). У представителей же технических направлений более выражена амотивация (p = 0,005).

Вероятно, более высокий уровень удовлетворенности базовой потребности в связи с другими людьми может объясняться спецификой вуза, где было проведено исследование. Лингвистический вуз обязывает своих студентов общаться друг другом в ходе занятий для отработки навыков устной речи. В вузах же технической направленности обучающимся чаще предоставляются индивидуальные задания и лабораторные работы, которые не должны выполняться совместно.

Более высокий же уровень таких мотивов, как познавательный, саморазвития и самоуважения, у студентов гуманитарных направлений может быть связан с тем, что по сравнению с техническими направлениями навыки полученные ими в университете могут быть применимы сразу же. Будь то более совершенное использования иностранного языка в ходе общения или же применение психологических знаний на практике. Студенты же технических направлений оказываются в более проигрышной позиции, так как знания, полученные ими в ходе обучения, узкоспецифичны и могут быть применимы только в процессе трудовой деятельности.

Интерес также составляет более высокий показатель интроецированного мотива у студентов гуманитарных направлений. Данный мотив обусловлен желанием учиться из-за чувства долга и стыда перед близкими людьми. Это может быть связано с тем, что на гуманитарных направлениях превалируют девушки. Девушки же, в свою очередь, характеризуются более сильной опорой на мнение окружающих, более высоким уровнем эмпатии и самораскрытия [Шойимова, Шойимова, 2017]. Им важно понимать чувства окружающих их людей, в частности, лучше всего они могут понять именно чувства своих близких людей. В случае же неудачи в обучении они смогут лучше понять и почувствовать негативные эмоции со стороны значимых им людей. В этой же связи мы можем говорить и об установленных значимых различиях по показателю «успех как психическое состояние». Для представителей гуманитарных направленностей более важен эмоциональный и психологический комфорт при выполнении учебной деятельности по сравнению с представителями технической направленности.

Более высокий уровень амотивации у представителей технических направлений подготовки может быть связан с недостаточной возможностью использования полученных знаний на практике. Согласно А. А. Вербицкому, для формирования устойчивой внутренней мотивации важно понимать контекст трудовой деятельности и каким образом в какой конкретной ситуации могут быть использованы те или иные полученные знания [Вербицкий, 1991].

Интересным является полученный результат, касающийся показателя «толерантность к неопределенности». Отношение к неопределенным ситуациям у студентов гуманитарного направления является более позитивным (p = 0,013), а толерантность к неопределенности более высокой (p = 0,001). Вероятно, это может быть связано с характером обучения и проведения занятий в этих двух вузах. Гуманитарное образование больше приветствует обсуждения в процессе обучения, один из ведущих методов обучения – это дискуссия на семинарских занятиях. На занятиях по иностранному языку студентов также учат рассуждать и строить свои мысли грамотно на иностранном языке. В случае же с техническим образованием дело обстоит ровно наоборот. В работе технического специалиста всегда присутствует четкое техническое задание, и чем оно подробнее, тем качественнее будет выполнена работа. Именно поэтому студентам технических направлений важно иметь перед собой четкий план; ситуация неопределенности для них сложнее.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Мотивационная сфера личности представителей технических и гуманитарных направлений подготовки в период дистанционного обучения различается. При создании оптимальных условий обучения необходимо учитывать следующие факторы:

1) для гуманитарных направлений – создание оптимальной эмоциональной атмосферы на дистанционном занятии, которая бы включала как общение обучающихся между собой, так и позитивные деловые связи с преподавателем;

2) для технических направлений – более широкое включение в процесс обучения знаний,

которые бы могли сразу же примениться на практике. Согласно А. А. Вербицкому, это могло бы снизить уровень амотивации у обучающихся данного направления. Кроме того, необходимо учитывать особенности отношения к ситуации неопределенности у данного направления подготовки, для этих студентов более критичным является четкое формулирование условий и критериев выполнения задания, так как отношение к неопределенным ситуациям и толерантность к неопределенности показывают гораздо более низкие значения, чем у представителей гуманитарных направлений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2015.
3. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 23–32.
4. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. М. : Логос, 2006.
5. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemp. Educ. Psychol. 2021. V. 61. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
6. Дворецкая Т. А. Предикторы динамики внешней и внутренней направленности учебной мотивации у студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 3 (832). С. 233–242.
7. Осин Е. Н. Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
8. Owen W., Sweeney R. Ambiguity Tolerance, Performance, Learning, and Satisfaction: A Research Direction. 2002. URL: http://isedj.org/isecon/2002/242c/ISECON.200 2.owen.pdf
9. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. № 4. Т. 35 С. 96–107.
10. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. … д-ра психол. наук. М., 2013.
11. Шойимова Ш. С., Шойимова Ш. С. Гендерные различия стилей общения в молодежной сфере // Наука, образование и культура. 2017. № 3 (18). С. 33–34.
12. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991.

REFERENCES

1. Il'in, E. P. (2000). Motivaciya i motivy = Motivation and motives. St. Petersbug: Piter. (In Russ.)
2. Gordeeva, T. O. (2015). Psihologiya motivacii dostizheniya = Psychology of achievement motivation. Izd. 2-e, ispr. i dop. Moscow: Smysl. (In Russ.)
3. Pakulina, S. A. (2008). The psychodiagnostics of achievement motivation of students. Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, 88, 23–32. (In Russ.)
4. Bakshaeva, N. A., Verbickij, A. A. (2006). Psihologiya motivacii studentov = Psychology of students' motivation. Moscow: Logos. (In Russ.)
5. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2021). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemp. Educ. Psychol. 61. 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
6. Dvoretskaia, T. A. (2019). Predictors of the dynamics of external and internal orientation of students' learning motivation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(832), 233–242. (In Russ.)
7. Osin, E. N. (2010). Faktornaya struktura versii shkaly obshchej tolerantnosti k neopredelyonnosti D. MakLejna = The factor structure of the version of the scale of general tolerance to uncertainty by D. McLane. Psihologicheskaya diagnostika, 2, 65–86. (In Russ.)
8. Owen W., Sweeney R. (2002). Ambiguity Tolerance, Performance, Learning, and Satisfaction: A Research Direction. http://isedj.org/isecon/2002/242c/ISECON.200 2.owen.pdf
9. Gordeeva, T. O., Sychev O. A., Osin E. N. (2014). "Academic motivation scales" questionnaire. Psihologicheskij zhurnal, 35(4), 96–107. (In Russ.)
10. Gordeeva, T. O. (2013). Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya = Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development. Senior Doctorate in Psychology. Moscow. (In Russ.)

11. Shojimova, Sh. S., Shojimova, Sh. S. (2017). Gendernye razlichiya stilej obshcheniya v molodezhnoj sfere = Gender differences in communication styles in the youth sphere. Nauka, obrazovanie i kul'tura, 3(18), 33–34. (In Russ.)
12. Verbickij, A. A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod = Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дворецкая Татьяна Алексеевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dvoretskaia Tatiana Alekseevna

Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Faculty of the Humanities
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	18.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	01.11.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 159.953.5
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_63

Параметры эмоционального интеллекта в овладении иностранным языком подростками-кадетами

В. В. Подпругина[1], **И. В. Юшкина**[2]

[1,2]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
[1]*viktoriyavp@mail.ru*
[2]*ibazel096@yandex.ru*

Аннотация: Произвольное использование эмоций в коммуникации позволяет демонстрировать эмоциональные компетенции и, возможно, развивать адекватные способности эмоционального интеллекта. Подростковый возраст характеризуется интимно-личностным общением, становлением рефлексии, сензитивностью к эмоциональным переживаниям. Эмпирическим путем выявлены и обсуждаются параметры эмоционального интеллекта и их взаимосвязь с видами речевой деятельностью при обучении иностранному языку подростков-кадетов.

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

Для цитирования: 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. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_63

Original article

Characteristics of Emotional Intelligence in Mastering a Foreign Language by Teenage Cadets

Victoria V. Podprugina[1], **Irina V. Yushkina**[2]

[1,2]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
[1]*viktoriyavp@mail.ru*
[2]*ibazel096@yandex.ru*

Abstract: The relationship between the parameters of emotional intelligence and foreign language competencies (listening, speaking, reading, writing) with the participation of adolescent cadets is theoretically substantiated and empirically proven. The results obtained are consistent with the previously accepted ideas about interpersonal communication in mastering a foreign language and for the first time reveal the role of emotional intelligence in teaching a foreign language to adolescent cadets, which has both theoretical and practical significance.

Keywords: emotional intelligence, foreign language, foreign language competencies, emotional characteristics, adolescent cadets

For citation: 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

ВВЕДЕНИЕ

Доказано, что эмоциональный фон оказывает существенное влияние на познавательную деятельность человека. Это проявляется в форме эффективности запоминания, обработки информации, мотивированности или фрустрации, а также при восприятии и преобразовании субъективного опыта действительности [Рубинштейн, 2022; Лурия, 1998; Вилюнас, 2007; Тихомиров, 1980; Шаховский, 2008]. С одной стороны, познавательные процессы существуют неотрывно от эмоций, потому что именно через них функционирует вся структура познания (оценка и побуждение), с другой – любое проявление познавательной деятельности (мышление, запоминание и воспроизведение, восприятие) подвержено эмоциональной окраске. Таким образом, понимание и регулирование эмоционального состояния оказывает существенное воздействие на степень эффективности познавательных актов, как и осознание обработанной информации влечет эмоциональное отношение к действительности.

Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо предложили полноценную модель конкретно эмоционального интеллекта: способности к идентификации своего личного эмоционального состояния и окружающего эмоционального фона, что позволяет принимать определенные решения, руководствуясь информацией, извлекаемой на их основании [Mayer, Salovey, Caruso, 2000]. Эмоциональный интеллект описывается с точки зрения способностей, системообразующих распознание, регуляцию и выражение эмоций, а также мыслительную и преобразовательную деятельность, сопряженную с эмоциями. Авторы утверждают, что распознание и выражение эмоций имеет двунаправленный характер: от себя и на себя. В первом случае интеллект задействует вербальные и невербальные компоненты, во втором – невербальное восприятие и эмпатию. По той же логике способность эмоционального регулирования ориентируется на управление собственными эмоциями и управление эмоциями других индивидов. Кроме того, эмоциональный компонент в мышлении и деятельности проявляется в форме гибкости планирования, креативности, мотивации и волевых усилий (там же).

Мы исследовали, как параметры эмоционального интеллекта взаимосвязаны с компонентами речевой деятельности на иностранном языке у подростков – кадетов в целях последующего контроля педагогического воздействия в процессе формирования иноязычных компетенций у подростков посредством эмоционального интеллекта.

Необходимо отметить, что в основе нашего подхода к проблеме мы опираемся на системно-функциональный подход, благодаря которому овладение иноязычной речью рассматриваем как систему (определенных) компетенций, выполняющих определенные функции; дифференционно-интеграционную теорию развития, раскрывающую возможности целенаправленного когнитивного развития школьников в соответствии с универсальным законом развития.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Несмотря на то, что в настоящее время существуют разные подходы и, как следствие, модели эмоционального интеллекта, мы придерживаемся модели Дж. Мейерс, П. Сэловей, Д. Карузо, как максимально соответствующей целям нашего исследования. Рассмотрим предложенные авторами параметры эмоционального интеллекта: восприятие, оценка и выражение эмоций; понимание и анализ эмоций; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; сознательное управление эмоциями. Мы считаем, что данные параметры могут активно проявляться и соответствовать определенным видам речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), поэтому отводим им неоднозначную роль при освоении и демонстрации компетенций в овладении иноязычной речью. Проанализируем параметры эмоционального интеллекта более подробно.

Понимание и анализ эмоций. Можно предположить, что данный параметр является базовым для формирования самого эмоционального интеллекта и дальнейшего становления на путь его совершенствования распознавания феноменов, сопряженных с эмоциями. Так, выявлен комплекс оживления у детей в возрасте 3–4-х месяцев: реакция детей на приближение значимых для жизнедеятельности ребенка лиц. Обозначена способность распознавать модальность эмоционального ряда и дифференцировать эмоции у детей дошкольного возраста, демонстрировать и распознавать эмоции посредством невербальных поз, мимических выражений, музыкальных фрагментах в младшем школьном и подростковом возрасте, распознавать эмоции в устной иноязычной речи [Подпругина 2022]. Способность понимать и анализировать эмоции позволяет отражать такие умения, как дифференциация модальностей эмоций, их вербализация, соответствие эмоциональных состояний и ситуаций, интерпретация причинно-следственных связей эмоциональных

состояний, распознание динамики протекания эмоций, а также дает возможность кодировать и декодировать эмоции не только в устной речи, но и впоследствии письменной. Несомненно, есть исследования, в которых анализируют представленность данного параметра в поведении, когнитивных структурах на разных этапах онтогенеза. Однако выявлено недостаточно, как данный параметр сопряжен с овладением речью на иностранном языке.

Таким образом, начиная с элементарного распознавания и понимания эмоций в мимических выражениях, способность понимать и анализировать эмоции усложняется по мере развития в онтогенезе, встраиваясь все в более сложные структуры ментального опыта. Было показано, что при отсутствии знания иностранного языка точность распознавания модальности эмоций в устной иноязычной речи базируется на интонации высказывания, в то время как знание языка позволяет понимать эмоции, опираясь на смысл высказывания (там же). Познавательная деятельность кристаллизуется в форме умений, непосредственно сопряженных с эмоциональным интеллектом, поэтому целенаправленное педагогическое воздействие позволяет скорректировать степень их сформированности в необходимом с точки зрения педагога ключе. Целесообразно сосредоточивать начальные усилия относительно данного параметра, чтобы достигнуть преобразований, способствующих формированию и последующему закреплению напрямую зависящих и смежных эмоциональных компетенций.

Восприятие, оценка и выражение эмоций – это способность оценивать модальность эмоционального содержания, анализировать для последующего использования в реципрокной речевой деятельности с выражением и передачей собственных эмоций (декодирование и кодирование эмоций в соответствии с полученной и передаваемой информацией). При обучении иностранному языку педагогические усилия направлены на особое внимание к следующим компонентам содержания иноязычной речи:

а) *эмпатическая*: идентификация переживаемого эмоционального состояния и идентификация эмоционального состояния собеседника;

б) *экспрессивная*: соответствие эмоционального состояния звуковым и поведенческим паттернам; умение точно передать эмоциональную составляющую информации с учетом имеющихся потребностей;

в) *эмоциональная*: точное кодирование и декодирование эмоций в вербальной и невербальной коммуникации и др.;

г) *смысловая*: распознавание смыслового содержания информации и ее конгруэнтность всем вышеперечисленным компонентам;

д) культурно-социальная: дифференциация эмоциональной культуры, социальных норм родного и неродного языка.

Таким образом, педагогического взаимодействие можно смоделировать с учетом развития эмоциональной компетентности, сопряженной с восприятием, оценкой и выражением эмоций при изучении иностранного языка.

Эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности – это способность использовать эмоции в мыслительной и поведенческой деятельности в соответствии с достижением поставленных целей, при решении соответствующих задач. Данный параметр в большей степени формируется благодаря особенностям культурно-социальной, образовательной среды. Широта и многообразие социальных связей, включение личности в ту или иную деятельность позволяют сформировать метакогнитивные структуры, необходимые и реализуемые для продуктивной деятельности. В образовательном пространстве создаются условия для интериоризации как определенного знания, так и алгоритмов выполняемых совместно деятельностей, а также эмоциональных конструктов, сопряженных с ними.

Сознательное управление эмоциями. Необходимо констатировать, что произвольность как регуляция поведения формируется к семилетнему возрасту, но контроль эмоций порой трудно осознается независимо от возраста, что подтверждается наличием аффектов и многообразием индивидуальных особенностей. И, если ранее рассмотренные параметры в большей степени сопряжены с инвариантами ментальной репрезентации, то сознательное управление эмоциями отражает ее вариативность. Данный параметр позволяет осознанно обращаться в процессе коммуникации, речевой деятельности как к знанию, представлению о своих, так и о чужих эмоциях. Соответственно, информация, сопряженная с эмоциями, контролируется с учетом субъективных, объективных требований коммуникативной ситуации, культурно-социальной среды.

Проявление осознанной «сознательности» переходит в разряд императива для развития самой личности обучающегося и наделяет правом говорить о продолжении личностного развития, второй языковой личности. Если рассматривать это конкретно в рамках языкового обучения, то появляется возможность говорить о поли- и мультикультурном развитии личности, способной адаптироваться к социальной среде как родного, так и изучаемого иностранного языка.

Рассмотрев параметры эмоционального интеллекта и их содержательные характеристики, проанализируем особенности речевой деятельности.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выделим обобщенные умения в таком формате, чтобы была возможность сгруппировать их по виду речевой деятельности, исходя из того, что вся совокупная система овладения иностранным языком структурирована вокруг речевой деятельности всех видов.

При нацеленности на ***развитие устной речи*** разумно ориентироваться на приобретение и совершенствование умений по ведению бесед – диалоговую речь, а именно: обучение диалоговым речевым приемам и паттернам в достаточной для адекватного обмена сообщениями информацией. Важным элементом становится не только дихотомическая схема получение-передача информации, но и соблюдение общих социальных норм в течение всей коммуникационной активности. Главная цель – развитие диалоговой компетентности на иностранном языке. Однако она сопровождается эмерджентной вспомогательной – развитием диалоговой компетентности на родном языке. Причем любопытно, что без стремления к вспомогательной цели, без ее достижения, по нашему мнению, исчезает возможность какого-либо приближения к поставленной основной цели. Наиболее очевидным объяснением предполагаем сложно оспоримую первичность родного языка в мыслительной деятельности.

Другим видом речевой деятельности является ***письменная речь***. Письменная речь характеризуется компетентностью к структурированию логически и стилистически правильно выражать собственные мысли посредством письма, что аналогично для практики иностранного языка. Ядро умений при обучении иностранному языку – это натренированность высказывать собственное мнение, структурно аргументировав его и перенося из образной плоскости в словесную. В данном случае владение и оптимальное применение иностранных языковых конструкций в авторском тексте, упрощающих понимание адресатом суждений, содержания и посыла, становится маркером успешности обучения. Тем не менее это справедливо по большей части для монологической речи в письме.

Вторая форма письменной речи заключается в диалоговой опосредованной коммуникации: это личное общение в мессенджерах, обмен сообщениями в социальных медиа, отчеты разной степени официальности и принадлежности и т. п. Невозможно представить современный комплекс коммуникаций без обращения к этой обновленной и оцифрованной форме. Более того процессы глобализации и цифровизации устраняют границы для взаимодействия с носителями иностранных языков, что создает существенный потенциал для обучения в текущем глобально-цифровом мире. Вероятность межкультурного взаимодействия в течение дальнейшей профессиональной деятельности крайне высока, поэтому формирование компетентности в этом виде речи значимо посредством приобретения и тренировки релевантных умений.

Слушание как компетентность аналогична чтению с единственным отличием в средстве и форме передачи информации: аудиальный канал и аудиальный текст. Из этого проистекают особенности слушания как вида речевой деятельности. Рецептивный характер деятельности обусловливает пассивность и переводит все внимание на распознание речевых паттернов – стилистических, этнических, эмоциональных и других. Вероятно, это наиболее заметно во время слушания иностранной речи, так как коммуникативный процесс в существенной мере осложняется под воздействием одновременного набора факторов. Среди них, вероятно, самыми проблематичными являются общий лексический запас говорящего и слушающего, а также особенности произношения говорящего, что может способствовать появлению разного рода психологических барьеров коммуникации.

Ключевую роль играет обучение различным способам ***чтения*** (ознакомительное, изучающее и т. д.) в овладении иностранным языком. Логично предположить, что идентификация и понимание эмоционального посыла восходит к ***компетенции чтения***, т.е. работе с чужими эмоционально окрашенными текстовыми материалами. В данной речевой деятельности тренируются навыки общего понимания содержания текста или его выборочных частей при дифференциации стилистической и жанровой принадлежности. Основная педагогическая деятельность – обучение взаимодействию с текстовыми носителями для понимания главных и вспомогательных смыслов, для возможной последующей письменной работы с ними. Причем следует отметить, что аутентичные или в определенной степени адаптированные текстовые материалы должны быть в центре методологии. Считаем минимальную адаптацию под уровень обучающихся допустимой, но не поддерживаем излишнее упрощение. При достаточной степени овладения читательской компетенцией обучающимися становится возможным осознание дополнительной информационно-смысловой составляющей – эмоциональное наполнение. Несомненно,

некоторый эмоциональный смысл, заложенный автором, может распознаваться без особых усилий. Однако только с совершенствованием иностранного языка постепенно раскрывается всё более сложное смысловое и эмоциональное содержание. Следовательно, без совершенствования навыков чтения не представляется возможным раскрыть полный спектр эмоций, заложенных автором за границами исключительно языковых конструкций и сокрытых в самом контекстуальном смысле.

ИНТЕГРАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Мы предполагаем, что овладение языковой компетентностью сопряжено с эмоциональной компетентностью. Так при прослушивании иноязычной речи актуальным становится способность распознавать не только смысловое, но и эмоциональное, проявляющееся в интонации, в содержании высказывания. Следовательно, в центре внимания находятся умения, связанные с распознаванием, помимо общего посыла, эмоционального фона сообщения.

При чтении распознавание эмоционального содержания может протекать по нескольким направлениям: эмоции, транслируемые героями произведения; эмоционального подтекста, передаваемого автором; собственное содержание эмоций вследствие полученной информации.

При письме возникает возможность передать как собственные переживаемые в данный момент эмоции; эмоции, отсроченные во времени; эмоции как отношение к определенному событию; эмоции и переживания другого человека.

В устной речи необходимо учитывать не только свои эмоциональные переживания, но моделировать их в соответствии со смысловой подачей информации и эмоциональным состоянием другого, координировать вербальные и невербальные эмоциональные сообщения.

Возникает вопрос относительно первичной речевой компетентности – владения родным языком. Допускаем, что развитие системы родной речи аналогично развитию системы на иностранном языке, а педагогическая методология по обучению иностранному языку преследует комплексную цель: развитие не только речи на иностранном языке, но и коммуникативных умений. Можно ожидать двойной эффект от обучения, а именно – параллельное развитие речевых компетенций в нескольких языках. Более того, при развитии и того и другого возможно говорить о росте эмоционального самосознания, что для нашего исследования представляет наибольший интерес. В таком случае возникают специфические требования к материалам, по которым осуществляется процесс обучения иностранному языку. Ключевым элементом становится инкорпорирование компонентов, актуализирующих эмоциональные способности во всех видах речевой деятельности: это распознавание эмоциональных выражений, своих и чужих; идентификация эмоциональных состояний своих, героев литературных источников; актуализация способов демонстрации и регулирования, контроля эмоций. Данное положение способствует формированию умений, сопряженных с пониманием эмоций и их эффективным использованием не только в речевой деятельности при обучении иностранному языку, а также формирует способность адекватно применять знание об эмоциях, эмоциональном поведении в соответствии с требованиями культурно-социальной среды.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Теоретические предположения, а именно – параметры эмоционального интеллекта и иноязычных компетенций (слушания, чтения, письменной и устной речи) при обучении иностранному языку могут быть взаимосвязаны и были подвергнуты эмпирическому исследованию, в котором приняли участие 268 подростков-кадетов в возрасте от 14 до 16 лет, учащиеся 8–10 класса ГКОУ МО КШИ ПЛП им. трижды Героя Советского Союза А. И. Покрышкина. Матрица данных, полученных в ходе диагностической процедуры с помощью методик: опросник Эмоционального интеллекта «ЭмИн», Д. В. Люсина; опросник Эмоционального интеллекта «EISAI», авторы С. Шабанов и А. Алешин; тест по английскому Cambridge School Test A2 (Cambridge University Press & Assessment), была подвергнута методам математической статистики.

Анализ полученных результатов. Корреляционный анализ показал:

• статистически значимую положительную корреляцию между межличностным эмоциональным интеллектом подростков-кадетов и следующими умениями:

– воспринимать на слух иноязычную речь ($r = 0{,}020$, при $p \leqslant 0{,}05$);

– выстраивать монологическое высказывание ($r = 0{,}040$, при $p \leqslant 0{,}05$);

– вступать в диалог на иностранном языке ($r = 0{,}040$, при $p \leqslant 0{,}05$).

Этот результат подтверждает наши теоретические основы исследования, поскольку слушание и устная речь состоят из восприятия, раскодирования, сохранения, извлечения и обмена поступающей информации от партнеров по общению. Эмоции в данном случае выступают в качестве связующих элементов, которые обогащают речь, усиливают ее смысловую окрашенность, а также позволяют как улучшить, так и ухудшить описанные процессы коммуникации между учащимися.

Вывод: чем выше развит межличностный эмоциональный интеллект у подростков-кадетов, тем лучше сформированы представленные выше иноязычные компетенции.

• статистически значимую отрицательную корреляцию между межличностным эмоциональным интеллектом подростков-кадетов и следующими умениями отвечающих за

– чтение ($r = -0{,}055$, при $p \leqslant 0{,}05$);

– письменную речь ($r = -0{,}065$, при $p \leqslant 0{,}05$).

Вероятно, чтение и письмо требует большего сосредоточения и внутренней концентрации, а также отказа от межличностного общения для полноты данного процесса. К тому же, коммуникация автора текста и учащихся осуществляется в отсроченном режиме, что не требует оперативных эмоциональных навыков, значимых в межличностном общении.

Вывод: параметры межличностного эмоционального интеллекта в меньшей степени способствуют становлению чтения и письменной речи.

• статистически значимую положительную корреляцию между внутриличностным эмоциональным интеллектом и письменной речью подростков-кадетов ($r = 0{,}022$, при $p \leqslant 0{,}05$).

Чем лучше подростки-кадеты владеют монологическими формами письменной речи (имеются в виду написание эссе, подготовка доклада, письма-повествования), тем ярче выражены такие способности эмоционального интеллекта, как контроль своих эмоций, осознание своих переживаний.

Вывод: способность к концентрации над эмоциональными переживаниями продуктивно отражается в письменной речи.

• статистически значимую обратную корреляцию между внутриличностным эмоциональным интеллектом и такими умениями, как:

– слушание ($r = -0{,}046$, при $p \leqslant 0{,}05$);

– чтение ($r = -0{,}004$, при $p \leqslant 0{,}05$);

– устная речь ($r = -0{,}012$, при $p \leqslant 0{,}05$).

Полученный результат соответствует общепринятым представлениям. что данные умения формируются в межличностном общении.

Стоит учесть, что каждый из вышеупомянутых процессов представляет собой интеграцию межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, поскольку личность человека представляет собой систему, а не набор отдельных функций, позволяющих ему воспринимать, анализировать, понимать и интериоризировать опыт окружающих. Тем не менее только одно умение – чтение – отрицательно взаимосвязано и с внутриличностным и межличностным параметрами эмоционального интеллекта.

Вывод: вероятно, именно внимание к эмоциональному содержанию текста, предложенного автором, требует отвлечься как от знания о собственных переживаемых эмоциях, так и от эмоций, транслируемых в социальной действительности.

Интерпретация и обсуждение результатов. Понимание эмоций подразделяется авторами используемых методик на интерпретацию собственных и чужих эмоций. Мы выявили, что чем лучше подросток-кадет осознает собственные эмоции и эмоции других людей, тем успешнее у него сформированы иноязычные компетенции.

Управление эмоциями включает как управление своими, так и чужими эмоциями. Выявлено, что чем лучше подросток-кадет умеет управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих людей, тем больше у него развиты иноязычные компетенции.

Управление и понимание эмоций в целом. Выявлены тенденции к взаимосвязи в отношении понимания эмоций и иноязычными компетенциями. То же можно констатировать и по управлению эмоциями. Эти умения эмоционального интеллекта естественным образом участвуют в процессах восприятия речи собеседника, подбора тактики обсуждения и влияния на ход взаимодействия как на родном, так и на иностранном языке.

Контроль экспрессии характеризует способность регулировать проявление эмоций. Эмпирически доказано, что чем выше развито данное умение у подростков-кадетов, тем лучше развито у них умение слушать иностранную речь и создавать собственные высказывания, вступать в диалог. Выявлена тенденция и с компетенциями чтения, которые можно объяснить навыками выразительного чтения на уроках или публичных декламированиях. Заметим, что письменная речь показала отрицательную корреляцию с данным параметром. Вероятно, это обусловлено тем, что письмо представляет собой процесс творческой деятельности, не требующий применения эмоций как вспомогательного коммуникативного средства, и переживается как определенное эмоциональное состояние, фикс-состояние, характерное для творчества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринята попытка соотнести параметры эмоционального интеллекта и соответствующее им проявление эмоциональных способностей с компетенциями овладения иноязычной речи (слушание, говорение, чтение, письменная речь), выявлены неоднозначные связи исследуемых параметров. Рассмотрение параметров эмоционального интеллекта в образовательном процессе овладения иноязычной речью позволяет обозначить ряд функций, посредством которых может сопровождаться данный процесс: регулирующая – корректировка вектора приложения педагогических усилий; оценочная – анализ результатов сформированных компетенций; контролирующая – реактивный контроль деятельности. На основании установленных взаимосвязей возможна разработка методических программ, направленных на развитие посредством параметров эмоционального интеллекта, сопряженных с иноязычными компетенциями, компетенций владения иноязычной речью.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2022.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998.
3. Вилюнас В. К. Психология эмоций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М. : Питер, 2007.
4. Тихомиров О. К., Васильев И. А., Поплужный В. Л. Эмоции и мышление. М. : Изд-во МГУ, 1980.
5. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М. : Гнозис, 2008.
6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence. В кн.: Handbook of Intelligence / ed. by R. J. Sternberg. Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.
7. Подпругина В. В. Многогранность проявления эмоций. М. : Согласие, 2022.

REFERENCES

1. Rubinstein, S. L. (2022). Osnovy obshchej psihologii = Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
2. Luria, A. R. (1998). YAzyk i soznanie = Language and consciousness. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
3. Vilyunas, V. K. (2007). Psihologiya emocij: Textbook for students of higher educational institutions studying in the direction and specialties of psychology. Moscow: Piter. (In Russ.)
4. Tikhomirov, O. K., Vasiliev I. A., Popluzhny V. L. (1980). Emocii i myshlenie = Emotions and thinking. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
5. Shakhovsky, V. I. (2008). Lingvisticheskaya teoriya emocij = Linguistic theory of emotions: monograph. Moscow: Gnosis. (In Russ.).
6. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R. J. (ed.), A handbook of intelligence (pp. 396–420). Cambridge University Press.
7. Podprugina, V. V. (2022). Mnogogrannost` proyavleniya e`mocij = The many-sidedness manifestations emotions. Moscow: Soglasie. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Подпругина Виктория Викторовна
кандидат психологических наук, доцент
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
Phd (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Faculty of the Humanities
Moscow State Linguistic University

Yushkina Irina Vitalievna
Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Faculty of the Humanities
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	18.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	24.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 159.9
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_71

Связь эмпатии и изменений диаметра зрачка при восприятии фотоизображений различных категорий

Е. А. Троицкая[1], **О. П. Марченко**[2]

[1,2]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
[1]*ea.troitskaya@mail.ru*

[2]*Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, olga.p.marchenko@yandex.ru*

Аннотация. Представлены результаты исследования, направленного на проверку гипотезы о связи изменений диаметра зрачка при восприятии испытуемыми фотоизображений различных категорий с особенностями эмпатии. В исследовании приняли участие 62 испытуемых, диаметры зрачков которых регистрировались посредством айтрекера. Были выявлены паттерны изменения диаметра зрачка для трех групп испытуемых с разным соотношением структурных компонентов эмпатии.

Ключевые слова: эмпатия, структурные компоненты эмпатии, диаметр зрачка, айтрекер, фотоизображения

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00912.

Для цитирования: Троицкая Е. А., Марченко О. П. Связь эмпатии и изменений диаметра зрачка при восприятии фотоизображений различных категорий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 71–78. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_71

Original article

The Relationship Between Empathy and Changes in Pupil Diameter When Perceiving Photo Images of Various Categories

Elena A. Troitskaya[1], **Olga P. Marchenko**[2]

[1,2]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
[1]*ea.troitskaya@mail.ru*

[2]*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, olga.p.marchenko@yandex.ru*

Abstract. The article presents the results of a research aimed at testing the hypothesis of the relationship between changes in pupil diameter when perceiving photo images of various categories and the peculiarities of empathy. The research involved 62 subjects whose pupil diameters were recorded using an eye tracker. Patterns of change in pupil diameter were revealed for three groups of subjects with different ratios of empathy structural components.

Keywords: empathy, empathy structural components, pupil diameter, eye tracker, photo images

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00912.

For citation: Troitskaya, E. A., Marchenko, O. P. (2023). The relationship between empathy and changes in pupil diameter when perceiving photo images of various categories. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 71–78. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_71

ВВЕДЕНИЕ

Эмпатия является важным психическим феноменом, лежащим в основе межличностного понимания и взаимодействия. Значимой для исследователей эмпатии темой является ее диагностика. Абсолютное большинство разработанных на данный момент методик диагностики эмпатии являются опросниками. Перспективными можно считать психодиагностические методики, которые способны оценить психический феномен по более объективным показателям, нежели самоотчет о типичном поведении. Одним из таких объективных показателей могут стать паттерны окуломоторной активности, в частности показатели изменения диаметра зрачка.

Исследователи давно подтвердили с помощью эмпирических данных, что глаза могут выражать эмоции. Классическое исследование Э. Хесса продемонстрировало, что приятные образы приводят к расширению зрачков [Hess, 1965]. Диаметр зрачка обычно рассматривается как невербальный канал коммуникации, по которому происходит обмен социальными сигналами между индивидами на неосознаваемом уровне. В частности, чувства или отношения человека (например, влечение к партнеру по общению) отражаются на диаметре зрачка как источнике информации [Hess, 1975]. Расширение зрачков происходит, когда люди испытывают удивление или неуверенность [Preuschoff, Hart, Einhauser, 2011]. Активное извлечение воспоминаний также приводит к расширению зрачков, связанному с увеличением когнитивной нагрузки [Hyönä, Tommola, Alaja, 1995]. Приятная эмоция приводит к расширению зрачков в большей степени, чем неприятная [Kret, 2018].

В контексте эмпатии изменения диаметра зрачков, вероятно, синхронизируются между партнерами по общению, если партнеры эмоционально вовлекаются в процесс общения, что проявляется в общем эмоциональном пике, обнаруженном в исследовании О. Канг и Т. Уитли [Kang, Wheatley, 2017]. О. Канг и Т. Уитли также обнаружили, что синхронизация зрачков была самой сильной среди групп участников с высокой экспрессией и высоким уровнем эмпатии. Синхронизация зрачков также взаимосвязана со степенью доверия [Kret, Fischer, De Dreu, 2015] и выражением лиц партнеров по общению [Harrison, Wilson, Critchley, 2007]. Например, грустные лица вызывают бóльшую синхронизацию зрачков, чем счастливые лица. Таким образом, наряду с феноменом эмоционального заражения исследователи стали выделять и «зрачковое заражение», проявляющееся в изменении диаметра зрачка в ответ на изменение диаметра зрачка другого человека [Individual differences … 2022].

Более того исследования показывают, что изменения диаметра зрачка связаны с тем, является ли наблюдаемая эмоция подлинной или притворной. Международной группой ученых было обнаружено, что притворный смех вызывает бóльшее расширение зрачков, чем подлинный, и, наоборот, подлинные крики вызывают бóльшее расширение зрачков, чем притворные [Pupil dilation reflects … 2021]. Исследователи предполагают, что отсутствие подлинности в смехе других людей вызывает расширение зрачков, поскольку создает бóльшую когнитивную нагрузку; а подлинность в криках приводит к расширению зрачков, связанному с более высоким эмоциональным возбуждением.

Однако малоисследованным остается вопрос связи изменений диаметра зрачка и уровня развития разных структурных компонентов эмпатии. В связи с этим целью нашего исследования стало выявление особенностей изменения диаметра зрачка при восприятии фотоизображений различных категорий у индивидов с разными характеристиками эмпатии.

Гипотеза исследования: изменения диаметра зрачка при восприятии фотоизображений различных категорий связаны с особенностями эмпатии испытуемых, в том числе с соотношением компонентов эмпатии в ее структуре.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 62 человека 20–60 лет (M = 26,53, SD = 9,54), включая 14 мужчин и 48 женщин. На момент участия в исследовании испытуемые являлись студентами магистратуры по гуманитарным направлениям подготовки.

Диагностика эмпатии проводилась при помощи разработанного нами опросника «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» [Троицкая, 2012]. Данная методика позволяет оценивать отдельные структурные компоненты эмпатии (позитивный эмоциональный, негативный эмоциональный, когнитивный и действенный), а также вычислять итоговый показатель эмпатии.

Испытуемым при постоянном уровне освещенности помещения демонстрировались фотоизображения, отобранные нами из базы The Nencki Affective Picture System (NAPS) [The Nencki Affective … 2014]. При отборе фотоизображений учитывались такие показатели, как валентность, эраузал, яркость, контрастность, энтропия, цвет (LABL, LABA, LABB), горизонтальный / вертикальный формат фотоизображения. Были использованы показатели валентности и эраузала, разрабатываемые

для российской выборки [Марченко, 2019]. В результате был сформирован набор из 40 фотоизображений горизонтального формата (разрешение 1600x1200) по 8 изображений в каждой из пяти категорий (животные, лица, пейзажи, объекты, люди). Фотоизображения из разных категорий были специально уравновешены по показателям валентности, яркости, энтропии, цвета. Кроме того, изображения с высокими и низкими значениями валентности были специально уравновешены по показателям эраузала, яркости, контрастности, энтропии, цвета.

Регистрация диаметра зрачков производилась при помощи айтрекера VT 3 mini (30 Гц) Mangold Vision. В качестве показателей изменения диаметра зрачка, помимо самих значений диаметра зрачка, регистрируемых айтрекером, также были вычислены средний диаметр зрачка и средний размах диаметра зрачка для каждого испытуемого, для каждой категории фотоизображений.

Статистический анализ данных проводился с использованием компьютерных программ IBM SPSS Statistics 23.0 и включал применение коэффициента корреляции тау-б Кендалла, U-критерия Манна-Уитни, иерархического кластерного анализа, H-критерия Краскела-Уоллиса, χ^2_r-критерия Фридмана, T-критерия Уилкоксона.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Корреляционный анализ

На первом этапе анализа данных нами были вычислены значения коэффициентов корреляции тау-б Кендалла между показателями эмпатии и средними значениями диаметра зрачков испытуемых для фотоизображений различных категорий (животные, лица, пейзажи, объекты, люди), но корреляции оказались статистически незначимыми ($p > 0,05$).

По коэффициенту корреляции тау-б Кендалла были выявлены статистически значимые отрицательные корреляции между показателем действенной эмпатии и средним размахом диаметра зрачка только для фотоизображений категорий «объекты» ($Tb = -0,208$, $p = 0,02$) и «люди» ($Tb = -0,196$, $p = 0,029$). Других статистически значимых корреляций обнаружено не было на уровне значимости $p = 0,05$.

Такое малое количество статистически значимых корреляций может свидетельствовать, что связь между показателями изменений диаметра зрачка и показателями эмпатии не является линейной, поэтому далее выборка испытуемых была разделена на подвыборки на основе значений по показателям эмпатии.

Сравнение контрастных групп

Для сравнения наиболее и наименее эмпатичных испытуемых по их показателям изменения диаметра зрачка из выборки испытуемых были извлечены две контрастные группы по итоговому показателю эмпатии – выше и ниже одного стандартного отклонения от среднего:

1) восемь человек с итоговым показателем эмпатии ниже 100 ($M = 90$, $Me = 95,5$, $SD = 11,41$);

2) девять человек с итоговым показателем эмпатии выше 126 ($M = 132,11$, $Me = 132$, $SD = 3,41$).

Сравнение контрастных групп по показателю среднего диаметра зрачка при просмотре всех предъявленных фотоизображений по критерию Манна-Уитни выявило статистически значимые различия ($U = 3298817$, $p < 0,001$), причем средний диаметр зрачка у высокоэмпатичных испытуемых меньше, чем у низкоэмпатичных испытуемых (3,02 против 3,17). При сравнении по критерию Манна-Уитни контрастных групп по показателю среднего диаметра зрачка для каждой категории фотоизображений в отдельности была обнаружена аналогичная закономерность ($p < 0,001$).

Статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни ($U = 3231161$, $p < 0,001$) при сравнении контрастных групп по среднему размаху диаметра зрачка позволяют утверждать, что средний размах диаметра зрачков при просмотре всех предъявленных фотоизображений у высокоэмпатичных испытуемых меньше, чем у низкоэмпатичных испытуемых (1,39 против 1,51). При сравнении по критерию Манна-Уитни контрастных групп по среднему размаху диаметра зрачка для каждой категории фотоизображений в отдельности были обнаружены статистически значимые различия для всех категорий изображений ($p < 0,001$). Однако для разных категорий изображений было получено разное соотношение размаха диаметра зрачков у высокоэмпатичных и низкоэмпатичных испытуемых. Для фотоизображений категории «животные» средний размах диаметра зрачков у высокоэмпатичных испытуемых больше, чем у низкоэмпатичных испытуемых, а для фотоизображений остальных категорий средний размах диаметра зрачков у высокоэмпатичных испытуемых меньше, чем у низкоэмпатичных испытуемых.

Таким образом, сравнение контрастных групп позволило частично подтвердить нашу гипотезу

о связи эмпатии и изменений диаметра зрачка при восприятии фотоизображений различных категорий, однако выделение контрастных групп не учитывает такие более индивидуальные характеристики эмпатии испытуемых, как соотношение разных структурных компонентов эмпатии. В связи с этим на следующем этапе анализа данных нами применялась процедура кластерного анализа для разделения выборки испытуемых на кластеры с учетом значений по отдельным показателям эмпатии.

Сравнение кластеров испытуемых

Посредством иерархического кластерного анализа по методу Уорда (евклидова метрика) со стандартизацией по переменным в Z шкале по показателям эмпатии (позитивная эмоциональная эмпатия, негативная эмоциональная эмпатия, когнитивная эмпатия, действенная эмпатия) выборка испытуемых была разделена на три кластера.

Сравнение по критерию Краскела-Уоллиса трех кластеров между собой выявило статистически значимые различия по всем показателям эмпатии ($p < 0{,}001$). Попарное сравнение кластеров по критерию Манна-Уитни показало статистически значимые различия по всем показателям эмпатии для всех кластеров ($p < 0{,}008$), кроме показателя когнитивной эмпатии при сравнении первого и второго кластеров ($U = 202$, $p = 0{,}98$). Описательная статистика по выделенным кластерам представлена в таблице 1.

К первому кластеру были отнесены 29 испытуемых, у которых все показатели эмпатии на одинаково высоком уровне, а также высокий итоговый показатель эмпатии. Можно сказать, что это высокоэмпатичные люди.

Второй кластер представляют 14 испытуемых, которые отличаются высоким показателем когнитивной эмпатии при низких показателях действенной эмпатии, позитивной эмоциональной эмпатии и особенно низком показателе негативной эмоциональной эмпатии, а также низким итоговым показателем эмпатии. В целом это низкоэмпатичные люди, которые способны хорошо понимать эмоции других людей и мысленно ставить себя на их место, но не склонны сопереживать эмоциям других (особенно сострадать отрицательным эмоциям) или действовать с целью изменения состояния окружающих.

Третий кластер включает 19 испытуемых, для которых характерен низкий показатель когнитивной эмпатии при средних показателях действенной эмпатии, позитивной эмоциональной эмпатии и негативной эмоциональной эмпатии, а также средний итоговый показатель эмпатии. Таким образом, это люди со средним уровнем развития эмпатии, которые достаточно эмоционально отзывчивы и склонны проявлять помогающее поведение, но им сложно понять эмоции другого человека путем представления себя в ситуации, подобной той, в которой находится этот другой.

По критерию Краскела-Уоллиса были выявлены статистически значимые различия в среднем

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ ЭМПАТИИ ИСПЫТУЕМЫХ ДЛЯ ТРЕХ КЛАСТЕРОВ

Показатель эмпатии	Статистический показатель	Кластер		
		Кластер 1 (29 чел.)	Кластер 2 (14 чел.)	Кластер 3 (19 чел.)
Позитивная эмоциональная эмпатия	Среднее	32,14	23,64	28,74
	Стандартное отклонение	2,15	5,11	3,62
Негативная эмоциональная эмпатия	Среднее	30,28	21,93	27,95
	Стандартное отклонение	2,37	6,27	2,93
Когнитивная эмпатия	Среднее	30,52	30,43	25,05
	Стандартное отклонение	2,32	3,08	3,49
Действенная эмпатия	Среднее	31,31	22,79	27,47
	Стандартное отклонение	2,9	4,26	2,39
Итоговый показатель эмпатии	Среднее	124,24	98,79	109,21
	Стандартное отклонение	6,42	13,04	4,73

диаметре зрачка при сравнении трех кластеров испытуемых (H = 19,84, p < 0,001). Попарные сравнения кластеров по критерию Манна-Уитни показали статистически значимые различия между первым и вторым (U = 286443,5, p < 0,001), третьим и вторым (U = 180293, p < 0,001) кластерами, причем средний диаметр зрачков во втором кластере меньше, чем в первом и третьем кластерах.

При сравнении кластеров по критерию Краскела-Уоллиса для каждой категории фотоизображений в отдельности были выявлены статистически значимые различия в среднем диаметре зрачка только для фотоизображений категории «люди» (H = 6,11, p = 0,047). Попарные сравнения кластеров по критерию Манна-Уитни позволили обнаружить статистически значимые различия в среднем диаметре зрачка для фотоизображений категории «люди» между первым и вторым (U = 11000, p = 0,029), вторым и третьим кластерами (U = 7032, p = 0,021): во втором кластере средний диаметр зрачка меньше, чем в первом и в третьем кластерах. Во втором кластере диаметр зрачка статистически значимо меньше, чем в третьем кластере при восприятии фотоизображений категорий «животные» (U = 7013, p = 0,02) и «лица» (U = 6931, p = 0,023).

Далее было проведено сравнение показателей среднего размаха диаметра зрачка по критерию Краскела-Уоллиса для всех трех кластеров, и были обнаружены статистически значимые различия (H = 18,38, p < 0,001). Попарные сравнения кластеров по критерию Манна-Уитни показали статистически значимые различия между первым и вторым (U = 290124, p = 0,002), третьим и вторым (U = 181942,5, p < 0,001) кластерами, причем средний размах диаметра зрачков во втором кластере меньше, чем в первом и третьем кластерах.

При сравнении кластеров по критерию Краскела-Уоллиса для каждой категории фотоизображений в отдельности были выявлены статистически значимые различия для фотоизображений категорий «люди» (H = 8,34, p = 0,015) и «объекты» (H = 6,51, p = 0,039). Попарные сравнения кластеров по критерию Манна-Уитни позволили обнаружить статистически значимые различия в среднем диаметре зрачка для фотоизображений категории «люди» между первым и третьим (U = 15448,5, p = 0,04), вторым и третьим кластерами (U = 6738,5, p = 0,005): в третьем кластере средний размах диаметра зрачка больше, чем в первом и во втором кластерах. Во втором кластере диаметр зрачка статистически значимо меньше при восприятии фотоизображений категории «животные» (U = 10946,5, p = 0,025) по сравнению с первым кластером и при восприятии фотоизображений категории «объекты» (U = 6990,5, p = 0,013) по сравнению с третьим кластером.

По результатам этого этапа анализа данных можно сказать, что изменения диаметра зрачка при просмотре фотоизображений связаны с соотношением компонентов в структуре эмпатии испытуемых.

Сравнение показателей изменения диаметра зрачка внутри кластеров

Для получения более точного представления об особенностях восприятия фотоизображений у испытуемых из трех кластеров нами было проведено сравнение показателей изменения диаметра зрачка при восприятии фотоизображений разных категорий отдельно для каждого кластера. По критерию Фридмана были обнаружены статистически значимые различия при сравнении среднего диаметра зрачка при восприятии фотоизображений категорий «животные», «лица», «пейзажи», «объекты», «люди» для первого (χ^2_r = 10,34, p = 0,035) и третьего (χ^2_r = 13,26, p = 0,01) кластеров, но для второго кластера различия оказались статистически незначимыми (χ^2_r = 8,96, p = 0,062). При сравнении по критерию Фридмана среднего размаха диаметра зрачка при восприятии фотоизображений категорий «животные», «лица», «пейзажи», «объекты», «люди» были обнаружены статистически значимые различия только для первого кластера (χ^2_r = 12,55, p = 0,014), в то время как для второго (χ^2_r = 2,8, p = 0,592) и третьего (χ^2_r = 7,21, p = 0,125) кластеров различия статистически незначимы. Описательная статистика по показателям диаметра зрачка для трех кластеров представлена в таблице 2.

Попарное сравнение разных категорий фотоизображений по показателям диаметра зрачка было проведено по критерию Уилкоксона отдельно для каждого кластера. Для первого кластера были выявлены различия по среднему диаметру зрачка при сравнении категорий «животные» и «пейзажи» (T = -2,84, p = 0,004), «лица» и «пейзажи» (T = -3,31, p = 0,001), «объекты» и «пейзажи» (T = -2,09, p = 0,037), «люди» и «пейзажи» (T = -2,15, p = 0,031), а также различия по среднему размаху диаметра зрачка при сравнении категорий «животные» и «лица» (T = -2,71, p = 0,007).

Для второго кластера были выявлены различия по среднему диаметру зрачка при сравнении категорий «лица» и «люди» (T = -2,17, p = 0,03), «объекты» и «люди» (T = -1,98, p = 0,048). Статистически значимых различий по среднему размаху диаметра зрачка при сравнении категорий обнаружено не было (p > 0,05).

Таблица 2

ОПИСАТЕЛЬНАЯ СТАТИСТИКА ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ ДИАМЕТРА ЗРАЧКА ДЛЯ ТРЕХ КЛАСТЕРОВ

Категория фотоизображений	Статистический показатель	Кластер		
		Кластер 1 (29 чел.)	Кластер 2 (14 чел.)	Кластер 3 (19 чел.)
Животные	Среднее	3,34	3,17	3,37
	Размах	2,52	2,64	2,77
Лица	Среднее	3,32	3,23	3,42
	Размах	2,32	2,26	2,63
Пейзажи	Среднее	3,24	3,14	3,26
	Размах	2,38	2,47	2,53
Объекты	Среднее	3,35	3,18	3,31
	Размах	2,39	2,51	2,88
Люди	Среднее	3,34	3,14	3,34
	Размах	2,41	2,58	2,9

Для третьего кластера были выявлены различия по среднему диаметру зрачка при сравнении категорий «животные» и «пейзажи» ($T = -2,82$, $p = 0,005$), «лица» и «пейзажи» ($T = -3,42$, $p = 0,001$), «лица» и «объекты» ($T = -2,31$, $p = 0,021$), а также различия по среднему размаху диаметра зрачка при сравнении категорий «люди» и «пейзажи» ($T = -2,05$, $p = 0,04$).

Выявленные различия позволяют утверждать, что наиболее показательным для выявления связи эмпатии и особенностей восприятия фотоизображений различных категорий является сравнение изменений диаметра зрачка при восприятии фотоизображений разных категорий между собой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о связи изменений диаметра зрачка испытуемых при восприятии фотоизображений различных категорий с особенностями их эмпатии, причем важно учитывать не только общий уровень эмпатии человека, но и соотношение компонентов эмпатии (позитивный эмоциональный, негативный эмоциональный, когнитивный, действенный) в ее структуре.

При одинаково высоком уровне развития всех компонентов в структуре эмпатии и высоком общем уровне эмпатии средний диаметр зрачков при восприятии фотоизображений категории «лица» значимо больше, чем при восприятии фотоизображений категории «пейзажи», а средний размах диаметра зрачков при восприятии фотоизображений категории «животные» значимо больше, чем при восприятии фотоизображений категории «лица». Выявленную закономерность можно объяснить тем, что для высокоэмпатичных людей наиболее информативными являются фотоизображения лиц, а наименее информативными фотоизображения пейзажей, но при этом они стремятся сопереживать и запечатленным на фотографиях животным.

Для преобладания когнитивного компонента в структуре эмпатии над всеми остальными компонентами эмпатии в сочетании с низким общим показателем эмпатии характерно следующее изменение диаметра зрачка: средний диаметр зрачков при восприятии фотоизображений категории «лица» значимо больше, чем при восприятии фотоизображений категории «люди». Можно предположить, что подобные различия, связанные с преобладанием когнитивной эмпатии, говорят о том, что такой индивид способен лучше распознавать эмоции других людей по их мимике, чем по пантомимике. При этом следует отметить, что средний диаметр зрачков при восприятии всех фотоизображений меньше у людей с преобладанием когнитивного компонента эмпатии по сравнению с людьми с другими особенностями эмпатии.

Средний общий уровень эмпатии со средними уровнями действенной эмпатии, позитивной эмоциональной эмпатии и негативной эмоциональной эмпатии в сочетании с низким уровнем когнитивной эмпатии, с одной стороны, связан с проявлением закономерности, характерной для высокоэмпатичных людей с одинаково высоким уровнем всех компонентов эмпатии (средний диаметр зрачков при восприятии фотоизображений категории «лица» значимо больше, чем при восприятии фотоизображений категории «пейзажи»),

но с другой стороны – отличается наличием еще одной закономерности: средний размах диаметра зрачков при восприятии фотоизображений категории «люди» значимо больше, чем при восприятии фотоизображений категории «пейзажи». Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности разработки методики диагностики эмпатии по показателям изменения диаметра зрачка при восприятии фотоизображений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Hess E. H. Attitude and pupil size // Scientific American. 1965. № 212. P. 46–55. DOI: 10.1038/scientificamerican0465-46.
2. Hess E. H. The role of pupil size in communication // Scientific American. 1975. № 233. P. 110–119. DOI: 10.1038/scientificamerican1175-110.
3. Preuschoff K., Hart B. M., Einhauser W. Pupil Dilation Signals Surprise: Evidence for Noradrenaline's Role in Decision Making // Frontiers in Neuroscience. 2011. № 5. P. 115. DOI: 10.3389/fnins.2011.00115.
4. Hyönä J., Tommola J., Alaja A.-M. Pupil dilation as a measure of processing load in simultaneous interpretation and other language tasks // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1995. № 48. P. 598–612. DOI: 10.1080/14640749508401407
5. Kret M. E. The role of pupil size in communication. Is there room for learning? // Cognition and Emotion. 2018. № 32 (5). P. 1139–1145. DOI: 10.1080/02699931.2017.1370417.
6. Kang O., Wheatley T. Pupil dilation patterns spontaneously synchronize across individuals during shared attention // Journal of Experimental Psychology: General. 2017. № 146. P. 569–576. DOI: 10.1037/xge0000271.
7. Kret M. E., Fischer A. H., De Dreu C. K. W. Pupil mimicry correlates with trust in in-group partners with dilating pupils // Psychological Science. 2015. № 26 (9). P. 1401–1410. DOI: 10.1177/0956797615588306.
8. Harrison N. A., Wilson C. E., Critchley H. D. Processing of observed pupil size modulates perception of sadness and predicts empathy // Emotion. 2007. № 7 (4). P. 724–729. DOI: 10.1037/1528-3542.7.4.724.
9. Fawcett C. et al. Individual differences in pupil dilation to others' emotional and neutral eyes with varying pupil sizes / C. Fawcett, E. Nordenswan, S. Yrttiaho, T. Häikiö, R. Korja, L. Karlsson, H. Karlsson, E. L. Kataja // Cognition and Emotion. 2022. № 36 (5). P. 928–942. DOI: 10.1080/02699931.2022.2073973.
10. Cosme G. et al. Pupil dilation reflects the authenticity of received nonverbal vocalizations / G. Cosme, P. J. Rosa, C. F. Lima, V. Tavares, S. Scott, S. Chen, T. Wilcockson, T. Crawford, D. Prata // Scientific Reports. 2021. № 11 (1). P. 1–14. DOI: 10.1038/s41598-021-83070-x.
11. Троицкая Е. А. Особенности разработки методики исследования структурных компонентов эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 7 (640). С. 144–157.
12. Marchewka A. et al. The Nencki Affective Picture System (NAPS): introduction to a novel, standardized, wide-range, high-quality, realistic picture database / A. Marchewka, Ł. Żurawski, K. Jednoróg, A. Grabowska // Behavior Research Methods. 2014. № 46(2). P. 596–610. DOI: 10.3758/s13428-013-0379-1.
13. Марченко О. П. Роль фактора культуры в подборе аффективно-окрашенного стимульного материала по шкалам валентности, эраузала и доминантности для исследований лицевых экспрессий // Лицо человека: познание, общение, деятельность: коллективная монография / под ред. К. И. Ананьевой, В. А. Барабанщикова, А. А. Демидова. М. : Московский институт психоанализа, 2019. С. 165–185.

REFERENCES

1. Hess, E. H. (1965). Attitude and Pupil Size. Scientific American, 212, 46–55. 10.1038/scientificamerican0465-46
2. Hess, E. H. (1975). The role of pupil size in communication. Scientific American, 233, 110–119. 10.1038/scientificamerican1175-110
3. Preuschoff, K., Hart, B. M., Einhauser, W. (2011). Pupil Dilation Signals Surprise: Evidence for Noradrenaline's Role in Decision Making. Frontiers in Neuroscience, 5, 115. 10.3389/fnins.2011.00115.
4. Hyönä, J., Tommola, J., Alaja, A.-M. (1995). Pupil dilation as a measure of processing load in simultaneous interpretation and other language tasks. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 48, 598–612. 10.1080/14640749508401407.
5. Kret, M. E. (2018). The role of pupil size in communication. Is there room for learning? Cognition and Emotion, 32(5), 1139–1145. 10.1080/02699931.2017.1370417.
6. Kang, O., Wheatley, T. (2017). Pupil dilation patterns spontaneously synchronize across individuals during shared attention. Journal of Experimental Psychology: General, 146, 569–576. 10.1037/xge0000271
7. Kret, M. E., Fischer, A. H., De Dreu, C. K. W. (2015). Pupil mimicry correlates with trust in in-group partners with dilating pupils. Psychological Science, 26(9), 1401–1410. 10.1177/0956797615588306
8. Harrison, N. A., Wilson, C. E., Critchley, H. D. (2007). Processing of observed pupil size modulates perception of sadness and predicts empathy. Emotion, 7(4), 724–729. 10.1037/1528-3542.7.4.724

9. Fawcett, C. et al. (2022). Individual differences in pupil dilation to others' emotional and neutral eyes with varying pupil sizes. Cognition and Emotion, 36(5), 928–942. 10.1080/02699931.2022.2073973
10. Cosme, G. et al. (2021). Pupil dilation reflects the authenticity of received nonverbal vocalizations. Scientific Reports, 11(1), 1–14. 10.1038/s41598-021-83070-x
11. Troitskaya, E. A. (2012). Peculiarities of development of empathy structural components investigation method. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 7(640), 144–157. (In Russ.)
12. Marchewka, A. et al. (2014). The Nencki Affective Picture System (NAPS): introduction to a novel, standardized, wide-range, high-quality, realistic picture database. Behavior Research Methods, 46(2), 596–610. 10.3758/s13428-013-0379-1
13. Marchenko O. P. (2019). The role of the cultural factor in the selection of affectively colored stimulus material on the scales of valence, arousal and dominance for the study of facial expressions. In: Anan'eva, K. I., Barabanshchikov, V. A., Demidov, A. A. (eds.), Litso cheloveka: poznanie, obshchenie, deyatel'nost' (pp. 165–185): Collective monograph. Moscow: Moskovskii institut psikhoanaliza. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Троицкая Елена Авенировна

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

Марченко Ольга Павловна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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

Marchenko Olga Pavlovna

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

Статья поступила в редакцию	14.09.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	21.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 159.9
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_79

Психологические особенности персональных концепций безопасности студентов-лингвистов

В. Г. Тылец[1], **Т. М. Краснянская**[2], **В. В. Иохвидов**[3]

[1]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
tyletsvalery@yandex.ru

[2]*Московский гуманитарный университет, Москва, Россия*
ktm8@yandex.ru

[3]*Ставропольский государственный педагогический институт, Ессентуки, Россия*
vlnauka@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению содержательных и структурных особенностей персональных концепций безопасности студентов-лингвистов. Установлено, что студенты-лингвисты обладают сформированными персональными концепциями безопасности. Данные концепции выстраиваются по похожим ментальными конструкциям, но различаются по ракурсу (опасность / безопасность) рассмотрения реальности (жизнь / профессия). Персональные концепции безопасности студентов варьируют в зависимости от Я-концепции личности.

Ключевые слова: безопасность, опасность, персональная концепция безопасности, концепция личной безопасности, вербальная реакция

Для цитирования: Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Психологические особенности персональных концепций безопасности студентов-лингвистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 79–85. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_79

Original article

Psychological Features of Personal Security Concepts of Linguistics Students

Valery G. Tylets[1], **Tatiana M. Krasnianskaya**[2], **Vladimir V. Iokhvidov**[3]

[1]*Moscow state linguistic university, Moscow, Russian Federation*
tyletsvalery@yandex.ru

[2]*Moscow university for the humanities, Moscow, Russian Federation*
ktm8@yandex.ru

[3]*Stavropol state pedagogical institute, Yessentuki, Russian Federation*
vlnauka@mail.ru

Abstract. The research is devoted to the study of the content and structural features of the personal security concepts of students – future linguists. It is established that linguistics students have formed personal security concepts. These concepts are built according to similar mental constructions, but differ in perspective (danger / safety) consideration of reality (life / profession). Students' personal security concepts vary depending on the Self-concept of personality.

Keywords: safety, danger, personal safety concept, personal safety concept, verbal reaction

For citation: Tylets, V. G., Krasnianskaya, T. M., Iokhvidov, V. V. (2023). Psychological features of personal security concepts of linguistics students. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 79–85. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_79

ВВЕДЕНИЕ

Постоянное усложнение, повышение вариативности и непредсказуемости окружающего мира в сочетании с усилением индивидуальной ответственности социальных субъектов за собственное благополучие делает актуальным развитие у каждого из них способности к самообеспечению безопасности. Исследования по психологии безопасности последнего года [Кондрашова, 2022; Корягина, Маралов, Ситаров, 2022; Лысенко, Сухоносов, 2022] наглядно демонстрируют, что наряду с чисто практическими умениями и навыками в сфере безопасности человек нуждается в особых внутренних образованиях, способных организовать, наполнить и структурировать в интересах безопасности психический план его личности. Ядро такой психической структуры личности, весьма неоднородной, включающей сложно взаимодействующие когнитивные, эмоциональные, мотивационно-ценностные и поведенческие элементы [Маралов и др., 2022; Медовикова, Морозова, 2022; Митицина, 2021; Морозова, Медовикова, Каргина, 2022], образуют персональные концепции безопасности.

Категории «персональная концепция безопасности / концепция личной безопасности» вошли в проблемное поле психологии безопасности относительно недавно [Краснянская, Тылец, 2018]. Вместе с тем их оформление базируется на значительной по объему и глубине раскрытия проблематике Я-концепции личности. На сегодняшний день под персональной концепцией безопасности понимается предметно ориентированная имплицитная концепция личности, представленная ее внутренней, некоторым образом организованной позицией в отношении природного и социального окружения, воспринимаемого в параметрах опасно/безопасно. Если речь идет о собственной безопасности, то соответствующий феномен обозначается концепцией личной безопасности.

Данные концепции на сегодняшний день изучаются в разных контекстах. Так, рассмотрены особенности концепции личной безопасности в качестве психолого-криминологического фактора самообороны субъекта, обозначены характерные черты персональных концепций безопасности у субъектов, находящихся в состоянии адаптации к экстремальным условиям жизнедеятельности, при направленном психологическом давлении выявлены признаки трансформации концепции личной безопасности, у субъектов с разным уровнем толерантности к неопределенности установлены изменения темпоральных составляющих персональной концепции безопасности. Таким образом, несмотря на достаточную новизну проблематики, проведенные исследования не только позволили ввести новые категории в проблемное поле психологии безопасности, но и продемонстрировали их потенциал при объяснении и проектировании поведения человека в разных ситуационных и деятельностных контекстах.

До сих пор оставался не рассмотренным важный для формирования персональных концепций безопасности (личной безопасности) период профессиональной подготовки субъектов. Между тем исследования показывают, что в сфере образования на текущий момент протекают процессы (цифровизация, внедрение дистанционной формы обучения и др.), релевантные оформлению внутренней позиции учащихся по вопросам безопасности [Нижегородцева, 2021; Смык, Качимская, Гордиенко, 2022; Яруллина, 2021; Kolinichenko et al., 2022]. Условия общесоциальных и учебных стрессоров, усиленного «погружения» в профессию и поиска своего места в жизни способствуют построению ими персональных концепций безопасности, включая концепцию личной безопасности, учитывающих актуальную реальность, а также зоны ближней и отдаленной перспективы жизненного пути. Вероятно, что результатом подобного созидания должны стать сложные новообразования, в большей или меньшей степени подверженные влиянию профессиональной специализации субъекта. Неизученность обозначенного аспекта проблематики обусловила постановку перед нами следующей *исследовательской проблемы*: каковы особенности формирования персональных концепций безопасности субъектов различных направлений профессиональной подготовки?

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью предлагаемого эмпирического исследования выступило структурно-содержательное изучение персональных концепций безопасности студентов-лингвистов.

В ходе исследования решались следующие *задачи*:

1. Выявить содержание и структуру персональных концепций «Я», «опасность в жизни», «опасность в профессии», «безопасность в жизни», «безопасность в профессии».
2. Сопоставить персональные концепции, выстраиваемые на стимулы «опасность в жизни» и «опасность в профессии», «безопасность в жизни» и «безопасность в профессии», «опасность в жизни» и «безопасность в жизни», «опасность в профессии» и «безопасность в профессии».
3. Установить связи концепций «Я» с персональными концепциями «опасность в жизни»,

«опасность в профессии», «безопасность в жизни», «безопасность в профессии».

Исследовательским методом выступил свободный ассоциативный эксперимент. Респондентам предлагался ряд вербальных стимулов, на которые требовалось отреагировать в письменной форме в течение 5 минут. Вербальными стимулами выступила следующая последовательность категорий-раздражителей: «Я», «опасность в жизни», «опасность в профессии», «безопасность в жизни», «безопасность в профессии». Содержательная обработка эмпирического материала проводилась с использованием контент-анализа. Из вербальных реакций, представленных предложениями, в процессе на предварительном этапе исследования вычленялись смысловые элементы, сопоставляемые с категориями анализа. Количественная обработка данных проводилась с использованием непараметрического критерия χ^2 (критерий Пирсона).

Респондентами выступили студенты-лингвисты Московского государственного лингвистического университета и Ставропольского государственного педагогического института общей численностью 200 человек (средний возраст – около 20 лет; соотношение юношей и девушек 33 и 67 соответственно).

ВЫЯВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПЕРСОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Содержательный анализ *вербальных реакций на стимул «Я»* (n = 598, средняя численность реакций – 2,99, разброс реакций – от 1 до 9) позволил из всего массива выделить четыре группы Я-концепций:

– «Я-универсальное» (здесь и далее примеры реакций – человек, личность, индивид, индивидуальность) – 182 (91,0 %);

– «Я-социальное» (сын / дочь, внук / внучка, брат / сестра, друг /подруга) – 169 (84,5 %);

– «Я-внутреннее» (веселый, добрый, юмор, стремящийся, приносящий пользу и т. п.) – 155 (77,5 %);

– «Я-профессиональное» (лингвист, студент и т. п.) – 92 (46,0 %).

Вербальные реакции на стимул «опасность в жизни» (n = 518, средняя – 2,59, разброс – от 1 до 7) разбиты по группам:

– «неправильные действия» (не задумываться о будущем, делать ошибки, отсутствие контроля над жизнью) – 192 (96,0 %);

– «плохие люди» (враждебные, злые, завистливые люди, преступники и т. п.) – 156 (78,0 %);

– «негативная реальность» (война, безработица, оружие, наркотики и т. п.) – 142 (71,0 %);

– «плохой итог» (стать больным, неудачником, одиноким и т. п.) – 28 (14,0 %).

Вербальные реакции на стимул «опасность в профессии» (n = 474, средняя – 2,37, разброс – от 1 до 5) разбиты по группам:

– «неправильные действия» (несоблюдение правил, требований, неправильная оценка себя, причинение вреда) –190 (95,0 %);

– «плохие люди» (завистники, корыстные, лицемерные люди) – 143 (71,5 %);

– «негативная реальность» (коррупция, блат) – 91 (45,5 %);

– «плохой итог» (выгорание, профессиональные деформации, стать безработным, нищим, смерть) – 50 (25,0 %).

Вербальные реакции на стимул «безопасность в жизни» (n = 394, средняя –1,97, разброс – от 1 до 4) разбиты по группам:

– «позитивная реальность» (определенность, стабильность жизни, отсутствие угроз, врагов, достаток, счастье близких) – 124 (62,0 %);

– «правильные действия» (не воевать, не грубить, жить на острове, все контролировать) – 112 (56,0 %); «субъектные характеристики» (независимость, относительная свобода, обладание деньгами, связями, знаниями, недвижимостью, работой) – 83 (41,5 %);

– «хорошие люди» (друзья, семья) – 75 (37,5 %).

Вербальные реакции на стимул «безопасность в профессии» (n = 385, средняя –1,93, разброс – от 1 до 5) разбиты по группам:

– «правильные действия» (соблюдение правил, полагаться только на себя, ненанесение вреда) – 168 (84,0 %);

– «субъектные характеристики» (честность, трудолюбие, ответственность, настойчивость, эмоциональная устойчивость, интерес к профессии) – 152 (76,0 %);

– «позитивная реальность» (любимая работа, высокая зарплата, отсутствие раздражителей, хороший коллектив, защищенность) – 65 (32,5 %).

Подводя промежуточный итог, отметим сходство групп вербальных реакций на пары стимулов «опасность в жизни» и «опасность в профессии», а также «безопасность в жизни» и «безопасность в профессии», что указывает на тождественность ментальных конструкций опасности и безопасности, используемых в разных контекстах при построении персональных концепций безопасности. Кроме того, прослеживается смысловая полярность групп вербальных реакций на пары стимулов «опасность в жизни» и «безопасность в жизни», а также «опасность в профессии» и «безопасность в профессии», что может свидетельствовать о смене ракурса восприятия реальности, концепции которых выстраиваются в одних и тех же ментальных конструкциях.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Сопоставление персональных концепций, выстраиваемых в ответ на стимулы «опасность в жизни» и «опасность в профессии», показало смысловое совпадение их содержания («неправильные действия», «плохие люди», «негативная реальность», «плохой итог»), что позволило применить к их процентному распределению статистический критерий χ^2. Получено $\chi^2_{Эмп}$ = 8,008, подтверждающее различия между ними на уровне статистической тенденции (0,05 ⩽ p ⩽ 0,01, при $\chi^2_{0,05}$ = 7,815; $\chi^2_{0,01}$ = 11,345). Визуализация показывает, что наиболее очевидное различие прослеживается в преобладании для «опасности в жизни» (в сравнении с «опасностью в профессии») ассоциаций с негативной реальностью и, наоборот, ассоциаций плохого итога для «опасности в профессии» (в отличие от «опасности в жизни»).

Сопоставление персональных концепций, выстраиваемых в ответ на стимулы «безопасность в жизни» и «безопасность в профессии», показало смысловое совпадение их содержания по трем группам («правильные действия», «субъектные характеристики», «позитивная реальность») и добавление группы «хорошие люди» в вербальных реакциях на стимул «безопасность в жизни». Статистическое сопоставление процентного распределения тождественных по смыслу групп показало $\chi^2_{Эмп}$ = 22,038, подтверждающее их различие на статистически достоверном уровне (0,01 ⩽ p, при $\chi^2_{0,01}$ = 9,21). Визуализация показывает, что безопасность в жизни и в профессии для респондентов характеризуется расхождением иерархии групп ассоциаций. Для безопасности в жизни важны «хорошие» люди, соотносимые с безопасностью в профессии.

Распределение персональных концепций, выстраиваемых в ответ на стимулы «опасность в жизни» и «безопасность в жизни» показывает наличие между ними смысловой полярности, соответственно: «неправильные действия» – «правильные действия», «плохие люди» – «хорошие люди», «негативная реальность» – «позитивная реальность», «плохой итог» – «субъектные характеристики». Статистическое сравнение процентного распределения данных групп дало $\chi^2_{Эмп}$ = 31,102, подтверждающее их различие на статистически достоверном уровне (0,01 ⩽ p, при $\chi^2_{0,01}$ = 11,345). Для опасности и безопасности в жизни, согласно респондентам, обнаруживается несовпадение иерархии групп ассоциаций.

Распределение персональных концепций, выстраиваемых в ответ на стимулы «опасность в профессии» и «безопасность в профессии» показывает наличие между ними смысловой полярности по трем группам, соответственно: «неправильные действия» – «правильные действия», «негативная реальность» – «позитивная реальность», «плохой итог» – «субъектные характеристики». Стимул «опасность в профессии» вызвал дополнительную группу реакций «плохие люди». Статистическое сопоставление процентного распределения тождественных по смыслу групп дало $\chi^2_{Эмп}$ = 26,706, подтверждающее их различие на статистически достоверном уровне (0,01 ⩽ p, при $\chi^2_{0,01}$ = 9,21). Визуализация обнаруживает, что наибольшее расхождение прослеживается по диаде «плохой итог» – «субъектные характеристики».

Таким образом, сопоставление персональных концепций, выстраиваемых в ответ на заданные пары стимулов, показало статистически значимые различия их структуры. Несмотря на выявленное ранее сходство ментальных конструкций, используемых респондентами при оценке опасности и безопасности в жизни и в профессии, каждый из стимулов инициирует создание концепции, отражающей специфику ситуации (жизнь / профессия) и ракурс ее рассмотрения (опасность / безопасность).

УСТАНОВЛЕНИЕ СВЯЗЕЙ ПЕРСОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Изучение связи персональных концепций, выстраиваемых в ответ на стимул «Я», с концепциями «опасность в жизни», «опасность в профессии», «безопасность в жизни», «безопасность в профессии», проводилось в два этапа.

Первоначально было проведено распределение названных групп реакций по группами реакций на стимул «Я». Уточним, что в ситуации представления респондентом на стимул «Я» нескольких однородных (относящихся к одной группе) реакций они учитывались в качестве одного случая, что несколько снизило количественный состав анализируемых групп по сравнению с исходным количеством реакций на рассматриваемые стимулы (см. табл.).

Каждой концепции «Я» соответствует некоторое распределение структурных компонентов персональных концепций безопасности.

Далее группы реакций на стимулы «опасность в жизни», «опасность в профессии», «безопасность в жизни», «безопасность в профессии» сравнивались по группам реакций на «Я» по критерию χ^2: сопоставление по группе «Я-универсальное» дало $\chi^2_{Эмп}$ = 59,641; «Я-социальное» – $\chi^2_{Эмп}$ = 92,894; «Я-внутреннее» – $\chi^2_{Эмп}$ = 163,067; «Я-профессиональное» – $\chi^2_{Эмп}$ = 118,227. На уровне 0,01 ⩽ p при $\chi^2_{0,01}$ = 21,666 выявленные различия являются статистически достоверными. Таким образом, каждый

Таблица

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИЙ «ОПАСНОСТЬ В ЖИЗНИ», «ОПАСНОСТЬ В ПРОФЕССИИ», «БЕЗОПАСНОСТЬ В ЖИЗНИ», «БЕЗОПАСНОСТЬ В ПРОФЕССИИ» ПО ТИПАМ КОНЦЕПЦИИ «Я»

Концепции	Структура	Я-универсальное (N=175)		Я-социальное (N=150)		Я-внутреннее (N=149)		Я-профессиональное (N=90)		Σ
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Опасность в жизни	неправильные действия	71	37,0	50	26,0	30	15,6	41	21,4	192
	плохие люди	32	20,5	49	31,4	62	39,7	13	8,3	156
	негативная реальность	35	24,6	46	32,4	40	28,2	21	14,8	142
	плохой итог	15	53,6	10	35,7	1	3,6	2	7,1	28
Опасность в профессии	неправильные действия	42	22,1	61	32,1	5	2,6	82	43,2	190
	плохие люди	39	27,3	41	28,7	46	32,2	17	11,9	143
	негативная реальность	27	29,7	38	41,8	22	24,2	4	4,4	91
	плохой итог	25	50,0	14	28,0	4	8,0	7	14,0	50
Безопасность в жизни	позитивная реальность	78	62,9	21	16,9	22	17,7	3	2,4	124
	правильные действия	15	13,4	49	43,8	2	1,8	46	41,1	112
	субъектные характеристики	23	27,7	15	18,1	36	43,4	9	10,8	83
	хорошие люди	8	10,7	31	41,3	35	46,7	1	1,3	75
Безопасность в профессии	позитивная реальность	54	32,1	68	40,5	38	22,6	8	4,8	168
	правильные действия	40	26,3	66	43,4	28	18,4	18	11,8	152
	субъектные характеристики	12	18,5	17	26,2	33	50,8	3	4,6	65
	хорошие люди	0	0	0	0	0	0	0	0	0

тип Я-концепции сочетается с персональными концепциями безопасности респондентов, значительно отличающимися друг от друга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что студенты-лингвисты обладают сформированными персональными концепциями безопасности. Данные концепции выстраиваются по схожим ментальными конструкциям, но различаются по ракурсу (опасность / безопасность) рассмотрения реальности (жизнь / профессия).

Персональные концепции безопасности студентов варьируют в зависимости от Я-концепции личности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кондрашова Н. С. К вопросу о психологической безопасности личности в образовательной среде // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Иркутск : Иркутский государственный университет, 2022. С. 194–199.

2. Корягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А. Взаимосвязь потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у студентов медицинского вуза // Образование и наука. 2022. № 3. Т. 24. С. 158–183.
3. Лысенко Е. Н., Сухоносов А. П. Особенности восприятия категорий безопасности личности у педагогов // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития: материалы VII Международной науч.-практ. конф., Брянск, 22 апреля 2022 г. Брянск : Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского, 2022. С. 208–212.
4. Маралов В. Г. [и др.]. Отношение людей к опасностям в контексте теории чувствительности к подкреплению Дж. Грея / В. Г. Маралов, М. А. Кудака, О. В. Смирнова, И.И. Корягина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2022. № 2. С. 102–116. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-2-102-116
5. Медовикова Е. А., Морозова И. С. Готовность к риску в аспекте психологической безопасности личности // Эргодизайн. 2022. № 3 (17). С. 229–238. DOI: 10.30987/2658-4026-2022-3-229-238
6. Митицина Е. А., Парфенова Н. Б., Бизяева А. А. Эмоциональное благополучие студентов в структуре психологической безопасности в условиях дистанционного обучения // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе: Международная научно-практическая конференция (XX Мухинские чтения), Псков, 21–23 октября 2021 г. Псков : Псковский государственный университет, 2021. С. 81–89.
7. Морозова И. С., Медовикова Е. А., Каргина А. Е. Особенности параметров психологической безопасности личности с различным уровнем профессиональной временной перспективы // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2022. № 1. Т. 28. С. 92–101. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-92-101
8. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Адаптационные сценарии концепции личной безопасности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е «Педагогические науки». 2018. № 7. С. 69–74.
9. Нижегородцева Н. А. Проблема межличностного общения студентов в процессе дистанционного обучения // Преемственность в образовании. 2021. № 30 (12). С. 135–145.
10. Смык Ю. В., Качимская А. Ю., Гордиенко В. Н. Потенциал психологической безопасности педагога в оценках учащихся // Интеграция образования. 2022. № 3 (108). Т. 26. С. 503–517. Doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517
11. Яруллина Л. Р. Трансформация высшего образования в цифровую эпоху: психологический взгляд на проблему // Инновации и качество профессионального образования: материалы XV Международной научно-практической конференции, Казань, 21 мая 2021 г. Казань : Школа, 2021. С. 91–95.
12. Kolinichenko I.A. et al. Identity of students with different attitudes to their health in the context of digitalization of education / I. A. Kolinichenko, E. E. Basanova, S. A. Niculina, M. V. Guzeva, O. V. Beregnaya // Education in the Asia-Pacific Region. 2022. T. 65. C. 39–46. DOI: 10.1007/978-981-16-9069-3_5

REFERENCES

1. Kondrashova, N. S. (2022). On the issue of psychological security of the individual in the educational environment. Problemy teorii i praktiki sovremennoi psikhologii (pp. 194–199): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
2. Koryagina, I. I., Maralov, V. G., Sitarov, V. A. (2022). The relationship of security needs with irrational beliefs among medical university students. Obrazovanie i nauka, 24(3), 158–183. (In Russ.)
3. Lysenko, E. N., Sukhonosov, A. P. (2022). Peculiarities of perception of personal security categories among teachers. Sotsial'no-psikhologicheskie vyzovy sovremennogo obshchestva. Problemy. Perspektivy. Puti razvitiya (pp. 208–212): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
4. Maralov, V. G. et al. (2022). The attitude of people to dangers in the context of the theory of sensitivity to reinforcement by J. Grey. V. G. Maralov, M. A. Kudaka, O. V. Smirnova, I. I. Koryagina. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya "Psikhologicheskie nauki", 2, 102–116. 10.18384/2310-7235-2022-2-102-116 (In Russ.)
5. Medovikova, E. A., Morozova, I. S. (2022). Risk-taking in the aspect of psychological security of the individual. Ergodizain, 3(17), 229–238. 10.30987/2658-4026-2022-3-229-238 (In Russ.)
6. Mititsina, E. A., Parfenova, N. B., Bizyaeva, A. A. (2021). Emotional well-being of students in the structure of psychological security in the conditions of distance learning. Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti v sovremennom obshchestve (pp. 81–89): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)

7. Morozova, I. S., Medovikova, E. A., Kargina, A. E. (2022). Features of the parameters of psychological security of a person with different levels of professional time perspective. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika", 28(1), 92–101. 10.34216/2073-1426-2022-28-1-92-101 (In Russ.)
8. Krasnyanskaya, T. M., Tylets, V. G. (2018). Adaptation scenarios of the personal security concept. Herald of Polotsk State University. Series E. Pedagogical sciences, 7, 69–74. (In Russ.)
9. Nizhegorodtseva, N. A. (2021). The problem of interpersonal communication of students in the process of distance learning. Preemstvennost' v obrazovanii, 30(12), 135–145. (In Russ.)
10. Smyk, Yu. V., Kachimskaya, A. Yu., Gordienko, V. N. (2022). The potential of psychological safety of the teacher in the assessments of students. Integratsiya obrazovaniya, 26(3–108), 503–517. Doi: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517 (In Russ.)
11. Yarullina, L. R. (2021). Transformation of higher education in the digital age: a psychological view of the problem. Innovatsii i kachestvo professional'nogo obrazovaniya (pp. 91–95): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
12. Kolinichenko, I. A. et al. (2022). Identity of students with different attitudes to their health in the context of digitalization of education. I. A. Kolinichenko, E. E. Basanova, S. A. Niculina, M. V. Guzeva, O. V. Beregnaya. Education in the Asia-Pacific Region, 65, 39–46. 10.1007/978-981-16-9069-3_5

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тылец Валерий Геннадьевич

доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры фонетики и грамматики французского языка
кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета

Краснянская Татьяна Максимовна

доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии
Московского гуманитарного университета

Иохвидов Владимир Вячиславович

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры общей педагогики и педагогических технологий
Ставропольского государственного педагогического института (филиал в г. Ессентуки)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tylets Valery Gennadievich

Doctor of Psychology (Dr. habil.), Professor
Professor of the Department of Phonetics and Grammar of the French Language
Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Moscow State Linguistic University

Krasnyanskaya Tatyana Maksimovna

Doctor of Psychology (Dr. habil.), Professor
Professor of the Department of Social, General Psychology and History of Psychology
Moscow University for the Humanities

Iokhvidov Vladimir Viachislavovich

PhD, Associate Professor
Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogical Technologies
Stavropol State Pedagogical Institute (branch in Yessentuki)

Статья поступила в редакцию	14.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	20.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 347.4
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_86

Смарт-контракт: отдельные проблемы определения и правовой регламентации

И. И. Василишин[1], **А. П. Назинцева**[2]

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

[2]*Московский государственный институт международных отношений МИД Российской Федерации, Одинцовский филиал, Одинцово, Россия*
a.nazintseva@odin.mgimo.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы становления и широкого проникновения в общественные отношения смарт-контрактов, концепции, объясняющие их правовую природу, доктринальные взгляды на модели правового регулирования, используемые в зарубежных правопорядках и в Российской Федерации. При наличии различных подходов в оценке исследуемого феномена внимание авторов в большей степени сконцентрировано на его характеристике как особого вида гражданско-правового договора.

Ключевые слова: смарт-контракт, цифровой код, правовая природа, договор, электронная форма, технология блокчейн, автоматическое исполнение обязательства, информационная система

Для цитирования: Василишин И. И., Назинцева А. П. Смарт-контракт: отдельные проблемы определения и правовой регламентации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1(846). С. 86–91. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_86

Original article

Smart Contract: Some Problems of Definition and Legal Regulation

Ivan I. Vasilishin[1], **Anastasiya P. Nazintseva**[2]

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

[2]*Odintsovo branch of the Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo, Russia*
a.nazintseva@odin.mgimo.ru

Abstract. The article discusses the issues of the formation and widespread penetration of smart contracts into public relations, concepts explaining their legal nature, doctrinal views on the models of legal regulation used in foreign legal systems and in the Russian Federation. Given the variety of different approaches to the assessment of the phenomenon under study, the author focuses his attention on its characteristics as a special type of civil contract.

Keywords: smart contract, digital code, legal nature, contract, electronic form, blockchain technology, automatic fulfillment of obligations, information system

For citation: Vasilishin, I. I., Nazintseva, A. P. (2023). Smart contract: some problems of definition and legal regulation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 86–91. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_86

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время смарт-контракты являются своего рода революционным явлением, уже оказывающим значительное влияние на современные договорные отношения, хотя в правовом плане регламентированным явно недостаточно. При этом эксперты (как в сфере информационных технологий, так и в сфере юриспруденции) едины во мнении, что технология под названием «смарт-контракт» будет и дальше активно применяться не только с целью создания оптимальных условий для ускорения, удешевления, облегчения транзакций между участниками гражданского оборота, но и с целым рядом других целей, включая борьбу с коррупцией, бюрократизмом в механизме государств.

ПРИРОДА СМАРТ-КОНТРАКТОВ, ДОКТРИНАЛЬНЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА МОДЕЛИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ С ИХ ПРИМЕНЕНИЕМ

Значительная часть правоприменителей воспринимает исследуемый феномен как абсолютно новый, поскольку широко распространено мнение о его появлении всего несколько лет назад. Однако первое упоминание термина приходится на 1990-е годы, и его связывают со специалистом в области IT-технологий, криптографии и права Ником Сабо, определившим смарт-контракт как «электронный алгоритм, компьютеризированный протокол, предназначенный для автоматизации процесса исполнения контрактов в блокчейне»[1], а также проиллюстрировавший работу смарт-контракта с помощью примеров из повседневной жизни, обозначая их «примитивными предками смарт-контракта» (например, торговый автомат при получении нужной суммы денег следует заложенной в его системе программе по передаче товара покупателю).

В настоящее время смарт-контракты востребованы и широко представлены в общественных отношениях. Так, начиная с 2017 года, одна из крупнейших в мире страховых и инвестиционных компаний AXA Group несколько лет использовала смарт-контракты для выплаты возмещений за задержку рейсов более, чем на два часа[2]; в России тренд на смарт-контракты поддержали крупные компании («Газпромнефть-Аэро», S7 Airlines и Альфа-банк), прибегнув к упомянутой технологии для проведения оплаты за топливо непосредственно в момент заправки воздушного судна[3]; в провинции Китая Сычуань в 2022 г. один из системно-значимых банков Bank of China тестировал ввод технологии смарт-контрактов для проведения оплаты внеклассных занятий школьников родителями в целях упрощения процедуры возврата средств за пропущенные занятия[4].

Как верно подметил А. И. Савельев, концепция «умных» контрактов (а именно таковыми они являются в переводе с английского) «зародилась в параллельной, технической реальности, без оглядки на какие-либо правовые аспекты, подобно тому, как в свое время зарождался сам Интернет» [Савельев, 2016, с. 43]. И первое, на что приходится обращать внимание, – на отсутствие единства в понимании природы смарт-контрактов в доктринальном плане, как следствие – на разные подходы к моделям правового регулирования рассматриваемого феномена в законодательстве государств, взявшихся за эту непростую задачу.

С технической точки зрения смарт-контракт представляет собой некую программу (компьютерный протокол), которая выполняется не на локальном компьютере пользователя, а в самом блокчейне (распределенной базе данных, хранящей информацию о транзакциях), позволяет проводить сделки и контролирует их выполнение, самостоятельно отвечая на наступление определенных событий выполнением заранее заданных действий. Техническая сторона смарт-контракта проявляется в функционировании блокчейна, в самом коде, который исполняется при наступлении определенного события.

Однако, как считают многие исследователи, попытки регулирования общественных отношений компьютерным кодом, создание глобальных информационных систем, неподконтрольных государствам, таят в себе угрозу традиционным правовым системам, основным правам и свободам граждан[5]. И это одна из ключевых причин серьезного внимания юридического сообщества к исследуемой проблематике.

С учетом разных подходов к пониманию сущности смарт-контракта, нашедших свое отражение в законодательствах различных государств, ученые предпринимают попытки классификации таких подходов и выделяют три группы концепций, объясняющих природу смарт-контракта: техническую (рассматривает смарт-контракт как компьютерную программу); юридическую (природа

[1]URL: https://nakamotoinstitute.org/the-idea-of-smart-contracts/

[2]URL: https://www.ledgerinsights.com/axa-blockchain-flight-delay-compensation/

[3]URL: https://www.gazprom-neft.ru/press-center/sibneft-online/archive/2018-october/1986863/

[4]URL: https://coingeek.com/china-bank-testing-e-cny-smart-contract-enabled-school-fee-payment-in-sichuan/

[5]URL: https://www.harvardmagazine.com/2000/01/code-is-law-html

смарт-контрактов рассматривается с использованием юридических терминов, конструкций, объективного права в целом); смешанную (сочетает технологическую и юридическую стороны смарт-контракта) [Захаркина, 2020].

По сути, смарт-контрактом является соглашение между двумя и более лицами, заключенное с помощью языка программирования и направленное на установление, изменение или прекращение юридических прав и обязанностей. Это обстоятельство позволяет значительному числу исследователей говорить о смарт-контракте, прежде всего, как о сделке (договоре), в результате чего предлагаются к обсуждению следующие модели правового регулирования общественных отношений, связанных с применением смарт-контрактов:

а) технико-ориентированная (смарт-контракт как компьютерная программа);

б) сделко-ориентированная (смарт-контракт как договор, условие договора);

в) смешанная модель (смарт-контракт одновременно как программа и как договор) [Зайнутдинова, 2021].

При этом, конечно же, следует учитывать целый ряд особенностей смарт-контрактов: их форма принципиально отличается от привычной нам в настоящее время классической письменной формы договора (при создании смарт-контрактов разработчики используют различные высокоуровневые языки программирования, которые зависят от платформы исполнения – Ethereum, BlockStream, EOS, Hyperledger Fabric, Nem, Quorum, Waves и др.); компьютерная программа (которой фактически является смарт-контракт) самостоятельно следит за наступлением (или ненаступлением) определенных условий, что определяет еще одно его наименование – «самоисполняемый контракт» (анализируя правовую природу смарт-контракта, давая оценку многим его характерным признакам и, прежде всего, «самоисполняемости», ученые-юристы соглашаются с тем, что смарт-контракт является программным средством для автоматического исполнения договора, хотя некоторые из них настаивают на том, что «его основным языком должен выступать язык применимого права», а «самоисполнение договора – иллюзия» [Цепов, Иванов, 2022, с. 149]).

Оценка исследуемого феномена как договора – это только один их подходов, способ его исполнения, способ обеспечения исполнения обязательства, техническое явление, не подпадающее под известные юридические конструкции [Челышева, 2022]. При таком разбросе мнений не удивительно, что споры о правовой природе смарт-контракта, как и о целом ряде сопутствующих вопросов, не прекращаются (отметим публикации В. С. Белых, А. А. Волос, Л. Г. Ефимовой, Е. В. Зайнутдиновой, А. И. Савельева, А. Ю. Чурилова и других ученых).

Особый интерес вызывает дискуссия, развернувшаяся вокруг идеи о смарт-контракте как гражданско-правовом договоре.

Сторонники рассмотрения смарт-контракта как договора подчеркивают, что его, ввиду возможности применения к различным типам договоров, аналогично тому, как заключаются опционный, рамочный или абонентский договоры, можно назвать специальной договорной конструкцией [Ахмедов, 2020]. По мнению А. Ю. Чурилова, «в результате заключения договора действительно возникают права и обязанности», а стороны, совершая определенные действия, намереваясь заключить смарт-контракт, «выражают свою волю на достижение соглашения, что свидетельствует о волевом характере этих действий» [Чурилов, 2020, с. 27].

Ряд ученых представляют смарт-контракт как «качественно новое явление, бросающее вызов классическим доктринам договорного права» [Савельев, 2017, с. 100], которое, к тому же, имеет смысл только в силу использования криптовалюты, являющейся, в свою очередь, цифровым активом, циркулирующим на блокчейн-платформе. Другая их часть категорически не согласна с тем, что смарт-контракт является «концом эпохи классического договорного права» [Волос, 2018, с. 7].

По мнению еще одной группы исследователей, смарт-контракты нельзя считать договорами, потому как их содержательная характеристика (о невозможности их изменения и расторжения) противоречит положениям законодательства (главе 29 Гражданского кодекса Российской Федерации (*далее* ГК РФ) [Камалян, 2019].

Е. А. Громова подчеркивает, что «смарт-контракт представляет собой нечто более масштабное и сложное, нежели просто классический договор в электронной форме» [Громова, 2018, с. 36], потому как в нем заложен механизм самостоятельного принятия решений при наступлении определенных условий, тогда как стороны классических договоров, заключенных в электронной форме, собственными силами обеспечивают выполнение своих обязательств, а значит на данном этапе отождествлять смарт-договоры и гражданско-правовые договоры будет неверно.

К. М. Арсланов утверждает, что смарт-контракт не следует рассматривать только как код, закрепленный в блокчейне, или как договор. При этом ученый не видит острой необходимости в четком правовом определении феномена ввиду невозможности урегулирования постоянно развивающихся технологий [Арсланов, 2021].

Важно отметить, что и среди зарубежных авторов единство мнений отсутствует. Поэтому при наличии такой обширной научной полемики вокруг общественных отношений, связанных с использованием смарт-контрактов, вполне закономерно, что законодательство разных стран не отличается стройностью и однообразием: одни государства идут по пути создания новой нормативно-правовой базы, принятия специальных законодательных актов, внесения изменений в действующее законодательство, тогда как другие применяют к смарт-контрактам уже существующие законы, общие положения договорного права, нормы схожих правовых институтов, разъяснения регулятора о применении действующего законодательства и т. п. [Зайнутдинова, 2021]. Законодатели ряда стран предприняли попытку дать легальное определение смарт-контракта (Республика Беларусь, Италия, некоторые штаты США – определив его либо как программу (программный код), либо как договор, который заключается в электронной форме и исполняется посредством функционирования компьютерной программы); большинство же современных правовых систем не содержит норм, определяющих смарт-контракт, что абсолютно не означает отсутствие правового регулирования соответствующих отношений: например, во Франции общественные отношения, связанные с использованием смарт-контрактов, регулируются, главным образом, общими положениями договорного права [Ефимова, Михеева, Чуб, 2020].

Отечественный законодатель не находится в стороне от происходящих преобразований и также прошел свой путь нормотворчества. На протяжении ряда лет имели место попытки сформулировать и законодательно закрепить понятие смарт-контракта. Так, первой редакцией проекта закона 2018 года[1] (ст. 2) предлагалось определить его как «договор в электронной форме…», однако уже в третьей редакции законопроекта (от 21.07.2020) исчезает не только определение, но и само упоминание дефиниции.

Свою лепту в работу над определением смарт-контракта вносит Центральный банк РФ, рассматривая его как договор[2], сделку[3].

Однако легального определения рассматриваемому понятию российский законодатель пока так и не выработал, последовательно продолжая работать в этом направлении: Федеральный закон 2019 г. № 34-ФЗ[4] не только закрепил понятие «цифровое право» (ст. 141.1 ГК РФ), но и внес в ГК РФ ряд новелл, содержательно тесно связанных со смарт-контрактами – ч. 2 п. 1 ст. 160, ч. 2 ст. 309, ч. 2 ст. 4345; в пп. 9 п. 1 ст. 3 Федерального закона 2020 г. № 259-ФЗ[6] закреплена норма об «Использовании для выпуска цифровых финансовых активов сделок, предусматривающих исполнение сторонами возникающих из них обязательств при наступлении определенных обстоятельств без направленного на исполнение обязательств отдельно выраженного дополнительного волеизъявления сторон путем применения информационных технологий (в случае использования таких сделок)».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в настоящее время в законодательстве Российской Федерации легальное определение смарт-контракта отсутствует, имеют место острые и интересные научные дискуссии о правовой природе данного феномена, моделях правового регулирования общественных отношений с их применением. В связи с этим очевидна необходимость учета трансграничного характера цифровых технологий, изучения зарубежного опыта, требуется переосмысление существующих в разных правопорядках моделей правового регулирования.

По нашему мнению, при всем многообразии подходов к определению природы смарт-контракта следует обратить внимание на его рассмотрение как заключаемого и автоматически исполняемого с использованием информационной системы особого вида гражданско-правового договора, условия которого определяются как на языке права, так и на языке программирования, а содержание составляет программный код, обеспечивающий исполнение договора.

[1]Проект Федерального закона № 419059-7 «О цифровых финансовых активах» (ред., внесенная в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 20.03.2018)

[2]Цифровой рубль. Доклад для общественных консультаций (13.10.2020), утв. Банком России. URL: https://www.cbr.ru/analytics/d_ok/dig_ruble/

[3]Концепция цифрового рубля (апрель 2021 г.), подготовлена Банком России. URL: http://www.cbr.ru/content/document/file/120075/concept_08042021.pdf

[4]Федеральный закон от 18.03.2019 № 34-ФЗ «О внесении изменений в части первую, вторую и статью 1124 части третьей Гражданского кодекса Российской Федерации»

[5]В пояснительной записке к Федеральному закону от 18.03.2019 № 34-ФЗ механизм действия смарт-контрактов разработчиками определен следующим образом: «После идентификации пользователей в информационной системе дальнейшее их поведение подчиняется алгоритму компьютерной программы. Лицо, приобретающее цифровое право, получит этот объект автоматически при наступлении определенных обстоятельств. Сделка будет исполнена без дополнительных распоряжений сторон: у продавца будет списано цифровое право, а у покупателя деньги. Таким образом, воля лица, направленная на заключение договора, включает в себя и волю, направленную на исполнение обязательства».

[6]Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 259-ФЗ «О цифровых финансовых активах, цифровой валюте и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Савельев А. И. Договорное право 2.0: «умные» контракты как начало конца классического договорного права // Вестник гражданского права. 2016. № 3. С. 32–60.
2. Захаркина А. В. Смарт-контракт в условиях формирования нормативной платформы экосистемы цифровой экономики Российской Федерации // Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2020. № 1. С. 66–82.
3. Зайнутдинова Е. В. Модели правового регулирования смарт-контракта: общее и особенное // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2021. № 3. С. 25–32.
4. Цепов Г. В., Иванов Н. В. К цивилистической теории смарт-контрактов // Закон. 2022. № 3. С. 149–172.
5. Челышева Н. Ю. Концепция правового регулирования смарт-контракта в гражданском праве // Право и экономика. 2022. № 7. С. 32–36.
6. Ахмедов А. Я. К вопросу о признаках смарт-контракта // Правовая политика и правовая жизнь. 2020. № 2. С. 22–25.
7. Чурилов А. Ю. К проблеме понятия и правовой природы смарт-контракта // Юрист. 2020. № 7. С. 25–30.
8. Савельев А. И. Некоторые правовые аспекты использования смарт-контрактов и блокчейн-технологий по российскому праву // Закон. 2017. № 5. С. 94–117.
9. Волос А. А. Смарт-контракты и принципы гражданского права // Российская юстиция. 2018. № 12. С. 5–7.
10. Камалян В. М. Понятие и правовые особенности смарт-контрактов // Юрист. 2019. № 4. 20–27.
11. Громова Е. А. Смарт-контракты в России: попытка определения правовой сущности // Право и цифровая экономика. 2018. № 2. Т. 2. С. 34–37.
12. Арсланов К. М. Смарт-контракт: вид классического договора, компьютерная программа (код) или электронная форма договора? // Гражданское право. 2021. № 6. С. 18–23.
13. Ефимова Л. Г., Михеева И. Е., Чуб Д. В. Сравнительный анализ доктринальных концепций правового регулирования смарт-контрактов в России и зарубежных странах // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2020. № 4. С. 78–105.

REFERENCES

1. Savel'yev, A. I. (2016). Contract Law 2.0: Smart Contracts as the beginning of the End of Classical Contract Law. Vestnik grazhdanskogo prava, 3, 32–60. (In Russ.)
2. Zaharkina, A. V. (2020). Smart contract in the context of the formation of the regulatory platform of the ecosystem of the digital economy of the Russian Federation. Perm University Herald. Juridical Sciences, 1, 66–82. (In Russ.)
3. Zajnutdinova, E. V. (2021). Models of legal regulation of a smart contract: general and special. Law. Journal of the Higher School of Economics, 3, 25–32. (In Russ.)
4. Cepov, G. V., Ivanov, N. V. (2022). Towards the Civilistic theory of Smart contracts. Zakon, 3, 149–172. (In Russ.)
5. Chelysheva, N. Y. (2022). The concept of legal regulation of a smart contract in civil law. Pravo i ekonomika, 7, 32–36. (In Russ.)
6. Akhmedov, A. Y. (2020). On the question of the signs of a smart contract. Pravovaya politika i pravovaya zhizn', 2, 22–25. (In Russ.)
7. Churilov, A. Y. (2020). On the problem of the concept and legal nature of a smart contract. Yurist, 7, 25–30. (In Russ.)
8. Savel'yev, A. I. (2017). Some legal aspects of the use of smart contracts and blockchain technologies under Russian law. Zakon, 5, 94–117. (In Russ.)
9. Volos, A. A. (2018). Smart contracts and principles of civil law. Rossiyskaya yustitsiya, 12, 5–7. (In Russ.)
10. Kamalyan, V. M. (2019). The concept and legal features of smart contracts. Yurist, 4, 20–27. (In Russ.)
11. Gromova, Y. A. (2018). Smart contracts in Russia: attempt to determine the legal essence. Law and Digital Economy, 2(2), 34–37. (In Russ.)
12. Arslanov, K. M. (2021). Smart contract: a type of classical contract, a computer program (code) or an electronic form of contract? Civil Law, 6, 18–23. (In Russ.)
13. Efimova, L. G., Miheeva, I. E., Chub, D. V. (2020). Comparative analysis of doctrinal concepts of legal regulation of smart contracts in Russia and foreign countries. Law. Journal of the Higher School of Economics, 4, 78–105. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

Назинцева Анастасия Павловна

преподаватель кафедры английского языка в сфере юриспруденции
Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений
МИД Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), Associate Professor
Head of the Civil Law Department
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Nazintseva Anastasiya Pavlovna

Lecturer in the Department of English in the field of jurisprudence
Odintsovo branch of the Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs
of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию	20.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	15.11.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 343.35
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_92

Перспективы использования технологии распределенного реестра в предотвращении коррупции

Г. В. Назаренко

Ростовский юридический институт МВД России, Ростов-на-Дону, Россия
ngv@inbox.ru

Аннотация. Статья посвящена практическому применению блокчейна для предотвращения и борьбы с коррупцией. Выявлены перспективы, риски и ограничения применения блокчейна, определены направления дальнейшей работы органов власти для реализации цифровой трансформации процессов предотвращения и борьбы с коррупцией с использованием распределенного реестра.

Ключевые слова: коррупция, взятка, коррупционное правонарушение, борьба с коррупцией, предотвращение коррупции, распределенный реестр, блокчейн

Для цитирования: Назаренко Г. В. Перспективы использования технологии распределенного реестра в предотвращении коррупции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 92–98. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_92

Original article

Prospects of Using Distributed Registry Technology in Preventing Corruption

Galina V. Nazarenko

Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Rostov-on-Don, Russia
ngv@inbox.ru

Abstract. The article is devoted to the practical application of blockchain to prevent and combat corruption. The prospects, risks and limitations of the use of blockchain are identified, the directions for further work of the authorities to implement the digital transformation of the processes of preventing and combating corruption through a distributed ledger are determined.

Keywords: corruption, bribe, corruption offense, fight against corruption, prevention of corruption, distributed ledger, blockchain

For citation: Nazarenko, G. V. (2023). Prospects of using distributed registry technology in preventing corruption. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1(846), 92–98. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_92

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время коррупция стала масштабным явлением международного характера, которое приводит к отсутствию доверия между гражданами и государственными институтами. Несмотря на большое количество исследований и публикаций на тему коррупции, сущностное содержание термина «коррупция» до сих пор остается дискуссионным. Действующий ФЗ от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции»[1] не дает четкого определения данного понятия.

Научные исследования коррупции выявляют различные способы злоупотребления властью: от получения взятки за свои услуги государственным чиновником до менее открытой и более социально укоренившейся практики подарков, услуг и обещаний. Исследуемый феномен коррупции как масштабного явления постоянно трансформируется и приобретает всё новые изощренные формы, в связи с чем на государственном уровне проблеме распространенности этого негативного явления придается повышенное внимание [Ларионова и др., 2021].

Многие ученые в своих исследованиях подчеркивают, что коррупцию следует рассматривать не только как состояние, но и как процесс, т. е. поэтапную институционализацию неправомерного поведения, которая способствует легитимации этого поведения и социализации других в нем таким образом, чтобы оно постепенно нормализовалось в то, что можно назвать «культурой коррупции» [Ashforth, Anand, 2003; Buckley, Doh, Benischke, 2017].

При этом исследователями отмечается, что в России существует достаточно неплохая организационно-правовая основа предупреждения коррупции, но вместе с тем многие вопросы противодействия данному явлению остаются нерешенными [Козлов, 2020].

Наиболее подверженными коррупции сферами являются медицина, образование, организация дорожного движения, кадастровая деятельность, деятельность органов внутренних дел, ЖКХ, а также судебная система – именно те сферы, с которыми граждане любой страны чаще всего сталкиваются, услуги которых – самые востребованные среди населения.

[1]Федеральный закона от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции».
URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/

ТЕХНОЛОГИЯ РАСПРЕДЕЛЕННОГО РЕЕСТРА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КОРРУПЦИИ И БОРЬБЫ С КОРРУПЦИОННЫМИ ПРАВОНАРУШЕНИЯМИ

Одним из эффективных инструментов противодействия и борьбы с коррупцией в условиях цифровой трансформации жизни общества, по нашему мнению, является технология распределенного реестра (блокчейн), которая призвана устранить коррупцию и обеспечить повышение безопасности транзакций и снижение затрат. Эффективность применения данной новации больше зависит от контекста, чем от самой технологии, которая может отслеживать деятельность должностных лиц, оцифровывать государственные услуги и обеспечивать прозрачность и подотчетность государственных служащих. В этом качестве технология распределенного реестра несет в себе преобразующий потенциал, чтобы сократить возможности для субъектов коррупционных правонарушений действовать коррумпированно. Мы полагаем, что в соответствии с этим процессуально-теоретическим пониманием коррупции необходимо проанализировать реализацию технологии распределенного реестра, тем самым предложив точку зрения, которая не только принимает во внимание характеристики данной инновационной технологии, но также обращает внимание на социальные практики, дискурсы / процессы рационализации и институционализации.

Основная характеристика распределенного реестра базируется на метафоре «бухгалтерская книга», которая используется для отслеживания операций и играет важную роль в современной экономике. При этом она наиболее эффективна, когда имеет под собой нормативно-правовую основу и централизованный характер.

Однако централизации присуща слабость, особенно если доверие к центральному аппарату утрачено или внешние события создают риски для всей системы. Технология распределенного реестра позволяет децентрализовать данные и делает их проверяемыми, более доступными, прослеживаемыми, открытыми и, следовательно, безопасными. При этом блокчейн создает систему без единых точек отказа, делая посредников и межличностное доверие устаревшими (то есть «доверие без доверия») [Zalan, 2018]. Хотя технология блокчейна была описана как «машина истины» [Casey, 2018], доверие зависит от качества базового кода, эффективных стимулов для поддержания консенсуса в сети блокчейна и обеспечения устойчивости распределенного реестра к атакам [Berke, 2017]. В конечном счете суть технологии сводится

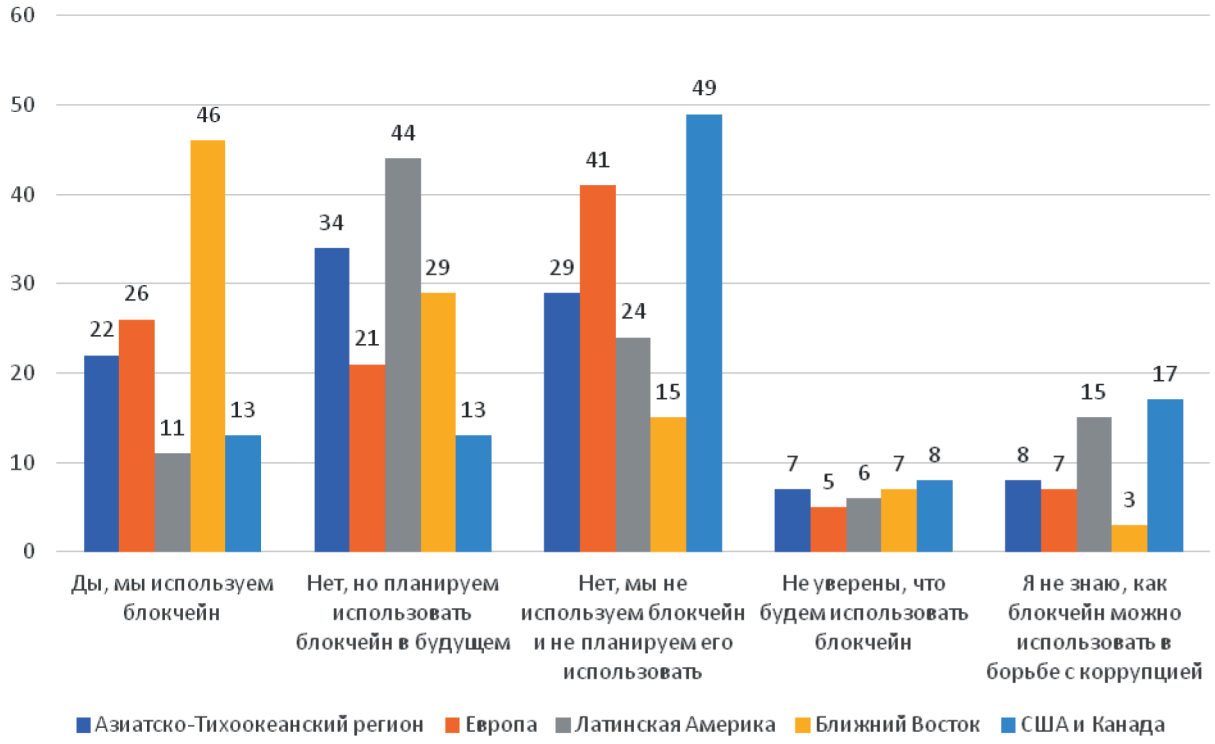

Рис. 1. Использование блокчейн-технологии в предотвращении коррупции в мире

к необходимости доверять тем, кто разрабатывает и определяет алгоритм технологии[1], что делает этот алгоритм отчасти субъективным.

Существует четыре различных типа распределенного реестра, каждый из которых имеет свои преимущества:

1. Общедоступный блокчейн без разрешений открыт для всех, консенсус алгоритмов строится на доказательстве работы (PoW). Однако такой тип требует значительных вычислительных ресурсов, что приводит к высокому энергопотреблению и проблемам с масштабируемостью.

2. Общедоступный разрешенный блокчейн, который открыт для чтения всеми, но только разрешенная группа имеет возможность создавать записи благодаря контрольному уровню управления, который находится сверху. Меры безопасности проще, скорость транзакций выше, а потребление энергии ниже, поскольку в сети работает меньше узлов.

3. Закрытый разрешенный блокчейн, доступ к которому предоставляется только авторизованным участникам.

4. Частный блокчейн, контролируемый одним лицом. Доступ к этому типу блокчейна строго контролируется. Функции частных блокчейнов напоминают функции традиционной базы данных, поскольку управление осуществляется централизованно. Записи хранятся в неизменной цепочке, хотя, конечно, контролирующие органы по-прежнему имеют право распоряжаться или «разветвлять» эти данные по своему усмотрению.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ РАСПРЕДЕЛЕННОГО РЕЕСТРА В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ КОРРУПЦИИ

В зависимости от выбранного типа распределенного реестра и согласованного алгоритма консенсуса блокчейн может затруднить для коррумпированных субъектов манипулирование данными и осуществление мошеннических или коррупционных действий, учитывая потенциал прозрачности, неизменности, проверяемости и безопасности. Это означает, что доверие гарантируется до тех пор, пока сами данные не скомпрометированы, а неточные или потенциально мошеннические транзакции не попадают в базу данных в целях обеспечения целостности и защиты от коррупции [Назаренко, 2022]. В статье, представленной на Всемирном экономическом форуме, говорится, что «хотя масштабируемость этих решений остается сложной, блокчейн стал наиболее многообещающей прорывной технологией в борьбе с коррупцией. Он обладает важными функциями,

[1]URL: https://www.u4.no/publications/areblockchain-technologies-efficient-in-combatting-corruption.pdf

которые могут помочь укрепить целостность государственного управления, обеспечивая идентификацию, отслеживание финансовых операций, регистрацию активов и государственные закупки»[1].

По данным исследования аналитического агентства Kroll, применение блокчейн-технологии как инструмента предотвращения коррупции осуществляется 52% опрошенных респондентов по всему миру, 29% заявили, что, хотя они еще не используют данную новацию, но их организация планирует использовать блокчейн в своей антикоррупционной борьбе в будущем[2] (рис. 1).

В качестве примера применения распределенного реестра можно привести Всемирную продовольственную программу, где в рамках пилотного проекта «Строительные блоки» использована блокчейн-технология для изучения возможности повышения эффективности, безопасности и прозрачности прямых денежных переводов беженцам с учетом того, что практика денежных переводов связана со многими проблемами и рисками. Например, учитывая, что беженцы могут не иметь официального удостоверения личности и банковского счета, необходимого для перевода денег, этот пилотный проект был направлен на устранение необходимости в посреднике, что тем самым сокращает возникновение коррупционных рисков (взяточничество и вымогательство посредством взаимодействия с посредниками).

Другим примером является опыт немецкого банка развития KFW, который разработал TruBudget[3] – платформу с открытым исходным кодом на основе технологии распределенного реестра, направленную на повышение эффективности и действенности проектов сотрудничества в области развития, финансируемых спонсорами, включая отслеживание всех действий в ходе реализации проекта, таких как составление контрактов, проведение торгов и процессы финансирования, распределение бюджета и многое другое. Таким образом, TruBudget снижает коррупционные риски и способствует прозрачности и подотчетности в реализации проекта и между партнерами по проекту.

В ответ на кризис в области здравоохранения, вызванный COVID-19, многие правительства ослабили меры безопасности в отношении механизмов прозрачности, надзора и подотчетности для обеспечения скорости и гибкости в соответствии с протоколами действий в чрезвычайных ситуациях.

Тем не менее закупка лекарств и расходных материалов в системах здравоохранения является одной из наиболее уязвимых сфер для коррупции. Учитывая, что в некоторых странах действуют прямые методы и механизмы ускоренного контроля, при отсутствии неадекватных механизмов надзора и подотчетности коррупционеры могут извлечь выгоду из глобальной нехватки как лекарств, так и предметов медицинского назначения в периоды стрессовых событий.

Примеры коррупционных рисков включают:

– манипуляции со спецификациями и техническим заданием в пользу поставщиков;

– взяточничество и преступный сговор между поставщиками и должностными лицами, курирующими государственные закупки, имеющими возможность предоставить преимущества в тендерном процессе;

– поднятие цен / требование повышения цен на продукцию;

– закупка продукции без уважительной медицинской причины, протекционизм во время торгов.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОРРУПЦИОННОГО РИСКА ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ПО ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ, ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО МИНИМИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ РАСПРЕДЕЛЕННОГО РЕЕСТРА

На рисунке 2 представлена взаимосвязь заинтересованных сторон и точки возникновения коррупционного риска, где можно предотвратить утечку коррупционных процессов за счет внедрения распределенного реестра[4]. Согласно представленному рисунку, мы видим, что коррупционный риск возникает именно в точках соприкосновения различных субъектов, что говорит о первоочередной необходимости внедрения распределенного реестра именно в процессы взаимодействия.

Обладая свойствами прозрачности, неизменности, проверяемости и безопасности, технология блокчейн потенциально может служить ценным инструментом в процессах экстренных закупок во время кризиса или пандемии, позволяя обнаруживать и анализировать случаи коррупции и мошенничества, а также отслеживать транзакции и платежи.

Таким образом, технология блокчейна обеспечивает потенциально огромные преимущества для сдерживания коррупции, для повышения эффективности государственного управления, кризисного реагирования. Возможности, которые

[1]URL: https://www.weforum.org/agenda/2019/02/here-s-how-technology-is-changing-the-corruption-game/

[2]URL: https://www.kroll.com/en/insights/publications/compliance-risk/anti-bribery-and-corruption-report/abc-programs-blockchain-and-crypto#

[3]URL: https://www.kfw.de/KfW-Group/Newsroom/Latest-News/Pressemitteilungen-Details_500800.html

[4]Составлено автором.

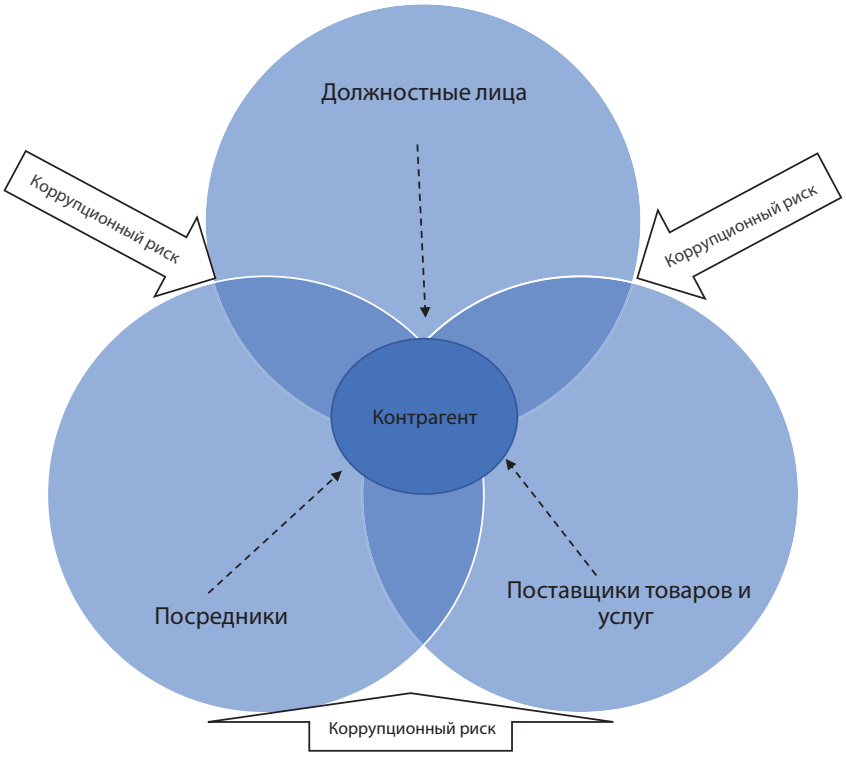

Рис. 2. Возникновение коррупционного риска
при проведении финансово-хозяйственных операций в экономике

Таблица 1

ВНЕДРЕНИЕ РАСПРЕДЕЛЕННОГО РЕЕСТРА В ПРОЦЕССЫ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КОРРУПЦИИ

Возможности	Риски и ограничения	Направления развития
– Создание прозрачной и подотчетной системы, в которой информация может быть проверена	– Данные, находящиеся в пределах распределенного реестра, могут быть подвергнуты кибератакам, а также могут быть использованы в корыстных целях сотрудниками, имеющими доступ к этим данным	– Нет соответствующей нормативно-правовой базы, в том числе института, ответственного за функционирование распределенного реестра
– Транзакции и документы хранятся в блоках распределенного реестра	– Может использоваться для личной выгоды с применением криптовалюты	– Применимость и возможность внедрения на практике ограничена отсутствием необходимой цифровой инфраструктуры
– Точное отслеживание движения денег и более точное определение лиц, причастных к коррупционным правонарушениям		– Высокая стоимость финансирования реализации внедрения распределенного реестра на практике

предоставляет технология распределенного реестра в предотвращении и борьбе с коррупцией, риски и ограничения, сопутствующие процессу внедрения на практике блокчейна, а также необходимые доработки институциональной сферы представлены в таблице 1 (*составлено автором*).

Часто отмечается, что технология распределенного реестра будет успешной в обществе с высоким доверием к технологиям, поскольку блокчейн обеспечивает защищенные от несанкционированного доступа записи, которые коррупционеры не могут модифицировать или фальсифицировать; также, в дополнение к доверию технологии, должно быть доверие к тем, кто вводит записи в блокчейн. Это означает, что стимулы для хорошего поведения заключаются не только в преобразовательной природе блокчейна для целостности и прозрачности, но и в государственных органах, учреждениях, отвечающих за соответствие информации действительности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что внедрение технологии распределенного реестра в практику предотвращения и борьбы с коррупцией Правительством во многом зависит от политической воли (например, основанной на экономических прогнозах, которые обещают значительную экономическую отдачу в виде дополнительных финансовых ресурсов, незадействованных в коррупционных правонарушениях) в сочетании с цифровой инфраструктурой. Гармонизация нормативно-правовых стандартов для блокчейна является критическим вопросом, который может потребовать не только доработки законодательства, но и активного участия крупного бизнеса, профессиональных ассоциаций и других отраслевых ассоциаций. В тех случаях, когда экономические субъекты участвуют в широком масштабе, управление на основе блокчейна может не ограничиваться изолированными островками в отрасли, которые можно легко обойти, не достигая требуемого результата в предотвращении коррупции в обществе. Следовательно, применение распределенного реестра на практике предполагает наличие согласованных усилий, когда участники коллективно принимают на себя обязательство постепенно внедрять технологию блокчейна, что даст синергетический эффект в предотвращении коррупционных правонарушений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Государство и право: безопасность и противодействие коррупции / Ларионова И. К. [и др.]. М. : Дашков и К., 2021.
2. Ashforth B. E., Anand V. The normalization of corruption in organizations. Research in Organizational Behavior. 2003. Vol. 25. P. 1–52.
3. Buckley P. J., Doh J. P., Benischke M. H. Towards a renaissance in international business research? Big questions, grand challenges, and the future of IB scholarship. Journal of International Business Studies. 2017. No. 9. Vol. 48. P. 1045–1064.
4. Козлов Т. Л. Перспективы развития российского законодательства о противодействии коррупции // Журнал российского права. 2020. № 5. С. 158–166.
5. Zalan T. Born global on blockchain. Review of International Business and Strategy. 2018. № 1. Vol. 28. P. 19–34.
6. Casey M., Vigna P. The Truth Machine. 1st ed. New York: St. Martin's Press, 2018.
7. Berke A. How safe are blockchains? It depends. Harvard Business Review. 2017. P. 7.
8. Назаренко Г. В. Цифровые технологии как инструмент предотвращения и борьбы с коррупцией в сфере государственного управления // Философия права. 2022. № 3 (102). С. 146–153.

REFERENCES

1. Larionova, I. K., et. al. (2021). Gosudarstvo i pravo: bezopasnost` i protivodejstvie korrupcii = State and Law: Security and Anti-Corruption. M. : Dashkov and K. (In Russ.)
2. Ashforth, B. E., Anand, V. (2003). The normalization of corruption in organizations. Research in Organizational Behavior, 25, 1–52.
3. Buckley, P. J., Doh, J. P., Benischke, M. H. (2017). Towards a renaissance in international business research? Big questions, grand challenges, and the future of IB scholarship. Journal of International Business Studies, 9(48), 1045–1064.
4. Kozlov, T. L. (2020). Prospects for the development of Russian anti-corruption legislation. Journal of Russian Law, 5, 58–166. (In Russ.)
5. Zalan, T. (2018). Born global on blockchain. Review of International Business and Strategy, 28(1), 19–34.
6. Casey, M., Vigna, P. (2018). The Truth Machine. 1st ed. New York: St. Martin's Press.
7. Berke, A. (2017). How safe are blockchains? It depends. Harvard Business Review (p. 7).
8. Nazarenko, G. V. (2022). Digital technologies as a tool for preventing and combating corruption in public administration. Philosophy of Law, 3(102), 146–153. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Назаренко Галина Владимировна

кандидат экономических наук
научный сотрудник отделения организации научно-исследовательской работы
научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела
Ростовского юридического института Министерства внутренних дел России

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Nazarenko Galina Vladimirovna

PhD in Economics
Researcher of the Department of organization of research work
Rostov law institute of the Ministry of internal Affairs of Russia

Статья поступила в редакцию	20.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	03.11.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Научная статья
УДК 343.211.4
DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_99

Соотношение права на применение физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия и обязанности «минимизации вреда (ущерба)»

И. Г. Плэмэдялэ

Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказания, Москва, Россия
igor.plemedyale@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы соотношения права на применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия и обязанности «минимизации вреда» при этом. Проведенный лексический и правовой анализ обязанности «минимизации вреда» в случаях, когда возникает право применения указанных силовых мер, дает основания полагать, что в действующее законодательство необходимо внести некоторые изменения.

Ключевые слова: обязанность, право, минимизация, вред, применение физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия, предупреждение, гуманность.

Для цитирования: Плэмэдялэ И. Г. Соотношение права на применение физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия и обязанности «минимизации вреда (ущерба)» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 99–104. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_99

Original article

Correlation of the Right to Use Physical Force, Special Means, Firearms and the Obligation to “Minimize Harm (Damage)”

Igor G. Plemedyale

Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russia
igor.plemedyale@yandex.ru

Abstract. The article discusses some issues of the relationship between the right to use physical force, special means and firearms, along with the obligation to “minimize harm.” The lexical and legal analysis of the obligation to “minimize harm” in cases where the right to use these forceful measures arises gives reason to believe that some changes should be made to the current legislation, which are proposed by the author in the concluding part of the publication.

Keywords: duty, law, minimization, harm, use of physical force, special means, firearms, prevention, humanity

For citation: Plemedyale, I. G. (2023). Correlation of the right to use physical force, special means, firearms and the obligation to “minimize harm (damage)”. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1(846), 99–104. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_99

ВВЕДЕНИЕ

Важным условием общественного развития является функционирование правопорядка, нарушение которого предполагает принуждение к его соблюдению, в том числе, с применением предусмотренных законом силовых мер, неизбежно сопряженных с наступлением («причинением») вреда (ущерба).

Российский законодатель уделяет значительное внимание вопросам, связанным с правомерным применением силы. Подтверждением этому является постоянное совершенствование законов, касающихся применения физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия (*далее* применение ФС СС ОО) сотрудниками правоохранительных и силовых структур.

Перед тем как перейти к сути рассматриваемых вопросов, следует принять во внимание, что во всех российских законах применение ФС СС ОО обозначено в качестве права (субъективного)[1]. Применение ФС СС ОО не является обязанностью. Применение ФС СС ОО является средством реализации установленных законом обязанностей и полномочий.

АНАЛИЗ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ НОРМ О «СТРЕМЛЕНИИ К МИНИМИЗАЦИИ ВРЕДА»

В действующем российском законодательстве определены случаи (основания) и порядок применения ФС СС ОО[2]. Эти нормативные положения, с одной стороны, исключают произвольность этих действий, с другой, подтверждают их правомерность. Так, во всех законах, регулирующих применение ФС СС ОО, содержится положение о том, что сотрудники (работники) не несут (не подлежат) уголовной ответственности, если ФС СС ОО были применены на основаниях (в случаях) и в порядке, предусмотренных законом.

Казалось бы, этим все сказано. Не тут-то было! Российское законодательство никак не может обойтись без «ложки дегтя в бочке меда».

Какое отношение имеет эта аллегория к применению ФС СС ОО? Дело в том, что в большинстве законов (не во всех!) сказано, что сотрудники (работники) определенных структур (государственных и негосударственных), должны «минимизировать» негативные последствия («ущерб», «вред») при применении ими ФС СС ОО. Данная обязанность имеет разную законодательную интерпретацию. Например, сотрудники полиции, Росгвардии, ФСБ обязаны «стремиться к минимизации любого ущерба», судебные приставы по обеспечению установленного порядка деятельности суда, работники ведомственной охраны, частных охранных предприятий и частные детективы – должны «стремиться, чтобы любой вред (ущерб) был минимальным», сотрудники уголовно-исполнительной системы – «обеспечить наименьшее причинение вреда», должностные лица таможенных органов – «обязаны исходить из того, что ущерб, причиненный при устранении опасности, должен быть минимальным».

Следует отметить, что эти нормативные предписания рассматриваются и воспринимаются в юридической практике в качестве правовой аксиомы, т.е., как «некое предположение, косвенно или прямо закрепленное в правовой норме, в соответствии с которым определенный порядок вещей признается обыденным и не нуждающемся в доказывании» [Арзамасов, 2010, с. 72].

Представляется, что в контексте применения ФС СС ОО, в случаях и порядке, предусмотренных российскими законами, такая «обязанность» не может считаться самоочевидной истиной и «не нуждающейся в доказывании».

Прежде всего, исполнение какой-то обязанности предполагает знание того, что и как нужно делать. Для четкого понимания правового содержания того или иного нормативного положения необходимо уяснение языковой конструкции и лексики соответствующих статей. Возьмем, к примеру, обязанность, характерную для сотрудников полиции, Росгвардии, ФСБ: «стремиться к минимизации любого ущерба»[3]. Для того чтобы понять, что означает этот набор слов в контексте применения ФС СС ОО, попытаемся разобраться, что означает каждое из четырех слов в русском языке (отдельно и в сочетании друг с другом)? Итак, первое слово: «стремиться» – «настойчиво добиваться, стараться достичь чего-либо»[4]; второе: «минимизация» – «уменьшение чего-либо в максимально возможной степени»[5];

[1]В данной статье категория право рассматривается как предоставленная законом возможность (разрешение) действовать определенным образом в установленных законом случаях.

[2]См.: ФЗ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ («случаи» – ст.ст. 20; 21; 23; «порядок» – ст. 19); ФЗ «О войсках национальной гвардии РФ» от 03.07.2016 № 226-ФЗ («случаи» – ст.ст. 19; 20; 21; «порядок» – ст. 18); ФЗ «О федеральной службе безопасности» от 03.04.1995 № 40-ФЗ («случаи» – ст.ст. 14.3; 14.5; 14.6; «порядок» – ст. 14.2); Закон РФ от 21.07.1993 № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» («случаи» – ст.ст. 29; 30; 31.2; «порядок» – ст. 28.1); ФЗ «Об органах принудительного исполнения РФ» от 21.07.1997 № 118-ФЗ («случаи» – ст.ст. 16; 17; 18; «условия и пределы» – ст.15) и др.

[3]См.: ФЗ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ч. 3 ст. 19); ФЗ «О войсках национальной гвардии РФ» от 03.07.2016 № 226-ФЗ (ч. 5 ст. 18); ФЗ «О федеральной службе безопасности» от 03.04.1995 № 40-ФЗ (ч. 3 ст. 14.2).

[4]URL:https://kartaslov.ru

[5]URL: https://ru.tax-definition.org

третье: «любой» – «всякий, всевозможный, какой угодно, какой бы то ни был, все равно какой, какой вздумается»[1]. И наконец, четвертое слово – «ущерб». В словарях, в том числе, юридических, «ущерб» и «вред» рассматриваются в качестве синонимов, где понятие «вред» обозначено как «негативное (неблагоприятное) воздействие, которое делает что-либо хуже, чем есть»[2]. Заметим, что, несмотря на отсутствие нормативного определения понятий «ущерб» и «вред», они используются в качестве юридических терминов в разных отраслях российского права и разделены на три вида: физический, имущественный (материальный) и моральный.

О каком вреде (ущербе) идет речь в законах, регулирующих применение ФС СС ОО? Вопрос уместен в связи с тем, что слово «любой» в рассматриваемом нами контексте предполагает как количественные, так и качественные характеристики вреда (ущерба). Можно сказать, что в нашем случае предметом регулирования является физический и материальный вред (ущерб), что подтверждается соответствующими нормативными положениями[3].

Принимая во внимание вышеизложенное, обязанность «стремиться к минимизации любого ущерба» можно выразить следующим образом: при применении ФС СС ОО сотрудники (работники) должны стараться максимально уменьшить негативные последствия применения ФС СС ОО. Каким образом это можно сделать? Ответ на этот вопрос можно найти в статьях, предусматривающих порядок применения ФС СС ОО[4], реализация которого составляет три этапа:

первый – предупреждение о намерении применения ФС СС ОО;

второй – непосредственное воздействие сотрудника (работника) на нарушителя (применение «боевых приемов борьбы», «рукопашного боя», отражение или нанесение ударов руками и ногами, «любыми подручными средствами»), захват и удержание нарушителя, осуществление предусмотренных законом манипуляций со специальными средствами и огнестрельным оружием (их использование по прямому назначению, в том числе, стрельба на поражение);

третий – осуществление определенных действий после применения ФС СС ОО: информирование руководства о происшествии, вызов на место происшествия медицинской помощи и иных специальных служб, сохранение (по возможности) без изменений места происшествия, в том числе, ограничение доступа посторонних лиц, оказание первой помощи лицам, получившим телесные повреждения, обеспечение безопасности «нейтрализованного» нарушителя, и др.

Предупреждение (первый этап)[5] следует понимать как некое сообщение (уведомление) о том, что произойдет, в случае выбора нарушителем одного из двух вариантов поведения:

а) выполнение законных требований исключает применение мер принуждения (ФС СС ОО), сопряженных с причинением вреда. Предупреждение при таком варианте развития ситуации становится тем самым «несиловым способом»[6] («ненасильственным»[7]) исполнения обязанностей, о котором упоминается во всех законах;

б) игнорирование нарушителем предупреждения и иных законных требований означает, что «несиловые способы не обеспечили выполнение обязанностей». В научных исследованиях данный аспект рассматривается как случаи, «когда другие методы являются неэффективными или не дают каких-либо надежд для достижения намеченного результата» [Батурин, Козляков, Копылов, 2019, с. 292]. Это является сигналом того, что можно приступать к реализации второго этапа – непосредственного физического воздействия. Возникают обозначенные в законах «случаи» применения ФС СС ОО: «для защиты от посягательства», «для задержания», «для освобождения заложников», «для остановки транспортного средства…» и т. д.

На этом этапе (втором) применение ФС СС ОО направлено на достижение максимально эффективного результата – отражение общественно опасных посягательств (в наиболее короткие сроки), пресечение попыток нарушителя покинуть место происшествия (скрыться). И, самое главное, эти меры направлены на то, чтобы обеспечить собственную безопасность и иных лиц.

Следует принять во внимание, что при совершении нападения посягающее лицо изначально находится в более выгодном, чем объект

[1]URL: https://sanstv.ru

[2]URL: www.dic.academic.ru

[3]См.: ФЗ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ (в ч.8 ст.19 сказано о «причинении вреда здоровью или материального ущерба гражданину или организации). Аналогичные нормы содержат: ФЗ «О войсках национальной гвардии РФ» от 03.07.2016 № 226-ФЗ (ч. 10 ст. 18); ФЗ «О федеральной службе безопасности» от 03.04.1995 № 40-ФЗ (ч. 6 ст. 14.2) и др.

[4]См.: ФЗ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ст. 19); ФЗ «О войсках национальной гвардии РФ» от 03.07.2016 № 226-ФЗ (ст. 18); ФЗ «О федеральной службе безопасности» от 03.04.1995 № 40-ФЗ (ст. 14.2); Закон РФ от 21.07.1993 № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» (ст. 28.1) и др.

[5]Предупреждение осуществляется как в устной форме (голосом) – «стой, стрелять буду!», «выпускаю собаку!», так и определенными действиями: демонстрацией специальных средств, обнажением оружия, предупредительным выстрелом и др.

[6]ФЗ «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ст. 20); ФЗ «О войсках национальной гвардии РФ» от 03.07.2016 № 226-ФЗ (ст. 19); Закон РФ от 21.07.1993 № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» (ст. 28.1).

[7]См.: ФЗ «О государственной охране» от 27.05.1996 № 57-ФЗ (ст. 25).

посягательства, положении. Почему? Потому что, *во-первых*, нарушитель никогда не предупреждает о своих намерениях – о «попытке завладения оружием», о совершении «группового или вооруженного нападения» и т. д. Сотрудник же, обязан предупреждать о намерениях применить ФС СС ОО. *Во-вторых*, посягающее лицо не ограничивает себя ни характером, ни интенсивностью причиняемого им вреда. Наоборот, при нападении оно стремится причинить максимальный вред (не исключая летальный исход) для того, чтобы сразу исключить вероятность отражения нападения (и другие нежелательные для себя последствия). Такое развитие ситуации вполне реально, поскольку посягающий обладает преимуществом внезапности (нападает скрытно и неожиданно) и инициативы (нападает первым). Предпринятые же сотрудниками (работниками) меры, как правило, являются ответными, если, конечно, они окажутся в состоянии (успеют) удачно отреагировать. Очевидно, что обязывать в таких случаях сотрудников (работников) «стремиться к минимизации любого ущерба (вреда)» посягающему лицу (лицам), по меньшей мере, странно. По мнению некоторых ученых, «сложность правового механизма принятия решения о применении средств принуждения заключается в том, что в одно мгновение нужно оценить ситуацию и в кратчайший временной интервал выбрать из множества вариантов наиболее правильный» [Воронов, Чигоряев, Крестьянинов, 2019, т. 24, с. 412].

В связи с этим необходимо признать, что совмещение устремлений сотрудника (работника) по пресечению общественно опасных посягательств, представляющих угрозу жизни и здоровью, с обязанностью «минимизации любого ущерба (вреда)» посягающему лицу, представляется невозможным.

При совершении нападения (на кого угодно), при оказании сопротивления сотруднику полиции (Росгвардии, ФСБ, УИС, судебному приставу, охраннику), в том числе вооруженному, при массовых беспорядках, захвате заложников, побеге из мест лишения свободы или из-под конвоя (и в других случаях) посягающее лицо выводит себя из-под защиты закона. Совершая общественно опасное деяние, это лицо создает «правовой вакуум», в котором жизнь, здоровье, имущество, другие его интересы, перестают быть объектом правовой охраны.

Если же предположить, что обязанность «минимизации вреда» является неким жестом гуманности, тогда следует уточнить, к кому нужно проявить гуманность? К лицам, застигнутых при совершении общественно опасных деяний против жизни и здоровья, совершающих групповые и вооруженные нападения на сотрудников (работников) и иных лиц?! Представляется, что проявление гуманности к посягающим лицам во время отражения нападения с их стороны весьма рискованно для жизни и здоровья сотрудника (и иных лиц). Посягающие могут стать объектом правовой охраны (и гуманного отношения) только в случае выполнения ими законных требований сотрудника, либо после их нейтрализации как источников опасности (после применения ФС СС ОО).

Оперируя такими высокими категориями, не следует забывать и о гуманном отношении к сотрудникам, исполняющим свой служебный долг, и к другим лицам, которые являются (могут стать) объектом посягательства. Следует также учесть, что, находясь при исполнении служебных обязанностей, сотрудники (работники) являются неприкосновенными лицами, жизнь, здоровье, достоинство и другие интересы которых находятся (должны находиться) под охраной закона. Это значит, что сотрудники (работники), применяющие ФС СС ОО в предусмотренных законом случаях и порядке, должны обладать иммунитетом от любого вида юридической ответственности. В настоящее время такой иммунитет не обеспечен, несмотря на наличие соответствующих положений как в действующем законодательстве (см. выше), так и в материалах руководящей судебной практики[1].

Возникает вопрос: на какой прагматический результат рассчитано исполнение такого рода обязанности? Единственный достигнутый эффект – это дезориентация, в первую очередь, сотрудников правоохранительных органов (и силовых структур), когда в наиболее опасных и сложных ситуациях необходимо оперативно принимать решения, направленные на обеспечение общественной безопасности и правопорядка. В конечном итоге такое «нормотворчество» приводит к уголовному преследованию сотрудников, выполняющих свой служебный долг, а иногда и их наказанию (в том числе, в виде лишения свободы). Всё это может привести и приводит к вполне определенному результату (цели ?!) – дискредитации и параличу правоохранительной системы страны. Чем не идеальная ситуация для массовых беспорядков, «цветных» революций, государственных переворотов? Печальный недавний опыт многих стран и наш собственный – тому подтверждение. Наверное, следует уже сделать правильные выводы из

[1]Так, в п. 28 ППВС от 27.09.2012 № 19 «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление», сказано, что сотрудники и иные лица, не подлежат уголовной ответственности за причиненный вред, если они действовали в соответствии с требованиями законов, предусматривающих основания и порядок применения оружия, специальных средств, боевой и специальной техники или физической силы.

совершенных ошибок. Как отмечает В. А. Казакова, «безопасность как процесс, к которому должно стремиться государство, зависит от оптимальной и эффективной уголовной политики, последовательно складывающейся из процессов законотворчества и правоприменения» [Казакова, 2016, с. 14].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вышеизложенное ставит под сомнение не только императивный характер обязанности[1] «стремления к минимизации вреда». Как нормативное положение эта обязанность не учитывает причинно-следственную связь между осуществлением разрешенных законом мер принуждения (ФС СС ОО) и неизбежными последствиями их применения (вредом, ущербом), которые могут наступить независимо от сознания и воли сотрудника (работника) [Плэмэдялэ, 2007].

[1]Обязанность, как известно, это мера должного поведения, невыполнение которой, равно, как и ненадлежащее ее исполнение, влечет тот или иной вид юридической ответственности.

Примечательно, что обязанность «минимизации вреда» в схожих «случаях» возложена российским законодателем не на все субъекты, за которыми закреплено право применения ФС СС ОО. Например, для сотрудников органов государственной охраны, федеральной фельдъегерской связи, военнослужащих Вооруженных сил (часовых, вахтенных, военной полиции) такая обязанность не предусмотрена (!).

В связи с этим представляется целесообразным исключить из всех российских законов, регулирующих применение ФС СС ОО, нормативные положения, обязывающие кого бы то ни было «стремиться к минимизации любого ущерба (вреда)».

Вместо этого во всех этих законах предлагается внести предписание о том, что меры принуждения, сопряженные с применением физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия и иных средств, в случаях и в порядке, предусмотренных законом, являются правомерными и не влекут уголовной или иной ответственности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Арзамасов Ю. Г. О понятии презумпций и их месте в системе средств юридической техники // Юридическая техника. Ежегодник. Первые Бабаевские чтения: «правовые презумпции: теория, практика, техника» / гл. ред. В. М. Баранов. 2010. № 4. С. 72–76.
2. Батурин А. А., Козляков А. А., Копылов В. В. Проблемы и правовые основы порядка применения огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел РФ // Вестник экономической безопасности. 2019. № 3. С. 290–294.
3. Воронов А. И., Чигоряев Е. А., Крестьянинов В. А. Принятие решения сотрудником полиции по применению средств принуждения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. № 4(79) Т. 24. С. 410–416.
4. Казакова В. А. Логика развития российской уголовной политики на современном этапе // Пробелы в российском законодательстве. 2016. № 4. С. 14–18.
5. Плэмэдялэ И. Г. Причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление: дис. … канд. юрид. наук. М., 2007.

REFERENCES

1. Arzamasov, Yu. G. (2010). On the concept of presumptions and their place in the system of means of legal technique. Legal technique. Yearbook. The first Babayev readings: «legal presumptions: theory, practice, technique», 4, 72–76. (In Russ.)
2. Baturin, A. A., Kozlyakov, A. A., Kopylov, V. V. (2019). Problems and legal foundations of the use of firearms by officers of the internal affairs of the Russian federation. Bulletin of Economic Security, 3, 290–294. (In Russ.)
3. Voronov, A. I., Chigoryaev, E. A., Krestyaninov, V. A. (2019). Police officer's decision to use coercive means. Psychopedagogy in law enforcement agencies, 4(79), 410–416. (In Russ.)
4. Kazakova, V. A. (2016). The logic of development of the Russian criminal policy at the present stage. Gaps in Russian legislation, 4, 14–18. (In Russ.)
5. Plemedyale, I. G. (2007). Prichineniye vreda pri zaderzhanii litsa, sovershivshego prestupleniye = Causing harm during the arrest of a person who committed the crime: PhD in Law. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Плэмэдялэ Игорь Георгиевич

кандидат юридических наук
старший научный сотрудник отдела изучения отечественного и зарубежного опыта, истории УИС, сравнительного анализа пенитенциарного законодательства
Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Plemeyale Igor Georgievich

PhD (Law)
Major Scientific Employee of the Department for the Study of Fatherland and Foreign Experience the History of the Penal System, Comparative Analysis
of Penitentiary Legislation of the Scientific Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Статья поступила в редакцию	20.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	03.11.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета
Образование и педагогические науки
Выпуск 1(846)

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University
Education and Teaching
Issue 1(846)

Над выпуском работали:
кандидат педагогических наук, профессор *Г. М. Фролова*
кандидат педагогических наук, доцент *Н. С. Харламова*
доктор психологических наук, доцент *Т. И. Пашукова*
кандидат юридических наук *Т. П. Хребтова*

Редактор *М. М. Сингал*
Компьютерная верстка: *Г. П. Лопатина*
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 02.03.2023
Усл. печ. л. 13,1. Формат 60x90/8
Заказ № 10/23

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.