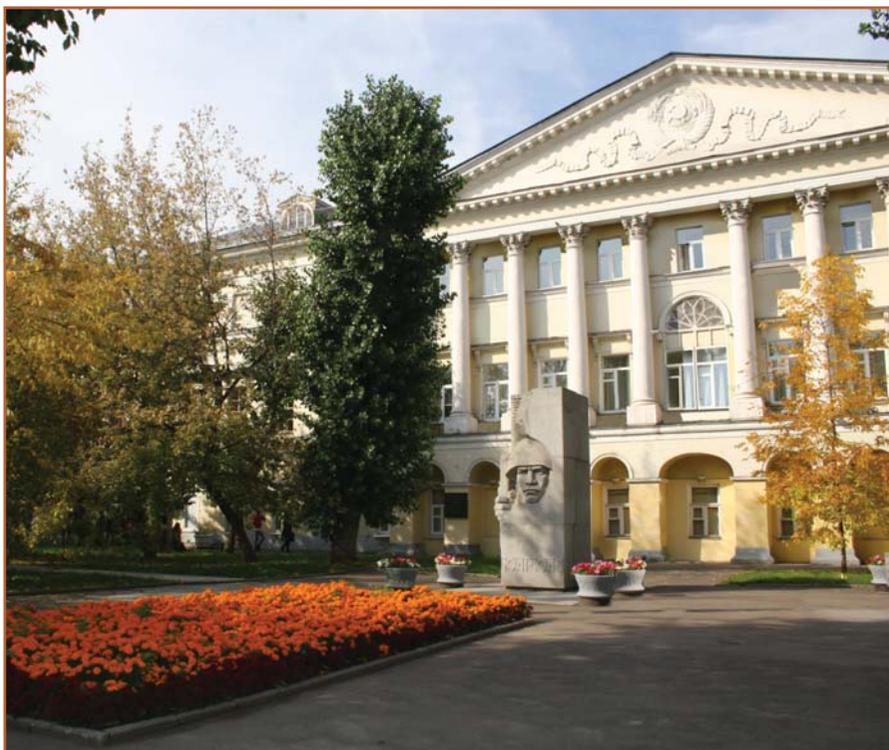


ISSN 2500–3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

1 (763)
2016



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

The year of foundation – 1940

**VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY
EDUCATION AND PEDAGOGICAL STUDIES**

Issue 1 (763)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2016



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

Год основания издания – 1940

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Выпуск 1 (763)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2016

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета
Главный редактор
доктор педагогических наук, профессор **Н. Ф. Коряковцева**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. М. Алиева, д-р филол. наук, проф. (Азербайджан)
Г. Б. Воронина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. дель Валье Галвес, д-р юрид. наук, проф. (Испания)
К. В. Голубина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
М. К. Гомес, проф. лингвистики (Кадис, Испания)
И.А. Гусейнова, д-р филол. наук, доц. (МГЛУ)
Н. А. Дудик, канд. филол. наук (МГЛУ)
М. С. Имомзода, д-р филол. наук, проф. (Таджикистан)
К. М. Ириханова, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
О.К. Ириханова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
А.Я. Касюк, д-р истор. наук, проф. (МГЛУ)
И. А. Краева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
Г.Ф. Красноженова, д-р социол. наук, проф. (МГЛУ)
С.С. Кунанбаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан)
Т. В. Медведева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
Л. Х. Милитосян, канд. пед. наук, доц. (Армения)
Л. В. Моисеенко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. И. Мусаев, д-р филол. наук, проф. (Кыргызстан)
Л.А. Ноздрина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
Р.К. Потапова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
О. А. Радченко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
М.Н. Русецкая, д-р пед. наук, проф. (Россия)
И. А. Семина, д-р филол. наук, доц. (МГЛУ)
Т.С. Сорокина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
И. И. Убин, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Педагогические науки *А. А. Вербицкий*, д-р пед. наук, канд. психол. наук, проф., академик РАО
Н. Д. Гальскова, д-р пед. наук, проф. (МГОУ)
С. И. Денисенко, д-р пед. наук, проф. (МГЛУ)
Л. С. Каменская, канд. филол. наук, доц. (МГЛУ)
М. А. Лямзин, д-р пед. наук, проф. (МГЛУ)
Н. Ю. Мороз, канд. филол. наук (МГЛУ)
Т. Ю. Полякова, д-р пед. наук (МАДИ)
А. С. Соколова, д-р пед. наук, доц. (МГЛУ)
Г. М. Фролова, канд. пед. наук, проф. (МГЛУ)
Н. С. Харламова, канд. пед. наук, доц. (МГЛУ)
Л. В. Яроцкая, д-р пед. наук, доц. (МГЛУ)

Психологические науки *Р. И. Мачинская*, д-р биол. наук, проф., член-корр. РАО (ФГБНУ ИВФ РАО)
Т. И. Пашукова, д-р психол. наук, доц. (МГЛУ)
Е. А. Троицкая, канд. психол. наук (МГЛУ)

Юридические науки *И. И. Василишин*, канд. юрид. наук, доц. (МГЛУ)
В. А. Казакова, д-р юрид. наук, проф. (МГЛУ)
Н. А. Шулепов, д-р юрид. наук, проф. (МГЛУ)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гальскова Н. Д., Бартош Д. К.

Современная профессиональная подготовка
будущих учителей иностранного языка и мониторинг
как условие ее оптимизации 9

Даминова С. О.

Иноязычный аудиотекст как средство обучения
реферированию студентов-нефилологов 20

Коряковцева Н. Ф.

Иностранный язык как средство гуманитаризации
профессиональной подготовки современного специалиста 33

Пригожина К. Б., Сизова Ю. С.

Преимственность в создании курса для студентов
магистратуры и аспирантуры 44

Цибуля Н. Б.

Невербальный и просодический аспекты межкультурной
коммуникации 50

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Борисова Д. П.

Эмпатические способности в деятельности пенитенциарного
служащего 59

Денисенко С. И.

Идеи Л. С. Выготского в свете проблем
современного образования 71

<i>Кошелева Ю. П.</i> Наследие Л. С. Выготского в зарубежной психологии	77
<i>Краюшкина Н. А.</i> Взаимосвязь социально-психологической адаптации и копинг-поведения в профессиональной деятельности	95
<i>Пашукова Т. И.</i> Концептуальные отличия в понимании эгоцентризма детского мышления и речи Ж. Пиаже и Л. С. Выготским	104

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ахметжанова Д. Х.</i> Некоторые вопросы качества вещей, определенных родовыми признаками, в договоре купли-продажи	119
<i>Быков Б. А.</i> Актуальные вопросы административно-правовых исследований в сфере обеспечения экономической безопасности и противодействия коррупции подразделениями полиции	127
<i>Казакова В. А.</i> Соотношение уголовно-правового и административно-правового воздействия на правонарушителей на примере обязательных работ	134
<i>Никодимов И. Ю.</i> Актуальные проблемы информационного права	147
<i>Румянцев Н. В.</i> Правовая природа иммунитета от административной и уголовной юрисдикции должностных лиц и сотрудников ЕАЭС	161

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

<i>Galskova N. D., Bartosh D. K.</i> Contemporary Foreign Language Teacher Training and Monitoring as a Precondition for Its Improvement	9
<i>Daminova S. O.</i> Foreign Language Audiotext as a Means of Teaching Precis Writing Skills to the Students of Non-Linguistics Educational Institutions	20
<i>Koryakovtseva N. F.</i> Foreign Language Learning as a Means of Maintaining Humanitarian Approach to Professional Education	34
<i>Prigozhina K. B., Sizova Yu. S.</i> Continuity in Designing a Course for Master and Post-Graduate University Students	44
<i>Tsibulya N. B.</i> Nonverbal and Prosodic Aspects of Cross-Cultural Communication	50

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Borisova D. P.</i> Empathic Abilities in the Activities of Penitentiary Officers	59
<i>Denisenko S. I.</i> L. S. Vygotsky's Ideas from the Perspective of Topical Issues of Modern Education	71
<i>Kosheleva Yu. P.</i> Vygotsky's Heritage in Foreign Studies in Psychology	77

<i>Krayushkina N. A.</i> Interrelation of Social and Psychological Adaptation and Koping-Behaviour in Professional Activity	95
<i>Pashukova T. I.</i> Conceptual Differences in Understanding the Egocentrism of Children's Thinking and Speech by J. Piaget and L. S. Vygotsky ...	104

LEGAL STUDIES

<i>Akhmetzhanova D. Kh.</i> Some Issues of Generic Goods Quality in the Sale and Purchase Agreement	119
<i>Bykov B. A.</i> Topical Issues of Administrative and Legal Research in the Field of Economic Security and Anti-Corruption Police Units Activity.....	127
<i>Kazakova V. A.</i> The Correlation between Criminal-Legal and Administrative-Legal Influence on Offenders Exemplified by Compulsory Work	134
<i>Nikodimov I. U.</i> Modern Problems of the Information Law Theory	147
<i>Rumyantsev N. V.</i> Legal Character of Immunity from Administrative and Criminal Jurisdiction for EAEU Officials	161

УДК 378.1

Н. Д. Гальскова, Д. К. Бартош

Гальскова Н. Д., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета; e-mail: galskova@mail.ru

Бартош Д. К., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета; e-mail: bartosch@inbox.ru

СОВРЕМЕННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ ОПТИМИЗАЦИИ

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки учителей иностранных языков. Раскрываются особенности высшего образования на современном этапе, обосновывается необходимость оптимизации профессиональной подготовки студентов, определяется роль мониторинга как одного из условий для выбора и реализации оптимальных решений в сфере лингвистического образования.

Ключевые слова: мониторинг; профессиональная подготовка; лингвистическое образование; оптимизация.

N. D. Galskova, D. K. Bartosh

Galskova N. D., Professor, Advanced Doctor (Pedagogy), Professor, Department of Language Pedagogy, Moscow Region State University; e-mail: galskova@mail.ru

Bartosh D. K., Associate Professor, Advanced Doctor (Pedagogy), Professor, Department of German Language Studies and Language Pedagogy, Moscow City University; e-mail: bartosch@inbox.ru

CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING AND MONITORING AS A PRECONDITION FOR ITS IMPROVEMENT

The article looks at professional training of foreign language teachers, giving an insight into the peculiarities of today's professional education, and emphasizing the importance of monitoring as a means of making smart choices and decisions as well as enhancing linguistic education.

Key words: monitoring; professional teacher training; linguistic education; improvement of teacher training.

Современное высшее образование в целом, и лингвистическое в частности, вынуждено отвечать на вызовы нынешнего столетия. Становление экономики знаний и инновационного уклада общества, вхождение российской экономики в 90-е гг. прошлого века в структуру мировой инновационной экономики, с одной стороны, а с другой – интенсивно развиваемые процессы глобализации и регионализации, образующие «внутренне противоречивое смысловое целое» [7, с. 109] и процессы информатизации всех областей общественной жизни предъявили новые требования к качеству подготовки специалистов. Они должны быть готовы и способны к технологическим, организационным, социальным инновациям, к проявлению при этом креативности, умения не просто «выживать» и достаточно успешно существовать в сфере своей профессиональной деятельности, а инициативно преобразовывать эту сферу.

Реагируя на вызовы сегодняшней реальности, система вузовского образования обратилась к поиску новых подходов и путей повышения качества профессиональной подготовки студентов. Это коснулось и профессионального образования будущих преподавателей иностранного языка, цель которого в современном социокультурном контексте – подготовка конкурентоспособных и компетентных специалистов, свободно владеющих своей профессией и иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности, ориентирующихся в смежных областях деятельности, готовых к постоянному профессиональному росту и социальной профессиональной мобильности, осознающих социальную значимость труда педагога и себя как субъекта образовательно-просветительской деятельности. Данная цель превращает профессиональную подготовку лингвистов в «многослойную» систему [2, с. 15], которая включает усвоение студентами основ общих и специальных знаний и применение их на практике, овладение компетенциями для успешного выполнения профессиональных задач познавательного, практического, исследовательского характера, формирование важных для будущего лингвиста профессиональных качеств и личностных свойств.

Реализация названной цели обуславливает актуальность проблемы, связанной с оптимизацией профессиональной подготовки студентов-лингвистов. Поскольку в лингводидактике оптимизацию трактуют как «научно-обоснованный выбор и осуществление наилучшего

для данных условий варианта обучения с точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя» [14, с. 192], становится очевидным, что оптимизация профессиональной подготовки студента может быть реализована при условии актуализации ресурсных возможностей образовательного процесса в вузе, использования особой системы дидактических форм, методов и средств обучения, способных моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов-лингвистов, внедрения мониторинга как технологии контроля / оценки и самоконтроля / самооценки качества профессиональной подготовки. Последний дает возможность установить и проанализировать качественные характеристики данной подготовки и получаемые при этом образовательные результаты, предсказать возможные отклонения и сбои в системе, предотвратить ее нарушения и осуществить оптимальный выбор педагогических решений.

Следует отметить, что профессиональная подготовка студентов отражает не только изменение характера образовательных потребностей современного этапа общественного развития. Наряду с этим важными являются парадигмальные требования высшего профессионального образования, связанные:

1) во-первых, с широким использованием компетентного подхода и реализацией принципов функционирования профессионального образования (непрерывности и одновременно дискретности; стандартизации и вариативности; универсализации и автономизации; гуманизации и профессионализации; диверсификации и статусной определенности; фундаментализации и прагматизации; демократизации и устойчивости; глобализации и регионализации);

2) во-вторых, с комплексом положений о закономерностях формирования личности и профессионализма специалиста и прежде всего, положений о социальной, деятельностной и творческой сущности личности и многофакторном характере ее развития, о формировании личности в результате активного самопроявления и самоутверждения в деятельности, отношениях и общении, о гуманизации целостного педагогического процесса [2].

Как известно, современная образовательная ситуация характеризуется целым рядом концепций и педагогических подходов, направленных на реализацию указанных выше требований и призванных

оптимизировать процесс профессиональной подготовки учителя. В их число входят личностно-ориентированная концепция (Д. А. Белухин, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), контекстный подход к содержанию, формам и организации образовательного процесса (А. А. Вербицкий), целостный подход к организации учебно-воспитательного процесса (Ю. К. Бабанский), технологический подход (В. Д. Шадриков), творческий подход (В. А. Кан-Калик) и, конечно же, компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) и др. Специфичными для профессиональной подготовки студентов-лингвистов являются коммуникативный (И. Л. Бим, Н. И. Гез, Н. В. Елухина, А. Г. Крупко, Д. Ваакке и др.), коммуникативно-когнитивный (А. В. Щепилова и др.), культурологический (Ж. Л. Витлин), лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), социокультурный (В. В. Сафонова), межкультурный (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова и др.) подходы. При всех имеющихся между ними различиях есть то общее, что делает их взаимосвязанными и взаимообусловленными. Это их нацеленность на обеспечение личностного уровня овладения студентом своей специальностью, на выявление и формирование в рамках вузовской подготовки его творческой индивидуальности и профессионализма будущего специалиста.

В силу этого лингвистическое образование можно рассматривать в качестве средства профессионального становления и реализации личности как главного его субъекта, личности «как индивидуальности, самостоятельной в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов» [1]. Данное образование, выступая в качестве лингводидактической ценности [11], концентрируется вокруг общих и ключевых компетентностей как конституирующих характеристик личности будущего преподавателя и обращается к личности во всей ее «тотальности» [12], т. е. не только как к субъекту речи, но и как субъекту нравственности, субъекту культур, субъекту деятельности в конкретной трудовой области. Это положение является значимым при определении понятия «качество профессиональной подготовки» и разработке технологии его мониторинга.

Несмотря на то, что вопросы качества образования приобрели особую актуальность в последние десятилетия (это объясняется, в частности, повышенным ростом научных знаний о закономерностях образования, сменой его смысловых ориентиров, целей, содержания

и технологии профессиональной подготовки, заданных нормой в государственных образовательных стандартах), на сегодняшний день нет общего понимания того, что следует подразумевать под качеством лингвистического образования и по каким параметрам оно может быть определено. На практике чаще всего качество профессиональной подготовки оценивается на основе академических достижений студентов или независимой экспертизы в процессе так называемой итоговой аттестации. Как показывает анализ содержательной сущности самого понятия «качество» и учет всех объектов и субъектов, задействованных в образовательном процессе и в самой системе образования, а также факторов, на него влияющих, академические достижения являются лишь одним из показателей качества образования и явно недостаточными для получения полной картины образовательной реальности.

Качество лингвистического образования, являясь определенным показателем уровня разрыва между «должным» и «фактическим», представляет собой интегральный феномен, который отображает степень соответствия стандартам достижения (нормативным требованиям Государственного образовательного стандарта высшего образования): а) реальных образовательных результатов, личностных и социальных ожиданий; б) уровня и условий удовлетворения образовательных потребностей отдельного обучающегося, государства и общества [6]. Таким образом, интегративность понятия «качество лингвистического образования» обусловлена его отношением как к образовательному результату и образовательному процессу подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, так и к образовательной программе, моделирующей систему профессиональной подготовки студентов в рамках конкретного вуза.

Как уже отмечалось, формированию представления о качественном состоянии лингвистического образования, динамике и перспективах его развития служит педагогический мониторинг, т. е. система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития [8, с.10]. Необходимо подчеркнуть, что объект оценки качества профессионального лингвистического образования – это многоаспектное сложное явление. Это и лингвистическое

образование как система, и образовательный процесс, и образовательный результат. Данные объекты, в свою очередь, включают в себя совокупность взаимосвязанных элементов, каждый из которых может стать предметом мониторинга. Так, например, для оценки системы профессиональной подготовки это могут быть: индикаторы ресурсов (нормативно-правовая база, финансы, кадры и др.); образовательная программа; связь вуза с внешней средой и социальными партнерами; система взаимодействия в преподавательском коллективе система взаимодействия преподавательского коллектива и студентов; взаимосвязь учебной, научно-исследовательской и воспитательной работы; инновационная деятельность; востребованность выпускников на рынке труда, отзывы работодателей и др. [3]. Оценка качества образовательного процесса складывается из суммарной оценки:

а) образовательной среды: порядка работы вуза, особенностей материально-технической базы (технического оснащения вуза, наличия в библиотеке литературы на иностранном языке и др.), а также основных направлений учебной, научно-исследовательской работы, рабочих программ, наличествующих учебно-методических материалов, системы воспитательной работы;

б) междисциплинарных связей;

в) учебных возможностей студентов;

г) системы методической работы педагогов;

д) профессиональной компетентности преподавателя, предметной компетентности студента, учебной автономии, используемой методики преподавания дисциплин;

е) системы контроля за образовательным процессом;

ж) характер организации процесса учения и др.

Что касается образовательных результатов как объекта мониторинга, то он также многосоставный. В него входят не только общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетентности и личностные качества, но и отрицательные эффекты, к которым может привести образовательный процесс (утомление, перегрузка как преподавателя, так и студента, падение мотивации к овладению своей профессией и др.).

В педагогической литературе особо подчеркивается, что мониторинг представляет собой одно из важнейших условий успешного функционирования системы управления качеством профессиональной

подготовки и выступает как один из этапов процесса управления качеством подготовки студента и организации образовательного процесса [4].

Мониторинг – это процесс, который реализуется с помощью мониторинговых исследований. Цель этих исследований – получение в результате использования мониторинговых технологий определенных данных об изучаемом объекте, его текущем состоянии и соответствии нормативным требованиям к качеству профессиональной подготовки студента в течение всего процесса вузовского обучения.

В отличие от диагностики, столь часто встречаемой в образовательной практике и нацеленной на точечное одномоментное измерение объекта, мониторинг обеспечивает целенаправленное и непрерывное слежение за процессом качественных и количественных изменений в образовании, его состоянием и прогнозированием развития [13, с. 24]. Иными словами, мониторинг – это процесс систематического стандартизированного наблюдения и измерения изменений объектов во времени [10, с. 94]. В свою очередь, мониторинговое исследование отличается от эксперимента. Как известно, эксперимент проводится с целью проверки той или иной гипотезы, подразумевает вмешательство в естественные процессы и отслеживание реакции объекта измерения на вызываемые возмущения. Что касается мониторингового исследования, то оно не вмешивается в естественное развитие объекта исследования, а предполагает, во-первых, выявление и анализ социальных ожиданий по отношению к образовательным услугам в области лингвистического образования и, во-вторых, создание системы сбора, обработки и хранения информации о состоянии и развитии объектов мониторинга, а также обеспечение процесса отслеживания их функционирования с целью соотнесения с заданным стандартом эталоном или нормой.

В педагогической литературе предлагаются разные типологии мониторинга, что объясняется широким спектром классификационных признаков данного процесса. Это его направленность и на объект и критерии его оценки, и на основания, используемые для сравнения, и на способ сбора информации, и на конкретного пользователя, и др. Кратко прокомментируем данное положение.

Так, например, если в качестве объекта оценки выступают образовательные результаты, то речь идет о мониторинге академических

достижений студентов (анализ результатов экзаменационных испытаний, итоговой государственной аттестации), их текущей успеваемости и посещаемости занятий (учебный контроль), мотивации, профессиональной направленности личности, уровня базовых компетенций, особенностей психического развития и др. При этом получаемая информация, как справедливо подчеркивает И. И. Бурлакова, должна иметь не усредненный, а индивидуально-личностный характер [4]. Только в этом случае можно выявить, устранить и предупредить несоответствие исследуемого объекта заданным стандартом показателям качества и, в целом, определить верные пути оптимизации системы профессиональной подготовки. Кроме того, при оценке личностных достижений или проблем в профессиональной подготовке студентов следует учитывать специфику их будущей профессиональной деятельности. Как известно, труд любого учителя основан на педагогической направленности, педагогической компетентности и эмоциональной гибкости как профессиональных качеств [9, с. 11]. Однако труд учителя иностранного языка обладает особой педагогической направленностью. Во-первых, он должен научить учащегося не только пользоваться иностранным языком как средством общения. Перед ним стоит также задача приобщения его к языковой и концептуальной картина мира изучаемого иностранного языка, создания условий для более глубокого проникновения в картину мира родного языка, для межкультурного взаимопонимания между представителями разных лингвокультур, формирования у него не только толерантности, но и ярко выраженного интереса к ценностям родной культуры и культуры народа – носителя изучаемого языка. Иначе говоря, речь идет о специфической способности учителя иностранного языка успешно реализовать личностно-развивающий потенциал современных лингводидактических подходов [см., например, 5]. Во-вторых, помимо того, что, как и любой учитель, преподаватель иностранного языка, вступая во взаимодействие с обучающимися, должен быть «внимателен к поведению ученика, его словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике и поведении», должен «видеть» все мысли и чувства ученика, предугадывать его намерения и поступки и др. [9, с. 118], он выступает в роли партнера по общению на иностранном языке. И в этом случае для него важно умение создавать в глазах учащихся мнение о себе как о личности, о профессионале,

который в совершенстве владеет чужим языком и стратегиями общения на нем. Все названные параметры должны стать объектом мониторинговых исследований, связанных с выявлением индивидуальных особенностей и учебных возможностей студентов, их личностных достижений, уровня профессионализма педагогов.

Что касается выбора основания, используемого для сравнения процессов, явлений, данных, то ориентация на данный классификационный признак позволяет говорить о таких видах мониторинга, как:

- 1) динамический мониторинг, предполагающий сбор и анализ данных о динамике развития исследуемого объекта лингвистического образования;
- 2) сравнительный мониторинг, в основе которого лежат результаты идентичного обследования нескольких объектов;
- 3) комплексный мониторинг, который осуществляется по нескольким основаниям;
- 4) базовый мониторинг, нацеленный на формирование банка данных для последующих исследований в сфере профессиональной подготовки;
- 5) проблемный мониторинг, содержание которого связано с выяснением имеющихся или возможных проблем, негативных явлений и др.

По способу сбора информации выделяются три основных вида мониторинга:

- 1) непосредственное описание исследуемого объекта мониторинга, не прибегая к каким-либо измерениям (например, мониторинг образовательной программы или рабочих программ);
- 2) опосредованное измерение, оценка, анализ с привлечением мониторинговых технологий (например, мониторинг профессиональных компетенций студентов – будущих учителей иностранного языка);
- 3) информационный мониторинг, предполагающий структуризацию, накопление и распространение информации без специально организованного изучения (например, мониторинг результатов языковой подготовки студентов на основе экзаменов за несколько учебных лет).

И, наконец, ориентация на конкретного пользователя как основания для выделения типологий мониторинговых исследований. Этот классификационный признак заставляет говорить о мониторинге качества лингвистического образования, нацеленного на получение

данных, ориентированных на общество (например, формирование общественного мнения по отношению к профессии учителя иностранных языков), на специалистов соответствующих областей (лингвистов, методистов, психологов, педагогов и др.), на конкретные органы управления (например, руководителей разного уровня, учителей иностранных языков).

Помимо сказанного выше заметим, что участниками мониторинга могут быть разные субъекты системы профессиональной подготовки. Он может проводиться на уровне управления и преподавательского состава, управления и студентов, только студентов или преподавательского состава, который, в частности, предполагает самооценку педагогов по определенным критериям.

В заключение еще раз подчеркнем, что необходимость оптимизации профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков обусловлена повышенными требованиями к качеству образования, а обеспечение этого качества требует широкого использования мониторинговых исследований, призванных оптимизировать эту подготовку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолова Л. М.* Изменение смысловых ориентиров: от успешной школы – к успехам ребенка. – URL : <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=10684>
2. *Бартош Д. К.* Оптимизация профессиональной подготовки студентов-лингвистов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 44 с.
3. *Бартош Д. К.* Оценка качества иноязычного образования как фактор повышения уровня образовательных результатов студентов // Вестник МПГУ. – 2016. – № 2. – С. 47–53. – (Серия «Педагогика и психология образования»).
4. *Бурлакова И. И.* Технологический подход к управлению качеством подготовки студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 24 с.
5. *Гальскова Н. Д.* Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам // Известия ГГУ им. Ф. Скорины. Социально-экономические и общественные науки. – Гомель, 2016. – № 2. – С. 17–21.
6. *Гальскова Н. Д.* Мониторинг качества языкового образования на современном этапе развития школы / Н. Д. Гальскова, Д. К. Бартош // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 9. – С. 2–8.

7. *Зинченко В. П.* Межкультурная коммуникация: От системного подхода к синергетической парадигме : учеб. пособие / В. П. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 224 с.
8. *Майоров А. Н.* Мониторинг в образовании. – СПб. : Образование – культура, 1998. – 115 с.
9. *Митина Л. М.* Эмоциональная гибкость учителя / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М. : МПСИ : Флинта, 2001. – 192 с.
10. *Рязанова Е. И.* Мониторинг качества иноязычного образования в школе / Е. И. Рязанова // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита : Молодой ученый, 2015. – С. 93–96.
11. *Тарева Е. Г.* Динамика ценностных смыслов лингводидактики // Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов : коллективная монография / отв. ред Л. Г. Викулова. – М. : Тезаурус, 2011. – С. 231–245.
12. *Хитрик К. Н.* Лингводидактическая концепция обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 556 с.
13. *Хохлова С. В.* Мониторинг качества школьного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 134 с.
14. *Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. – М. : АСТ : Астрель : Харвес : Хранитель, 2008. – 752 с.

УДК 372.881.111

С. О. Даминава

аспирант кафедры лингводидактики МГЛУ;
e-mail: sofiya16s@yahoo.co.uk

ИНОЯЗЫЧНЫЙ АУДИОТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В статье представлена характеристика иноязычных аудиотекстов как эффективного средства формирования умений реферирования устного иноязычного научного сообщения. В методических целях выделены смысловые, лексические и грамматические средства межфразовых связей, наблюдаемые в аудиотекстах. Материалом для анализа послужили аудиосообщения на английском языке, представленные на сайте теле- и радиовещательной компании «Голос Америки» (Voice of America). В соответствии с общеевропейской шкалой компетенций для студентов-нефилологов разработан реестр умений аудирования устного иноязычного научного сообщения с целью его последующего реферирования. Эти умения могут рассматриваться как основа методики обучения реферированию устных иноязычных научных сообщений.

Ключевые слова: устное иноязычное сообщения; иноязычные аудиоматериалы; умения аудирования; умения реферирования.

S. O. Daminova

Post-graduate, Foreign Language Teaching Department, MSLU;
e-mail: sofiya16s@yahoo.co.uk

FOREIGN LANGUAGE AUDIOTEXT AS A MEANS OF TEACHING PRÉCIS WRITING SKILLS TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTICS EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article discusses the characteristics of foreign language audio texts as an effective means of developing précis writing skills of oral scientific communication. For methodological purposes semantic, lexical and grammatical means in audio texts are revealed. English popular-science audio texts of TV and radio broadcasting company "Voice of America", presented on the website, serve as the material under analysis. According to the Common European teaching scale an inventory of listening skills was developed with the aim of teaching writing précis of oral scientific communication to the students of non-linguistics institutions. These skills may be considered as the basis for developing methodology of teaching précis writing skills of oral foreign language scientific communication.

Key words: oral foreign language report; foreign language audio materials; audio skills; précis-writing skills.

Формирование умений реферирования является одним из основных из требований Федерального государственного стандарта третьего поколения [8], программ кафедр иностранных языков вузов лингвистического профиля. Формирование умений реферирования научных аудиотекстов представляет собой достаточно сложную задачу, решение которой заключается в развитии умений разных видов аудирования научного сообщения и умений письменной речи. Данная задача до настоящего времени не нашла еще своего решения.

Аудиотекст может рассматриваться как продукт речевой деятельности его создателя и как продукт речемыслительной деятельности реципиента, «полученный в результате слухового (аудиального / аудиативного) представления информации, озвученной диктором» [3, с. 77].

Иноязычный аудиотекст является эффективным средством развития умений реферирования. Для создания текста научного реферата студенты должны уметь ориентироваться во внешней и внутренней структуре аудиотекста. Умения быстро ориентироваться в логико-смысловой и композиционной структуре аудиотекста позволяют студентам быстрее понять звучащий текст, выделить наиболее значимую профессиональную информацию с целью ее использования для дальнейшей научной деятельности, в том числе и создания вторичных текстов. Студенты должны уметь опираться на следующие средства межфразовых связей, имеющих в аудиотексте: 1) формальные или эксплицитные типы межфразовых связей и 2) имплицитные типы связей, т. е. смысловые повторы разных частей аудиотекста.

На основе имеющейся классификации межфразовых связей печатного текста [1; 5; 7], представилось возможным составить следующую типологию языковых средств связей, характерных для научного аудиотекста.

Виды межфразовых связей, обеспечивающие понимание содержания научно-популярного аудиотекста являются следующими:

А. Лексико-синтаксические межфразовые связи

1. Лексический повтор (повторная номинация или семантический повтор).
 - 1) семантический повтор одного и того же термина или терминологического сочетания в аудиотексте. При семантическом повторе наблюдается приращение смысла, так как

лексическая единица может повторяться с определяющими ее словами, в словосочетании, во фразе, например:

Mr. Scheffer says 100 percent pure graphene is difficult to make. But he adds manufacturers can make graphene of lesser purity that still has many of the features of the pure version [11].

- 2) межфразовая связь на основе объединения разных свойств, признаков предмета (вещества, явления, процесса), например:

Graphene is often described as a one-atom-thick layer of carbon. <...> It is 100 times stronger than steel of the same thickness. The nearly transparent material also carries heat and electricity very well [11].

- 3) субституция, т. е. лексическая замена одного элемента в аудиотексте другим:

а) замена словарным синонимом повторяемой лексической единицы (термина), например *graphene – material*:

Graphene is a type of graphite mineral. <...> The material has some extraordinary properties [11].

б) замена авторским синонимом повторяемой лексической единицы:

endohedral fullerenes – ‘Russian-doll’-style fullerenes; ‘Russian-doll’ fullerenes, Russian-doll-like configurations, Russian-doll-like arrangements, Russian-doll type of multiwall carbon nanotubes.

в) использование сокращенного синонима, например: *fullerene – buckminsterfullerene*.

г) описательный повтор, например использование определения для характеристики вещества, явления:

Graphene is often described as a one-atom-thick layer of carbon [11].

д) контекстная или окказиональная замена синонимом:

Mr. Sauro says graphene membranes can resist vibrations and heat. <...> He says such products would not cost more than \$300 [11].

е) местоименная замена – замена личным местоимением (*I, you, he, she, it, we, they*), указательным местоимением *this, that, these, those, such, the same*. Например:

Graphene is a type of graphite mineral. Experts often call it ‘The Material of the 21st Century’ because of its special properties [11].

ж) антонимический повтор, например:

The microphone picks up the sound from light that reflects off a vibrating graphene membrane [11].

В данном случае один и тот же денотат рассматривается в противоположных ракурсах. При антонимичном повторе один и тот же объект или его свойства характеризуется контрастно для большего достижения связности и понимания содержания аудиотекста реципиентом.

з) перифраз:

Now, scientists are in a race against time to *classify* – organize into groups – the estimated 11 million *species* alive today.

3) стяжение, т. е. обобщение содержания предшествующего отрывка аудиотекста с использованием указательного местоимения или обобщающего слова с местоимением, например:

This prevents any radio or magnetic interference [11].

Some of this research is taking place in western Norway [10].

Полное совпадение понятий реализуется при равноценности значений исходной лексической единицы и субститута и совпадении объема значений, выражаемых ими. Почти полное совпадение понятий наблюдается при семантическом, синонимическом повторе и перифразе одной и той же части речи. Частичное совпадение понятий наблюдается при антонимическом, метафорическом и метонимическом повторе, способствует приращению или сужению смысла исходной лексической единицы. При расширении смысла исходного понятия происходит более точное понимание повторяющихся ключевых слов, в том числе основных терминов, обеспечивается их образное представление, что ведет к более глубокому и детальному осмыслению и пониманию аудиотекста.

Б. Грамматические средства связи в аудиотексте

1) повтор частей предложений, отдельных выражений, параллелизм конструкций, например:

graphene can even be used on wearable electronic clothing. She says the clothing can be washed and dried in a machine without damaging the graphene. The new material can also be used to make very sensitive microphones [11];

2) грамматическая синонимия, например:

Mr. Sauro says graphene membranes can resist vibrations and heat. <...> Mr. Sauro imagines the automotive industry will be able to use graphene products in vehicles to collect information about engine health [11];

3) межфразовая и / или внутрифразовая связь через степени сравнения наречий или прилагательных, например:

He says a graphene membrane less than one micron thick can pick up vibrations that no other kind of membrane can. “And, it has a working range of less than one hertz to 200,000 hertz.” [11];

3) корневой повтор или повтор основы слова, при котором наблюдается связь между однокорневыми частями речи (*product – to produce*), например:

Some U.S. companies are already using graphene for new technology products. <...> Mr. Scheffer says his company produces a layer of graphene that is 80 percent pure [11];

4) конвертированный повтор – замена одной части речи другой. При таком виде повтора происходит изменение грамматической функции и формы слова, например:

But he adds manufactures can make graphene of lesser purity that still has many of the features of the pure version. Mr. Scheffer says his company produces a layer of graphene that is 80 percent pure [11];

5) референциальный повтор эксплицитного типа (ссылка на предшествующий контекст), например:

He says the project is on target to gather samples from all 10,000 plant and animal families, and half the genera in those families, within five years [12].

Кроме вышеперечисленных грамматических средств межфразовых связей, в аудиотексте могут использоваться эллипсис (нулевая субституция) и инверсия.

В. Стилистические приемы, используемые для обеспечения связности в аудиотексте

а) метафорический повтор, семантический перенос, при котором имеет место повторная номинация, сопровождающаяся потерей или приращением какой-либо характеристики, например:

graphene – the Material of the 21st Century;

- б) параллельные конструкции, например:

The human ear for example can hear from about 15 hertz to 20,000 hertz. So, way beyond anything you can hear [11].

Кроме этого, для реализации межфразовых связей в аудиотексте используются такие стилистические фигуры, как метонимический повтор (в том числе синекдоха), симплока, анафора, катафора, подхват, реже хиазм.

Г. *Смысловые повторы как средства обеспечения межфразовых связей в аудиотексте*

- 1) синекдоха – отношение части к целому, и наоборот, например *graphene – microphone – membrane*:

Graphene is a type of graphite mineral. <...> The new material can also be used to make very sensitive microphones. <...> He says a graphene membrane less than one micron thick can pick up vibrations that no other kind of membrane can [11];

- 2) причина – следствие:

The microphone picks up the sound from light that reflects off a vibrating graphene membrane (*причина*). This prevents any radio or magnetic interference (*следствие*);

- 3) контейнер – содержимое: *a museum collection – a plant, bio-repository – samples*, например:

Jonathan Coddington says that biorepository is the largest such facility in the world. It collects, classifies and stores samples [12];

- 4) вещество – свойство:

Graphene is often described as a one-atom-thick layer of carbon. <...> It is 100 times stronger than steel of the same thickness. The nearly transparent material also carries heat and electricity very well [11];

- 5) вещество / материал – изделие: *graphene – microphone, membrane*. Например:

She says graphene can even be used on wearable electronic clothing. <...> The new material can also be used to make very sensitive microphones. <...> He (Ray Sauro) says a graphene membrane less than one micron thick can pick up vibrations that no other kind of membrane can [11];

- 6) действие – результат: *to place, to get the press back, put it into a dryer, to turn it into – specimen:*

The plants are placed between these corrugates (corrugated cardboard) that have holes in them and when we get the press back we put it into a dryer that blows hot air through it and overnight it will turn it into a beautiful specimen [12];

- 7) имя ученого – изобретение / открытие: *Mendeleev – The Periodic law, the Periodic table;*

- 8) вещество – свойство:

Graphene is often described as a one-atom-thick layer of carbon. The material has some extraordinary properties. It is 100 times stronger than steel of the same thickness. The nearly transparent material also carries heat and electricity very well [11];

- 9) минерал – вещество – свойство:

Graphene is a type of graphite mineral. <...> The nearly transparent material also carries heat and electricity very well [11].

- 10) прибор – его функции:

...we put it into a dryer that blows hot air through it;

- 11) деятель – институт – объект – применение, например:

Louise Brooks is the manager of the product development team at Vorbeck Materials. She says graphene can even be used on wearable electronic clothing [11].

- 12) местность (страна, город) – название института (жителей, ученых) – исследование, например:

Some of this research is taking place in western Norway. The Technology Center in Mongstad is the largest facility in the world for major testing of new CO₂-capturing technologies. The center is called TCM [10].

- 14) гиперонимический повтор (род – вид). Переход от гиперонима к гипониму сводится к переходу от родового к видовому понятию, т. е. от широкого к более узкому значению. Например:

Stretchable parts can be printed for products such as antennas for radio frequency identification circuits [11].

- 15) гипонимический повтор (вид – род). Переход от гипонима к гиперониму сводится к переходу от видового к родовому понятию, т. е. от узкого к более широкому значению. Например:

Graphene is a type of graphite mineral [11].

- 16) эквонимический повтор, повтор, основанный на соотношении часть–часть, например:

The microphone picks up the sound from light that reflects off a vibrating graphene membrane. <...> He adds that the membranes are not costly to manufacture. Mr. Sauro imagines the automotive industry will be able to use graphene products in vehicles to collect information about engine health [11].

- 17) коллокационный повтор, т. е. повтор слов одного и того же семантического класса, например:

The microphone picks up the sound from light that reflects off a vibrating graphene membrane. This prevents any radio or magnetic interference [11].

- 18) повтор, основанный на способности слов появляться в одинаковых контекстах, т. е. на их лексико-семантической сочетаемости, например:

Graphene is often described as a one-atom-thick layer of carbon. <...> Mr. Scheffer says his company produces a layer of graphene that is 80 percent pure [11].

- 19) имплицитный тип референциального повтора, представляющий собой разновидность семантической импликации. Это может быть повтор части предложения со скрытой семантикой, которая связывает его с предшествующим высказыванием, либо в случае, когда автор настроен скептически о применении технологии на практике:

This system should not be viewed as providing a lead for hydrogen generation for hydrogen energy systems, since the aluminium cluster is oxidized in the process [13].

- 20) связь, по любой общности коннотативных, например:

Mr. Sauro says graphene membranes can resist vibrations and heat. He adds that the membranes are not costly to manufacture [11].

Наблюдается также семантический повтор основной идеи в заголовке, в середине и в заключительной части научного аудиотекста. Например, идея, заложенная в заголовке *Scientists Aim to Freeze DNA Before Creatures Die Off*, повторяется с помощью перифразы и в тексте:

The aim is to set up a program to classify plants at 36 partner organizations in 17 countries. <...> He says the project is on target to gather samples from all 10,000 plant and animal families, and half the genera in those families, within five years [12].

Таким образом, семантические повторы, обобщение поступающей информации во фрагментах обеспечивают развитие темы в аудиотексте.

Д. Синтаксические межфразовые связи

Такой тип связи реализуется с помощью союзов, союзных слов, местоименных наречий и частиц. Наречия, такие как *also, in addition, besides, moreover, and, then, next so far*, обеспечивают прогрессивное развитие действия, например:

She took pictures of the plant. She then put one piece into silica gel, and dropped another piece into liquid nitrogen, where it is frozen. Next, she removed the flower and pressed it in a plant book for a museum collection [12].

Для упоминания действия, о котором говорилось ранее в предшествующем отрывке аудиотекста, используются такие наречия, как: *however, yet, nevertheless, while, whereas* (ретроспекция), которые обеспечивают регрессивное развитие действия.

Важной характеристикой аудиотекста является дистантность и контактность языковых элементов в предложениях аудиотекста. Контактная связь наблюдается между двумя соседними фразами аудиотекста, например связь, основанная на противопоставлении, например:

Experts say the best way to store the captured gas is to place it underground into areas left empty after the removal of oil or natural gas. But the Technology Center Mongstad does not pump the CO₂ it captures underground. Instead, it releases the gas into the atmosphere [10].

Связь средней дистантности осуществляется между фразами, разделенными другими фразами, в одном смысловом отрезке аудиотекста.

Связь дальней дистантности реализуется между фразами, разделенными друг от друга продолжительными звуковыми отрезками.

На основе исследований [1, с. 16–25; 2; 4–7; 9] и многолетнего личного опыта преподавания в вузе нелингвистического профиля были выделены определенные умения логико-смысловой ориентации во внешней и внутренней структуре аудиотекста, которыми должны овладеть студенты-нефилологи при аудировании с целью реферирования аудиотекста на иностранном языке.

Уровень А1. Студенты должны уметь понимать ключевые слова и элементарные фразы, семантика которых повторяется в разных частях аудиотекста, звучащего четко в медленном темпе. При этом необходимо опираться на семантический повтор одного и того же термина или терминологического сочетания. При аудировании устного иноязычного сообщения студенты должны уметь выделять ключевые слова и фразы, передающие основное содержание аудиотекста, поскольку часто повторяющиеся ключевые слова и фразы, имеющие близкое семантическое значение, должны помочь студенту понять смысл аудиотекста, глубже проникнуть в его содержание.

Уровень А2. Студенты должны уметь понимать знакомые, часто повторяющиеся наиболее употребительные слова и фразы, близкие по своему семантическому наполнению. Для лучшего понимания аудиотекста студенты должны уметь опираться на средства межфразовых связей, основанных на лексическом повторе, в том числе описательном повторе, объединении разных свойств, признаков предмета. Студенты должны понимать общее содержание краткого и простого, с научной точки зрения, учебного аудиотекста, большая часть информации которого представляет интерес для слушателей и знакома им на родном языке. Предлагаемый аудиотекст должен произноситься диктором четко и ясно в медленном темпе.

Уровень В1. Студенты должны понимать содержание простых и достаточно продолжительных научных сообщений на знакомые темы (пройденные темы по специальности в рамках программы вуза) и / или связанные с научными интересами слушателей, а также уметь определять основную идею аудиотекста. При понимании содержания аудиотекста студенты должны опираться на некоторые виды лексического повтора – семантический повтор, межфразовая связь на основе объединения разных свойств предмета, субституция, замена

словарным синонимом, контекстная замена синонимом, местоименная замена, перифраз и стяжение; на некоторые грамматические средства связи: повтор частей предложения, отдельных выражений, параллелизм конструкций, грамматическую синонимию, межфразовую и внутрифразовую связь через степени сравнения прилагательных, повтор основы слова. Аудиотекст читается диктором четко и ясно в медленном темпе.

Уровень В2. Студенты должны понимать основное содержание научного аудиотекста средней языковой и смысловой сложности, например доклады и лекции, опираясь на все лексико-синтаксические, грамматические средства межфразовых связей, смысловые повторы, представленные в нем. При понимании содержания аудиотекста студенты должны принимать во внимание все виды лексического повтора – семантический повтор, межфразовую связь на основе объединения разных свойств предмета, субституцию, замену словарным и авторским синонимом, контекстную замену синонимом, местоименную замену, использование сокращенного синонима, антонимичный повтор, перифраз и стяжение. При понимании аудиотекста студенты должны уметь опираться практически на все грамматические средства межфразовых связей: повтор частей предложения, отдельных выражений, параллелизм конструкций, грамматическую синонимию, межфразовую и внутрифразовую связь через степени сравнения прилагательных, повтор основы слова, конвертированный повтор, референциальный повтор эксплицитного типа. Студенты должны уметь выделять основную мысль аудиотекста, в котором присутствуют различные формы выражения мысли – монолог (описание, повествование, объяснение, сообщение), диалог (унисон, расспрос и др.) и полилог, а также уметь понимать эксплицитную информацию аудиотекста, произносимого в обычном для диктора темпе.

Уровень С1. Студенты должны уметь почти полностью понимать содержание продолжительного и сложного научного аудиотекста, в котором информация представлена как эксплицитно, так и имплицитно. При этом студенты должны уметь использовать все виды языковых и синтаксических межфразовых средств связей, характерных для аудиотекста, смысловые повторы, различные стилистические приемы; уметь использовать все основные стратегии аудирования, в том числе осуществлять поиск необходимой информации, которая

может пригодиться в их научной деятельности. Студенты должны уметь почти свободно понимать содержание аудиотекста, в котором информация представлена эксплицитно и имплицитно и логико-композиционная структура аудиотекста представлена нечетко.

Уровень С2. Студенты должны уметь полностью понимать содержание аудиотекста, даже если информация в нем представлена имплицитно, при этом опираться на все языковые средства связи, характерные для аудиотекста; стилистические приемы, используемые для обеспечения доступности содержания текста, воспринимаемого на слух; смысловые повторы и синтаксические межфразовые связи. Студенты должны уметь быстро адаптироваться к акценту и другим индивидуальным особенностям произношения диктора. Студенты должны уметь владеть всеми стратегиями аудирования, в том числе находить информацию, необходимую для дальнейшей профессиональной деятельности, анализировать и свертывать содержание аудиотекста во внутренней речи, строить его семантическую модель для последующего реферирования.

Таким образом, выделенные характеристики аудиотекстов и разработанные на их основе, в соответствии с общеевропейской шкалой компетенций, умения аудирования с целью их последующего реферирования могут явиться основой методики формирования умений реферирования иноязычных научных аудиоматериалов у студентов-нефилологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие. – М. : Высшая школа, 1985. – 127 с.
2. Гусева А. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык). – М. : Просвещение, 2002. – 235 с.
3. Даминова С. О. Источники информации, оптимизирующие развитие умений иноязычной монологической речи // Вестник Московского университета. – М., 2013. – Т. 2. – С. 76–87. – (Серия XX. Педагогическое образование).
4. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.

5. *Невижина З. В.* Структурно-семантическая организация сверхфразовых единств в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1971. – 23 с.
6. *Перфилова Г. В.* Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистрантов (неязыковые вузы). – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
7. *Сильман Т. И.* Проблемы синтаксической стилистики. – Л. : Просвещение, 1967. – 152 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 04.04.01 Химия (уровень магистратуры). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 сентября 2015 г. № 1042. (регистрационный номер 36357 от 19 октября 2015 г.) – с. 8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=187776;fld=134;dst=100011,0;rnd=0.3625026743514285> (последняя дата обращения 08.01.2016 г.)
9. *Шукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с. – (Сер. Бакалавриат).
10. Capturing CO2 Is Costly and Difficult // Voice of America. – URL : <http://learningenglish.voanews.com/a/capturing-co2-is-costly-complicated/2660733.html>
11. Graphene. The Material of the 21st Century // Voice of America. – URL : <http://learningenglish.voanews.com/a/graphene-the-material-of-the-21st-century/2681970.html>
12. Scientists aim to freeze DNA before creatures die off // Voice of America. – URL : <http://learningenglish.voanews.com/a/scientists-move-to-freeze-dna-before-creatures-die-off/2886997.html>
13. Water split with aluminium. – URL : <https://www.chemistryworld.com/news/water-split-with-aluminium/1016455.article>

УДК 378.81

Н. Ф. Коряковцева

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры лингводидактики МГЛУ;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена роли иностранного языка в создании гуманитарной образовательной среды в процессе профессиональной подготовки в вузе. В условиях технологизации социальной и профессиональной сфер деятельности, наряду с функциональным использованием изучаемого иностранного языка как средства профессиональной межкультурной коммуникации, возрастает его роль в общекультурном, личностном и когнитивном развитии будущего специалиста. В качестве условия гуманитаризации профессиональной подготовки в статье обосновывается продуктивный и творческий характер лингвистического образования.

Ключевые слова: гуманитаризация профессиональной подготовки; общекультурное, личностное и когнитивное развитие специалиста; продуктивное лингвистическое образование.

N. F. Koryakovtseva

Professor, Advanced Doctor (Pedagogy); FL Teaching Department, MSLU;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A MEANS OF MAINTAINING HUMANITARIAN APPROACH TO PROFESSIONAL EDUCATION

This article deals with the role of foreign language learning in maintaining humanitarian approach to professional education in high school. Technological progress in social and professional domains conditions the increasing role of foreign language learning not only as a functional means of intercultural professional communication, but also as a means of personality development of future professionals – cultural, intellectual and cognitive. The author argues that to maintain humanitarian approach to professional education foreign language teaching should be of a constructive production mode.

Key words: humanitarian approach to professional education; cultural and cognitive personality development; constructive production mode of foreign language teaching.

Основу современного профессионального образования в вузе составляет, как известно, личностно-деятельностный компетентностный подход, который реализуется в компетентностной модели

профессиональной подготовки. Компетентностная модель выпускника как субъекта социокультурной и профессиональной деятельности отражена в образовательных стандартах последнего поколения в комплексе *общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций* как востребованном результате подготовки специалиста. Очевидно, что в содержании компетентностной модели специалиста иностранный язык (далее – ИЯ) является органичным компонентом целостного комплекса целевых компетенций.

С точки зрения прагматической (функциональной) роли иностранный язык в подготовке специалиста рассматривается, прежде всего, как компонент профессиональной компетенции. При этом *цели, содержание и оценка результатов (качества) обучения ИЯ в профессиональных целях* определяются в терминах *профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции* (далее – ПМКК), которая является составляющей профессиональной компетенции выпускника вуза и представляет собой *интегративную способность решать профессиональные задачи с использованием ИЯ*.

При описании ПМКК в ее структуре и содержании можно выделить следующие характеристики: содержательные (владение профессиональным тезаурусом, знание социокультурного контекста профессии), когнитивные (владение профессиональными концептами родной и иноязычной культуры), деятельностные (владение профессиональным дискурсом и профессионально-коммуникативными умениями устного и письменного общения), стратегические (сформированность познавательных стратегий), эмпатический (понимание и принятие иной бизнес-культуры).

Данные содержательные характеристики могут быть положены в основу *дескрипторов ПМКК как целевых и содержательных компонентов, объектов проверки и критериев оценки владения ИЯ в профессиональных целях*. Уровень сформированности способности к профессиональному межкультурному общению определяет качество профессиональных компетенций современного специалиста.

Таким образом, иностранный язык в профессиональной квалификации специалиста является средством профессиональной деятельности, личностного и профессионального развития специалиста и, соответственно, в вузе – средством подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть не только междисциплинарный, но и трансдисциплинарный характер иностранного языка в профессиональной подготовке современного специалиста.

В методической литературе особое внимание уделяется разработке программно-методического обеспечения профессионально направленного обучения иностранному языку и формирования способности к профессиональной межкультурной коммуникации (М. Г. Евдокимова, Т. Ю. Полякова, Н. П. Хомякова, Л. В. Яроцкая и др.). Подчеркивается, что в современных условиях развития общества на основе информационной составляющей профессиональная подготовка выпускника вуза, его конкурентоспособность, определяется «не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и *готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации*. Языки становятся одним из ключевых условий «устойчивого социального развития» [8, с. 11].

Необходимо отметить, что с точки зрения «устойчивого социального развития» не менее важную роль *иностраный язык играет и как компонент общекультурных и общепрофессиональных компетенций, обеспечивая гуманитаризацию профессиональной подготовки современного специалиста*.

В условиях бурного развития современных технологий, технологизации социальной и профессиональной сфер деятельности гуманитаризация профессиональной подготовки специалиста направлена на развитие личности как цели, продукта и абсолютной ценности образования и позволяет избежать «технократизма» и «функциональной направленности» образования, «потери собственно личности» обучающегося [2; 6]. Гуманитарная подготовка в данном случае «выступает как базовая по отношению к профессиональной подготовке, так как способствует развитию личности, приобретению необходимых качеств интеллекта, формированию культурной толерантности и общечеловеческой этики [9, с. 4].

Гуманитаризация профессиональной подготовки направлена, как известно, на приоритетное развитие общекультурных и общепрофессиональных компонентов в содержании образования, на формирование личностной зрелости будущего специалиста. При этом особую важность на современном этапе развития научного знания получает способность не только осваивать и накапливать предметно-содержательные

знания, в том числе с использованием ИЯ, (что во многом замещается использованием компьютерных средств), но и способность к опережающей организации научного знания и научному поиску.

Таким образом, в принятой трактовке понятия «гуманитаризация образования» можно выделить следующие составляющие:

- общекультурную – приоритетное развитие общекультурных компонентов содержания образования;
- личностную (духовную) – определяющую целостность и зрелость личности будущего специалиста;
- когнитивную (метакогнитивную) – понимание и осмысление целостности научного знания, способность к организации этого знания и готовность к научному поиску.

Традиционная роль изучения иностранных языков в создании гуманитарной образовательной среды хорошо известна – его образовательное и общекультурное значение определено еще в работах Л. В. Щербы и его учеников. К. Д. Ушинский отмечал, что «изучение всякого языка, как изучение духовного организма само по себе уже благотворительно действует на развитие духа [7, с. 257] и определял гуманитаризацию как “общечеловеческое образование, развитие ума и сердца”» [7, с. 254].

Общекультурная составляющая гуманитаризации образования включает не только общеобразовательное и общекультурное значение ИЯ, что позволяет изучающему глубоко проникать в культуру народоносителя данного языка и полнее осознавать особенности родного языка и культуры, расширять круг знаний в области мировой культуры, а также бизнес-культуры.

Общекультурные компетенции определяют ценностно-смысловые ориентиры специалиста, его готовность к постоянному профессиональному и личностному развитию, понимание социальной значимости педагогической профессии. Общекультурные компетенции соотносятся с ключевыми образовательными компетенциями [4]. Это позволяет в их содержании выделить взаимосвязанные компоненты: ценностно-смысловые, социальные (или социально-психологические), общекультурные, коммуникативные, информационно-познавательные, личностного и профессионального самосовершенствования.

Ценностно-смысловые ориентиры специалиста являются основой его личностного и профессионального самоопределения и самореализации, осознания своей профессиональной роли, выбора целевых

установок своей деятельности. Социально-психологический аспект профессиональной деятельности связан с готовностью к решению профессиональных задач.

Общекультурный аспект связан с познанием и опытом деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственными основами жизни человека и человечества, опытом культурологического и всечеловеческого понимания мира [4, с. 137]. Наряду с общей способностью познания культуры и культурного наследия, общекультурная компетенция предполагает также и коммуникативную культуру – культуру общения, личностного и профессионального взаимодействия, владение умениями социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими успешность социальных и профессиональных контактов.

Способность к эффективной информационно-познавательной деятельности, использованию методов и средств познания в современной информационно-образовательной среде, включая электронные ресурсы, позволяет современному специалисту обеспечивать необходимый уровень образованности, интеллектуального и культурного развития. Информационно-познавательная культура является необходимым условием личностного развития и совершенствования профессионала.

Способность к личному самосовершенствованию связана с овладением способами самопознания, саморегуляции и самоподдержки, физического, духовного и интеллектуального развития, культуры мышления и поведения. Данная компетенция как ключевая определяет возможности постоянного личностного и профессионального роста специалиста.

Очевидно, что обозначенные составляющие общекультурной компетенции взаимосвязаны, и все они как ключевые отражаются в содержании составляющих профессиональной компетентности, включая общепрофессиональные и предметно-профессиональные, в том числе и применительно к иностранному языку.

Определяющим в характеристике *личностной составляющей* является, с нашей точки зрения, *понимание личности как «человека культуры»*. Человек культуры – это такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества; это творческая личность,

вариативно мыслящая, с развитым чувством нового, стремлением к созиданию [5, с. 11].

Понимание современной личности как «человека культуры» (категория культурной идентификации) позволяет выстроить иерархическую цепочку *взаимосвязанных качеств личности*, характеризующих ее как целостную динамическую систему. При этом мы исходим не из направленности на «набор качеств» (традиционное функциональное понимание), а используем антропоцентрический принцип для характеристики целостного развития «человека в культуре». Таким образом возможна реализация системного подхода к «человеческому измерению» личности, поскольку включаются такие признаки системности, как целостность, структурность, иерархичность, многозначность, взаимосвязь.

Цепочка взаимосвязанных личностных качеств человека культуры включает: духовность (гуманистические ценности), свободу (диалектически связанную с ответственностью), творческую созидательность, со-трудничество (стремление к диалогу) и со-творчество, самореализацию и саморазвитие, субъектность как определяющую основу личности.

В качестве характеристики, интегрирующей эти взаимосвязанные свойства личности и обеспечивающей ее целостность, мы считаем возможным назвать самобытность человека как творческой индивидуальности (по Н. Бердяеву). Эта качественно-содержательная характеристика выделяется с позиции целостного восприятия человека в культуре, которая заключается в созидании собственной жизни (жизнедеятельности).

Социальные тенденции в обществе ставят перед системой образования требование воспитывать личность, осознающую свою социальную позицию, социальную свободу и способную принимать решения и действовать независимо, способную к автономии и личной ответственности в условиях изменяющегося и развивающегося общества. Становление личности обучающегося как социального субъекта и, соответственно, как субъекта образовательной деятельности, включение его в социальную активность связано, как известно, с диалектически противоречивым процессом социализации и формирования его автономии. В русле гуманистической направленности в контексте личностно ориентированной парадигмы свобода, автономность

личности в образовательном и социальном процессе рассматриваются, вместе с тем, в единстве с категорией ответственности за свою деятельность и взаимодействия с другими субъектами.

Еще раз подчеркнем значение понятия «автономия личности». В отечественной трактовке *автономия человека* как субъекта социальной среды включает не только *поведенческую автономию* – потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению, но, что особенно важно, – *ценностную автономию* – потребность иметь собственные взгляды и наличие таковых – и *эмоциональную автономию* – потребность иметь собственные привязанности [10].

Таким образом, автономизация – это процесс становления человеческой индивидуальности, который одновременно предполагает встречную активность других субъектов социальной среды и поведенческую ответственность в процессе взаимодействия субъектов.

Очевидно, что автономия в образовательной деятельности также есть противоречие между свободой выбора ценностей, принятия самостоятельных решений, осуществления действий и т. д. и ответственностью за процесс и результат образовательной деятельности.

Современное общество требует личности автономной, самодетерминированной, с высоким уровнем самосознания, поскольку именно автономная личность становится существенным моментом в трансформации общества. Концепт свободной, независимой, самостоятельной, автономной личности лежит в основе процессов демократизации общества, а следовательно, и демократизации образования как части процесса социализации общества. Таким образом, развитие автономии обучающегося в образовательной деятельности можно рассматривать как одну из важнейших задач современной образовательной политики, что позволит создать условия для всестороннего развития личности, способной к самоопределению и саморазвитию и готовой к активной и ответственной социальной деятельности.

В характеристике *когнитивной составляющей* гуманитаризации образования следует подчеркнуть, что условиями, обеспечивающими личностные функции самоопределения и самореализации как культурной нормы, считается владение так называемыми культурными методами деятельности – анализ ситуации, постановка задач,

планирование действий, представление о возможных результатах, самоконтроль, самооценка собственных действий. Эти культурные методы деятельности, которые, с нашей точки зрения, можно определить как обобщенно-деятельностные, наряду с самоопределением и самоорганизацией, трактуются в рамках личностно ориентированной парадигмы как культурные основы саморазвития личности и рассматриваются как собственно содержание образования.

Интегрирующим качеством целостной личности, целостной индивидуальности, является, как уже отмечалось, самобытность, которая выражается в созидании своей жизни и самого себя и определяет творческую индивидуальность. Интегративное свойство данного качества личности заключается в том, что оно проявляется только при условии духовности и свободы личности, постоянного познания себя и окружающего мира.

Таким образом, *познание (учение) – учебная (образовательная) компетенция выступает как императив творческой созидательной самобытной личности*, что подчеркивает особое значение когнитивной составляющей гуманитаризации образования.

Человек культуры – личность творческая, созидательная. В современном обществе востребованной оказывается личность, способная к созиданию, активному конструированию социальной среды и себя в этой среде. *Креативность* личности рассматривается как способность к опережающей организации научного знания и научному поиску. Креативность можно определить как творческую жилку; способность формулировать проблемы, вырабатывать творческие идеи, сопротивляться стереотипам; направленность на решение неординарных задач, приоритетную направленность на овладение способами и методологией учебной (академической) деятельности.

Подчеркнем, что «восхождение к индивидуальности», «познание себя», «открытость своему опыту» органично связаны и обуславливают деятельность созидательного творческого характера, в которой главным побудительным мотивом является стремление реализовать себя, проявить свои возможности, «открыть себя».

Необходимо отметить, что условием творческого проявления личности является качество, которое недостаточно рассматривается исследователями, а между тем передает глубинную личностную сущность – аутентичность личности (authentic personality, по А. Маслоу).

Аутентичность личности понимается как искреннее и открытое поведение по отношению к себе и другим, нежелание скрываться за условными масками и выступать перед другими, скрывая свои стремления, мнения и убеждения, свои индивидуальные особенности. Данное качество творческой личности можно точнее передать, с нашей точки зрения, как «реальность», «способность быть самим собой», что является по сути проявлением внутренней свободы и высшего духовного состояния личности. Обеспечение этой реальности личности в образовательном процессе является, по нашему мнению, одной из самых трудных задач.

К другим качествам творческой личности относят отождествление себя со своим делом как смыслом жизни, независимость в суждениях, адекватную оценку своих сил и возможностей, инициативность и гибкость, способность самостоятельно ставить новые цели и изменять их при изменении условий, критичность и высокую степень рефлексии, восприимчивость и открытость по отношению к новому. Таким образом, творческая личность – это личность, стремящаяся к самореализации как высшему духовному проявлению, направленному на постоянный рост своих возможностей, на повышение качества своей деятельности.

Условием развития автономии и креативности будущего профессионала и таким образом создания гуманитарной образовательной среды в процессе обучения ИЯ в профессиональных целях является, с нашей точки зрения, *продуктивный характер лингвистического образования* и продуктивная учебная (академическая) деятельность студента.

В отличие от репродуктивной (информационной модели) модель продуктивного образования и продуктивной учебной деятельности студента – от постановки актуальной проблемной задачи к ее решению через обращение к источникам знаний в ситуации, которая имеет для студента личностный смысл.

Продуктивный характер профессионально ориентированного лингвистического образования означает:

- вовлеченность обучающегося в процессе решения профессиональной задачи в социально-культурный процесс в качестве активного субъекта и реализацию его личностного потенциала;
- создание условий для самовыражения и самореализации обучающегося, развитие продуктивного (в отличие от репродуктивного) мышления;

- актуализацию учебно-познавательной деятельности и овладение способами и системой этой деятельности как основу его постоянного развития;
- направленность на создание обучающимся лично значимого образовательного продукта;
- ориентацию на самостоятельное добывание знаний в целях решения конкретной проблемы и накопление опыта их использования в деятельности;
- создание условий для развития креативности будущего специалиста и его личностной и профессиональной автономии [3].

Обобщение имеющихся исследований и накопленного практического опыта позволяет представить следующую *систему продуктивных технологий* профессионально ориентированного обучения ИЯ, в основе которых концепция социальной обучающей модели [1] – моделирование социального и предметного контекста межкультурного профессионального общения. Данную систему составляют: интерактивные моделирующие технологии: имитативные (симулятивные, ролевая игра, драматизация); моделирующие аутентичный контекст (профессиональные дискуссии / дебаты, деловая игра, ситуационный анализ и др.) и проективно-исследовательские технологии, предполагающие создание лично значимого информационного текстового продукта: решение проблемных профессиональных задач, проектные задания, научно-исследовательские работы).

Важно отметить, что моделирование аутентичного контекста реализуется не только на речевом уровне в уже привычных для нас ситуациях решения проблемных задач, делового общения и др. Особое значение для формирования профессионального тезауруса и профессионального устного и письменного дискурса имеет предречевой уровень – моделирование социолингвокогнитивного контекста, ориентированного на конкретный профессиональный дискурс, с целью взаимосвязанного обучения языковым средствам и коммуникативным умениям.

Основу продуктивного образования и продуктивных образовательных технологий составляет *принцип аутентичности*: от аутентичности моделируемой ситуации, к аутентичности учебных задач, что обеспечивает продуктивность и творческий характер учебной деятельности студента и в конечном итоге – аутентичность его личности.

Таким образом, изучение иностранного языка с позиции гуманитаризации профессиональной подготовки специалиста требует

активного, творческого продуктивного характера образования. При этом особую значимость представляет *направленность на развитие автономии и креативности как личностных качеств обучающегося*. Это обеспечивает ценностно-смысловую и когнитивную составляющие гуманитаризации образования и как следствие – условия для самореализации и устойчивого развития будущего специалиста в образовательной, самообразовательной и профессиональной областях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. *Гершунский Б. С.* Философия образования. – М. : Флинта, 1998. – 426 с.
3. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
4. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007 – 352 с.
5. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на/Д, 1995. – 215 с.
6. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развитие. – М. : Эгвейс, 2000. – 269 с.
7. *Ушинский К. Д.* Избранные пед. соч. : в 2 т. – Т. 2. Вопросы обучения. – М. : Учпедгиз, 1954. – 732 с.
8. *Халева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып 12 (698). Серия Педагогические науки).
9. *Халятина Л. П.* Образование в духе глобальной гражданственности как новое направление развития гуманитарного образования XXI века // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: материалы Международ. науч.-метод. конф. 11–13 мая 2016 г. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – С. 3–5.
10. *Чечулин А. В.* Автономия индивидуальности в культуре : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 1993. – 21 с.

УДК 378.046.4

К. Б. Пригожина, Ю. С. Сизова

Пригожина К. Б., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков №1
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»; e-mail: Prigozhina.KB@rea.ru

Сизова Ю. С., ст. преподаватель кафедры иностранных языков №1
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»;
e-mail: Ekareva.IL@rea.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОЗДАНИИ КУРСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ

В работе освещены два направления обучения иностранному языку в неязыковом вузе – на уровне магистратуры и аспирантуры с точки зрения подбора учебного материала и критериев оценки сформированности ключевых умений и компетенций. В статье подчеркивается важность многоуровневой модели обучения иностранному языку в вузе, основанной на принципе преемственности. Авторы раскрывают этапы разработки программ для соответствующих курсов, определяют критерии оценки сформированности профессиональных и академических компетенций у магистрантов и аспирантов.

Ключевые слова: критерии оценки; индивидуальный проектный метод; иностранный язык для специальных целей; профессиональные компетенции; преемственность в обучении.

K. B. Prigozhina, Yu. S. Sizova

Prigozhina K. B., Ph.D. (Pedagogy), Ass. Prof.
Academic Department of Foreign Languages №1,
Plekhanov Russian University Economics;
e-mail: e-mail: Prigozhina.KB@rea.ru

Sizova Yu. S., Senior Lecturer,
Academic Department of Foreign Languages №1,
Plekhanov Russian University Economics;
e-mail: Ekareva.IL@rea.ru

CONTINUITY IN DESIGNING A COURSE FOR MASTER AND POST-GRADUATE UNIVERSITY STUDENTS

The paper highlights two areas of foreign language teaching for specific purposes in universities – for master and post-graduate students in terms of materials selection and assessment criteria. The authors also stress the importance of a multi-level model of language teaching for specific purposes, based on the system of continuity.

Key words: assessment criteria; project method; LSP teaching; professional competences; continuity in higher education.

В настоящее время большое внимание уделяется разработке содержания учебных программ с учетом междисциплинарного подхода к процессу обучения в вузе. Учитывая появление элективных курсов для студентов магистратуры и аспирантуры различной профессиональной и академической направленности, возникает ряд методических и дидактических сложностей, таких как выбор, планирование и проектирование учебной программы, подбор соответствующих учебных материалов и определение средств и форм обучения, основываясь на принципе преемственности и непрерывности обучения иностранному языку в вузе. Обучение студентов магистратуры и аспирантуры требует методологической основы, способной решить вышеуказанные задачи и обеспечить успешное формирование профессиональных и академических компетенций [1; 2].

Многоуровневая система обучения в вузе и обучение иностранному языку на всех уровнях, основанные на принципе преемственности, позволяют студентам успешно овладеть материалом курса, приобрести практические умения и развить компетенции, необходимые в их будущей учебной, профессиональной и академической деятельности. Необходимым условием этого является унификация ряда важных аспектов учебного процесса и его эффективная логическая организация. Немаловажно также осуществление выбора средств, форм и методов обучения с учетом:

- цели конкретного курса / программы, его продолжительности;
- профессиональной и академической направленности курса;
- уровня владения иностранным языком студентами;
- особенностей образовательной среды.

Таким образом, преемственность обучения иностранному языку для специальных целей, с нашей точки зрения, может успешно осуществляться при следующих условиях:

- 1) соблюдение единства содержания, средств, форм и методов обучения;
- 2) обеспечение взаимосвязи задач обучения на уровнях магистратуры и аспирантуры;
- 3) организация обучения в контексте профессиональной или академической подготовки магистрантов и аспирантов;
- 4) выбор средств обучения и контроля, способствующих поддержанию интереса у студентов к использованию иностранного языка при решении профессиональных и академических задач;

- 5) в основе организации процесса обучения – личностно ориентированный, коммуникативный, когнитивный и компетентностный подходы.

При составлении программ курсов по дисциплинам на уровнях магистратуры и аспирантуры в обеспечение преемственности иноязычного обучения на этих ступенях высшего образования целесообразно следовать следующим этапам:

- а) определение цели и задач курса;
- б) выявление профессиональных и академических интересов и потребностей магистрантов и аспирантов сообразно выбранному профилю подготовки;
- в) формулировка необходимых к формированию языковых навыков, речевых и коммуникативных умений, профессиональных и академических компетенций;
- г) описание структуры курса, определение основного и сопутствующего содержательного наполнения;
- д) отбор языкового и текстового материала, выбор форм и средств для достижения поставленной цели обучения.

Что касается преемственности формируемых у магистрантов и аспирантов умений, представим их в сводной таблице (см. табл. 1).

Таблица 1

**Преемственность основных формируемых умений
у магистрантов и аспирантов**

Уровень магистратуры	Уровень аспирантуры
Понимание основной идеи текстов по специальности, обсуждение применительно к будущей сфере деятельности	Сбор и обработка, анализ и интерпретация научных данных в выбранной области научных интересов на иностранном языке для устного представления в виде доклада
Спонтанная беглая речь на иностранном языке	Представление полученных результатов в формах дискурса с зарубежными партнерами
Поддержание беседы на разные бытовые и профессиональные темы (в рамках выбранного профиля обучения)	

Уровень магистратуры	Уровень аспирантуры
Выражение собственной позиции по теме, анализ и сопоставление, подведение итогов беседы / текста и логически обоснованные выводы	Подготовка научного доклада / презентации с результатами научного исследования или обзора / анализа данных иных научных исследований

На уровне магистратуры перечисленные выше умения формируются при помощи проблемных заданий, аналитических проектов, ролевых игр. Итоговым инструментом оценки служит проектная презентация, представляющая собой аналитический обзор результатов работы магистрантов над проблемными заданиями и обобщение результатов дискуссии, организованной в ходе ролевой игры [4; 5].

В рамках курса аспирантуры внимание сосредоточено, в основном, на формировании коммуникативных умений в ситуациях научного взаимодействия, развитии языковых навыков для академических целей, когнитивных умений. Всё это необходимо для работы над конечным продуктом курса – научной презентацией.

На уровне аспирантуры обучающимся предлагается представить и обосновать в виде фрагмента научной презентации на иностранном языке:

- выбранную тематику научно-исследовательского проекта;
- цели, задачи, новизну, практическую значимости своего научного проекта;
- использованные применительно к своему проекту методы научного исследования;
- аналитический обзор данных, полученных в результате научного исследования;
- ожидаемые результаты научного исследования.

Инструменты оценки курса аспирантуры зависят от поставленных целей. В рамках курса подготовки к научным выступлениям оценке подлежит умение сформулировать, обосновать тему научного исследования, выбор методов научного анализа, способ представления научных данных. Оценивается также грамотный выбор языковых средств для использования в академических целях. Оцениваются коммуникативные и когнитивные умения при анализе научного материала на иностранном языке, обсуждения содержания, структуры,

формулировки выводов, а также способность к коммуникативному взаимодействию на иностранном языке с учеными из разных стран.

В целях обеспечения преемственности иноязычного обучения на уровнях магистратуры и аспирантуры итоговым инструментом контроля является соответственно проектная и научная презентация, которая оценивается по определенным критериям (см. табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки презентации

Критерии оценки	Баллы (1–10)
1. Тема – соответствие материала заявленной теме – проблемный характер	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Содержание – глубина раскрытия темы – аналитический обзор, критическая оценка – наличие собственных выводов	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Структура – четкость структуры – логика изложения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Языковые навыки – выбор лексики – грамотность изложения – произношение	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Оформление слайдов – баланс текстовой и визуальной поддержки – грамотность и ясность изложения информации – творческий характер оформления	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Подача презентации – взаимодействие с аудиторией – гибкость в выборе лексических и грамматических средств (в зависимости от степени подготовленности аудитории)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Временные рамки	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

В заключение отметим, что преемственность в системе «магистратура – аспирантура», основанная на лично ориентированном, компетентностном и когнитивном подходах, является залогом успешного формирования ключевых компетенций у магистрантов и аспирантов и позволяет осуществить качественную подготовку к дальнейшему эффективному взаимодействию в профессиональной и научной сферах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Day J., Krzanowsky R.* Teaching English for Specific Purposes: an Introduction. – Cambridge : CUP, 2011. – Pp. 5 – 7.
2. *Frumina E., West R.* Internationalization of Russian higher education: The English language dimension. – British Council, Moscow, 2012. – P. 19.
3. *Kuzmenkova Y.* Academic Project Presentations. – 3rd ed. – Moscow : MSU Publishing, 2011. – 132 p.
4. *Tamzen A.* Cambridge English for Scientists. – Cambridge : CUP, 2011. – 108 p.
5. *Zanders E., MacLeod L.* Presentation Skills for Scientists. – Cambridge : CUP, 2010. – 100 p.

УДК 81'34

Н. Б. Цибуля

кандидат филологических наук, профессор кафедры фонетики
английского языка факультета английского языка МГЛУ; e-mail: cybnb@mail.ru

НЕВЕРБАЛЬНЫЙ И ПРОСОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Автор анализирует особенности пространственной организации общения в Англии, США и Германии и зависящие от них просодические черты речи. Размеры личного пространства также определяют тактильное поведение и зрительные стратегии коммуникантов. В статье рассматриваются случаи нарушения личной зоны не только на уровне пространства, но также на визуальном и акустическом уровне. Разработанные автором рекомендации для системного изучения и исследовательской деятельности студентов по проблеме невербального общения способствуют развитию и совершенствованию у них межкультурной компетенции.

Ключевые слова: пространственная организация общения; личное пространство; нарушение личного пространства; зрительный контакт; визуальные стратегии; просодические особенности; системное изучение; исследовательская деятельность студентов; межкультурная компетенция.

N. B. Tsibulya

Ph.D., Professor, Department of English Phonetics,
Faculty of the English Language, MSLU; e-mail: cybnb@mail.ru

NONVERBAL AND PROSODIC ASPECTS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The author carries out analysis of spatial organization of communication in England, USA and Germany and related to it prosodic features. The size of personal space also determines communicants' tactile behavior and their visual strategies. The article considers cases of intrusion upon privacy on spatial, acoustic and visual levels. A system of classroom and research activities worked out by the author enhances development of students' cross-cultural competence.

Key words: spatial organization of communication; personal space; intrusion upon personal space; visual contact; visual strategies; prosodic features; systematized learning; students' research activities; cross-cultural competence.

Introduction

Increase in communication with people of other countries requires better knowledge of various cultural dimensions including nonverbal behaviour.

After the Second World War American diplomats and businessmen often failed in negotiations with Third World countries. Though they knew

the languages very well, but hidden cultural peculiarities were out of their awareness [2].

Cultural differences may be observed in time orientation and space organization, use of gestures and touch, specificity of facial expressions, eye contact, styles of relationships, use of senses, and others. All these have deep roots in the behaviour of animals [3]. One of the most significant roles in their lives belongs to space and territoriality.

As for human beings, everything in our world always takes place in a certain space, in a certain spatial environment. The importance of it in people's life is reflected in the language. Words referring to space and distance or with spatial connotations constitute about 20 per cent of the words listed in dictionaries. In the pocket Oxford dictionary, for example, their number is about five thousand [7]. One can give such examples as: *up, down, above, under, into, surrounded, hall, close, distant* etc., etc.

The design and structure of the spatial setting have a profound impact on the people. This sphere of communication was pioneered by Edward Hall, an American anthropologist, who in the middle of the 20th century started to deeply investigate cultural differences in space organization, their varieties and dimensions.

As soon as E. Hall and his colleagues had carried out a wide scale research in this sphere, cross-cultural communication as an academic discipline was introduced in American universities. In European universities, this subject became part of the curriculum in the 70s of the 20th c.

It is important for Russian-speaking students specializing in languages to learn and know not only foreign languages but also to master silent communications, multifold cultural differences in nonverbal behaviour, including space. Lectures delivered by teachers should be followed by practical courses which should include interactive research, role play situations, a system of exercises, and other activities.

The aim of this article is to give a survey of spatial and related to them prosodic peculiarities of English-speaking cultures and Germany and offer a system of practical and research activities for Russian students to overcome difficulties in communicating with the Americans, the English and the Germans in terms of space and vocal production.

Space and Touching Behaviour

E. Hall introduced the term “proxemics” – a branch of science which studies use of space by people [9].

It turns out that cultures interpret spatial dimensions and spatial data differently. Used under certain circumstances in one country, the same pattern may be misunderstood and lead to a culture shock or a conflict in another.

Communication distance is very closely related to touching strategy. The latter depends much on the size of space between the interlocutors which is culturally bound. There exist touching and non-touching distances. The touching space is more typical of the Russian culture. In the USA and, especially, in England non-touching distance is usually established between interlocutors in semi-formal and formal situations.

Space and Visual Behaviour

In different cultures there exist certain rules about visual behaviour.

From early age the English are taught to listen to other people attentively and to look the interlocutor straight in the eye. They just blink their eyes to show that they are listening or heard what was said. This kind of eye contact shows interest and is considered to be polite.

In the USA, on the contrary, it is prohibited to stare at people [7]. The Americans look their partner straight in the eye only when they want to be quite sure that their message was understood. They avoid looking fixedly at others in a conversation. Their gaze may wander over the interlocutor's face and then leave it for some time. This difference in the eye-behaviour makes the English wonder whether their American partners are listening to them at all. The Americans, on the other hand, are not sure whether their English interlocutors understood them.

The Germans are also very sensitive to visual disturbance. Thus, to look at other people in public places is interpreted as intrusion in Germany. Moreover, the German law prohibits photographing unknown people without their permission.

However, employing peripheral sight one can see a lot of general things out of the corner of one's eye at different angles. For example, at an angle of 45 degrees we can tell the body built and sex of a person, probably his age, and also the colour of his hair and clothes, some general characteristics of his nonverbal and vocal behaviour [7].

Space and Vocal Behaviour

Volume of the voice is one of culturally bound features.

In the USA a group of two or three people having a conversation is separated from others by a certain distance. There is an invisible boundary

crossing which means intrusion. Within this enclosed space interlocutors keep their voices rather low not to intrude on others. In case loudness increases others will behave as if they did not hear anything, thus preserving privacy and demonstrating good manners.

However, in the opinion of the English and other Europeans, Americans talk too loudly and actually do not care very much about being heard by others or intruding on other people by speaking loudly. In the USA, loud voice is a sign of their openness, success, availability, good mood and benevolence.

Increase in loudness, in general, is important for spatial and distance adjustments. Within twenty feet one can hear the partner very well. At one hundred feet, one-way speech at a slower tempo is possible. Beyond that limit, vocal communication is hardly possible. Sight, on the contrary, gets more information and is communicatively efficient even at a mile distance.

As scientists note, upper-class people in the United Kingdom speaking Received Pronunciation (public-school English) can modulate and direct their voice to a much greater degree than the Americans. The English are said to be very sensitive to acoustic space, and any outside interference into their conversation causing inability to direct the voice arouses annoyance [7].

Space maintained between people is very significant for communication. It reflects social relationships and it is usually outside awareness. E. Hall and G. Trager experimented with various distances between interlocutors and loudness of the voice related to these distances. Registered vocal changes dependent on the shifts in proximity and further studies provided basis for a conclusion that there exist four distances, each with a close and far phase.

These zones were observed in communication of adult, middle-class, non-contact Americans from the North-East of the United States. For the most part, they were businessmen or professionals.

The choice of space depends, in the first place, on a number of social factors, but emotions experienced at the time of communication may play a decisive role in the distance used. Environmental factors, such as sound and light, for example, can also influence the distance [7].

Intimate distance, with its close (up to 6 inches = 15 cm) and far (6–18 inches = 15–45 cm) phases, is typical of members of the family

in an informal situation. Conversation usually goes in a very low voice or a whisper. Middle-class Americans do not demonstrate this distance in public.

The close phase (1, 5–2, 5 feet = 45–75 cm) of **personal distance** may be used by husband and wife, or close friends in public. The far phase (2, 5–4 feet = 75 cm–1m 20 cm) is usual between friends, and **loudness** of the voice is moderate.

Social distance is observed in business. Its close phase (4–7 feet = 1 m 20 cm–2 m 10 cm) is typical of informal business between colleagues. The far phase (7–12 feet = 2 m 10 cm–3 m 60 cm) is established in conducting formal business and formal social discourse. The voice level increases as compared with personal distance. The far phase of social distance may be used for screening, so that people can work without interfering or being interfered. It may also be kept by members of the family after work in the evening when they relax, reading a book at a distance of 7–12 feet from each other.

Public distance is employed by lecturers or public figures when they address large audiences. However, it can be used by other people in public situations as well. At the close phase (12–25 feet = 3 m 60 cm – 7,5m) the voice is rather loud. Speakers choose words, grammatical constructions and phrases carefully. The far phase (25 feet and more = 7, 5 m and more) is established in communication with VIPs. It is also typical of theatrical performances. Actors' speech is characterized by slowing down the tempo, increased loudness, and exaggerated articulation. They also emphasize gestures and body movements; otherwise, the message can be very unclear or even lost.

Americans became aware of the existence of space zones only after World War II when they began to communicate with people of other cultures who organize their space differently. The fact made researchers also realize that even within American culture space organization may vary from one social or ethnic group to another. Intimate zone in one culture, for example, may become personal, or social, or even public in other cultures [8].

Space and Privacy in Germany, the USA and England

Pushing to the front of the queue makes the Germans, Americans and the English angry; it is considered to be intrusion on their privacy [1; 4].

Standing on the threshold of an open door and speaking to a person inside is not taken by the Americans as being inside the room, an office, or a house. The Germans, on the other hand, consider such behavior as invasion on their privacy. They also arrange front and back yards of their houses, balconies and fences so as to preserve visual isolation.

The Germans are very sensitive to the size of space surrounding them and to share it with somebody else may lead to conflicts. They are also very precise in their assessment of spatial intrusion. For example, if two people have a talk and someone comes up to them within seven feet (2 m 10 cm), it is considered intrusion.

A chair standing in a German office for a visitor should not be moved by him. A change of its position is taken by the Germans as a kind of disorder. In the USA, on the contrary, they do not mind if somebody moves the chair to feel more comfortable.

The Americans are used to have a room of their own. It protects their privacy and makes them feel comfortable. When they want to be alone, they just close the door of their room. The English, however, usually share a room with their brothers and sisters. Only the eldest among the children may have a room of his own for some time before leaving for boarding school. So, the English do not use space as protection from other people. When they want “to be alone”, they show it by their behaviour: submerged in their thoughts, they sit or pace around the room and do not talk to anyone. For an American, refusal to talk to other people in the same room is interpreted as great displeasure and even rejection [7].

Shut and Closed Doors in Germany and the USA

Americans like to keep their doors open at home and in the office. It is a sign of their availability to others, their readiness to communicate, and answer questions. They usually close doors to conduct private talk, or when they want to concentrate on something, or have a rest. The closed door in the USA means that the person does not want to be disturbed.

In Germany, a closed door signals something entirely different. The Germans like to have their doors closed. They think that a closed door serves as a necessary boundary between people; it also supports the spatial integrity of a room, whereas an open door is considered to be a sort of disorder. It introduces a relaxed atmosphere in which they cannot concentrate or do business.

The open-door business of the Americans and closed-door custom of the Germans often serve as a cause of conflicts and misunderstanding between American and German companies in doing business both in Germany and overseas.

In this article we have given examples and looked upon some basic notions of space perception and its organization in English-speaking countries and in Germany. However, to study various aspects of proxemics more deeply we have worked out practical and research activities for language students.

Practices and Research

Drawing on our own experience of carrying out research of non-verbal and prosodic aspects of cross-cultural communication and teaching it as an academic discipline to language students, we have worked out a system of practical activities, research and experiments.

At seminars or research club meetings students discuss basics of proxemics and also cross-cultural differences in proxemic and vocal behaviour which may include the following items:

1. Definition and analysis of proxemics as one of the main spheres of non-verbal communication.
2. Discussion of key notions of proxemics, such as: personal space (the bubble), territoriality, touching and non-touching distances, establishing conversational space and related to it prosodic features.
3. Analysis of cross-cultural differences in maintaining distances in formal and informal situations. Considering factors that determine space and vocal behaviour in a conversation, such as gender, age, social status, education, emotional state, environment, and others.
4. Space and visual strategies across cultures. Establishing, maintaining and avoiding eye contact. Visual privacy and visual intrusion.
5. Cross-cultural views on the factors that ensure order, support spatial integrity of a room, and facilitate communication (open and closed doors traditions, arrangement of furniture and other artifacts).

Having discussed the suggested topics, students, under the supervision of their scientific advisors, may carry out their own research and experiments on proxemics, vocal and visual behaviour in the Russian culture. Then, the results should be analysed and compared with the data obtained by scholars concerning English-speaking cultures.

In their experiments students may investigate:

1. The size of intimate, personal, social and public distances and related to them vocal characteristics in Russian communication. Increase or decrease in loudness, changes in temporal characteristics and timber of the voice.
2. Distance between interlocutors in formal and informal situations that is taken as intrusion on their privacy (critical distance).
3. Factors that may determine touching and non-touching distances in communication.
4. Establishing eye contact and its duration in different situations. Analysis of various factors influencing visual behaviour, such as: gender, age, social status, education, emotional state, environment, and others. Visual intrusion and visual privacy in Russian communication.
5. Characteristics of space organization that can facilitate or hinder interaction in Russian communication.

The suggested system of exercises and activities can facilitate formation and enhance development of cross-cultural competence.

In the present work we have touched upon the most important aspects of cross-cultural proxemic communication relevant to teaching and learning. However, there are many more to consider in the process of its study, like the issue of space and time correlation, space and rhythms of culture [5; 6], space and use of gestures, and others.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ларина Т. В.* Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. – М. : Языки славянских культур, 2013. – 360 с.
2. *Садохин А. П.* Межкультурная коммуникация : учебное пособие. – М. : Альфа-М, ИНФРА-М, 2011. – 288 с.
3. *Darwin Ch.* The Expression of the Emotions in Man and Animals. – University of Chicago Press, 1965. – 372 p.
4. *Fox K.* Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour. – London : Hodder & Stoughton Ltd, 2014. – 583 p.
5. *Hall E. T.* Beyond Culture. – N.-Y. : Anchor Books, 1976. – 320 p.
6. *Hall E. T.* The Dance of Life. The Other Dimensions of Time. – N.-Y. : Anchor Books, 1989. – 250 p.
7. *Hall E. T.* The Hidden Dimension. – New York : Doubleday & Co, 1966. – 270 p.

8. *Hall E. T.* The Silent Language. – New York : Doubleday & Co, 1959. – 248 p.
9. *Trager G., Hall E.* Culture as Communication: A Model and an Analysis // Explorations: Studies in Culture and Communication. – N.-Y., 1954. – No 3. – P. 137–149.

*Раздел посвящен
120-летию со дня рождения
выдающегося психолога В. С. Выготского*

УДК 159.9.923.2

Д. П. Борисова

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: borisovad.p@mail.ru

ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО СЛУЖАЩЕГО

В статье рассматриваются различные взгляды на понимание феномена эмпатии, в том числе рассмотрение этого процесса как способности. Внимание уделено особенностям эмпатических способностей сотрудников пенитенциарной системы, непосредственно контактирующих с осужденными. Приведены результаты исследования эмпатических способностей сотрудников УИС. Описываются особенности проявления эмпатии в зависимости от уровня контакта с осужденными, а также наличие ее связей с психологическими защитами и стажем службы.

Ключевые слова: эмпатия; эмпатические способности; сотрудники УИС.

D. P. Borisova

Post-graduate, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: borisovad.p@mail.ru

EMPATHIC ABILITIES IN THE ACTIVITIES OF PENITENTIARY OFFICERS

The article discusses different views on the phenomenon of empathy, including the understanding of this process as a capability. Particular attention is paid to the peculiarities of empathic abilities of penitentiary employees who have a direct contact with prisoners. The article discusses the results of the research of the MIS staff's empathic abilities; describes features of empathy display depending on the

level of contact with prisoners, as well as the existing links with psychological defenses and length of service.

Key words: empathy; empathic abilities; staff of UIS.

В своих работах Л. С. Выготский большое значение уделял изучению личности и процессам ее формирования в системе общественных отношений. По мнению ученого, индивидуальная психология складывается в системе социальных отношений. Роль и место категории «личность» в концепции Л. С. Выготского занимает ключевое место. Чтобы понять внутренние психические процессы, происходящие с человеком, нужно выйти за пределы организма и искать их объяснение в общественных отношениях человека со средой. В трудах Л. С. Выготского можно отметить несколько сторон понятия «личность»: в контексте социальной природы психики; определение его места в культурно-исторической теории; формирование личности в контексте системного развития психики и т. д.

Формирование личности, по Л. С. Выготскому, представляет собой процесс культурного развития. Ученый писал, что между личностью ребенка и его культурным развитием можно поставить знак равенства и что личность формируется в результате такого исторического развития и сама по себе исторична [4, с. 1024].

По мнению Л. С. Выготского, главной задачей личности является способность занять определенную позицию в обществе [3]. Это требует от человека ориентации в этом обществе, опору на свой прошлый опыт и четкое представление о поставленных целях в будущем. Для Л. С. Выготского «личность» существует в процессе культурного развития, это социально функционирующий индивид. В его работах высказывалась идея, что человек способен произвольно управлять своим поведением, опираясь на те или иные выполняемые функции в определенной социальной системе. В каждой ситуации происходит актуализация различных усвоенных способов поведения, выработанных в ходе социального взаимодействия.

Формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности происходит, по мнению Л. С. Выготского, главным образом в общении. Общение рассматривается как процесс, основанный на понимании и передаче мыслей и переживаний. При передаче переживаний возможен перенос

индивидуальных характеристик, общающихся и формирование представленности их в чужом «Я».

Понятие «переживание» для Л. С. Выготского представляется как комплексное, включающее в себя эмоциональный, когнитивный и мотивационный компоненты. Эмоциональный компонент выражается в презентации в сознании отношения к среде, он является отражением значимости ситуации для личности. Оценка значимости происходит через обобщение, которое в конечном счете происходит в понятийном форме. Так, с развитием системы понятий происходит развертывание когнитивного компонента. Также переживание находит свое отражение и в побуждении человека, готовности к действиям [5].

Проблема понимания чувств других, их осознание и переживание как своих также имеет свое место во взглядах Л. С. Выготского. В его работах можно встретить и другой термин. Так, например, «вчувствованием» ученый обозначает объективирование психологической реакции, вызываемое каким-либо предметом, т. е. перенесение в предмет приписываемых ему собственных переживаний.

Л. С. Выготский, исходя из своей концепции, не только характеризовал чувства и эмоции, но и затронул проблему вчувствования. Процессы, о которых писал ученый, сегодня принято называть эмпатией и относить к ней сочувствие, сопереживание и др.

К настоящему времени издано большое количество научных работ, касающихся данного эмоционально проявляющегося феномена человеческих отношений, эмпатия остается еще недостаточно изученной.

Понятие «эмпатия» берет свое начало в философских учениях, но упоминается в русле этики и эстетики и восходит, прежде всего, к термину «симпатия», которое трактовалось как «понимание, отзывчивость». В таком виде термин использовался в эстетике и относился к искусству. Л. С. Выготский также через творчество обращался к категориям чувств и эмоций личности. Способность человека при восприятии произведений искусства испытывать особые «душевные движения» Аристотель объяснял тем, что в силу природы, общей всем людям, человек способен воспринимать чувства других людей, как в самой жизни, так и в произведении искусства [2].

В психологической литературе данное понятие получило распространение только в 1950-х гг. XX в. Благодаря развитию психотерапии и взглядам К. Роджерса, в конце прошлого века эмпатию стали характеризовать как состояние и как процесс.

До сих пор не существует какого-либо общего понимания эмпатии и концепций, позволяющих в полном объеме систематизировать многообразие эмпатических феноменов. Содержание понятия само по себе трактовалось в разных значениях, таких как процесс, состояние, способность. Исходя из различных взглядов, вопрос формирования и развития эмпатии психологами однозначно не определен. Ряд исследователей относят эмпатию к приобретенным способностям и высказывают возможность ее развития, некоторые придерживаются точки зрения, что это врожденная структура [1; 11]. Рассмотрим некоторые подходы.

Одни представители считают, что способность считывать эмоции, понимать и реагировать на них заложена в нас генетически. Возможность эмоционального резонанса формируется в онтогенезе раньше, чем возможность вербализации этих чувств [12; 15]. Не все человеческие эмоции мы выражаем с помощью слов. Используя невербальные средства коммуникации, человек получает большее количество информации [12]. Так, ребенок изначально ориентируется на невербальные сигналы, осваивает значение поз, жестов, интонации, а лишь потом осваивает смысловое содержание высказываний [15]. С возрастом взаимосвязь эмоционального и когнитивного компонентов выступает регулирующим звеном в выборе способов поведения. В этом направлении был проведен большой объем исследований психологом из Гарвардского университета Р. Розенталем и его студентами. Результатами их экспериментов стали выводы о том, что способность распознавать чувства по невербальным каналам положительно влияет на адаптационные, коммуникативные и эмоциональные процессы. Также были получены данные о наличии таланта к развитию эмпатических навыков [10].

Возвращаясь к мнению Л. С. Выготского, отметим, что несмотря на то, что личность – это понятие социальное, оно имеет под собой биологическую основу. Заложенные природой основы представляют большой спектр возможностей для формирования поведения. Однако выбор той или иной линии поведения в различных социальных ситуациях формируется в процессе воспитания [6]. Так, в одной из своих работ Л. С. Выготский описывает личность как составляющую двух сфер:

- особенности наследственной конституции человека;
- склад личности, выработанный под влиянием приобретенных реакций.

По мере становления личности в обществе способы поведения не просто копируются, а выбираются. В широком смысле такие «социальные способы поведения, примененные к самому себе», являются высшими психическими функциями. В работе «История развития высших психических функций» они рассматриваются как проявление личности в активной форме или система реакций. По мнению автора, это позволяет изучать личность через внешние проявления, реконструируя внутреннее содержание.

Источником возникновения высших психических функций Л. С. Выготский видит в системе социальных отношений. Механизм протекания социальных отношений становится механизмом протекания психических процессов, которые становятся функциями индивида, т. е. эти отношения получают в психике конкретного индивида новое содержание.

Основываясь на этих взглядах, Т. Д. Карягина рассматривает эмпатию так же, как высшую психическую функцию, и обозначает принадлежность способности к сопереживанию к врожденной функции, и к первичной форме проявления эмпатии относит «эмоциональное заражение». Однако автор не отрицает влияния на развитие способности к эмпатии внешних факторов, одним из которых является семья и воспитание [11]. С помощью взаимодействия и общения взрослых с ребенком происходит «развертывание» процесса эмпатии с помощью насыщения эмоционального опыта. «Постепенно в ходе общения со взрослыми происходит усвоение форм проявления “разделенных” эмоций, причем как предписаний, так и запретов в этой области» [11]. Усвоению способствуют «разделения» своего эмоционального состояния от чувств другого культурные средства, правила вежливости, чуткости, различного рода ритуалы и правила поведения в жизненных ситуациях. Такое общение позволяет сформировать «эмпатические автоматизмы». В обыденной жизни они представляются в достаточно сжатом варианте и проявляются только в необходимых ситуациях, выходящих за рамки привычной. Такие образования в психике человека помогают ему противостоять дискомфорту и дистрессу, наблюдая негативные эмоции других людей.

К сторонникам второй группы относится Т. П. Гаврилова, которая рассматривала процесс формирования эмпатии как онтогенетический процесс. По мнению исследователя, первоначально формируется способность воспринимать другого в качестве обособленного объекта.

Затем формируется способность занимать позицию другого человека и оценивать окружающий мир с точки зрения своего собеседника [8].

Взгляды М. Хоффман (M. Hoffman) также можно отнести ко второй группе концепций. Исследователь является автором широко известной теории развития эмпатии. Исходя из проведенных исследований, дети в своем развитии проходят ряд преобразований процесса эмпатии: от неосознавания различий между своими и чужими переживаниями к дифференцировке как своих, так и чужих переживаний. По мнению ученого, этот процесс проходит четыре стадии: глобальная эмпатия, эгоцентрическая эмпатия, сочувствие к переживаниям других, сочувствие к общему состоянию другого человека [1].

А.Г. Басова также поддерживает идею, что способность к эмпатии можно приобрести. Так, в своей статье «Формирование эмпатии» автор приводит анализ взглядов на процесс формирования и развития эмпатических способностей [1].

Среди зарубежных исследований выделяются взгляды на приобретение эмпатии, к которым можно отнести процесс научения, социализации и социального взаимодействия (A. Bohart, L. Greenberg), также на формирование данного качества влияют стиль воспитания (M. Shaffer), усвоенные в семье социальные схемы (E. Stotland) (цит. по: [1, с. 632]).

Исследователи данного подхода склонны отмечать зависимость уровня развития эмпатии от возраста, соответственно связывая этот феномен с полученным социальным опытом. Например, К. Брайант (K. Bryant) в своем исследовании эмпатических способностей детей школьного возраста приходит к выводу, что с возрастом у детей наблюдается повышение уровня эмпатии (цит. по: [1, с. 632]).

Однако точных данных, позволяющих определить, в какой момент жизни происходит формирование или развитие эмпатии, сейчас еще нет. Но большинство исследователей, сторонников обоих подходов, ссылаются на проявление эмпатических способностей, хотя и не в полном объеме, еще в детском возрасте.

Эмпатию как способность можно отследить только через деятельность. В процессе межличностного общения нередко мы сталкиваемся с проблемой, связанной с пониманием другого человека. Необходимо учитывать, что способности людей к распознаванию эмоций могут значительно расходиться – для кого-то достаточно незначительных

изменений в поведении, чтобы определить актуальное состояние человека, а для кого-то необходимо продолжительное время для отслеживания экспрессивных проявлений для оценки переживаний другого [7]. Большое значение в процессе понимания эмоций других людей многие авторы уделяют личному опыту субъекта, т. е. случаев переживания подобных чувств в прошлом.

Наиболее распространенный способ решения сложившейся ситуации – это выяснение волнующих нас вопросов с помощью диалога. Но не всегда данный прием может привести к положительным результатам. Различные невербальные способы общения порой могут предоставить нам больше информации. Они позволяют налаживать и поддерживать психологический контакт, помогая выстроить образ собеседника [7]. Такая форма общения необходима для возникновения в собеседнике эмпатического отклика. Так, Г. Б. Горская составляющим звеном эмоциональной компетентности выделяет «способность человека ориентироваться в эмоциях других людей и своих собственных, распознавать их по внешним признакам, и способность выражать свои эмоции так, чтобы они были понятны другим» [9, с. 31].

В качестве одного из механизмов развития способностей может быть рассмотрен *потенциал*. Соответственно следует ввести такое понятие, как «эмпатийный потенциал личности». «Эмпатийный потенциал – предрасположенность и возможности личности к вчувствованию – проникновению в объекты социальной природы, то есть способность к принятию роли, к аффилиации и опыт данного переживания в эмоциональной памяти испытуемого» [7, с. 49]. Лица с достаточно высокими показателями потенциала способны без проблем определять переживания другого лица (модальность) и способны соответствовать данному положению, демонстрировать чувства, предвидеть эмоциональное состояние – давать эмоциональный отклик на актуальное состояние партнера. В свою очередь, лица с низким эмпатийным потенциалом не всегда точно способны распознать эмоциональные состояния объекта эмпатии и соответствовать его переживаниям, а также давать адекватные эмоциональные реакции на происходящее (дают эмоциональный отклик на переживания, испытывая при этом противоположные чувства) [7; 13].

Исходя из описанных аспектов и важности эмпатического процесса в жизни людей сейчас во многих работах, посвященных

исследованию эмоционального компонента личности, а точнее, эмпатии, уделяется большое внимание именно гуманитарному направлению, ведь именно в профессиях, связанных с контактом с людьми, важно найти подход к другой личности.

Рассматривая работы в указанной области, чаще встречается ссылка на деятельность психологов, врачей, но упускается из виду одна из основополагающих структур благополучного общества – правоохранительные органы. Деятельность этих специалистов является специфичной. Лица, несущие службу в учреждениях уголовно-исполнительной системы, постоянно вовлечены в атмосферу чужих негативных эмоций. Также сотрудник – это та личность, которая может быть утешителем, ему необходимо вникать в проблемы осужденных, оказывать им посильную помощь в разрешении сложных ситуаций. Данный факт и переживания, связанные с чужими проблемами, не могут не сказаться на личности и работоспособности сотрудника [14].

Сегодня большую популярность имеет изучение эмпатии, но возможные изменения под влиянием негативной ситуации должным образом не рассматривались. Работ, посвященных изучению эмпатии сотрудников уголовно-исполнительной системы, не так много. Однако один из наиболее важных компонентов деятельности – контакт с группой спецконтингента – в научных работах практически не освещается.

Важным для изучения является именно этот контингент, так как, исходя из взглядов Л. С. Выготского, личность является своеобразным синтезом качеств самого индивида, а также интериоризированных субъективно-интенциональных качеств других людей, с которыми происходит его взаимодействие. В работах прослеживается четкое представление о развитии личности в социуме: целостная личность формируется только посредством интериоризации в конкретного человека других личностей («через других мы становимся собой»).

Соответственно возникает вопрос, а как же личность спецконтингента влияет на личность сотрудников, находящихся с ними в контакте. На основании этой проблемы нами было проведено исследование влияния непосредственного общения данных групп на эмпатические способности сотрудников пенитенциарной системы.

В исследовании приняли участие 89 человек. Возрастная категория: от 23 до 60 лет. Стаж службы – от 1 года до 18 лет. В исследование включены мужчины и женщины. Группы сформированы в зависимости

от рода деятельности: 67 человек – служащие пенитенциарной системы (22 сотрудника УИС, которые работают в инспекциях, имеют контакт с условно осужденными; 24 – работающие в следственных изоляторах; 21 – не имеющих контакта с осужденными) и 22 человека – гражданские работники, не связанные с правоохранительными органами.

В исследовании использовались:

- методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко (тестовая методика позволяет определить значимость параметров в структуре эмпатии, таких как: «Рациональный канал эмпатии», «Эмоциональный канал эмпатии», «Интуитивный канал эмпатии», «Установки, способствующие или препятствующие эмпатии», «Проникающая способность в эмпатии», «Идентификация в эмпатии»);
- методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна (позволяет установить общие эмпатические тенденции испытуемого);
- опросник Плутчика-Келлермана Конте для определения «Индекса жизненного стиля» (дает возможность получить показатели по восьми видам защитных механизмов: вытеснение, отрицание, подавление, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, рационализация и регрессия).

Значимое различие ($p < 0,003$) в уровне эмпатии между сотрудниками уголовно-исполнительной инспекции (среднее значение (M) – 27,57) и сотрудниками СИЗО, работающих без контакта с осужденными (M – 16,17) по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. У сотрудников второй группы не стоит задача оценки эмоционального состояния и оказания воспитательных воздействий на спецконтингент, поэтому они в меньшей степени уделяют внимание переживаниям и общему состоянию других.

Отмечается разница между сотрудниками правоохранительных органов и гражданскими лицами в проявляемых защитных механизмах: служащие уголовно-исполнительных инспекций в меньшей степени склонны прибегать в своем поведении к регрессии и замещению, также сотрудники СИЗО, контактирующие с осужденными, менее склонны использовать подавление.

Используя корреляционный анализ Спирмена, нами был проведен анализ имеющихся связей между параметрами, в результате которого получены следующие результаты.

Таблица

	подразделение	Mean Rank
Регрессия p -0,002	УИИ	16,55
	Гр.л.	28,45
Замещение p -0,001	УИИ	16,14
	Гр.л.	28,86
Подавление p -0,004	СИЗО	18,13
	Гр.л.	29,36

Результаты, полученные с помощью критерия U Манна–Уитни для сотрудников УИС и гражданских лиц

У сотрудников (со стажем от 5 до 10 лет), контактирующих с осужденными, наблюдается снижение значений по параметру «рациональная эмпатия» ($r_s = 0,367^*$, $p -0,012$). Это находит подтверждение и в связи других параметров – общего уровня эмпатии со стажем: у служащих 5–10 лет сотрудников отмечается снижение эмпатийного потенциала ($r_s = -0,362^*$, $p -0,013$), т. е. имеется обратная связь между параметрами «стаж» и «эмпатия». Такие проявления возможны в силу того, что при работе с большим количеством людей не возникает повышенного интереса к переживаниям окружающих. Однако у сотрудников со стажем более 10 лет уровень эмпатии повышается (чем больше стаж – тем выше уровень эмпатии) ($r_s = 0,329^*$, $p -0,025$). Это может быть обусловлено тем, что эти сотрудники более эмоционально устойчивы, у них не наблюдается колебаний в эмоциональной сфере, и они способны допускать некоторые чувства по отношению к окружающим, нежели молодые сотрудники, которым приходится еще справляться с ситуациями постоянного нахождения в стрессе.

У сотрудников СИЗО, работающих без контакта с осужденными, отмечаются отрицательные корреляционные связи стажа с интуитивной эмпатией (для молодых сотрудников до 5 лет: $r_s = -0,527^*$, $p -0,014$) и с проникающей способностью (для сотрудников со стажем более 10 лет: $r_s = -0,502^*$, $p -0,020$). Это может быть обусловлено тем, что молодые сотрудники еще не обладают развитыми навыками общения с профессиональной группой и на интуитивном уровне не могут разграничивать поступающую информацию в полном объеме. У сотрудников этой же группы с большим стажем происходит обратный

процесс – большой опыт позволяет им достаточно быстро и точно определять изменения в эмоциональном фоне людей.

Для сотрудников инспекций со стажем от 5 до 10 лет характерно снижение общего уровня эмпатии ($r_s = -0,547^{**}$, $p -0,008$), т. е. чем больше стаж работы, тем ниже величина эмпатии. Это может быть обусловлено эмоциональной опустошенностью за время становления себя в профессиональной деятельности, потребностью и стремлением к самосовершенствованию и карьерному росту, что обуславливает большую обращенность на себя, свой внутренний мир и трудовую деятельность.

В выборке не контактирующих с осужденными отмечается больший спектр использования различных защит в отличие от контактируемой выборки. Сотрудники, работающие в непосредственном контакте с осужденными, склонны в своем поведении прибегать к таким защитам, как отрицание, при хорошо развитом эмоциональном канале эмпатии ($r_s = 0,440^*$, $p -0^*,002$); подавление при сниженных показателях способности к идентификации и проникающей способности (проникающая способность: $r_s = 0,361^*$, $p -0,014$; идентификация $r_s = 0-,373^*$, $p -0,011$); реактивное образование при установках, не способствующих эмпатии ($r_s = 0-,294^*$, $p -0,047$).

Перечисленные выше особенности работы пенитенциарных служащих и полученные нами результаты исследования дают основание считать, что высокий уровень эмпатии по отношению к спецконтингенту может мешать выполнению служебных задач, но и недостаток эмпатии способен провоцировать коммуникативные трудности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басова А. Г. Формирование эмпатии // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 631–633.
2. Бенеш Н. Л. Эмпатия как важнейшее личностное качество // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 1. – С.49–51.
3. Выготский Л. С. Дефект и сверхкомпенсация // Собр. соч. : в 6 т. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1983. – С. 34–49.
4. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – С. 1020–1038.
5. Выготский Л. С. Лекции по психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – С. 363–465.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Краткий курс. – М. : Работник просвещения, 1926.

7. *Гончаренко Е. С.* Развитие эмпатийного потенциала личности (на материале исследования детей 7–8 лет) : дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2003. – 244 с.
8. *Горбатова Е. А.* Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации. Исследования в области практической психологии. Ученые записки СПбГИПСР. – 2014. – Вып. 1. – Т. 21. – С. 23–29.
9. *Горская Г. Б.* Программа «Учение всю жизнь в Европе»: цели и пути осуществления // Содержание социально-гуманитарного образования в меняющемся мире: междисциплинарный подход / под ред. А. Н. Кимберга, О. А. Оберенко. – Краснодар : КубГУ, 2000. – С. 31–32.
10. *Гришкова Н. М.* Эмпатия в профессиональной деятельности юриста // Уголовно-исполнительная система России в условиях реформирования : Сборник материалов Межвузовск. науч.-практ. конф. адъюнктов, курсантов, студентов и слушателей (Вологда, 30 апреля 2010 г.). – Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2010. – С. 124–127.
11. *Карягина Т. Д., Иванова А. В.* Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию. Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 182–207.
12. *Крылов А. А.* Психология : учебник. – 2-е изд. – Проспект, 2005. – 752 с.
13. *Лабунская В. А. и др.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
14. *Погдаева Е. В.* Специфика эмоционального интеллекта сотрудников уголовно-исполнительной системы // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 711–713.
15. *Юсупов И. М.* Психология эмпатии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995. – 21 с.

УДК 37.01

С. И. Денисенко

профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: sergeydenis53@mail.ru

ИДЕИ Л.С. ВЫГОТСКОГО В СВЕТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются некоторые современные проблемы обучения и воспитания учащихся с учетом идей, высказанных Л. С. Выготским. В частности, речь идет о развитии сознательности и активности учащихся, усилении проблемности в преподавании учебных дисциплин, показаны роль и место учителя в воспитании и развитии детей, необходимость усиления субъект-субъектных отношений в образовательных организациях, повышения воспитательной роли труда, творческого отношения к жизни.

Ключевые слова: наглядность; активность и сознательность учащихся; проблемность; целостная картина мира; субъект-субъектные отношения в образовательном процессе; освоение социальных отношений; трудовая деятельность; творчество.

S. I. Denisenko

Professor, Ph.D. (Pedagogy), Professor,
Psychology and Pedagogical Anthropology Department, MSLU;
e-mail: sergeydenis53@mail.ru

L. S. VYGOTSKY'S TOPICAL ISSUES FROM THE PERSPECTIVE OF MODERN EDUCATION

This article looks at some topical issues of teaching and educating from the perspective of L. S. Vygotsky's ideas. In particular, it discusses the development of students' consciousness and activity; the enhancing of the problem-solving approach issue in teaching academic subjects; the teacher's role in upbringing and developing children; the need to enhance teacher-learner interaction in educational institutions, to increase the role of labour and creative attitude to life in upbringing children.

Key words: visual methods; pupils' activity and consciousness; problem-solving approach; a complete picture of the world; teacher-learner interaction in the education process; building up social relations; work; creativity.

Отмечая вклад Л. С. Выготского в развитие науки, следует указать, что наряду с вопросами психологии, ученый значительное внимание уделял вопросам, касающимся школы и процессов обучения и воспитания. Наиболее цельно они представлены в трудах «Педагогическая

психология» (1926) и в изданной в 1935 г. книге «Умственное развитие детей в процессе обучения». Развивая идеи классиков мировой и отечественной педагогики Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, Л. С. Выготский изложил свое видение многих педагогических проблем, нестандартно посмотрел на жизнь ребенка и процесс его вхождения в систему социальных отношений.

Так, педагоги традиционно прибегали и прибегают к наглядности, позволяющей создавать в сознании учеников наиболее полные образы изучаемых явлений и процессов. Еще Я. А. Коменский выдвинул «золотое правило»: «Всё, что ... можно, предоставлять для восприятия чувствам...» [4, с. 384.]. Требование, чтобы знания черпались учениками, прежде всего, из собственных наблюдений, сыграло большую роль в борьбе с догматическим, схоластическим обучением в эпоху Возрождения. С позиции К. Д. Ушинского, наглядное обучение – «это такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком» [5, с. 41].

Зависимость качества обучения от используемых средств наглядности нашло отражение в современной педагогике в виде принципа наглядности, который предъявляет ряд требований к педагогам. Так, сложное по содержанию и использованию изображение должно готовиться заранее. Если же оно легко выполнимо и доступно для восприятия, то лучше рисовать непосредственно во время объяснения. Это помогает обучаемым следить за рассуждениями педагога и обобщать содержание в целом. Кроме того, перед применением средств наглядности следует продумать порядок и методику их использования, а во время демонстрации замедлять темп объяснения, давать возможность обучаемым лучше осмыслить содержание понятия или действия. В ходе занятий педагог должен обобщать знания, полученные в результате восприятия или действия, сочетать различные средства наглядности и др.

Нисколько не уменьшая роль и значение наглядности, следует сказать, что эффективность ее использования во многом зависит от интереса к материалу и сознательного отношения учеников к предлагаемым средствам наглядности. В противном случае имеет место лишь фиксация тех или иных фактов, нюансов наблюдаемого объекта,

а не активность мыслительной деятельности. Поэтому вполне резонно прислушаться к идеям Л. С. Выготского, который выступал против пассивности учеников на занятиях и считал, что «...в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [2, с. 59].

Л. С. Выготский предлагал педагогам в процессе обучения создавать затруднения, проблемные ситуации, а само разрешение задачи должно всецело перелagаться на плечи ученика. В частности он пишет: «Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление» [2, с. 389]. Личный опыт автора статьи и анализ учебно-познавательной деятельности студентов показывает, что большим эффектом обладают творческие задания, презентации, содержанием которых являются не только отдельные элементы изучаемых явлений и процессов, а логические схемы, в рамках которых и представляются эти отдельные явления [3, с. 6–9]. Это побуждает студентов к внутреннему и внешнему диалогу, заставляет искать связи и отношения.

Немаловажна и мысль Л. С. Выготского в создании у учеников целостной картины мира, преподаваемого курса, всей системы знаний. Даже в рамках отдельного предмета ученик должен понимать общую связь материала. Между тем и сегодня можно обнаруживать отсутствие межпредметных связей, дублирование материала, двойственное толкование одних и тех же явлений. Л. С. Выготский отмечал, что «школа – величайший аппарат замыкания новых связей – вся должна быть нацелена на жизнь, потому что только при таком устремлении школьные приемы могут получить свое оправдание и смысл» [2, с. 235].

Современная система образования предпринимает усилия для того, чтобы субъект-субъектные отношения прочно вошли в образовательный процесс, привели к изменению взглядов на роль и место ученика в социальной жизни. И здесь можно видеть, что некоторые педагоги приуменьшают меру своего участия в воспитании, полагая, что ученик может сам успешно найти ответы на многие острые вопросы современности. И в этом плане весьма актуальны выводы Л. С. Выготского, который считал, что учитель должен активно вмешиваться в воздействие на ребенка социальной среды, организовывать это

воздействие и направлять его. Именно благодаря помощи учителя ребенок способен овладеть системой социальных отношений в обществе, осуществить самоопределение как члена общества.

Не менее важно и качество усваиваемых ребенком социальных отношений. Одно дело, если ученик просто услышал о них, а другое, когда он их осознал, принял и готов тиражировать в практической деятельности. Поэтому Л. С. Выготский пишет, что «...перед воспитанием стоит цель выработки не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке» [2, с. 112], к творчеству социальных отношений. Особенно важны такие умения в переломные этапы развития общества, когда многие социальные ценности подвергаются деформации и на смену им приходят другие (еще хуже, когда образуется вакуум), не во всем воспринимаемые людьми. Именно такое время переживает наша страна, система образования, и поэтому роль и значение учителя должны усиливаться и даже специально возвеличиваться обществом и государственными институтами.

В обучении весьма значима актуализация субъектной позиции ученика. Знания, получаемые в школе, не могут быть лишним грузом, их смысл и значение должны осознаваться учащимися. В связи с этим Л. С. Выготский пишет: «Определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие, для чего заучивается материал» [2, с. 136]. Кроме этого важно, чтобы подача материала осуществлялась интересно, оригинально, порождая мотивы самостоятельной деятельности учащихся. Даже само слово «занятие» в таком ключе можно толковать как занятость, увлекательность, что и требуется для поддержания интереса к обучению.

Современная школа отказалась от политехнического подхода, но реалии жизни таковы, что современный человек должен разбираться в технике, решать различные бытовые вопросы. И поэтому важно обеспечить знакомство учеников с общими основами человеческого труда, вовлечь в те виды труда, которые доступны школьникам, которые бы ими сознательно осваивались. Именно труд, считает Л. С. Выготский, приучает школьника к контролю за достигнутым результатом, тогда как отметка нередко остается для него чем-то посторонним и оторванным от самого процесса работы. С учетом коллективного

характера труда ученик по-настоящему входит в систему коллективных отношений, приучается координировать свои цели, действия, потребности с целями, действиями, потребностями других людей [2, с. 213].

Процесс овладения знаниями, умениями, навыками сложен и противоречив. И поэтому не все ребенок способен сразу усвоить и действовать самостоятельно. Он нуждается в руководстве и сотрудничестве со старшими. Идеи ученых-гуманистов, классиков мировой педагогики в 1980–1990-х гг. получили развитие в педагогике сотрудничества. Ее существенное отличие от классических канонов заключается в том, что отношения учителя с учениками строятся таким образом, чтобы дать им новые стимулы, лежащие в самом учении, вовлечь их в совместный труд и творческое взаимодействие с учителями, направленное на освоение учебного предмета.

Отмечая важную роль сотрудничества для учащихся, Л. С. Выготский пишет: «...то, что сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнить самостоятельно...» [2, с. 413]. В этом суть зоны ближайшего развития. Именно обучение, как бы забегая вперед тянет за собой процесс развития. «Обучение есть ... внутренне необходимый процесс развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [1, с. 16].

Важно то, что оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» [1, с. 417].

И, наконец, следует отметить понимание Л. С. Выготским важнейшей роли учителя в деле формирования подрастающих поколений. Именно он вводит учеников в жизнь, а сама жизнь при этом раскрывается как система творчества. Но «жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм» [1, с. 303]. И здесь роль учителя состоит в том, чтобы помочь учащимся осознать необходимость своей социальной активности в совершенствовании общественных отношений.

Психолого-педагогические взгляды Л. С. Выготского на определенном историческом этапе подверглись забвению, но в последующем получили дальнейшее развитие в трудах его сотрудников и учеников,

таких как А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и др. И сегодня, когда образование нуждается в кардинальных изменениях в содержательном, организационном, методическом отношении, важно обратиться к этому кладезю педагогической мысли, реализовать на практике ценнейшие идеи, проверенные практикой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. – М.–Л. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 135 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ-Астрель – Хранитель, 2008. – 671 с.
3. *Денисенко С. И.* Традиционные технологии обучения и дистанционное образование // Вестник Екатеринбургского института. – 2009. – № 1 (5). – С. 27–38.
4. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
5. *Ушинский К. Д.* Родное слово // Педагогические сочинения : в 6 т. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1989. – 528 с.

УДК 159.9

Ю. П. Кошелева

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: kosheleva@gmail.com

НАСЛЕДИЕ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье дан анализ использования и развития идей Л. С. Выготского в современной зарубежной психологии; представлены теории и ключевые вопросы, касающиеся обучения и развития; дается сопоставительный анализ социокультурного контекста, который определяет место взглядов Л. С. Выготского в психологии за рубежом.

Ключевые слова: Л. С. Выготский; культурно-историческая теория; теория социального развития; зона ближайшего развития; когнитивное развитие; высшие психические функции; теория социального обучения; развивающее обучение; культурный контекст.

Yu. P. Kosheleva

Ph.D. (Psychology), Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU;
e-mail: kosheleva@gmail.com

VYGOTSKY'S HERITAGE IN FOREIGN STUDIES IN PSYCHOLOGY

The author analyses the use and development of Vygotsky's ideas in modern foreign psychology; outlines theories and key issues related to theories of learning and development; gives comparative analysis of the sociocultural context that determines the place of Vygotsky's views in foreign studies in psychology

Key words: L. S. Vygotsky; sociocultural theory; social development theory; zone of proximal development; cognitive development; higher cognitive functions; social learning theory; developmental learning; cultural context.

Становление любой науки имеет длительную историю. Накапливаются факты, возникает необходимость их обобщения, систематизации и объяснения. Люди хотят знать ответы на вопросы об устройстве мира и месте человека в нем. Определение предмета и предметной области науки – краеугольный камень, о который «спотыкались» ученые разных стран мира. Что уж говорить о психологии, предмет которой испокон веков был нематериальным? Как его «овеществить»? Те психологические школы, которые мы сегодня знаем, так или иначе проявляют психическое, делают его явным. Так, поведенческий

подход ставит в центр внимания наблюдаемое поведение. Его можно не только увидеть, но и зафиксировать. Сложности в изучении поведения появляются, когда объектом исследования становится человек. Тогда необходимо учитывать так называемые промежуточные переменные – его мотивацию, понимание, отношение к ситуации и другие невидимые когнитивные элементы психики человека. А если действия совершаются, но их причина не осознается? В этом случае у психологии возникает еще один предмет – бессознательное. В результате один объект исследования – психические явления – получает несколько предметов, которые дают начало разным психологическим школам.

Наследие Льва Семеновича Выготского заключается в том, что его идеи, взгляды и концепции дали понимание «человеческого в человеке», определили концептуальную основу общей психологии, оставаясь актуальными по сей день как у нас в стране, так и за рубежом. Наша цель – эскизно подтвердить данный тезис и выделить основные направления развития идей Л. С. Выготского в зарубежной психологии XXI в. с использованием англоязычных источников за последние 10–15 лет.

В поиске предмета психологии и очерчивании границ предметного поля отечественной психологии условно можно различить три тенденции:

- выделение методологического (философского) основания;
- редукция психологического знания;
- эклектизм в построении психологии как науки.

Первая тенденция связана с решением вопроса происхождения психических явлений. Сам ли человек их порождает (и наблюдает за ними) или же он подвержен влиянию некоторых факторов и психические явления являются продуктом их воздействия на него? На языке философии решается вопрос о первичности материи или сознания. Вслед за В. Вундтом – родоначальником психологической лаборатории, Г. И. Челпанов – основатель первого института экспериментальной психологии в России – отдает предпочтение изучению сознания и создает концепцию «эмпирического параллелизма». Однако его же ученик К. Н. Корнилов не идет по стопам своего учителя, а выбирает противоположную точку зрения и ищет материальный носитель психического, в качестве которого выделяет реакцию.

Философская платформа молодой науки определена, начинается упрощение психологии.

Вторая тенденция определения предмета психологии характеризуется сведением психологических фактов к известным явлениям, описываемым другими науками, – в первую очередь, физиологии, социологии, политологии и даже юриспруденции. Например, М. А. Рейснер выдвинул взгляд на психологию как учение об условных рефлексах. По его мнению, учитывая социальный характер человеческих отношений, при их изучении нужно взять из политэкономии понятия надстройки и системы производственных отношений и напрямую отождествить их с условными и безусловными рефлексами. В таком подходе нет предмета новой науки – он редуцируется, сливаясь с предметной областью других наук. Если науки метафорически представлять в виде воды, а зарождающуюся психологию – в виде младенца, то «ребенок» выплескивался вместе с водой, и никто не спросил у него: умеет ли он плавать?

И, наконец, *третья тенденция* развилась как усложненный вариант второй. Не отразив существенные для психологии понятия, предмет науки «прятался» за сложностью изучения природы человека, его полипредметностью. Так, М. А. Рейснер объединял психологию и идеологию, религию и право. В психологии ученый предложил теории социальных раздражителей и ментальных форм (последние считал источником идеологии), проповедовал идеи «революционного правосознания» и к тому же был одним из основателей русского психоаналитического общества. Примером третьей тенденции можно также считать третий этап творческой деятельности В. М. Бехтерева, для которого характерен переход автора от развития идей рефлексологии (объективной психологии) к комплексному изучению человека. Рефлексология (индивидуальная и коллективная) сводила психическую деятельность к совокупности рефлексов, образующихся от влияния внешней среды на нервную систему животных и человека, а комплексное изучение человека подразумевало соединение различных наук: анатомии, физиологии, химии и др. В результате утрачивалась специфика психического в человеке.

В каждой из указанных тенденций фиксируются психологические факты, предлагается их объяснение, выявляются методы, но концептуальный аппарат психологии еще не сформирован. За внешними

проявлениями психики человека (мыслями, чувствами, действиями) не видны их источники, не определяется их психологический смысл, не найден ответ на вопрос о формировании психического в человеке. Ответы на эти вопросы предлагает Л. С. Выготский.

В поисках методов изучения сложных форм поведения и объяснения разнообразных проявлений психической деятельности человека он подвергает критике современные ему психологические концепции («Смысл психологического кризиса»). Его основная мысль сводится к тому, что нельзя отождествлять высшие формы поведения с низшими, упрощать сложное человеческое поведение и объяснять его только биологическими факторами. В предложенной им культурно-исторической теории («История развития высших психических функций») дается развернутое описание развития психики – низших и высших форм поведения, сосуществующих в человеке. Натуральное развитие психики, по Л. С. Выготскому, является результатом биологической эволюции и объясняет низшие психические функции. Культурное развитие – результат исторического развития общества. Благодаря культурному развитию у человека формируются высшие психические функции (далее – ВПФ) – психические процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по строению, произвольные по регуляции и системно связанные друг с другом. Такая трактовка поведения человека позволяет понять суть происхождения высших психических функций и их роль в освоении (преобразовании) окружающего мира и самого себя. Л. С. Выготский расширяет понятийный аппарат психологии – вводит понятия орудия и знака. Культурное развитие становится возможным благодаря опосредованности поведения орудиями и знаками. С помощью орудий труда человек преобразует окружающую действительность. Посредством психологического орудия, к которым Выготский относит знаки, осуществляется через других людей овладение (управление) собственным поведением. Исследуя природу знака, Лев Семенович по-иному решает проблему локализации ВПФ. Обсуждая структуру сознания, ученый приходит к выводу о том, что она представляет собой динамическую смысловую систему, объединяющую мысль и эмоцию («Мышление и речь»). Особое значение для становления психологии имеет изучение Л. С. Выготским возрастного развития сознания, соотношения обучения и развития, роли взрослого в социализации

ребенка. Понятия социальной ситуации развития, зон актуального и ближайшего развития, категории возраста и возрастных кризисов становятся хрестоматийными. Так, понятия, категории, концептуальный аппарат и теории, предложенные Выготским, раскрывают и объясняют суть поведения человека, определяют его специфику по сравнению с поведением животных, имеющих психику, и закладывают фундамент отечественной психологии.

Глубокий анализ психической деятельности, сделанный Выготским, основывается на обобщении большого количества психологических фактов при сравнении развития психики в динамике – у детей и взрослых, в норме и патологии – у больных и здоровых, в историческом разрезе – у древних людей и современного человека. Он позволяет охватить предметную область психологии и представить объемную картину разнообразных форм психической деятельности. В результате идеи и взгляды Выготского «прорастают» в различные отрасли психологии, сохраняя теоретико-методологическую основу общей психологии.

Наследие Л. С. Выготского в отечественной психологии неоспоримо. А как оно проявляется в зарубежной психологии? Анализ англоязычных источников последних десятилетий позволяет выделить три основных варианта обращения психологов за рубежом к идеям Выготского:

- перевод книг и статей этого автора на английский язык;
- заимствование его взглядов в отдельных предметных областях;
- развитие и дальнейшее использование подходов Выготского в современной психологии.

Кратко остановимся на каждом варианте.

I. Англоязычные версии книг Выготского можно встретить на многих ресурсах, включая интернет-магазины¹. Встречаются как прямые переводы книг (*Thoughts and Language / Speech, Mind in society: higher psychological processes, The collected works of L. S. Vygotsky et cetera*), так и переводы выдержек из книг с комментариями [9; 10; 13]. Вольный перевод идей Выготского содержится на популярных тематических сайтах и в социальных сетях, где есть ссылки на источники, электронные библиотеки или ссылки с переходом на сайты для

¹ www.amazon.com/Lev-Vygotsky-Revolutionary-Scientist-Psychology/dp/0415064422

покупки книг¹. Часто цитируемой является перевод фразы ученого или ее пересказ о развитии высших психических функций, каждая из которых «появляется дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества и взаимодействия, как средство социального приспособления, т. е. как категория интерпсихическая, а затем вторично как способ личного приспособления, как внутренний процесс поведения». (Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)). К этому варианту мы отнесли переводы книг и сборников трудов Выготского, выполненных нашими соотечественниками, проживающих за рубежом.

II. Заимствование идей Выготского встречается преимущественно в таких предметных областях, как социализация, развитие и обучение. Рассмотрим идеи Выготского в контексте социализации и обучения. Так, С. М. Синсеро (Sincero) выделяет в его взглядах теорию социального развития, в которой сравниваются роли социального взаимодействия и когнитивного развития [7]. Автор считает, что социализация влияет на процесс обучения и что важное место в ней занимает коммуникация. По мнению Сары Синсеро, результатом социализации является осознание и сознательность. Разговор с ровесниками или взрослыми становится возможным благодаря коммуникации. Люди взаимодействуют с другими людьми и в процессе коммуникации интернализируют (усваивают) то, что те говорят. В теории социального развития она выделяет три ключевые мысли.

1. Роль социального взаимодействия в когнитивном развитии. В противоположность Пиаже, Выготский утверждает, что социальное обучение ведет за собой развитие. Культурное развитие ребенка происходит сначала на социальном или интерпсихологическом уровне, затем на индивидуальном или личностном (интрапсихологическом).

2. Более компетентный другой (далее – БКД) [7]. БКД определяется как человек, чей уровень понимания задачи, процесса или требований к текущей ситуации выше, чем у обучающегося. Более компетентными другими могут быть не только взрослые, но друзья и знакомые; те, кто моложе, и даже электронные устройства, такие как компьютер

¹ <http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

или мобильный телефон. (Например, научить кататься на коньках может собственная дочь.)

3. Зона ближайшего развития (далее – ЗБР). Зона ближайшего развития понимается как расстояние между тем, что известно, и тем, что неизвестно обучающемуся. Это различие между способностью обучаемого выполнить конкретную задачу под руководством БКД и его способностью сделать ее самостоятельно. Другими словами, те действия ребенка, которые слишком трудны для выполнения, могут превратиться в умения под руководством и при поддержке компетентного человека. Теория объясняет, что обучение происходит в зоне ближайшего развития.

Согласно Синсеро, большинство образовательных учреждений придерживается традиционной модели обучения, где учитель или преподаватель передает информацию ученикам или студентам. Теория социального развития, по мнению автора, способна изменить устои, потому что активная роль должна принадлежать обучающемуся, благодаря чему он будет обучаться быстрее и эффективнее. К тому же обучение, по Выготскому, обладает реципрокным эффектом: обучающий учится у обучаемого, и обучаемый учится у обучающего.

Идеи Выготского также связываются с такими темами и областями, как теория ценности (чему обучать? какие цели образования?); теория знания (чем отличается знание от убеждения, что является ошибкой, а что – ложью?); теория человеческой природы (чем человеческая природа отличается от природы других существ? чем ограничивается человеческий потенциал?); теория обучения (чем является обучение? какие знания и умения приобретаются?); теория передачи знаний (кто должен учить? какими методами? по какой программе?); теория общества (чем является общество и какие социальные институты вовлечены в образовательный процесс?); теория возможности (кого нужно образовывать? кого обучать?) и теория согласия (почему люди соглашаются? как достигается согласие? чье мнение перевешивает?) [1; 4–6; 8]. Каждая тема обсуждается в контексте взглядов Выготского. Например, теория ценности учитывает индивидуальность каждого ребенка. Согласно Выготскому, конечной целью образования является «порождать и вести развитие, которое является результатом социального обучения посредством интернализации культуры и социальных отношений». На новые знания и умения влияют прошлые

знания и опыт, обусловленные окружением человека, особенно его семьей. Языковые навыки, имеющие решающее значение в создании смысла и связи между новыми мыслями, основаны на прошлом опыте и предшествующих знаниях. Интернализированные навыки, или, по Выготскому, «психологические орудия», нужны для управления собственным поведением и мышлением. Центральная роль в когнитивном развитии отводится языку. Язык является средством, определяющим способ мышления. Обучение при этом всегда включает внешний опыт, который переходит во внутренние процессы за счет использования языка. Язык и речь, таким образом, являются средством общения, способствуя обучению. По мнению многих авторов, Выготский оказал благотворное влияние на развитие высших форм мыслительной деятельности и способности решать проблемы в образовании. Используя умение критического мышления, обучающиеся активизируют свои мыслительные способности в получении нового знания. Оно постигается за счет личных усилий и опыта и становится основой для поведения.

Обращение к идеям Выготского в различных предметных областях так или иначе приводит к переосмыслению его подходов и методов, а заимствование его взглядов – к их применению и развитию.

III. Третий вариант обращения зарубежных психологов к наследию Выготского связан с прямым или косвенным развитием взглядов Льва Семеновича и с применением его подходов на практике. Сюда относятся заимствование понятий и развитие его учения, например, понятий: «психологические орудия», «опосредованное обучение», «зона ближайшего развития»; учения о научных понятиях и его роли в современном образовании, использование динамической оценки в развитии когнитивных функций у детей и когнитивных средств в обучении грамотности и др. [4; 11; 12; 14]. Остановимся подробнее на применении понятия зоны ближайшего развития в зарубежной психологии. Этот термин имел большой успех среди американских читателей. Дело в том, что для американцев характерно обучение, основанное на иных принципах, чем описано у Выготского. Выделяется два типа обучения: практическое (эмпирическое) и теоретическое. Выготский отдает предпочтение второму типу обучения, а американцы – первому. Американцы привыкли получать практические умения и навыки. В процессе «шлифовки» умений у них задействовано

практическое мышление, для которого свойственна спонтанность. Теоретическое мышление основано на формировании научных понятий. Многочисленные примеры преимуществ теоретического над практическим мышлением доказывают развитие способности «умения учиться» и способствуют когнитивному развитию обучающихся. В то же время традиционная система обучения нацелена на обучение практическим навыкам. В современной Америке инновационные подходы к обучению связаны с преодолением краткосрочных результатов традиционного обучения. Применение парадигмы зоны ближайшего развития как динамической оценки потенциала обучения способствует развитию высших психических функций, признает опосредующую роль компетентных взрослых и создает пространство взаимодействия между ними и обучающимися. Динамическая оценка позволяет сравнивать успехи «вчерашних» и «будущих» учеников, оценивать их движение к более высокой ступени функционирования.

Следует отметить, что большее количество публикаций посвящено теме обучения и развития, рассматриваемой под различными углами зрения и во многих интерпретациях. Остро дискутируется вопрос о культуре как определяющем факторе построения знаний. По мнению зарубежных авторов, человек воспринимает мир через «культурные линзы», взаимодействуя с другими и следуя правилам, нормам, умениям и возможностям, которые формируются и становятся доступными в той или иной культуре. Идея Выготского о социальной детерминации психики выливается в теорию социального обучения, для которой характерно развитие идеи максимизации способностей обучающихся за счет групповых методов и механизмов обучения (дискуссии, сотрудничества и обратной связи). Во взаимодействии с другими – ровесниками, учителями и экспертами в своей области – обучающиеся вовлекаются в образовательную среду, которую создают им обучающие. Социальное обучение организуется за счет совместной работой над задачей, следование учебным программам, выделение важных задач и работа с ними, применение сократического диалога и др. В процессе групповой работы происходит обмен мыслями, который ведет к более глубокому пониманию обсуждаемых вопросов и увеличивает мотивацию обучающихся за счет оценки вклада каждого в общий результат. Обучающий выступает при этом в роли эксперта, инструктора и фасилитатора. Не оставлена без внимания и идея

о движущих силах развития, когда последствия обучения гораздо важнее предыдущего опыта. Приводятся примеры справедливости постулата о том, что обучение ведет за собой развитие, а не наоборот. И обучение тогда становится движущей силой развития, когда оно систематизировано, организовано и целенаправлено. Кроме того, обсуждаются вопросы применения метода развивающего обучения, в процессе которого учителя и ученики сотрудничают и приобретают четыре ключевых навыка: умения обобщать сказанное, задавать вопросы, уточнять и предсказывать. Учитель или ровесник, умеющий больше, чем обучающийся, помогает структурировать данные, выделить условия и сформулировать задачу так, чтобы новичок успешно с ней справился. Таким образом, обучение не может происходить вне социального контекста, а усвоение экспертных знаний происходит быстрее при совместной работе при проведении исследования, распределении результатов и представлении итогового проекта и становится эффективнее при решении реальных проблем.

Тема обучения и развития рассматривается также с позиции периодизации психического развития ребенка на разных ступенях образования и адаптируется к детям с особыми потребностями в процессе их реабилитации. Делается акцент на открытии Выготского о систематическом взаимоотношении и взаимозависимости обучения и развития за счет изучения источников и стадий психического развития ребенка и анализа качественных трансформаций в психическом развитии ребенка. Используются категории возраста и возрастных кризисов, в соответствии с которыми развитие определяется именно как процесс качественных трансформаций, а стадии и кризисы в периодизации детского развития рассматриваются как изменение отношения между процессами обучения и развития. В новом свете представлены постулаты Выготского о психических функциях – тех, которые «созревают», и тех, которые появляются и «развиваются». Развитие осуществляется на возрастной стадии, характеризующейся стабильным психическим изменением, переходящим в возрастной кризис, где происходит качественная трансформация. И во время стабильного периода, и во время кризиса осуществляется интеграция и дезинтеграция психических функций и структур. Особое значение для формирования понятий и функциональной перестройки сознания имеет освоение ребенком языка, с которого и начинается его формальное

образование на ранних этапах развития, и усвоение понятий при вступлении в отрочество. Социальный контекст обучения создает социальное окружение (или, по Выготскому, социальная ситуация). По-новому осмысливается изменение социальной ситуации развития под давлением формальных требований школы. Произошедшие изменения в обществе в сравнении со временем, когда жил Л. С. Выготский, отражаются в изменении значения дошкольного периода для личностного развития ребенка, соответственно меняется и социальный контекст, который влияет на это развитие. Актуальность идей Выготского и их применимость рассматриваются в новом социальном контексте – в дошкольном и школьном периоде в формальной обстановке (например, в подготовительных группах детского сада) и в неформальной (в семье).

Последователи Выготского развивают понятие учебной деятельности с точки зрения социокультурной теории. Они различают спроектированную образовательную деятельность и обучение в общем значении. Обучение в общем значении является частью деятельности человека, такой как игра, практическая деятельность или межличностное взаимодействие (общение). Несмотря на то, что обучение является важным компонентом деятельности, оно не определяет ее цель. Действительное отличие обучения как особого вида деятельности от обычного обучения состоит в его направленности на изменения, которые происходят в самом обучаемом. Учебная деятельность рассматривается как новое культурное средство, усиливающее стремление студентов к независимости и активной деятельности, развитие у них рефлексии и критического мышления. Рассматриваются особенности учебной деятельности по ступеням образования. Так, в начальной школе образование организуется как форма учебной деятельности. Дети учатся рефлексивному мышлению, а учителя знают, как учить. Сравнивая начальное обучение в российских и западных школах, делается заключение о том, что организация образовательного процесса на основе, отличной от организации учебной деятельности, успешна в формировании необходимых умений только для относительно малого количества одаренных учеников. Только они могут делать различия между тем, что знают и что не знают, между тем, чему научились, и тем, чему учатся. Они делают предположения о неизвестном и проверяют свои гипотезы. В то же время в классах начальной школы,

обучение в которых строится на принципах учебной деятельности, большинство детей демонстрируют данные способности. Получается, что в теме обучения и развития лейтмотивом также становятся заложенные Выготским базовые принципы, которые реализуются в разных культурных контекстах.

Еще одним взглядом на развитие идей Льва Семеновича об обучении развития является интегративный подход, в котором объединены когнитивные, мотивационные и социальные аспекты развития ребенка. Определяющим фактором развития является ведущая деятельность детей в сотрудничестве с взрослыми и ровесниками во внешнем мире, в процессе которой у них формируются новые психические процессы, способности и мотивы, расширяющие возможности текущей деятельности. В результате, новая ведущая деятельность переводит развитие ребенка на новую ступень. Применение интегративного подхода позволяет проследить смену ведущей деятельности в индустриальных обществах и исследовать механизмы перехода от одной ведущей деятельности к другой. В целом, можно сказать, что всесторонний подход к проблеме детерминации психического развития объединяет идеи Льва Семеновича, создает основу современной психологии развития и адаптируется к разным культурам.

Завершает данную тему обсуждение вопросов развития детей с особыми потребностями. В западной литературе она является новой, несмотря на выдающиеся заслуги Выготского в области специальной психологии. Проблема дизонтогенеза развития рассматривается так же с позиции социокультурной теории. Взаимоотношения между когнитивным развитием и языком в процессе качественной трансформации психики для нормально развивающихся детей и детей с нарушенным развитием определяются ролью социализации в формировании человеческой деятельности [3]. Физические недостатки как феномен социокультурного развития компенсируются в процессе социализации и инкультурации. Вместе с тем, ограниченные физические или умственные способности психологически отличаются в разных культурных и социальных контекстах. Имеется в виду, что при одинаковом первичном дефекте (органическом нарушении) появление вторичного дефекта (искажения высших психических функций под влиянием социокультурных факторов) всецело зависит от среды, а потому различно. Согласно Выготскому, основная цель

специального обучения – создание «позитивного дифференциального подхода», в соответствии с которым у ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно полностью сформировать высшие психические функции и развивать всестороннюю личность. Современные представления об обучении таких детей касаются проблемы инклюзивного образования, которое рассматривается как перспектива развития образования детей с особыми потребностями. Международный опыт работы с ними в парадигме Выготского показывает эффективность примененных подходов – общего, касающегося когнитивного развития, и специального, затрагивающего разные нарушения (например, работа с глухими) и восстановительных методов. Вывод зарубежных авторов о наследии Льва Семеновича в области специальной психологии содержит утверждение о том, что его научный подход, учитывающий социальные, культурные аспекты развития и его закономерности, можно с успехом использовать для дальнейшего эффективного развития специального образования как науки, профессии и социального института.

Заметим, что вопросы обучения и развития неразрывно связываются с культурно-исторической или, как ее называют на Западе, с социокультурной теорией Выготского. Рассмотрим ее глазами зарубежных психологов.

Тема культурно-исторического развития связана с интерпретацией «нео»-Выготского. (Надо сказать, что приставка «нео-» в англоязычной литературе появляется там, где речь идет о развитии идей автора и его последователях.) Ее суть сводится к тому, что и обучение, и развитие имеют социокультурную природу. Психическое развитие ребенка зависит от взаимоотношений между индивидуальным развитием и системой символических орудий и деятельностей, которые он присваивает, выделяя их из социокультурной среды.

Социокультурная теория Л. С. Выготского затрагивает как общие вопросы исторического развития психической деятельности или формирования теоретического мышления, так и частные, связанные с преподаванием учебных дисциплин (математики, литературы и т. д.) или с выработкой привычек в процессе обучения (привычкой «думать головой» или «воспринимать сердцем») [10; 12]. Здесь же применимо решение вопросов контекста и целей обучения в связи с культурными различиями. Контекст и цели обучения касаются специфики

обучения в разных культурах (например, обучение в учебных классах в Африке, Германии, Японии явно будет различаться), особенностей социоэкономического статуса участников образовательного процесса и его влияния на когнитивное развитие, знание и владение речью и др. [12]. Особую роль в когнитивном развитии в обучении принадлежит языку. Во-первых, любая информация поступает к ребенку от взрослого. Во-вторых, сам по себе язык становится мощным орудием интеллектуальной адаптации и вхождения в культуру. Кроме того, приобретенные в процессе образования и обучения «символические орудия» формируют картину мира. Человек рождается и растет в обществе, которое опосредует понимание и определяет его структуру, усваивает различные языковые формы, пользуется «символическими орудиями» различной природы, что не может не сказаться на его понимании мира. При этом языковые формы не заменяют друг друга, а существуют в мышлении; они не перечеркивают прошлое понимание, а дополняют его. Грамотность является показателем культурного развития. Она показывает не только развитие логико-математического мышления, но и развитие воображения и эмоций. Соответственно задачей образования становится овладение этими символическими средствами, которые делают возможным различное толкование мира. Идеи Выготского в данном контексте пересекаются с эпистемологией конструктивизма и дополняются примерами из литературы, истории и науки в противовес математике [2]. Культурно-исторический подход объединяет идеи Льва Семеновича о зоне ближайшего развития как основе для понимания преподавания и обучения различных дисциплин, упомянутых выше. Например, иллюстрируется социальное взаимодействие, которое усваивается и становится психологическим орудием, инициирует у обучающихся использование «мыслительных орудий» на уроках литературы. Важную роль при этом играет влияние эмоциональной жизни обучающихся в ходе сотрудничества с обучаемыми и кризиса, встречающееся как в теоретических формулировках, так и в учебных примерах. Проводится теоретический анализ «роли эмоций в неформальных мыслях и действиях» в работе учителя. Кроме того, уделяется пристальное внимание проявлению эмоций в его профессиональной деятельности, особенно таким состояниям, как стресс и эмоциональное выгорание, обусловленным социальным взаимодействием и внешней ответственностью,

отнимающей у него силы и желание учить. Подвергается критике современная повсеместно распространенная методика преподавания математики в общеобразовательной школе, основанная на счете, в то время как необходимо учить сути математики как «науки количества и отношений». Применение такого подхода способствует глубокому пониманию предмета и формирует способность к теоретическому мышлению у обучающихся. Особое внимание уделяется продолжению идей Л. С. Выготского в теории формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Последовательность их формирования должна учитываться в обучении и преподавании. Распространение и развитие подхода Гальперина отражается в использовании визуальных моделей и диалога, в котором понятия изучаются как категории. Последовательность действий отрабатывается, например, на уроках истории, где для понимания исторических понятий, таких как «демократия» и «монархия», используются слова из повседневной жизни. Следует отметить, что в зарубежной психологии важная роль отводится обсуждению вопросов формирования теоретического мышления, в частности, как проблемно-ориентированного мышления через обучение. Тогда образовательная деятельность понимается как создание единства между обучением и образованием, самообразованием и систематическим обучением под руководством преподавателя, который создает зону ближайшего развития и расширяет зону актуального развития. Роль теоретического мышления сводится к тому, что изучение предмета ускоряется за счет применения эвристик и диалектичности мышления. Например, на уроках английского языка разнообразные контексты создают зону ближайшего развития. В дискуссиях и других видах деятельности, требующих знания диалектов и понимания контекста, развивается способность студентов к повествованию (нарративу) и критическому мышлению. Успешные преподаватели используют рефлексивные и нарративные стратегии в ответ на потребности студентов, и их помощь в обучении тем больше, чем больше образовательные потребности. Осознанность и структурирование преподавателя стимулирует у студентов интерпретационную деятельность. Различные способы формулировок вопросов, создание смыслов и других средств помощи в разговоре усваиваются студентами и формируют у них осознанные стратегии рефлексии повествования и критической оценки текстов. В результате посредничество

преподавателя в постановке проблемных контекстов способствует закреплению особых форм грамотности, основанной на критическом мышлении и рефлексии.

Следующим направлением развития социокультурной теории являются исследования и практики культурного разнообразия и межкультурного образования. Несмотря на то, что Выготский был первооткрывателем в исследовании кросс-культурных когнитивных функций, современный читатель вряд ли найдет в его текстах прямые ссылки на «культурный капитал знания», присвоение культур или культурное сопоставление педагогики – ту область современного знания, которая стала неотъемлемой частью психологии за рубежом. Однако теоретическая основа для образования, заложенная Выготским, позволяет обучать разных по социальному положению и культуре студентов. Данное направление развития идей Выготского посвящено изучению различий детско-взрослых взаимодействия в зависимости от социоэкономического статуса (далее – СЭС) и влияния когнитивного развития; различий взаимодействий в системе «преподаватель – студент» в условиях неравенства и разрыва доходов или принадлежности к группам меньшинств. Так, отсутствие или незначительное взаимодействие между ними, неосознаваемое преподавателями, снижает ожидания студентов и препятствует процессу обучения таких студентов. Изучение вопросов СЭС-социализации и взаимодействия между взрослыми и детьми, между преподавателями и студентами с низкими доходами или относящихся к меньшинствам подчеркивают необходимость дальнейшего изучения СЭС-различий в таком взаимодействии и их опосредованной роли в когнитивном развитии, в том числе в контексте городского, кросскультурного и мультикультурного образования [12].

Другое направление развития социокультурной теории рассматривает ее применение в изучении иностранного языка и в исследовании межкультурной коммуникации. Здесь поднимаются такие вопросы, как роль имитации и внутреннего диалога (интраличностной коммуникации) в усвоении второго языка; обучение иностранному языку взрослых; роль игры, внутренней речи и интериоризации в изучении языка; различия в индивидуальной и социальной речи. В исследованиях межкультурной коммуникации приводятся позитивные образовательные результаты культурного моделирования. Например, афроамериканские студенты посредством культурного сопоставительного

дискурса приобретали научные литературные понятия, пополняя свой «культурный багаж знаний». Когнитивное развитие студентов и умение использовать различные дискурсы (включая иностранные языки и диалекты английского языка) – результат применения инновационных методов обучения. Есть в данном направлении и классическое сравнение двух культур, например русской и американской, и зависимости контекстной, исторической и культурной интерпретации идей Выготского и типичных трудностей понимания его взглядов в разных культурах.

Таким образом, наследие Л. С. Выготского состоит в том, что ученый заложил фундамент отечественной психологии; его идеи и взгляды живы и сегодня, имеют мировое значение и сохраняют свою актуальность как у нас в стране, так и за рубежом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Clabaugh G. K.* The Educational Theory of Lev Vygotsky: a multi-dimensional analysis. – Oreland PA New Foundation, 2010. – Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/24842684/The-Educational-Theory-of-Lev-Vygotsky>
2. *Galloway Ch.* Vygotsky's constructivism. – 2007. – URL: http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Vygotsky's_constructivism
3. *Gindis B.* Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21 st Century, 2007. – URL : http://www.bgcenter.com/Vygotsky_Vision.htm
4. *Gredler M. and Shields C.* Does No One Read Vygotsky's Words? Commentary on Glassman // Educational Researcher. – 33 (2). – 2004. – p. 21.
5. *McLeod S. A.* Lev Vygotsky. – 2014. – URL : www.simplypsychology.org/vygotsky.html
6. *Moll L. C. L. S.* Vygotsky and Education (Routledge Key Ideas in Education). – Routledge, 2013. – 184 p.
7. *Sincero S. M.* Social Development Theory. – 16.07.2011. – Retrieved Jul 08, 2016 from Explorable.com – URL: <https://explorable.com/social-development-theory>
8. Social Development Theory (Vygotsky). – 2007. – URL : <http://www.learning-theories.com/vygotskys-social-learning-theory.html>
9. The Collected Works of L. S. Vygotsky: Child Psychology / ed. by R. W. Rieber [et al.]. – Springer Science & Business Media, 2012. – 362 p.
10. The Collected Works of L. S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions / ed. by R. W. Rieber [et al.]. – Springer Science & Business Media, 2012. – 294 p.
11. The Essential Vygotsky / ed. by R. W. Rieber [et al.]. – Springer Science & Business Media, 2004. – 589 p.

12. Vygotsky's Educational Theory in cultural context / ed. by A.Kozulin, [et al.]. – Cambridge University Press, 2003 . – 457 p.
13. *Vygotsky L. S.* Mind in society: The Development of Higher Psychological Process / ed. by M. Cole [et al.]. – Harvard University Press, 1979. – 159 p.
14. *Vygotsky L. S., Luria A. R., Knox J. E.* Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child / ed. by J. E. Knox, V. I. Golod. – Psychology Press, 2013. – 262 p.

УДК 159.9.072.422

Н. А. Краюшкина

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: gleb_9a@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе представлены результаты исследования взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и выбора варианта копинг-стратегии у студентов и работающих менеджеров. Автор статьи в процессе теоретического обоснования исследования и анализа полученных данных использует ряд положений Л. С. Выготского, касающихся социализации личности. Дает определение понятия «копинг» и характеризует основные функции, виды и структуру копинга, указывает наиболее адаптивные и дезадаптивные копинг-стратегии. Раскрывает особенности и различия во взаимосвязи социально-психологической адаптации и копинг-поведения у студентов и работающих менеджеров.

Ключевые слова: личность; совладающее поведение; копинг-стратегии; социально-психологическая адаптация; профессиональная адаптация.

N. A. Krayushkina

Postgraduate student, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: gleb_9a@mail.ru

INTERRELATION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND COPING BEHAVIOUR IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article discussed the research results of the interrelation of the social and psychological adaptation level and the choice of coping strategy made by students and working managers. To justify the theoretical grounds of the research and the analysis data the author uses Vygotsky's concept of socialization of the individual; defines the concept of "coping" and its main functions, types and structure; specifies the most adaptive and maladaptive coping strategies; outlines distinctions in the interrelation of social and psychological adaptation and students' and working managers' coping behaviour.

Key words: personality; overcoming behaviour (coping); coping strategies; social and psychological adaptation; professional adaptation.

Проблема социально-психологической и профессиональной адаптации молодежи всегда была актуальна, но не стояла так остро, как в настоящее время. К психологическим трудностям юношеского возраста добавляется неясность перспектив профессионального

развития, связанных с социально-экономическими переменами, что приводит к профессиональной неустойчивости молодежи, к снижению уровня адаптации на рабочих местах [2].

Методологической основой изучения социально-психологической адаптации в отечественной науке в нашем исследовании является культурно-историческая теория Л. С. Выготского. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию, – отмечает ученый, – представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим» [3; 4].

Своеобразная природа приспособления человека к природе, отмечает Л. С. Выготский, коренным образом отличающая его от животных, лежащая в основе всей исторической жизни человечества, невозможна без новых форм поведения, не может не вызвать к жизни принципиально иную, качественно отличную, иначе организованную систему поведения [3]. Эта новая система поведения формируется при наличии определенной биологической зрелости, однако без изменения биологического типа человека. В отличие от этого все высшие функции, а именно, словесное мышление, логическая память, образование понятий, произвольное внимание, воля в процессе исторического развития человечества подвергаются глубокому и всестороннему изменению [3; 4]. В полном соответствии с этим и развитие психических функций необходимо включает в себя создание особых – внешних – средств, выступающих в качестве психологического орудия, позволяющего добиваться значительно более высоких результатов и качественно перестраивающего первоначальные, элементарные психические функции.

Одним из важных этапов в жизни человека является переход от одного вида ведущей деятельности к другой, а именно от учебной деятельности к производственной. От того насколько успешен будет процесс социально-психологической адаптации, зависит профессиональная деятельность человека.

Актуальность проблемы профессиональной адаптации студентов обусловлена потребностью общества в профессионально компетентных специалистах, обладающих мобильностью, активностью, умением ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях, готовностью к профессиональному становлению и повышению

квалификации, что в свою очередь требует создания непрерывно функционирующей системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся. Имеются данные о том, что успешность социально-психологической адаптации и стратегии поведения в трудных ситуациях взаимосвязаны [7; 8]. Проблема преодоления личностью стрессовых и критических ситуаций исследуется учеными в различных областях знания. Устойчивый интерес к данной проблеме обусловлен усилением негативного воздействия природных, экологических, социальных и других неблагоприятных условий на личность. В этой связи особую значимость приобретает изучение психологических способов совладания со стрессом как фактора успешной адаптации человека в современном мире [5; 6].

Цель нашей работы состоит в выявлении особенностей взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации с выбором варианта копинг-стратегии у студентов и работающих менеджеров.

Для изучения этой взаимосвязи мы предложили нашим испытуемым (48 мужчинам и 52 женщинам, в возрасте от 19 до 55 лет) тест-опросник для определения уровня субъективного контроля, методику выявления стратегий и моделей преодолевающего поведения, разработанную Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, и опросник для диагностики уровня социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд.

В процессе исследования мы получили показатели, исходя из которых выделили две группы испытуемых: с высоким и низким уровнем развития адаптационных способностей. Обнаружена разница во взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями у лиц с высоким и с низким уровнем адаптационных способностей. Значимые различия между ними выявлены по шести видам копинг-стратегий.

В группе испытуемых с высоким уровнем адаптации корреляционный анализ показал наличие значимых связей между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями:

- «адаптация» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,329$, при $p < 0,01$);
- «самопринятие» и «ассертивные действия» ($r = 0,464$, при $p < 0,05$);

- «самопринятие» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,388$, при $p < 0,01$);
- «принятие других» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,416$, при $p < 0,05$);
- «принятие других» и «агрессивные действия» ($r = -0,545$, при $p < 0,01$);
- «эмоциональная комфортность» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,333$, при $p < 0,05$);
- «эмоциональная комфортность» и «манипулятивные действия» ($r = -0,456$, при $p < 0,01$);
- «стремление к доминированию» и «ассертивные действия» ($r = -0,336$, при $p < 0,01$).

В группе испытуемых с высоким уровнем адаптации высокая степень выраженности таких копинг-стратегий, как «ассертивные действия» – свойственна 40 % испытуемых и «вступление в социальный контакт» – 48 %. В группе испытуемых с низким уровнем адаптации можно выделить значимые корреляции между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями:

- «адаптация» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,591$, при $p < 0,01$);
- «самопринятие» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,364$, при $p < 0,05$);
- «принятие других» и «манипулятивные действия» ($r = -0,518$, при $p < 0,01$);
- «эмоциональная комфортность» и «избегание» ($r = 0,416$, при $p < 0,05$);
- «эмоциональная комфортность» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,344$, при $p < 0,01$);
- «интернальность» и «манипулятивные действия» ($r = -0,388$, при $p < 0,01$);
- «стремление к доминированию» и «агрессивные действия» ($r = 0,448$, при $p < 0,05$);
- «стремление к доминированию» и «импульсивные действия» ($r = 0,341$, при $p < 0,01$).

Высокая степень выраженности копинг-стратегий: «избегание» – 51 %, «поиск социальной поддержки» – 47 %, «агрессивные действия» – 38 % и «манипулятивные действия» – 27 %.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что высокая способность к адаптации связана с использованием активных и просоциальных копинг-стратегий. К просоциальным копинг-стратегиям относятся самопринятие, асертивные действия, вступление в социальный контакт, принятие других.

Иначе говоря, испытуемые с высокими адаптивными способностями в трудных жизненных ситуациях предпочитают действовать активно и сообща. В отличие от них, испытуемые с низким уровнем адаптации в стрессовых ситуациях стремятся либо найти поддержку, либо «уйти от решения проблемы», либо становятся агрессивными и склонны манипулировать другими людьми; таким образом, можно сказать, что они выбирают пассивные, асоциальные и непрямые стратегии поведения.

Мы исследовали и особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и копинг-стратегий у студентов и работающих менеджеров.

Значимые различия между группами студентов и работающих менеджеров выявлены по двум показателям социально-психологической адаптации (самопринятие и эмоциональная комфортность) и по одной шкале субъективного контроля (интернальность в области производственных отношений).

В группе студентов выявили более высокий уровень самопринятия – 56 % и эмоциональной комфортности – 32 %. В группе работающих менеджеров более высокий уровень интернальности в области производственных отношений – 48 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что студентам свойствен более высокий уровень самопринятия, так как они пока уверенно смотрят на свою дальнейшую деятельность в рамках выбранной профессии и для них более характерно комфортное эмоциональное состояние, что может быть связано с отсутствием напряженной и ответственной профессиональной деятельности. В свою очередь, работающие менеджеры склонны брать на себя ответственность за построение производственных отношений, что может быть объяснено самим фактом их вовлечения в эти отношения.

Еще одним этапом нашей работы было исследование особенностей копинг-поведения выбранной нами группы испытуемых, которое началось с определения уровней развития девяти копинг-стратегий.

С помощью анализа частот были выделены низкая, средняя и высокая степень выраженности копинг-стратегий. Значимые различия между группами студентов и работающих менеджеров выявлены по двум копинг-стратегиями («поиск социальной поддержки» и «агрессивные действия»). В группе студентов обнаружена более высокая степень выраженности копинг-стратегий «поиск социальной поддержки» – 46 % и «агрессивные действия» – 38 %.

Таким образом, студентам более свойственно в трудных ситуациях обращаться за помощью к другим, тогда как в профессиональной деятельности основная позиция – «сам за себя»; также студенты позволяют себе быть более агрессивными, что далеко не всегда допустимо на рабочем месте, где человек должен сдерживать себя.

Чтобы выяснить, как связаны уровень социально-психологической адаптации и выбор варианта копинг-стратегии, мы прибегли к процедуре корреляционного анализа показателей социально-психологической адаптации и копинг-стратегий. В группе студентов корреляционный анализ показал наличие значимых связей между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями:

- «адаптация» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,356$, при $p < 0,05$);
- «адаптация» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,424$, при $p < 0,01$);
- «принятие других» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,382$, при $p < 0,01$);
- «эмоциональная комфортность» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,284$, при $p < 0,05$);
- «интернальность» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,309$, при $p < 0,01$);
- «стремление к доминированию» и «агрессивные действия» ($r = 0,372$, при $p < 0,01$);
- «эскапизм» и «избегание» ($r = 0,443$, при $p < 0,01$).

Это означает, что высокий уровень адаптации у студентов связан, прежде всего, с выбором просоциальных копинг-стратегий («вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки»), т. е. со стремлением сообща находить решение проблемы и выход из трудной ситуации, а также способностью обратиться к другим людям за поддержкой. Кроме того, копинг-стратегия «поиск социальной

поддержки» связана с «принятием других», принимая других людей (человек обращается к ним с большей легкостью, эмоциональной комфортностью, которую ощущают испытуемые, чувствуя поддержку других людей) и с интернальностью (осознавая свою ответственность за происходящее, человек, тем не менее, способен попросить о помощи других людей). Также следует отметить, что в данной группе стремление к доминированию связано с выбором агрессивной копинг-стратегии, желание доминировать часто сопровождается именно агрессивными действиями, а желание уйти от проблем – с выбором копинг-стратегии «избегание». В группе работающих менеджеров можно выделить значимые корреляции между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями:

- «адаптация» и «ассертивные действия» ($r = 0,628$, при $p < 0,05$);
- «адаптация» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,304$, при $p < 0,01$);
- «самопринятие» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,532$, при $p < 0,01$);
- «принятие других» и «осторожные действия» ($r = 0,352$, при $p < 0,01$);
- «эмоциональная комфортность» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,357$, при $p < 0,01$);
- «интернальность» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,299$, при $p < 0,01$);
- «эскапизм» и «осторожные действия» ($r = 0,279$, при $p < 0,01$).

Это означает, что высокий уровень адаптации у работающих менеджеров связан, прежде всего, с выбором таких копинг-стратегий, как «ассертивные действия» и «вступление в социальный контакт», т. е. активные и просоциальные копинг-стратегии определяют высокую способность к адаптации. Кроме этого, выбор копинг-стратегии «вступление в социальный контакт» связан с самопринятием: решая проблемы сообща, человек осознает свой вклад и, «разделяя» с другими свои проблемы, находясь в социальной общности, он может расценивать это как признание своей нужности, что способствует повышению самопринятия. Следует отметить, что в данной группе выбор копинг-стратегии «осторожные действия» связан, с одной стороны, с принятием других, а с другой – с желанием уйти от проблем. Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует разница во

взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями у студентов и работающих менеджеров. В обеих группах способность к адаптации связана с выбором копинг-стратегии «вступление в социальный контакт», но в группе студентов определяющей является «поиск социальной поддержки» – возможно, что в студенческие годы легче найти поддержку у других людей. Тогда как в более зрелом возрасте, в процессе профессиональной деятельности, это сделать гораздо сложнее, а в группе работающих менеджеров – «ассертивные действия», активность и уверенность в себе могут быть связаны с особенностями профессиональной деятельности менеджера и с его успешностью в ней. Чувство эмоционального комфорта и интернальность в группе студентов связана с выбором копинг-стратегии «поиск социальной поддержки». В группе работающих менеджеров – «вступление в социальный контакт». В группе студентов желание уйти от проблем связано с их избеганием, а принятие других людей – со стремлением получить от них поддержку. В группе работающих менеджеров эти характеристики социально-психологической адаптации связаны с осторожными действиями в трудных ситуациях и по отношению к другим людям. Это можно объяснить тем, что в профессиональной деятельности уйти от проблем бывает просто невозможно, и, понимая это, менеджеры предпочитают действовать осторожно во всех отношениях и ситуациях.

На основе полученных нами данных можно говорить, что уровень социально-психологической адаптации студентов и менеджеров связан с их копинг-поведением. Использование комплекса методик дало возможность выявить особенности и различия во взаимосвязи социально-психологической адаптации и копинг-поведения у этих групп испытуемых.

Полученные нами данные подтверждают представления Выготского о том, что в онтогенетическом развитии каждого отдельного человека возникают и формируются культурные формы поведения [3]. Лев Семенович справедливо отмечал, что природа приспособления человека не может не вызвать к жизни принципиально иную, качественно отличную, иначе организованную систему поведения, что и показывают результаты нашего исследования об изменении копинг-стратегий у работающих менеджеров по сравнению с теми, кто только проходит практику.

Л. С. Выготский доказывал, что у ребенка высшие психические функции возникают в системе отношений со взрослыми как носителями опыта. Полученные нами данные показывают правильность этих заключений и для юношеского возраста. В наших исследованиях для студентов при формировании определенных копинг-стратегий имеет значение система отношений с другими людьми, и не случайно, в этой группе определяющей является копинг-стратегия «поиск социальной поддержки».

Таким образом, в процессе приспособления человека к работе изменяется или перестраивается структура таких психических образований, как копинг-стратегии. Об этом свидетельствуют выявленные нами различия между копинг-стратегиями у студентов, которые еще не ведут профессиональную деятельность, и работающих менеджеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2008. – 475 с.
2. *Безюлёва Г. В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – С. 5–6.
3. *Выготский Л. С.* Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 140–145.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – С. 395–415.
5. *Нартова-Бочавер С. К.* «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. № 5. – С. 20–29.
6. *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко.* – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.
7. *Lazarus R. S., Kanner A. D., Folkman S.* Emotions: a cognitive phenomenological analysis // *Emotion. Theory, Research and Experience.* – V. 1. – N.Y, 1980. – P. 96–121.
8. *Lazarus R. S., Folkman S.* Stress, appraisal and coping. – N.-Y, 1991. – P. 141–152.

УДК 159.9.923.2

Т. И. Пашукова

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: tpashukova@yahoo.com

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОТЛИЧИЯ В ПОНИМАНИИ
ЭГОЦЕНТРИЗМА ДЕТСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ
Ж. ПИАЖЕ И Л.С. ВЫГОТСКИМ**

В статье рассматривается проблема появления феноменов эгоцентризма детского мышления и речи с позиций концепции развития психики Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Автор показывает отличия в понимании содержания, природы и функций эгоцентризма выдающимися психологами с точки зрения развиваемых ими представлений о психических процессах и их структуре.

Ключевые слова: феномены эгоцентризма; эгоцентризм детского мышления; эгоцентризм детской речи; структура интеллекта; высшие психические функции.

T. I. Pashukova

Advanced Doctor (Psychology), Professor,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: tpashukova@yahoo.com

**CONCEPTUAL DIFFERENCES IN UNDERSTANDING
THE EGOCENTRISM OF CHILDREN'S THINKING AND SPEECH
BY J. PIAGET AND L. S. VYGOTSKY**

The article looks at the cause of egocentrism in children's thinking and speech and analyses this problem proceeding from the concept of cognitive development by J. Piaget and L. S. Vygotsky. The author shows differences in understanding the content, nature and functions of egocentrism by the outstanding psychologists as well as in their views on mental processes and their structure.

Key words: egocentrism phenomena; egocentrism of children's thinking; egocentrism of children's speech; intelligence structure; higher mental functions.

Согласно теоретическим положениям Л. С. Выготского, каждая форма культурного развития и соответствующего ему культурного поведения в определенном смысле является продуктом исторического развития человечества [3; 4]. Л. С. Выготский считал, что психика человека является продуктом развития культуры и существенно разнится от психики животных. Это отличие состоит в возможности

формирования высших психических функций у человека, к которым ученый относил функции мышления и речи, произвольные виды психических процессов (произвольное внимание, произвольная память и др.). Особое внимание психолог уделял процессу воображения. Однако высшие психические функции не даны ребенку с момента его рождения, они являются продуктом его социализации. Основным путем возникновения высших психических функций, по мнению ученого, является интериоризация, под которой понимается перенос во внутренний план (*вращивание*) социальных форм поведения, в систему форм индивидуальных. Высшие психические функции возникают в процессе сотрудничества и социального общения [2–4].

В соответствии с культурно-исторической парадигмой научно-го анализа природы и функций психики человека, предложенной Л. С. Выготским, высшие психические функции возникают благодаря использованию системы знаков. Знаки дают возможность человеку управлять своими психическими процессами. Опыт управления этими процессами с помощью знаков ведет к формированию новых структур психики [4].

Одной из проблем, на примере которой Л. С. Выготский показал роль социализации и специфику формирования опосредованности знаками психических функций, является эгоцентризм. Под эгоцентризмом в 20-х и 30-х гг. прошлого столетия психологи, опираясь на работы Ж. Пиаже, понимали особую стадию мышления и речи ребенка от трех до шести лет [11–13]. Эгоцентризм они трактовали как зависимость мышления от непосредственного восприятия и как неумение ребенка учитывать иную перспективу или иную точку зрения.

Термин «эгоцентризм» этимологически имеет в своем составе два слова, происходящие от *лат.* *ego* – «я» и *centrum* – «центр, средоточие». В настоящее время данное понятие используют для характеристики такого отношения человека к миру, которое характеризуется его сосредоточенностью на своей позиции или своем индивидуальном «Я» [14, с. 754]. Понятие «эгоцентризм» применяется и для описания свойств познавательных процессов, речи, черт характера и состояния личности [10, с. 59–71; 16; 17 и др.]. Явление эгоцентризма изучается в рамках ряда научных дисциплин и не только в возрастной психологии, но также в патопсихологии, социальной психологии и др. Термин «эгоцентризм» используют в философии при рассмотрении проблемы

отношения личности и общества. Об эгоцентрическом состоянии человека писал Н. А. Бердяев в психологическом этюде «О самоубийстве» [1]. Над решением вопросов эгоцентризма и эгоизма и раскрытием их причин трудятся педагоги, анализируя разные системы воспитания и их влияние на формирование свойств личности.

Но именно Ж. Пиаже обнаружил и описал ряд феноменов эгоцентризма, изучая особенности детского мышления, а затем – речи. У детей они проявляются в их неспособности менять исходную познавательную перспективу. Говоря языком современного конструктивистского направления, эгоцентризм вызван неспособностью переконструировать сформировавшийся образ предметов, ситуации и действия в ней.

Пытаясь понять природу и судьбу эгоцентризма и рассматривая эгоцентрическую феноменологию в системе своих представлений о структуре интеллекта, Ж. Пиаже использовал понятия «ассимиляция», «аккомодация» и др. [11].

По мнению Ж. Пиаже, индивидуальное развитие мышления человека проходит три стадии:

- 1) аутистическую (от нуля до двух-трех лет);
- 2) эгоцентрическую (от трех до 11–12 лет);
- 3) социализированного мышления.

Ученый развивает положение об интеллектуальных структурах и их функциях и определяет их как функции гармонизации и адаптации индивида и среды (биологической и социальной). Работу интеллекта ученый связывает с процессами ассимиляции и аккомодации. Согласно его мнению, психологические структуры складываются и развиваются в процессе жизнедеятельности индивида и детерминированы врожденными познавательными установками: реакцией на новизну, любопытством, любознательностью [11].

Ж. Пиаже исходил из того, что между мыслью ребенка и познаваемой им реальностью существует действенно-преобразующая связь благодаря предметно-преобразующим действиям с объектами, составляющими эту реальность [11]. Его основные идеи о закономерностях развития и установления взаимоотношений между человеком и средой были следующими.

Первая – это идея трансформации. Трансформацию (преобразование) объекта познающий субъект осуществляет посредством действий

с этими объектами. На ранних стадиях развития ребенок активен в таких действиях, как перемещение, связывание, комбинирование, удаление и вновь возвращение предметов, с которыми он взаимодействует. Благодаря долгой практике и построению инструментов анализа он начинает понимать, что принадлежит объектам, что ему самому как активному субъекту и что принадлежит самому действию преобразования объекта.

Вторая идея теории интеллекта – это идея конструкции. Конструкция проистекает из того факта, что объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия, а действия – результат конструкции. Ж. Пиаже рассматривал интеллект как частный случай конструкции или структуры мыслительной деятельности. Конструкция зависит от таких биологических функций, как организация и адаптация [8, с. 142].

На каждом уровне умственного развития ребенка структуры представлены особыми схемами действия, которые сохраняются в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Когда взаимодействие с объектом соответствует сложившимся схемам действий в психическом плане, познание осуществляется индивидом как ассимиляция, т. е. как приспособление объекта к себе. Если же действие происходит с новым объектом или новое воздействие не полностью охватывается существующими схемами, то происходит приспособление схем к объекту посредством перестройки, называемой аккомодацией, которая и приводит к развитию интеллекта. Благодаря аккомодации в интеллекте появляются новые структуры.

Между тремя и шестью годами ребенок взаимодействует с объектами, пользуясь ранее сложившимися у себя структурами, и не предполагает, что у других людей они бывают иные и что другие могут видеть предметы иначе, если находятся в ином месте или по-иному понимают их суть.

В период неразвитости познавательной сферы и аутичного мышления, характеризующегося замкнутостью на себе, ребенок не успевает в силу возрастных ограничений приобрести нужное количество коммуникативных навыков взаимодействия и общения с другими людьми.

На следующей стадии психического развития ребенок эгоцентричен. Он не может учитывать мнения других людей и не в состоянии

координировать их со своей собственной точкой зрения. Эгоцентрическая стадия мышления происходит из-за неразвитости интеллектуальных операций обратимости. Отождествляя точки зрения других людей со своей собственной, дети полагают, что другие люди воспринимают ситуацию или задачу так же, как они сами.

Наконец, стадия формирования личности и развития психики в онтогенезе связывается Ж. Пиаже с полным созреванием интеллектуальных структур и называется стадией социального мышления. Развитые мыслительные операции дают возможность понять иную перспективу, иную точку зрения благодаря операциям обратимости и изменению структуры представлений, лежащей в основе децентрации. Всё это позволяет преодолеть эгоцентризм, но не раньше обусловленного возрастом вызревания интеллекта в целом и тех или иных мыслительных операций, в частности. Поэтому вплоть до 11–12 лет ребенок может проявлять эгоцентризм.

Для исследования развития интеллекта у детей Ж. Пиаже разработал специальные задания, ряд из которых был предназначен для выявления эгоцентризма. Тест о трех братьях стал использоваться для того, чтобы выяснить, понимает ли ребенок отношения между индивидуумами, входящими в одно целое [12, с. 248–249]. В экспериментах Ж. Пиаже, выполненных совместно с Б. Инельдер, детям предлагали своеобразные задачи. Для их решения ребенку необходимо было понять иное соотношение между объектами, нежели то, которое он непосредственно воспринимает, или принять во внимание иную, нежели собственная, точку зрения. Так, в ставшей уже классической задаче «Три горы» использовался трехмерный макет с тремя горами. Все они были окрашены в разные цвета, в некоторой степени заслоняли друг друга и различались еще и тем, что на вершине одной был изображен снег, на другой стоял домик, а на третьей нарисован красный крест [18].

Ребенку предлагалось сесть за стол, на котором находился макет. Экспериментатор спрашивал, что тот видит перед собой, а затем доставал маленькую куклу с круглой головой без лица и помещал ее на столе так, чтобы позиция куклы отличалась от позиции ребенка. Ребенку задавался вопрос о том, что видит кукла [18]. Дети 6–7 и даже 8–9 лет не могли справиться с этим заданием. Неспособность представить, что можно увидеть с другой точки, Ж. Пиаже назвал

эгоцентрической иллюзией (цит. по: [6, с. 213]). Зависимость от восприятия демонстрировалась им и с помощью задач с изменением формы, расположения и др.

Ж. Пиаже доказывал, что снижение эгоцентризма происходит путем соотнесения ребенком своей исходной точки зрения с другими возможными. Механизм соотнесения точек зрения, названный учебным децентрацией, появляется тогда, когда конкретные операции превращаются в формальные и происходит становление репрезентативного интеллекта с его возможностью проводить «группировки» объектов и действий, что включает в себе качества объективности и логики [15, с. 515–520].

Причинами эгоцентризма детского мышления Ж. Пиаже считал: 1) изначальный аутизм и недостаточную социализацию ребенка; 2) неразвитость операций обратимости и отсутствие механизма децентрации. Судьба эгоцентризма – это его отмирание, которое предreshено биологическим созреванием и процессом социализации.

Пересмотр результатов исследования детского эгоцентризма и их анализа предпринимался многими психологами, в том числе М. Доналдсон [6], Дж. Гибсон [5] и др.

Дж. Гибсон выступал против приписывания детям эгоцентризма, а, по мнению М. Доналдсон, он свойствен и взрослым. М. Доналдсон доказывала, что эгоцентризм является результатом непонимания детьми того, что от них требуют взрослые, которые не умеют довести до сознания детей то, что они хотят от них узнать.

Не менее важными были исследования Ж. Пиаже по изучению эгоцентрической речи [12; 13 и др.]. Ж. Пиаже и его сотрудники обнаружили у дошкольников ни к кому не обращенной речи, которая была названа эгоцентрической. Эгоцентрическая речь, согласно Ж. Пиаже: 1) не служит целям кому-то что-то сообщить; является речью для себя, и поэтому ребенку не важно, слушают его или нет; 2) поскольку это речь для себя, она происходит со своей точки зрения, и ребенок ни к кому ее не принаравливает; 3) по содержанию это преимущественно речь ребенка о себе. Эгоцентрическая речь не выполняет функцию сообщения, в отличие от речи социализированной. «Конечно, когда дети бывают вместе, то кажется, что они больше, чем взрослые, говорят о том, что делают; но большей частью они говорят только для себя», – отмечал Ж. Пиаже [12, с. 38].

Ж. Пиаже исследовал развитие детской речи и установил, что в дошкольном возрасте ее эгоцентрические формы составляют около 46 % всех детских высказываний. Измерение эгоцентризма проводилось путем выявления соотношения объема эгоцентрической речи и объема спонтанной речи ребенка [12, с. 36–38]. Оказалось, что эгоцентризм речи резко спадает примерно в 7 лет [12]. Появление эгоцентрической речи и ее уменьшение Ж. Пиаже объяснял возрастом и развитием интеллекта.

После публикаций Ж. Пиаже об исследованиях эгоцентрической речи у детей в «Доме малюток» появились работы, уточняющие или опровергающие полученные им результаты. Например, Д. Катц и его жена на примере анализа бесед со своими сыновьями трех, пяти и шести лет показали, что в обществе взрослых речь их детей была социальной, работы С. Исаакс доказывали, что если детей 5–6-летнего возраста объединяют общие интересы, то их речь отличается высокой формой социализированности. Однако эти исследования были проведены в присутствии взрослых, а Ж. Пиаже изучал речь детей во время групповых игр. Все, что говорил ребенок, записывалось экспериментатором, включая и контекст речи. Кроме «Дома малютки», наблюдение проводилось в школе за двумя учениками одного из классов. В классе дети работали индивидуально или по группам, переходя из одной комнаты в другую по своему желанию. Условия для наблюдения за учениками были хорошие.

Анализ материала, равно как и простое восприятие речи, показали, что фразы детей часто оказываются без ответа, а в ряде случаев такого ответа и не предполагают. Когда ребенок произносил фразы, относимые к так называемой эгоцентрической речи, его не интересовало, слушают его или нет те, кому он говорит. При этом говорил либо для себя, либо ради удовольствия приобщить кого-нибудь к своему непосредственному действию и у него складывалась «иллюзия, что его слышат и понимают». Ж. Пиаже заметил, что аналогичные разговоры ведутся и взрослыми в ситуациях, когда «каждый говорит о себе и где никто не слушает, как это бывает в некоторых гостиных» [13, с. 185].

Ж. Пиаже выделил следующие категории эгоцентрической речи: повторение, монолог, монолог вдвоем, коллективный монолог. Любая из них отличается тем, что речь ребенка ни к кому не обращена. Присутствие других детей является при этом неким стимулом, чтобы

говорить вслух, но позиция собеседника не принимается в расчет, «собеседник – только возбудитель» [12, с. 16–24].

Ж. Пиаже установил, что нарастание коэффициента эгоцентрической речи происходит от трех до пяти лет. Позже, независимо от среды и внешних факторов, коэффициент эгоцентрической речи уменьшается, и речь начинает выполнять функцию сообщения или коммуникативного воздействия.

Хотя эгоцентризм детской речи, так же как и эгоцентризм мышления, связывался Ж. Пиаже с опытом коммуникативного взаимодействия ребенка и вызреванием его интеллектуальных структур, выявленные обстоятельства феномена эгоцентризма речи указывают на то, что они составляют факторы, а не природу эгоцентризма. Это не случайно, так как в концепции Ж. Пиаже его природа рассматривалась как интрапсихическая. Ж. Пиаже, например, считал, что «коллективный монолог» у детей связан с удовольствием разговаривать и произносить монолог перед другими, что привлекает их интерес к его собственному действию или его собственным мыслям. Ребенку, говорящему таким образом, отмечал Ж. Пиаже, не удастся заставить слушать своих собеседников, потому что фактически он к ним не обращается, зато громко говорит для себя перед другими. В книге «Речь и мышление ребенка» Ж. Пиаже обращает внимание на то, что «коллективный монолог» можно обнаружить и у некоторых взрослых, имеющих привычку громко размышлять, как если бы они говорили с расчетом, что их слушают [13, с. 185].

Согласно учению Ж. Пиаже, эгоцентризм речи является следствием эгоцентризма мышления, а его структура детерминирована потребностью приспособления речи ребенка к непонятной ему речи взрослого. Поэтому эгоцентрическая речь у детей сокращена и непонятна для других. В ранних работах Ж. Пиаже говорится, что по функции такая речь – просто аккомпанемент, сопровождающий основную мелодию детской деятельности и ничего в этой деятельности не меняющий.

Судьба эгоцентрической речи в теории Ж. Пиаже рассматривается по аналогии с судьбой эгоцентрического мышления, т. е. считается, что она постепенно исчезает вместе с возрастным созреванием и вызреванием интеллекта. Пока этого не произойдет, такая речь является препятствием для понимания других людей, координации точек зрения и связанной с ней кооперации [12].

Для понимания причин возникновения эгоцентризма важно выяснить, существуют ли средства, позволяющие его преодолевать. Теоретико-методологические основания для оптимистического решения данного вопроса были представлены Л. С. Выготским. Но Л. С. Выготский иначе характеризовал суть эгоцентрических феноменов мышления и речи у детей и по-иному рассматривал природу и судьбу эгоцентрической речи, нежели Ж. Пиаже. В соответствии с культурно-исторической концепцией, он усматривал в судьбе эгоцентризма закономерности развития высших психических функций, возникающих первоначально в форме сотрудничества ребенка с другими людьми. Л. С. Выготский считал эгоцентрическую речь феноменом перехода речи, предназначенной для других к речи, предназначенной для себя. Сравним это понимание с пониманием Ж. Пиаже, по мнению которого, эгоцентрическая речь – это речь, не предназначенная для других. По Л. С. Выготскому, речевой эгоцентризм является свидетельством не полной интериоризации, т. е. не полного перехода из внешней речи для других в речь для себя, и продолжением перехода функций от интерпсихических к интрапсихическим, а, по мнению Ж. Пиаже, его интрапсихическая функция изначальна, только затем она – интерпсихическая [2, с. 32–34].

В понимании Л.С. Выготского, высшие психические функции отличаются произвольностью, системностью, опосредованностью, осознанностью, а их развитие связано с обучением и усвоением заданных образцов. Поэтому преодоление эгоцентризма возможно благодаря обучению, в процессе сотрудничества и влияния взрослого на ребенка. Структура и функции эгоцентрической речи не только зависят от мышления, но и определяют его.

В 1930-х гг. Л. С. Выготский провел несколько серий исследований и показал, что детская речь эгоцентрична не полностью. Коэффициент эгоцентрической речи даже у одного ребенка может варьировать в зависимости от его активности, типа социальных отношений, установившихся между ним и взрослым, находящимися в одной ситуации, или от типа отношений между ребенком и детьми-ровесниками. Поэтому ученый считал мнение Ж. Пиаже о том, что ситуации влияют на эгоцентризм меньше, чем возраст, не совсем оправданным. Иначе говоря, многое зависит не только от возраста ребенка. Эгоцентризм появляется тогда, когда структура речи перестраивается.

Первоначально внешняя речь нужна ребенку для регуляции своего поведения и действий и только потом, с возникновением внутренней речи, она подключается к функции мышления. Эгоцентрическая речь занимает промежуточное положение между речью ребенка, участвующего в общении с другими людьми, и его внутренней речью для себя. Она выполняет функции помощи в ориентировке или планировании ребенком собственных действий, наблюдается тогда, когда возникают затруднения или препятствия во время деятельности. Эгоцентрическая речь – это как бы рассуждение, происходящее с самим собой, или мышление вслух.

Л. С. Выготский считал, что эгоцентрическая речь не прекращается с возрастом, а переходит во внутренний план, и что:

- 1) эгоцентрическая речь проявляется не иначе, как в детском коллективе при наличии других детей, занятых той же деятельностью, а не тогда, когда ребенок остается сам с собой;
- 2) ребенок полагает, что его ни к кому не обращенные эгоцентрические высказывания понимаются окружающими;
- 3) эта речь имеет характер внешней речи, а не произносится шепотом, невнятно, про себя.

Для доказательства Л. С. Выготский провел специальные исследования, в которых изменялись условия, измерялась величина эгоцентрической речи и подсчитывался ее коэффициент.

В первой серии экспериментов условия позволяли исключить у ребенка иллюзию понимания его другими детьми. Детей, коэффициент эгоцентрической речи которых был заранее замерен, помещали в коллектив глухонемых детей либо в коллектив детей, говорящих на иностранном языке. Коэффициент эгоцентрической речи у детей, размещенных среди глухонемых или говорящих на иностранном языке сверстников, значительно уменьшался по сравнению с замерами в обычных ситуациях. Уменьшался он также в условиях:

- а) незнакомых ребенку детей;
- б) в стороне от детей при размещении за другим столом;
- в) когда его оставляли заниматься своей деятельностью одного.

Вне условий коллективного монолога (вторая серия экспериментов) коэффициент эгоцентрической речи резко уменьшался.

В третьей серии проверялось значение вокализации. После измерения коэффициента эгоцентрической речи в основной ситуации

ребенка-испытуемого переводили в ситуацию, где была исключена или затруднена возможность вокализации. В одном случае детей рассаживали на значительном расстоянии друг от друга в зале, а в другом – за стеной играл оркестр и был такой шум, что заглушал не только чужой, но и собственный голос ребенка. В одном из вариантов исследования детям просто запрещалось говорить громко и предлагалось вести разговор беззвучно. Во всех вариантах экспериментов данной серии коэффициент эгоцентрической речи детей быстро уменьшался.

Таким образом, исключение иллюзии понимания, коллективного монолога и вокализации приводило к резкому уменьшению коэффициента эгоцентрической речи.

На основе полученных в экспериментальных исследованиях данных Л. С. Выготский сделал вывод о том, что эгоцентрическая речь есть по сути выделившаяся в функциональном и структурном отношении особая форма речи. По своему проявлению она еще не окончательно отделена от социальной речи (т. е. речи, носящей коммуникативный характер), в недрах которой она развивалась и созревала. Эта речь была признана переходной от речи внешней к речи внутренней, от речи для других к речи для себя [2, с. 57]. Причем основная закономерность заключается в том, что в развитии внутренней речи речь для себя становится внутренней больше по функции и по структуре, т. е. по своей психологической природе, чем по внешним формам своего проявления.

Выстроенная Л. С. Выготским генетическая последовательность оказалась такой: социальная речь – эгоцентрическая речь – внутренняя речь. К тому же у него не было основания считать эгоцентрическую речь свидетельством эгоцентрического мышления [2, с. 59].

Хотя такое заключение правомерно, следует принять в расчет и то, что на каком-то этапе эгоцентрическая речь оказывается необходимой ребенку для утверждения себя и своей позиции в отношениях с другими. Кроме того, важно различать речь, не ведущую к взаимопониманию, и речь, не ориентированную на других. С точки зрения интеллектуальных операций и проблем кооперации, которые интересовали Ж. Пиаже, эти два вида речи сводятся к одному и тому же. Поэтому положительно восприняв идеи Л. С. Выготского, Ж. Пиаже все-таки настаивал на своих взглядах и отмечал, что: 1) существуют очень большие вариации коэффициента в зависимости от ситуации

и окружения, поэтому этот феномен не является действительной мерой интеллектуального или даже вербального эгоцентризма вопреки первоначальным предположениям; 2) сам феномен редко был понят и оказался гораздо более значительным в области самих действий и их интериоризации во внутренние операции, чем в области языка [12, с. 466–467].

Приведенные исследования и трактовки речевого эгоцентризма, показывают, что он понимался неоднозначно и что Ж. Пиаже и Л. С. Выготский в понятия «эгоцентризм» и «эгоцентрическая речь» вносили не одинаковое содержание.

Эгоцентрическая речь с позиций культурно-исторической концепции – это речь, которая еще не окончательно отделилась от социальной речи, выполняющей, прежде всего, коммуникативные функции. В теории Ж. Пиаже эгоцентризм представляет собой главное препятствие для координации точек зрения и для процесса кооперации с другими людьми.

Л. Ф. Обухова, подробно изучавшая работы Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, провела исследования, в которых показала возможность преодоления эгоцентризма детского мышления при решении ребенком задач требующих учета понятий объема, массы и др. [9]. Важными были и эксперименты В. А. Недоспасовой, касающиеся проблемы выработки механизма последовательных центраций и децентрации [7]. С целью обучения ребенка учитывать перспективы, раскрывающиеся с другой позиции, в задачах типа «Три горы», исследователь доказала, что можно не ждать возрастного созревания интеллектуальных структур, а сформировать у ребенка соответствующие способности к децентрации. Но степень трудности такого формирования всё-таки зависит от возраста ребенка.

Ж. Пиаже, ознакомившись с возражениями Л. С. Выготского, указал на то, что причины противоречивых результатов его оппонентов состоят в том, что термин «эгоцентризм» разными исследователями понимался по-разному, что они вкладывали в него разный смысл [12, с. 463–468]. Действительно, результаты могут несколько изменяться и зависят не только от среды, но и от того, каковы будут связи между ребенком и взрослым. И всё же вербальный эгоцентризм ребенка отличается тем, что тот не осознает различия собственной точки зрения и мнения других.

Итак, Ж. Пиаже эгоцентрическую речь рассматривал как речь ребенка со своей точки зрения, а Л.С. Выготский – как речь для себя. За этим скрываются и отличающиеся феномены эгоцентризма детской речи, а значит, их причины и факторы.

Сравнение теоретических представлений Ж. Пиаже и Л. С. Выготского относительно понимания природы эгоцентрической речи показывает, что в концепции Л.С. Выготского природа речи характеризуется как социально-психологическая. Считается, что речь формируется в процессе интерперсонального взаимодействия ребенка со взрослыми, а эгоцентрической она является в период ее интериоризации и формирования мышления ребенка. В этом случае взрослым в возможности проявления эгоцентризма в речи либо будет отказано, либо проявления у них ни к кому не обращенной речи будут рассматриваться как атавизмы детского возраста.

Социально-психологический аспект феноменологии эгоцентризма выявлен Л. С. Выготским в ситуациях, когда ребенок не имел возможности быть услышанным либо понятым другими. При исключении вокализации величина эгоцентризма в его речи уменьшалась, что свидетельствует о связи эгоцентризма речи с развивающейся системой личности ребенка. Если же анализировать эту речь в ракурсе функций самоутверждения формирующейся личности, то можно предположить, что когда ребенка не понимают либо когда его не могут слышать другие, он не может самоутверждаться или вступать в систему отношений с другими, тогда коэффициент его эгоцентрической речи уменьшается.

Таким образом, существуют значительные отличия в понимании Ж. Пиаже и Л. С. Выготским природы и функций эгоцентризма детского мышления и речи. Д. Б. Эльконин писал о том, что подход этих авторов к умственному развитию осуществляется с разных сторон, что Л. С. Выготский подходит со стороны продукта, а Ж. Пиаже – со стороны операциональной [16, с. 197]. Некоторые отличия отметил сам Ж. Пиаже, когда ознакомился с работами Л. С. Выготского. Для него было важно, что Л. С. Выготский признает существование эгоцентрической речи [13, с. 463]. Но феномены эгоцентризма речи у детей, о которых писали авторы, в определенной мере отличались и по своему содержанию, а значит, и по условиям их проявления. В одних случаях у детей наблюдалась и изучалась речь для себя, в других – ни

к кому не обращенная речь. В целом же, различия в идентификации эгоцентризма мышления и речи у детей, сделанные этими выдающимся учеными, не отрицают, а в определенной степени дополняют его понимание, так же как и понимание процессов развития психических функций у человека, включая проблемы их природы, содержания и структуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бердяев Н. А.* О самоубийстве (психологический этюд) // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 90–94.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10–361.
3. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1982. – С. 5.–337 с.
4. *Выготский Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 6. – М. : Педагогика, 1982. – С5.–90 с.
5. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию : пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
6. *Доналдсон М.* Мыслительная деятельность детей : пер. с англ. / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1985. – 192 с.
7. *Недоспасова В. А.* Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук. – М. : НИИ общей и пед. психологии АПН СССР, 1972. – 154 с.
8. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. – М. : Трифола, 1995. – 360 с.
9. *Обухова Л. Ф.* Концепция Ж. Пиаже: За и против. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 191 с.
10. *Пашукова Т. И.* Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции. – Кировоград : Центрально-Украинское изд-во, 2001. – 397 с.
11. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избранные психологические труды : пер. с англ. и фр. – М. : Просвещение, 1969. – С. 51–231.
12. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 528 с.
13. *Пиаже Ж.* Эгоцентрическая речь // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова). – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 183–187.
14. *Философский энциклопедический словарь / редколл.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.*

15. *Флейвелл Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже : пер. с англ. – М. : Просвещение, 1967. – 624 с.
16. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детском возрасте // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 122–280 с.
17. *Enright R. D., Shukla D. C., Lapsley D. K.* Adolescent egocentrism-sociocentrism and self-consciousness // *Journal of Youth and Adolescence*. – 1980. – Vol. 9. – P. 57–69.
18. *Piaget J. et Inelder B.* *La psychologia de l'enfant*. – Paris, 1966. – 576 p.

УДК 342

Д. Х. Ахметжанова

аспирант кафедры гражданско-правовых дисциплин
юридического факультета МГЛУ;
e-mail: dinara.akhmetzhanova@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА ВЕЩЕЙ, ОПРЕДЕЛЕННЫХ РОДОВЫМИ ПРИЗНАКАМИ, В ДОГОВОРЕ КУПЛИ-ПРОДАЖИ

Данная статья посвящена изучению и анализу подходов, существующих в отечественном и зарубежных правовых системах, относительно регулирования качества вещей в родовых обязательствах, а именно – в договоре купли-продажи вещей, определенных родовыми признаками. Ввиду того, что в отечественном праве проблематике родовых обязательств уделяется мало внимания, автор обращается к опыту зарубежных правовых систем, а также к положениям Венской конвенции 1980 г. в целях учета достижений цивилистической доктрины и удачных решений различных вопросов исследуемой проблемы. В результате проведенного анализа автор приходит к выводу о том, что можно выделить два подхода к установлению требований к качеству родовых вещей, представляемых продавцом для исполнения обязательства.

Ключевые слова: качество товара; родовое обязательство; договор купли-продажи родовых вещей; концентрация родового обязательства.

D. Kh. Akhmetzhanova

Postgraduate, Department of Civil Law Disciplines,
Faculty of Law, MSLU;
e-mail: dinara.akhmetzhanova@gmail.com

SOME ISSUES OF GENERIC GOODS QUALITY IN THE SALE AND PURCHASE AGREEMENT

This article is devoted to the research and analysis of approaches in the Russian and foreign law related to the quality of goods in the generic obligations, namely in the sale and purchase agreement of generic goods. Given that the Russian law does not pay much attention to the generic obligations issues, the author analyzes the experience of foreign law and provision of the Vienna Convention of 1980 in order

to use achievements of civil law doctrine and successful solutions of the problems at issue. As a result of provided analysis the author came to the conclusion that there are two main approaches to the regulation of generic goods quality to be provided by the seller for due performance of the obligation.

Key words: quality of goods; generic obligation; sale and purchase agreement of generic goods; concentration of generic obligation.

Особенность договора купли-продажи вещей, определенных родовыми признаками, как основного вида родового обязательства (*Gattungsschuld*), заключается в том, что на момент заключения договора объект исполнения еще не определен, установлены лишь общие признаки, присущие целому роду вещей, которым должен соответствовать объект исполнения [9, с. 145; 12, с. 339; 10, с. 280].

Ввиду того, что объект исполнения заранее не определен, продавец обладает правом выбора в рамках согласованного сторонами рода вещей. Однако в рамках данного рода вещи могут отличаться друг от друга по качеству. Какие же требования предъявляются к качеству родовых вещей, подлежащих поставке в рамках договора купли-продажи?

В данной работе предлагается изучить стандарт поведения, предъявляемый к продавцу, а именно – требования, которым должен соответствовать объект исполнения обязательства, а также права и обязанности продавца в отношении качества продаваемого товара.

Заключение и исполнение договоров купли-продажи вещей, определенных родовыми признаками, происходит повсеместно в российской правовой действительности. Кроме того, не редкостью является участие в обязательстве иностранного элемента, что влечет за собой возможность применения иностранного права или использования для регулирования взаимоотношений сторон международного регулирования, в частности положений Конвенции Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров 1980 г. (далее – Конвенция). Ввиду того, что в отечественном праве проблематике родовых обязательств уделяется мало внимания, в данной работе предлагается обратиться к опыту зарубежных правовых порядков, а также к положениям Конвенции в целях учета достижений цивилистической доктрины и удачных решений различных вопросов исследуемой проблемы.

В работе использованы такие общенаучные методы познания, как диалектический, системно-структурный, функциональный и др.

Кроме того, использовались специально-юридические методы, в том числе историко-правовой, формально-юридический, методы толкования права (системный, грамматический, логический, функциональный), сравнительно-правовой метод. Особое внимание уделяется сравнительно-правовому методу, позволяющему выявить особенности решения поставленной проблемы в зарубежных правовых порядках и межнациональном регулировании.

В немецком правовом порядке вопрос качества товара применительно к родовым обязательствам очень тесно связан с вопросом концентрации родового обязательства, т. е. приобретения содержанием обязательства определенности, изначально отсутствовавшей в момент возникновения обязательства. Действие концентрации заключается в том, что родовое обязательство (договор купли-продажи вещей, определенных родовыми признаками) превращается в результате концентрации в обязательство видовое (договор купли-продажи индивидуально-определенных вещей) [3; 4, с. 29–30; 6, с. 297].

В немецком праве до момента концентрации обязательства обязанность должника (продавца) сводится к предоставлению товара среднего качества согласно абз. 1 § 243 Германского Гражданского уложения (далее – BGB):

Wer eine nur der Gattung nach bestimmte Sache schuldet, hat eine Sache von mittlerer Art und Güte zu leisten. – Лицо, обязанное предоставить вещь, определенную только родовыми признаками, должно предоставить вещь среднего сорта и качества¹.

Таким образом, должник не вправе предложить покупателю товар наихудшего качества, хотя и соответствующий оговоренным сторонами родовым признакам, а покупатель не вправе требовать от продавца предоставления товара, самого лучшего по качеству среди однородных вещей [10, с. 282].

По общему правилу предоставление товара с недостатками, т. е. ниже среднего качества, не ведет к концентрации родового обязательства по немецкому праву, т. е. предоставление некачественно-го товара не влечет превращения родового обязательства в видовое,

¹ Гражданское уложение Германии = Deutsches Bürgerliches Gesetzbuch mit Einführungsgesetz: Ввод. закон к Гражд. уложению ; пер. с нем. / В. Бергманн и др. – 3-е изд., перераб. – М. : Волтерс Клувер, 2008. – С. 122.

следовательно, и риск случайной гибели вещи не переходит с продавца на покупателя. Покупатель вправе потребовать заменить товар, не соответствующий требованиям качества. Такое право признается как в немецком правопорядке (§ 439 BGB), так и в отечественном ГК РФ (п. 2 ст. 475 ГК РФ).

Кредитор, однако, вправе принять предоставленный с недостатками товар, что приведет к концентрации родового обязательства, и при этом воспользоваться иными предоставленными ему средствами защиты, а именно – потребовать, например, соразмерного уменьшения покупной цены. После этого должник уже не вправе отозвать концентрацию родового обязательства и предложить покупателю иные вещи того же рода [10, с. 283].

В английском праве относительно качества товара, который должен предоставить продавец, существует несколько условий, действующих в случае, если договором не оговорено иное (*implied conditions*). Данные требования перечислены в ст. 14 Закона о продаже товаров 1979 г. (далее – SGA). В соответствии с положениями ст. 14 SGA товар должен быть «пригодным к продаже» (*merchantable quality*), под этим понимается то, что товар должен соответствовать цели, для которой товары такого рода обычно используются. При этом также отмечается, что покупатель не может ссылаться на наличие у товара недостатков, если об этих недостатках продавец сообщил ему заранее и покупатель согласился купить такую вещь или если до заключения договора покупатель имел возможность проверить товар на наличие дефектов. В указанных случаях, если покупатель в итоге заключает договор с продавцом, он более не вправе ссылаться на то, что товар не является пригодным к продаже. Еще одним подразумеваемым условием качества является возможность использования товара в специальных целях, о которых покупатель предварительно проинформировал продавца, или о которых должен знать продавец [14, с. 131–134].

В соответствии с п. 1 ст. 35 Конвенции продавец должен поставить товар, который по количеству, качеству и описанию соответствует требованиям договора и который затарирован или упакован так, как это требуется по договору. В п. 2 этой же статьи указывается, что, если стороны не договорились об ином, товар считается не соответствующим договору, если он:

- не пригоден для тех целей, для которых товар того же описания обычно используется;
- не пригоден для любой конкретной цели, о которой продавец прямо или косвенно был поставлен в известность во время заключения договора, за исключением тех случаев, когда из обстоятельств следует, что покупатель не полагался или что для него было неразумным полагаться на компетентность и суждения продавца;
- не обладает качествами товара, представленного продавцом покупателю в качестве образца или модели;
- не затарирован или не упакован обычным для таких товаров способом, а при отсутствии такового – способом, который является надлежащим для сохранения и защиты данного товара.

Таким образом, в соответствии с идеей, заложенной в приведенном положении Конвенции и близкой по формулировке к английскому праву, продавец вправе предоставить покупателю товар, в том числе и качества ниже среднего, если стороны прямо не договорились об ином. Но при этом товар должен быть пригоден для тех целей, для которых товар того же описания обычно используется. В судебной практике, однако, возник вопрос, может ли продавец предоставить товар, который не отвечает стандартам качества конкретной страны. Например, Верховный Суд Германии в деле о купле-продаже мидий, содержащих уровень кадмия выше, чем разрешено законодательством о здравоохранении и качестве продуктов страны покупателя, установил, что поставка такого продукта не нарушает положений Конвенции, если покупатель заранее не проинформировал продавца о соответствующих требованиях, предъявляемых к товару [8, с. 135–136; 7, с. 224–226]. Таким образом, требования к качеству товара могут различаться в каждой конкретной ситуации, главное, чтобы товар продолжал отвечать тем целям, для которых он приобретался покупателем.

Обращаясь к положениям, предусмотренным отечественным законодательством, относительно качества родовых вещей, необходимо отметить, что в ГК РСФСР 1922 г. было предусмотрено специальное положение, посвященное родовому обязательству, где было указано, что должник обязан доставить предмет не ниже среднего качества. В действующем ГК РФ такого положения нет. Вместо этого

действует общая норма, применяющаяся и к договору купли-продажи индивидуально-определенных вещей, и к договору купли-продажи родовых вещей (ст. 469 ГК РФ), в п. 2 которой сказано, что при отсутствии в договоре купли-продажи условий о качестве товара продавец обязан передать покупателю товар, пригодный для целей, для которых товар такого рода обычно используется. При этом, если законом или в установленном им порядке предусмотрены обязательные требования к качеству продаваемого товара, то продавец, осуществляющий предпринимательскую деятельность, обязан передать покупателю товар, соответствующий этим обязательным требованиям.

Таким образом, на основании изучения приведенных выше подходов можно сделать вывод о том, что существуют две модели регулирования требований, предъявляемых к качеству товара в родовом обязательстве. Во-первых, путем указания на то, что товар должен быть среднего (не ниже среднего) качества, что мы можем видеть на примере немецкого правопорядка. Во-вторых, путем указания на то, что товар должен соответствовать целям, для которых товар такого рода обычно используется, или целям, для которых покупатель такой товар приобретает.

Необходимо отметить, что определение качества как соответствие целям, для которых товар такого рода обычно используется, довольно оценочно, оно предполагает большую долю усмотрения сторон договора и судей, разрешающих спор. И еще: для того чтобы товар соответствовал целям, для которых товар такого рода обычно используется, он не обязательно должен быть среднего качества, качество такого товара может быть и ниже. Продавец на основании такой формулировки вправе предоставить товар низкого качества и даже с недостатками, но при этом соответствующий целям, для которых такой товар используется. Таким образом, благодаря формулировке, закрепленной в действующем российском законодательстве, стандарт качества товара может быть значительно снижен [8, с. 135]. Товар с недостатками не является товаром среднего качества, но при этом вполне может продолжать отвечать требованиям и целям, для которых такой товар используется [9, с. 146]. Например, при поставке вина хорошего качества, но с поврежденной головкой бутылки, такое вино не будет являться товаром среднего качества, однако для целей употребления самим покупателем вполне может годиться. Покупатель, принимая

такой товар, соглашается с тем, что он его устраивает, и концентрация родового обязательства наступает. Наоборот, если вино приобретается покупателем для целей последующего дарения третьему лицу, наверное, поврежденная упаковка не будет отвечать целям приобретения, и покупатель вправе отказаться от принятия такого исполнения и потребовать предоставления иного товара того же рода. Таким образом, установление требований к качеству товара путем указания на соответствие целям, для которых товар приобретается и обычно используется, является довольно гибким подходом, позволяющим учитывать пожелания сторон договора, однако и наиболее опасным. Ведь продавец вправе будет требовать от покупателя принятия товара (в данном случае вина с поврежденной головкой бутылки), если докажет, что покупатель заранее не предупредил его о том, что вино приобретается не в целях потребления, для чего предлагаемый товар годится, а как подарок третьему лицу. Принимая во внимание то, что необходимо учитывать не только правоотношения между лицами, имеющими равные переговорные возможности, но и отношения со слабой стороной, например с потребителем, которому будет тяжело оценить соответствие товара целям, для которых он обычно используется, и доказать продавцу то, что тот или иной товар не соответствует целям, для которых покупатель данный товар приобретал, представляется, что требование о том, что качество товара должно быть не ниже среднего (или средним), наилучшим образом позволяет защищать интересы сторон договора и оборота в целом.

Представляется, что по умолчанию предпочтительно придерживаться требования о том, что продаваемый товар должен быть среднего (или не ниже среднего) качества. Однако в ситуации, когда продавец готов продать, а покупатель приобрести товар с недостатками, заранее зная о них, товар с недостатками тоже может быть объектом исполнения обязательства по соглашению сторон, тем самым преобразовывая отношения сторон таким образом, будто изначально они договорились о приобретении индивидуально-определенной вещи [6, с. 222].

На основании изложенного выше предлагается изменить действующий ГК РФ путем внесения положения, существовавшего в ГК РСФСР о том, что в родовых обязательствах должник обязан предоставить товар не ниже среднего качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26.01.1996 № 14-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 29.01.1996. – № 5. – Ст. 410.
2. Конвенция Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров (Заключена в г. Вене 11.04.1980) (вместе со «Статусом Конвенции Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров» (Вена, 11 апреля 1980 года) (по состоянию на 04.05.2015)) // Вестник ВАС РФ. – № 1. – 1994.
3. *Шершеневич Г. Ф.* Учебник русского гражданского права. – Т. 2. – М. : Статут, 2005. – 461 с. – URL : http://library.brstu.ru/static/bd/klassika_ros_civilizac/Elib/1577.html (дата обращения: 29.05.2016).
4. *Bessenyoë A.* Zum Problem des roemischem Gattungskaufs // Kaufen nach Roemischem Recht. Antikes Erbe in den europaeischen Kaufrechtsordnungen / Hg. v. Eva Jakab, Wolfgang Ernst. – Springen-Verlag Berlin Heidelberg, 2008. – S. 1–52.
5. Buergerliches Gesetzbuch vom 18.08.1896 in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 mit spaeteren Aenderungen. – 2006. – URL : <http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/>
6. *Fischer H. A.* Konzentration und Gefahrtragung bei Gattungsschulden, Jherings Jahrbuecher fuer die Dogmatik des buerglichen Rechts. – Band 51. – 1907. – S. 159–238.
7. *Honnold J. O.* Uniform Law for International Sales under the 1980 United Nations Convention. – 4th ed. – The Netherlands : Wolters Kluwer, 2009. – 707 p.
8. *Huber P., Mullis A.* The CISG. A new textbook for students and practitioners. – Sellier. European law publishers, 2007. – 408 p.
9. *Huber P.* § 243 ff // J. von Staudingers Kommentar zum Burgerlichen Gesetzbuch mit Einfuehrungsgesetz und Nebengesetzen // Buch 2: Recht der Schuldverhaeltnisse. – § 243 ff (Der Leistungsgegenstand). – S. 145–149.
10. *Lessmann H.* Grundprobleme der Gattungsschuld / JA. – 1982, Heft 6. – S. 280–285.
11. *Medicus D.* Die konkretisierte Gattungsschuld / Juristische Schulung. Zeitschrift fuer Studium und Ausbildung. August 1966. Heft 8. – S. 297–306.
12. *Rabel E.* Das Recht des Warenkaufs: Eine rechtsvergleichende Darstellung : In 2 Bde. – Bd. 1. – Berlin : Walter de Gruyter, 1964. – 536 S.
13. Sales of goods Act of 6 December 1979. – URL : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1979/54>
14. The Law of Contract / Ed. G. C. Cheshire, C. H. S. Fifoot. – 4th ed. – London : Butterworth&Co. (Publishers) Ltd., 1956. – 556 p.

УДК 342

Б. А. Быков

адъюнкт заочной формы обучения Академии управления МВД России;
тел.: 8 926 580 32 08

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ
ПОДРАЗДЕЛЕНИЯМИ ПОЛИЦИИ**

В статье обоснована необходимость проведения и обозначены приоритетные направления административно-правовых исследований в сфере совершенствования деятельности полиции по обеспечению экономической безопасности и противодействия коррупции. Кроме того, автором определено предметное поле административно-правовых исследований в данной сфере и проведено его отграничение от смежных наук.

Ключевые слова: административное право; экономическая безопасность; коррупция; исследование; полиция; государственное управление.

В. А. Вуков

Postgraduate, Associate correspondence courses
of the Academy of Management of the Ministry
of Internal Affairs of the Russian Federation;
tel.: 8 926 580 32 08

**TOPICAL ISSUES OF ADMINISTRATIVE AND LEGAL RESEARCH
IN THE FIELD OF ECONOMIC SECURITY AND ANTI-CORRUPTION
POLICE UNITS ACTIVITY**

The article deals with the necessity to carry out and outline designated priority areas of administrative and legal research in the field of police work on the improvement of economic security and anti-corruption. At the same time, the author determines the subject field of administrative and legal research in this field and gives ground to its delimitation of the related sciences.

Key words: administrative law; economic security; corruption; investigation; the police; public administration.

Гарантированная Конституцией Российской Федерации защита прав и свобод человека и гражданина, иных законных интересов на территории страны неизбежно диктует государству в лице его органов необходимость определения основных направлений государственного

развития и мер, связанных с их обеспечением. Стратегия национальной безопасности, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» обоснованно указывает на взаимосвязь и взаимозависимость национальной безопасности Российской Федерации и социально-экономического развития страны (п. 5). Особая роль стабильного и поэтапного развития экономики подчеркивается в 7, 9, 13, 24, 25 и др. пунктах Стратегии. Экономический рост страны воспринимается в Стратегии в качестве стратегического национального приоритета обеспечивающего достижение национальных интересов.

Вместе с тем, следует констатировать, что до настоящего времени экономический рост страны существенно затормаживается не только из-за деструктивных внешнеполитических и внешнеэкономических процессов последнего времени, но и из-за внутренних факторов, касающихся состояния правопорядка в сфере экономики. Статистические сведения в данной области показывают, что в стране имеет место огромное количество совершаемых ежедневно правонарушений и преступлений экономической направленности, в том числе коррупционного характера, что не может не отражаться негативно на динамике экономического роста. Особенно данная угрожающая ситуация проявляется в инновационных сферах усиления гражданской и деловой активности, затрагивает вновь открывающиеся сферы бизнеса, производства товаров и услуг, развивающихся финансовых, банковских, кредитно-денежных отношениях.

Только в период за январь–июль 2016 г. «правоохранительными органами выявлено 78,2 тыс. преступлений экономической направленности. Удельный вес этих преступлений, в общем числе зарегистрированных составил 5,8 %, а материальный ущерб от указанных преступлений (по оконченным уголовным делам) составил 234,2 млрд руб. Подразделениями органов внутренних дел выявлено 67,1 тыс. преступлений экономической направленности, что составляет почти 86 % от общего массива» [5].

Несмотря на общую динамику падения количества зарегистрированных преступлений экономической направленности, проявляющуюся в последние годы (за исключением 2015 г., в котором отмечен прирост на 3,7 %), их количество остается недопустимо высоким. Вместе с тем, обращает на себя внимание тот, факт, что при падении

общего уровня зарегистрированных преступлений данной категории, причиняемый ими ущерб ежегодно растет. Только за первое полугодие 2016 г. он составил около 234,2 млрд рублей.

Данные тенденции свидетельствуют о том, что экономическая преступность, как и любое системное явление, реагирует на изменения внешней среды, в частности правоохранительное давление государства, и в связи с этим приобретает иные по качеству черты: преступления становятся более продуманными, скрытыми, трудно выявляемыми, и что немаловажно – более «выгодными», поскольку все более явная угроза государственного преследования приводит к «удорожанию» криминальных схем.

На основании проведенных ВНИИ МВД России исследований А. П. Алегин отмечает: «Правоприменительная практика свидетельствует о том, что многие экономические преступления совершаются компетентными преступниками, сочетающими экономические, юридические, технические знания, с целью как получения стабильного дохода, так и уклонения от ответственности» [1; 5].

В подобных условиях необходима выработка своевременных мер государственного воздействия на лиц, совершающих противоправные деяния в рассматриваемой области. При этом научная проработка механизмов административно-правового регулирования в сфере обеспечения экономической безопасности и противодействия коррупции, а также проработка мер, нацеленных на устранение причин и условий, способствующих совершению правонарушений экономической и коррупционной направленности, а также повышение эффективности охранительного механизма правопорядка будет являться прямым решением задачи, обозначенной в п. 47 Стратегии, обосновывающем необходимость совершенствования структуры и деятельности федеральных органов исполнительной власти.

Представленные рассуждения дают основания утверждать, что в качестве средства правового воздействия на состояние общественных отношений в сфере обеспечения экономической безопасности и противодействия коррупции, в том числе способного реализовать задачи, поставленные в Стратегии, наиболее востребованным является сектор административного законодательства. Это позволяет и одновременно обязывает предпринимать усилия по его проработке в рамках административно-правовой науки.

Экстраполируя рассматриваемые общественные отношения в административно-правовом контексте, следует отметить, что вопрос о предмете административного права достаточно долгое время был одним из наиболее спорных в административно-правовой науке. Широчайший спектр общественных отношений, которые она изначально в себя включала, не позволял ученым-административистам представить достаточно лаконичную и одновременно емкую формулировку, способную однозначно отграничить его от предмета иных юридических и даже общественно-политических наук. Следствием этого явилось существование значительного количества определений предмета административного права, различающихся той или иной степенью полноты. Наиболее ранние из них связывали рассматриваемое понятие с самой сущностью исполнительной власти. В частности, М. М. Сперанский указывал на то, что «Существо исполнительной власти требует, по всей необходимости, единства. Поэтому нет сомнения, что в России вся исполнительная власть должна принадлежать власти державной» [8]. Державность здесь, скорее всего, должна восприниматься в качестве могущественной незыблемой государственной силы, обладающей верховной властью и подтверждаемой аппаратом принуждения, что вполне вписывается в контекст административно-управленческих отношений.

В наши дни профессор Д. Н. Бахрах в предмет административного права включает:

- «внутриаппаратные отношения, связанные с организацией исполнительной власти, организацией службы, компетенцией органов и служащих, с формами и методами внутриаппаратной работы в государственных и муниципальных органах;
- взаимоотношения административной власти с гражданами, государственными и негосударственными организациями» [2, с. 3].

Профессор Ю. А. Тихомиров представляет более широкую трактовку и включает в предмет административного права «организацию и функционирование государственного управления, регулирование функционально-юридических режимов, обеспечение юрисдикционно-охранительной деятельности и участие в данных сферах граждан» [9].

Профессора Л. В. Коваль, И. И. Веремеенко, В. Е. Севрюгин и А. П. Шергин [3; 6; 7; 10] в своих научных изысканиях отмечали

важнейшую для нашего исследования особенность содержания предмета административного права, которая заключается в дуализме входящих в его состав правоотношений. Указанное проявляется в наличии в предмете административного права не только управленческих отношений (с которыми многие исследователи ранее ассоциировали предмет административного права), но и правоотношений, связанных с совершением правонарушений или дисциплинарных проступков, составляющих так называемое административно-деликтное право.

На основании изложенных суждений можно сделать вывод, что совокупность общественных отношений, связанных с выполнением органами внутренних дел целого ряда исполнительно-распорядительных функций в сфере экономической безопасности и противодействии коррупции является частью предмета административного права. При этом проведение административно-правовых исследований в указанной области диктует необходимость добиться четкой определенности с объектом и предметом каждого конкретного исследования.

Философское осмысление категорий объекта и предмета позволяет выявить их различие, соотносимое с такими понятиями, как статика и динамика объективной реальности. Их различие можно также обозначить в виде различия между описанием внешней стороны явления и его внутренней структурой.

В настоящее время – в период проведения административной реформы и коренного реформирования деятельности полиции (начатого еще в 2011 г.), наиболее актуальными для рассмотрения в административно-правовом контексте представляются следующие вопросы: теоретические, административно-правовые и организационные проблемы деятельности ОВД в сфере обеспечения экономической безопасности и противодействия коррупции; особенности организационного построения ОВД; совершенствование административно-правовых норм в рассматриваемой сфере, а также совершенствование иных элементов механизма административно-правового регулирования, выработка системы оценки эффективности деятельности ОВД в сфере обеспечения экономической безопасности, взаимодействие их с иными элементами системы обеспечения безопасности и др.

Следует подчеркнуть, что исходя из положений ст. 9 (Общественное доверие и поддержка граждан) Федерального закона № 3-ФЗ от 7 февраля 2011 г. «О полиции», особое внимание исследователей

должно быть направлено на рассмотрение вопросов правового обеспечения деятельности подразделений полиции в рамках обеспечения экономической безопасности и противодействия коррупции, целевых и компетенционных элементов их правового статуса, внутренней организационной работы, а также их правоприменительной деятельности, в которой проявляется активная роль государства и всех его органов в обеспечении действия правовых норм и реализации прав и законных интересов граждан в экономической сфере. Отдельным актуальным звеном такого рода исследований могут стать вопросы формирования сектора административно-деликтного законодательства и вопросов реализации административной ответственности в сфере экономической безопасности и деятельности ОВД на этом направлении, поскольку в настоящее время превентивный потенциал законодательства об административной ответственности в данной области реализован не в полном объеме.

Определяя обеспечение экономической безопасности и противодействие коррупции в качестве, несомненно, актуального направления различных административно-правовых исследований, необходимо, на наш взгляд, провести разграничение объектно-предметной области от возможного рассмотрения в рамках иных наук, в частности науки государственного управления. Действительно, связь административного права и науки государственного управления в вопросах организации деятельности службы ОВД настолько сильна, что может произойти смешение этих специализаций. Дабы не допустить этого, подчеркнем, что в рамках административно-правовых исследований должен осуществляться анализ юридического аспекта управленческой деятельности, в то время как рассмотрение проблематики в рамках науки государственного управления предполагало бы рассмотрение структурных, социологических характеристик управления, его содержание, принципы, методы и стили.

Как точно описал известный специалист в области государственного управления профессор Н. И. Захаров, объектом данных вопросов, с точки зрения науки управления, являлись бы: «Состояние общественного мнения, организационное поведение, корпоративные аспекты, коммуникативные отношения в системе власть – народ, руководитель – подчиненный, специфика управленческой среды и иные вопросы в рассматриваемой области связанной с обеспечением ОВД

экономической безопасности и противодействия коррупции [3], что кардинально отличалось бы от целей и задач, поставленных в рамках административно-правовой науки. При этом, по его мнению, предметом науки государственного управления в отличие от административного права, «являются связи, механизмы, функции, тенденции, принципы, закономерности развития и функционирования управленческих отношений в государстве и обществе» в том же, что также позволяет провести четкую границу между подобным подходом и рассмотрением заявленной проблематики в рамках административно-правового исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алегин А. П.* Использование гласных источников информации в борьбе с преступностью в сфере экономики : монография. – М.: ВНИИ МВД России, 2007. – 124 с.
2. *Бахрах Д. Н.* Административное право : учебник. Часть Общая. – М. : БЕК, 1993. – 301 с.
3. *Веремеенко И. И.* Механизм административно-правового регулирования в сфере охраны общественного порядка. – М. : ВНИИ МВД СССР, 1981. – 111 с.
4. Государственное и муниципальное управление : учебник / под ред. проф. Н. И. Захарова. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 288 с.
5. Данные официального сайта МВД России, раздел «Статистика». – URL : <https://xn--b1aew.xn--p1ai/folder/101762/item/8306504>
6. *Коваль Л. В.* Административно-деликтное отношение. – Киев, 1979. – 326 с.
7. *Севрюгин В. Е.* Теоретические проблемы административного проступка : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 1994. – 127 с.
8. *Сперанский М. М.* Проекты и записки. – М.–Л., 1961. – 245 с.
9. *Тихомиров Ю. А.* Курс административного права и процесса. – М. : 1998. – 798 с.
10. *Шергин А. П.* Актуальные проблемы административно-деликтного права // Административное право и процесс. – М. : Юрист, 2004. – № 1. – С. 39–42.

УДК 342

В. А. Казакова

доктор юридических наук, профессор,
зав. кафедрой уголовно-правовых дисциплин МГЛУ;
e-mail: Vera1313@yandex

СООТНОШЕНИЕ УГОЛОВНО-ПРАВОВОГО И АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ РАБОТ

В статье приводятся доказательства сближения и взаимопревращения уголовно-правовых и административно-правовых запретов, анализируются сходство и различия уголовных и административных наказаний на примере обязательных работ, частота санкций, содержащих обязательные работы, и их практическое применение. Предлагаются различные варианты реформирования этого наказания, введение категории уголовного проступка.

Ключевые слова: криминализация; декриминализация; общественная опасность; административная преюдиция; обязательные работы; штраф; уголовный проступок.

V. A. Kazakova

Advanced Doctor (Law), Professor, the Head of the Department
of Criminal Law Disciplines, MSLU; e-mail: Vera1313@yandex

THE CORRELATION BETWEEN CRIMINAL-LEGAL AND ADMINISTRATIVE-LEGAL INFLUENCE ON OFFENDERS EXAMPLIFIED BY COMPULSORY WORK

The article provides evidence of convergence and interconversion of criminal-legal and administrative-legal prohibitions. The author analyzes similarities and differences in criminal and administrative penalties exemplified by compulsory work, the frequency of sanctions, containing compulsory work, and their practical application, various options for reform of this kind of punishment and the introduction of the category “ugolovnij prostupok” (new category of crimes) are offered in this article.

Key words: criminalization; decriminalization; social danger; administrative prejudice; compulsory work; fine; “ugolovnij prostupok”.

Процесс формирования уголовно-правовых и административно-правовых запретов и их трансформации, а также взаимопревращения приобрел сегодня вид широкой многополосной магистрали с достаточно хаотичным движением, когда плохая организация дорожного

движения при всё возрастающем количестве его участников (правонарушений, в том числе преступлений) неминуемо ведет к пробкам и даже авариям. Можно перечислить много мелких и не очень дорог, образующих это почти броуновское движение.

Прежде всего, следует упомянуть о динамичной полной или частичной криминализации, а также декриминализации в сфере тех общественных отношений, которые одновременно охраняются административным и уголовным правом: охрана прав личности, собственности, экономической деятельности, общественного порядка, окружающей среды и т. д. Здесь речь идет как о переходе административно наказуемого деяния в уголовно наказуемое, так и обратно. Например, ничем не оправданную трансформацию претерпела норма о наказуемости управления автомобилем в нетрезвом состоянии, исключенная из УК РСФСР в 1992 г. С 1 июля 2015 г. вступила в действие статья 264¹ «Нарушение правил дорожного движения лицом, подвергнутым административному наказанию», предусматривающая аналогичную ответственность. Федеральным законом от 07.12.2011 № 420-ФЗ была устранена уголовная ответственность за клевету, а в июле следующего года – восстановлена.

Сама по себе общественная опасность названных преступлений вряд ли также изменчива, как ее оценка законодателем. Достаточно интенсивно идет процесс частичной декриминализации. Так, в УК РФ в редакции 1996 г. нарушение правил дорожного движения считалось преступлением не только при наступлении смерти человека или причинения ему тяжкого или средней тяжести вреда здоровью, но и крупного ущерба, через два года это преступление с последствиями в виде материального ущерба было декриминализовано и переведено в разряд административных правонарушений, а еще через пять лет уголовно наказуемыми оказались лишь деяния, повлекшие тяжкий вред здоровью человека, смерть человека или нескольких лиц.

Некоторые деяния, ранее уголовно наказуемые с любой формой вины, теперь подлежат уголовной ответственности лишь совершенные с умыслом (причинение средней тяжести вреда здоровью). Уголовно наказуемое хулиганство ограничено применением оружия или предметов, используемых в качестве оружия, или (альтернативно) экстремистской мотивацией. Побои также с недавних пор уголовно наказуемы в отношении близких лиц, а равно из хулиганских

побуждений, либо по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды, либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы, а также без названных признаков, но лицом, ранее подвергнутым административному наказанию за аналогичное деяние.

Административная преюдиция – это еще одна достаточно широкая дорога, вливающаяся в магистраль, символизирующую взаимозависимое административное и уголовное правовое регулирование. Отказ от нее в первоначальной редакции УК РФ был обусловлен доктринальной позицией о том, что количество административных правонарушений не может перерасти в качественно иное явление – общественно опасное деяние. В 2009 г. при существовании различных точек зрения ученых на эту проблему законодатель, воодушевленный Посланием Президента страны Д. А. Медведева Федеральному Собранию, вернулся к идее шире использовать в уголовном законе административную преюдицию, т. е. привлекать к уголовной ответственности только в случае повторного (неоднократного) совершения административного правонарушения.

Первоначальный проект изменений в УК РФ содержал 12 таких составов. К ним были отнесены: незаконное производство аборта без тяжких последствий для здоровья потерпевшей (ч. 1 ст. 123); незаконное предпринимательство без квалифицирующих обстоятельств (ч. 1 ст. 171); производство, приобретение, хранение, перевозка или сбыт немаркированных товаров и продукции (ч. 1 ст. 171¹); незаконное использование чужого товарного знака (ч. 1 ст. 180); незаконный оборот драгоценных металлов, природных драгоценных камней или жемчуга (ч. 1 ст. 191); уклонение от уплаты налогов и (или) сборов с физического лица (ч. 1 ст. 198); незаконное приобретение, хранение, перевозка, изготовление, переработка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов без цели сбыта, если размер этих веществ не относится к особо крупному (ч. 1 ст. 228); сокрытие информации об обстоятельствах, создающих опасность для жизни или здоровья людей (ч. 1 ст. 237); жестокое обращение с животными (ч. 1 ст. 245); нарушение правил обращения с экологически опасными веществами и отходами (ч. 1 ст. 257); незаконная добыча (вылов) водных биологических ресурсов (п. «б» ч. 1 ст. 256); незаконная охота (ч. 1 ст. 258) УК РФ.

Основной целью нововведения было значительное сокращение числа граждан, отбывающих наказание в виде лишения свободы за действия, не представляющие повышенной опасности для общества.

К настоящему времени административная преюдиция предусмотрена в десяти составах Особенной части УК РФ. Это статьи: 116¹ УК РФ «Нанесение побоев лицом, подвергнутым административному наказанию»; 151¹ «Розничная продажа несовершеннолетним алкогольной продукции»; ч. 1 и ч. 2 ст. 157¹ «Неуплата средств на содержание детей или нетрудоспособных родителей», 158¹ «Мелкое хищение, совершенное лицом, подвергнутым административному наказанию»; 212¹ «Неоднократное нарушение установленного порядка организации либо проведения собрания, митинга, демонстрации, шествия или пикетирования»; 215⁴ Незаконное проникновение на охраняемый объект; 264¹ «Нарушение правил дорожного движения лицом, подвергнутым административному наказанию»; 284¹ «Осуществление деятельности на территории Российской Федерации иностранной или международной неправительственной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности»; 314¹ «Уклонение от административного надзора или неоднократное несоблюдение установленных судом в соответствии с федеральным законом ограничения или ограничений».

Символично, что перечень составов в законопроекте 2009 г. ни по одному из них не совпадает с тем, в который теперь входят составы с административной преюдицией. Скорее всего это свидетельствует о непродуманности и необоснованности их выбора. Каких-либо веских аргументов в пользу первого или второго списка, а тем более научного обоснования в пояснительных записках не приводится.

В административном праве изменения в законодательстве носят такой же волюнтаристский характер. Еще более десяти лет назад специалисты отмечали, что «законодатель не всегда внимлет предостережениям ученых о нецелесообразности административной деликтолизации тех и иных деяний, что приводило нередко к большим издержкам (например, антиалкогольные законы 80-х гг. прошлого столетия) ... Установление (отмена) административно правовых запретов должно быть согласовано с другими видами противоправного поведения. Важность этого требования обусловлена близостью

административного правонарушения и преступления (в действующих УК РФ и КоАП РФ содержится более 90 смежных составов этих противоправных деяний), подвижностью их границ. В идеале любой перевод преступления в разряд административного правонарушения (и наоборот) должен сопровождаться одновременным внесением соответствующих изменений и дополнений в УК РФ и КоАП РФ. Нормотворческая практика пока далека от такого идеала» [15]. С тех пор ничего не изменилось.

Еще одно доказательство родственности уголовного и административного законодательства – схожесть мер воздействия на правонарушителей, в частности наказаний. Применение при этом единых терминов для различных понятий способно запутать не только граждан, чье правосознание необходимо повышать путем разъяснения основ законодательства, но и правоприменителей. Яркий тому пример – штраф, который может быть видом административного наказания, видом уголовного наказания, а с 3 июля 2016 г. еще и иной мерой уголовно-правового характера.

В КоАП РФ предусмотрен штраф для граждан, должностных лиц и юридических лиц. Размер административного штрафа не может быть менее ста рублей. В зависимости от вида и повторности правонарушения это наказание устанавливается для граждан в размере до пятисот тысяч рублей, для должностных лиц – до одного миллиона рублей, для юридических лиц – до шестидесяти миллионов рублей. Кроме того, в соответствии со ст. 3.5 КоАП РФ существует четырнадцать вариантов исчисления административного штрафа, кратного различным суммам, связанным с доходом от правонарушения, убытков от него, цены договора и других аналогичных величин.

Согласно УК РФ штраф может быть назначен от пяти тысяч до пяти миллионов рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период от двух недель до пяти лет либо исчисляется в величине, кратной стоимости предмета или сумме коммерческого подкупа, взятки или сумме незаконно перемещенных денежных средств и (или) стоимости денежных инструментов. Последний вариант предусматривает пределы от двадцати пяти тысяч рублей до пятисот миллионов рублей.

Наконец, в качестве иной меры уголовно-правового характера регламентирован судебный штраф, который является основанием

освобождения от уголовной ответственности за впервые совершенное преступление небольшой или средней тяжести. Его размер не может превышать половину максимального размера штрафа, предусмотренного соответствующей статьей Особенной части УК РФ, но не более двухсот пятидесяти тысяч рублей.

Как видно из вышеизложенного, карательная сущность штрафа независимо от его принадлежности к административному или уголовному наказанию, а также к иным мерам уголовно-правового характера, неизменна. Это денежное взыскание, назначаемое судом. Четких отличий по размерам штрафа не наблюдается. Сплошь и рядом даже для физических лиц суммы административного штрафа превышают суммы уголовно-наказуемого штрафа. Принудительным взысканием штрафа занимается одно и то же ведомство – Федеральная служба судебных приставов Российской Федерации.

Как было доказано ранее, между административным правонарушением и преступлением грань достаточно условная, субъективно устанавливаемая законодателем и все более размытая, чтобы считать ее принципиальной для разграничения общественно опасных и общественно вредных деяний и, соответственно, двух видов штрафа.

Та же тенденция смещения наблюдается и в других видах административных и уголовных наказаний. Так, одним из видов наказания по уголовному, а с некоторых пор и административному праву являются обязательные работы. Появление их в 2012 г. в этом качестве [13] лишний раз свидетельствует о динамическом процессе сближения уголовного и административного законодательства.

Суть этого наказания как в административном, так и в уголовном праве состоит в обязанности выполнения в свободное от основной работы или учебы время бесплатных общественно полезных работ. Если в УК РФ перечислены три цели применения наказания (восстановление социальной справедливости, исправление осужденного и предупреждение совершения новых преступлений), то административные наказания преследуют лишь цель предупреждения совершения новых преступлений как самим правонарушителем, так и другими лицами.

Оба наказания связаны с принудительным трудом, который согласно ч. 2 ст. 37 Конституции РФ запрещен. Однако в соответствии с ч. 3 ст. 55 Конституции РФ «права и свободы человека и гражданина

могут быть ограничены федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства» [7]. Подобная охранительная задача включена в ч.1 ст. 2 УК РФ и ст. 1.2 КоАП РФ. Некоторые ученые считают, что труд административно наказанных лиц является принудительным, так как не включен в перечень предусмотренных ст. 4 ТК РФ исключений, как это сделано для уголовного наказания [6, с. 83; 14]. Но поскольку конституционный запрет предполагает возможность ограничения прав и свобод человека и гражданина федеральным законом, а обязательные работы предусмотрены КоАП РФ, следует сделать вывод о легитимности использования этой меры в качестве как уголовного, так и административного наказания и восполнить данный пробел в ТК РФ.

Длительность обязательных работ исчисляется в часах и составляет для административно наказанных лиц от 20 до 200 часов, для преступников – от 60 до 480 часов (для несовершеннолетних, достигших 14 лет – от 40 до 160 часов). Длительность этого наказания – одно из немногих отличий регламентации обязательных работ в УК РФ и КоАП РФ.

В перечне уголовных наказаний (ст. 44 УК РФ), ранжируемых по возрастающей степени тяжести, обязательные работы находятся на четвертом месте (из четырнадцати). Однако многие авторы справедливо считают его либо самым мягким наказанием, либо одним из самых мягких [1, с. 29; 5, с. 156]. Не случайно общественные работы в УК Республики Беларусь стоят на первом месте в соответствующем перечне. В КоАП РФ обязательные работы – одно из наиболее строгих наказаний (на 10 месте из 11) и это также говорит об отсутствии существенной разницы в строгости двух видов обязательных работ.

Если осужденный к этому уголовному наказанию злостно уклоняется от отбывания наказания, ему грозит лишение свободы максимум до 60 суток (из расчета 480 часов, деленные на 8 часов, приравненные к одному дню лишения свободы). За уклонение от обязательных работ как административного наказания предусмотрен административный штраф в размере от ста пятидесяти тысяч до трехсот тысяч рублей. Правило, предусмотренное ст. 20.25 КоАП РФ, достаточно парадоксально, так как неуплата административного штрафа может

повлечь обязательные работы до 50 час., а в случае уклонения от обязательных работ как один из вариантов предусмотрен штраф от 150 тыс. до 300 тыс. рублей. Возможно также назначение административного ареста на срок до пятнадцати суток. Такая взаимозаменяемость порождает вопрос: какое из этих административных наказаний более строгое – административный штраф или обязательные работы?

Относительно небольшая карательная составляющая обязательных работ позволяет считать их перспективным видом воздействия на правонарушителей (в том числе, преступников). По сравнению с другими уголовными и административными наказаниями они обладают рядом преимуществ, основное из которых то, что виновный остается в своей социальной среде, не теряет связи с семьей, трудовым коллективом, не меняет места жительства, и потому по отбытии наказания не встает один из самых болезненных вопросов – социальной адаптации освобожденных от наказания, негативные результаты которой в первую очередь сказываются на росте рецидивной преступности. Они также не затрагивают имущественного положения отбывающего наказание, что при нынешней экономической ситуации не только являются карой для самого правонарушителя, но и существенно затрагивают интересы семьи, а также могут оказаться стимулом к новым неправомерным корыстным деяниям.

Обязательные работы как вид уголовного наказания по праву заняли существенное место в санкциях статей Особенной части УК РФ. По состоянию на 25 октября 2016 г. из 833 санкций обязательные работы предусмотрены в 146 (17,5 %), что свидетельствует о перспективности этого вида наказания с точки зрения законодателя. По данным Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации в 2015 г. такое наказание было назначено 74 047 осужденным, в основном за преступления небольшой (57 860) и средней тяжести (15 854), а также за тяжкие и особо тяжкие преступления (соответственно 326 и 7). Чаще всего к обязательным работам приговаривались лица за совершение кражи (23 048), нарушение правил дорожного движения лицом, подвергнутым административному наказанию (16 128), умышленное причинение легкого вреда здоровью и побори (7 268), преступления в сфере незаконного оборота наркотиков (3 789), грабеж (1 445) [11].

Анализ структуры преступности лиц, приговоренных к обязательным работам, показывает, что к подавляющему большинству этих

преступлений относятся аналогичные административные правонарушения, связанные с меньшим размером ущерба, отсутствием квалифицирующих обстоятельств, тяжких последствий или повторности.

В КоАП РФ обязательные работы предусмотрены в 25 санкциях, в том числе за побои, мелкое хищение, управление транспортным средством водителем, не имеющим права управления транспортным средством. В 2015 г. судьи назначали этот вид административного наказания 190 881 раз, в том числе за неуплату административного штрафа – 159 165 раз, несоблюдение административных ограничений и невыполнение обязанностей, установленных при административном надзоре, – 16 267 раз, управление транспортным средством водителем, не имеющим права управления транспортным средством, – 15 334 раза [11].

Обязательные работы являются основными видами как уголовного, так и административного наказания, и назначаются судом (по УК РФ), судьей (по КоАП РФ). Однако исполнение данного наказания в качестве уголовного возложено на уголовно-исполнительную инспекцию ФСИН России, а в качестве административного – на судебных приставов-исполнителей ФССП России, при этом их функции по контролю практически идентичны. Нет различий и в порядке отбывания наказания.

В специальной литературе описаны проблемы исполнения обязательных работ, которые в основном находятся в сфере организации деятельности этих двух служб, их кадрового, материально-технического и методического обеспечения, взаимодействия с предприятиями и организациями, где происходит отбывание наказания. Часто они обусловлены незаинтересованностью последних в приеме осужденных на работу.

Анализ контингента осужденных показывает, что далеко не всегда это наказание назначается лицам, которые отбывают его после основной работы или учебы. Представленные в литературе сведения значительно разнятся. Так, по данным И. Н. Павлова, 38,3 % на момент вынесения приговора были без определенных занятий [9, с. 27]. И. Н. Смирновой и И. А. Лихолат указывают, что свыше 80 % осужденных не заняты трудом или учебой, а каждый третий ранее судим [12, с. 126]. Максимум, что грозит злостно уклоняющимся – это 60 дней лишения свободы, что многих из них не очень пугает. Отсутствие

привычки к труду для таких лиц является серьезным препятствием для исполнения этого наказания, требует индивидуальной воспитательной работы со стороны сотрудников инспекций, что в условиях сокращения штатов достаточно проблематично. О наличии проблем с эффективным исполнением обязательных работ свидетельствует тот факт, что до 30 % осужденных они заменяются лишением свободы [9, с. 26]. По данным Ф. В. Грушина, доля таких осужденных составила в 2011 г. 8,92 % [4, с. 103].

Представляется, что контингент административно наказанных к обязательным работам лиц также не слишком благополучный, принимая во внимание то, что 83,4 % – это лица, уклонившиеся от первоначального административного наказания, т. е. не уплатившие административный штраф, 8,5 % – не выдержавшие правила административного надзора, который, как известно, назначается некоторым категориям освобожденных из мест лишения свободы, 8,0 % – водители, севшие за руль, не имея права на управление транспортным средством.

В то же время практика показывает, что для определенной категории отбывающих обязательные работы – это не только кара, но и ступень к социальной адаптации. Так, в одном из магазинов г. Охи, женщина, работая продавцом, продала алкоголь несовершеннолетнему, за что была привлечена к административной ответственности, предусмотренной ч. 2.1 ст. 14.16 КоАП РФ, оштрафована на сумму 30 тыс. рублей и уволена. Штраф оплатить не сумела. За совершенное правонарушение судья в соответствии с ч. 1 ст. 20.25 КоАП РФ назначил неплательнице наказание в виде обязательных работ сроком на 20 часов, для отбывания которого бывший продавец была определена в одну из управляющих компаний города. Отработав положенное количество часов, сотрудница была принята на работу на постоянной основе, что дало ей возможность оплатить назначенный штраф [8].

Таким образом, на пути к эффективному функционированию обязательных работ есть ряд участков, если не тупиковых, то по крайней мере, характеризующихся значительным затруднением движения. Криминологи предлагают разные выходы из этой ситуации. Так, С. Е. Чаннов считает возможным предлагать административно наказанным выбор между административным штрафом и обязательными работами [14]. Очевидно, что такой выбор нужно делать, но не

самому виновному, а судье (суду) с учетом прогноза поведения лица, а также его материального положения.

Обязательные или, как они чаще называются за рубежом, общественные работы имеют широкое распространение. Их условия и правовой статус разнообразны. Обобщая зарубежный опыт законодательной регламентации этой меры воздействия, можно выделить принципиальные особенности:

- различный правовой статус: как самостоятельное наказание (основное или дополнительное), альтернатива лишению свободы или штрафу, одно из обязательных условий при условном осуждении или условном освобождении;
- безвозмездный характер труда;
- в некоторых странах назначение обязательных работ при условии согласия осужденного;
- установление срока наказания в часах, месяцах либо без указания срока и возможность его вариации [10].

Таким образом, сравнивая обязательные работы как вид воздействия на правонарушителя в России и зарубежных странах, можно сделать вывод об их единой карательной сущности при различных вариантах правового статуса, наличии преимуществ перед другими видами наказаний и иных мер уголовно-правового характера, незначительной разнице в объеме кары, проявляющейся лишь в длительности отбывания, сходных проблемах при исполнении. Всё это позволяет согласиться с мнением специалистов о конкурентоспособности обязательных работ с краткосрочным лишением свободы и другими более мягкими уголовными и административными наказаниями. Однако назначение их за тяжкие и особо тяжкие преступления вряд ли оправдано. Здесь стоит, на наш взгляд, прислушаться к мнению законодателя Казахстана, выделившего в УК КР категорию проступка. Согласно ч. 3 ст. 10 УК РК «Уголовным проступком признается совершенное виновно деяние (действие либо бездействие), не представляющее большой общественной опасности, причинившее незначительный вред либо создавшее угрозу причинения вреда личности, организации, обществу или государству, за совершение которого предусмотрено наказание в виде штрафа, исправительных работ, привлечения к общественным работам, ареста». Законодатели Казахстана считают, что к категории уголовного проступка можно будет отнести около 65 административных и 25 уголовных правонарушений [2].

Аналогичная новация по инициативе Верховного Суда Российской Федерации будет обсуждаться на Всероссийском совещании судей в декабре 2016 г. [3].

Субъективное, зависимое от признания законодателем противоправности понятие общественной опасности, его относительности, возвращение к административной преюдиции, либерализация уголовно-правового воздействия и ужесточение административных наказаний – лишь некоторые черты современного законодательства, позволяющие утверждать о сближении уголовно-правовой и административно-правовой регламентации борьбы с правонарушениями. Установление такого вида правонарушения как проступок можно было бы считать той выделенной полосой реверсивного движения, которая свидетельствовала бы об относительности разделения уголовного и административного права, закономерным промежуточным звеном между административным правонарушением и преступлением, а на следующем этапе разработать упорядоченную ранжированную по реальному объему кары систему наказаний за него путем устранения конкуренции и дублирования различных не связанных с изоляцией от общества наказаний и мер уголовно-правового характера, таких как обязательные, исправительные и принудительные работы, условное осуждение, различные виды отсрочек от отбывания наказания, принудительные меры воспитательного характера для несовершеннолетних, штраф, административный штраф, запрещение заниматься определенной деятельностью или занимать определенные должности, лишение специального права, предоставленного физическому лицу, административный запрет на посещение мест проведения официальных спортивных соревнований в дни их проведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Витвицкая С. С., Осадчая Н. Г.* Обязательные работы, назначаемые за преступления в сфере экономической деятельности: законодательный и правоприменительный аспекты // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – Калининград, 2014. – С. 31–42.
2. В Минюсте Казахстана разъяснили понятие «уголовный проступок» // Tengrinews.kz. – URL: tengrinews.kz/kazakhstan_news/minyuste-kazahstana-razyuasnili-ponyatie-ugolovnyiy-229617/ (дата обращения 03.10.2016).

3. Глава Верховного Суда высказался за появление в России уголовного проступка // МК.RU. – URL : <http://www.mk.ru/social/2016/09/20/glavav-erkhovnogosudavyskazalsyazapoyavlenievrossiiugolovnogoprostupka.html> (дата обращения 3.10.2016).
4. *Грушин Ф. В.* Обязательные работы в Российской Федерации: факторы появления и некоторые проблемы // *Право и государство*. – № 1 (70). – 2016. – С. 99–103.
5. *Дзигарь А. Л.* Критический анализ уголовно-правовых санкций. – Ростов-н/Д, 2004. – 214 с.
6. *Долгих И. П.* Обязательные работы как вид административного наказания: проблемы назначения и исполнения // *Система ценностей современного общества*. – 2014. – № 37. – С. 25–33.
7. Конституция Российской Федерации // *Собрание законодательства РФ*. – 2009. – № 4. – Ст. 445.
8. Обязательные работы помогают в официальном трудоустройстве // *Федеральная служба судебных приставов*. – 10.04.2014. – URL : <http://fssprus.ru/news/document22223086>
9. *Павлов И. Н.* Перспективы развития наказания в виде обязательных работ // *Вестник Кузбасского института*. – 2013. – № 1 (14). – С. 24–31.
10. *Ростокинский А. В., Микаелян С. А.* Зарубежный опыт законодательной регламентации обязательных (общественных), исправительных и принудительных работ // *Актуальные проблемы уголовного и уголовно-процессуального права: современное состояние и перспективы развития: научные труды*. – М., 2014. – С. 119–125.
11. Сводные статистические сведения о состоянии судимости в России за 2015 год. – URL : <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=3418>
12. *Смирнова И. Н., Лихолат И. А.* Организационно-правовое обеспечение функционирования уголовно-исполнительных инспекций в сфере исполнения наказания в виде обязательных работ // *Человек: преступление и наказание*. – 2012. – № 3 (78). – С. 125–128.
13. Федеральный закон от 08.06.2012 г. № 65-ФЗ «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» и Федеральный закон «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетировании» // *Собрание законодательства РФ*. – 2012. – № 24. – Ст. 3082.
14. *Чаннов С. Е.* Обязательные работы или принудительный труд. – URL : <http://www.justicemaker.ru/view-article.php?id=25&art=3566>
15. *Шергин А. П.* Нужна теория административной деликтолизации // *Право и государство: теория и практика*. – 2005. – № 1. – С. 41–45.

УДК 342

И. Ю. Никодимов

доктор юридических наук; профессор каф. правоведения МИРЭА;
e-mail: inikodimov@rambler.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРАВА

Начало XXI в. стало эпохой информатики. И если основные изобретения в области информатики принадлежат XX в., то реальное внедрение в повседневную жизнь начало осуществляться только в XXI в. Это, в первую очередь, переход всей налоговой службы на электронные носители, что заметно снизило контакты налоговых органов с налогоплательщиками и привело к ослаблению ответственности налоговых служб. Внедрение цифровых носителей в медицину привело к хаосу в обслуживании населения. То же самое происходит со штрафами ГИБДД – таких грубых ошибок по отношению к гражданам России никогда не было. Ответственность за эти правовые нарушения никто не несет. Внедрение системы антиплагиата в науку принципиально верно, но не доработано. Например, данная программа может показать, что Платон является плагиатором студента III курса Курганского колледжа. Это может быть связано с внедрением данных систем. Со временем все может измениться, но то, что при этом нарушаются права граждан и их отстаивать нельзя, очевидно.

Ключевые слова: актуальные проблемы информационного права; информационное право налоговых органов; информационное право ГИБДД; информационное право в медицинских учреждениях.

I. U. Nikodimov

Advanced Doctor (Law), Professor, Law Department,
Moscow Technological University (MIREA);
e-mail: inikodimov@rambler.ru

MODERN PROBLEMS OF THE INFORMATION LAW THEORY

The beginning of the 21st century was definitely an era of information technology (IT). And if the main inventions in the field of IT were invented in the 20th century, their actual implementation in everyday life began only in the 21st century. It is primarily the translation of the entire service tax on digital e-media, which significantly reduced the contact tax authorities and taxpayers and led to the weakening of the responsibility of tax authorities. The introduction of digital media into healthcare has led to chaos in the public service on medical issues, similar to fines for such gross errors in relation to the citizens of Russia. But no one is responsible for these violations of the law. In science, the implementation of the system "Anti-plagiat" is fundamentally correct but not completely finalized. For example, this program may show that Plato is the plagiarist of a third-year student at Kurgan College. This may be due to the implementation of these systems. With time this may settle down. It is

obvious that the implementation of these systems violates the rights of citizens and there is no way to defend them.

Key words: topical issues of information law; information law tax authorities; information law of the traffic police; right to information in medical institutions.

Существование человечества на Земле, формирование и развитие общества и государства связаны с информацией. Информация в истории развития цивилизации всегда играла главную роль и служила основой для принятия решений на всех уровнях и этапах развития общества и государства. Именно поэтому возникло информационное право.

Информационное право рассматривается как:

- наука;
- учебная дисциплина;
- система правоотношений.

Оно имеет несколько аспектов:

- как направление правового регулирования общественных отношений в информационной сфере, т. е. подотрасль административного права;
- как направление правоотношений в гражданском праве (как подотрасль гражданского права);
- как комплексная отрасль права.

Информационное право как наука – это система научных знаний об информационном праве как подотрасли административного права, его предмете, методах, принципах правового регулирования информационных отношений, истории развития, его основных институтах, сравнительно-правовом анализе норм права и общественных отношений в информационной сфере зарубежных стран. Эта наука находится на начальном этапе своего развития.

Информационные отношения – обособленная однородная группа общественных отношений, возникающих при обращении информации в информационной сфере в результате осуществления информационных процессов в порядке реализации каждым информационных прав и свобод, а также в порядке исполнения обязанностей органами государственной власти и местного самоуправления по обеспечению гарантий информационных прав и свобод.

Информационное право как учебная дисциплина – это система знаний об информационном праве, обязательных к изучению в соответствующих учебных заведениях, в первую очередь юридически.

1. Стадии становления информационного общества

В истории общественного развития можно выделить несколько информационных революций, связанных с кардинальными изменениями в сфере производства, обработки и обращения информации, приведших к радикальным преобразованиям общественных отношений. В результате таких преобразований общество приобретало в определенном смысле новое качество.

Первая информационная революция связана с изобретением письменности, что привело к качественному и количественному скачку в информационном развитии общества. Появилась возможность фиксировать знания на материальном носителе, тем самым отчуждать их от производителя и передавать из поколения в поколение.

Вторая информационная революция (середина XVI в.) вызвана изобретением книгопечатания (первопечатники Гуттенберг и Иван Федоров). Появилась возможность тиражирования и активного распространения информации, а также доступность людей к источникам знаний. Эта революция радикально изменила общество, создала дополнительные возможности приобщения к культурным ценностям сразу больших слоев населения.

Третья информационная революция (конец XIX в.) обусловлена изобретением электричества, благодаря которому появились телеграф, телефон, радио, позволяющие оперативно передавать и накапливать информацию в значительных объемах. Следствие этой революции – повышение степени распространения информации, повышение информационного охвата населения средствами вещания. Повысилась роль средств массовой информации как механизмов распространения сообщений и знаний на больших территориях и обеспечения ими проживающих на них граждан, а также доступность членов общества к сообщениям и знаниям. Существенно возросла роль информации как средства воздействия на развитие общества и государства, появилась возможность оперативного общения людей между собой.

Четвертая информационная революция (середина XX в.) связана с изобретением вычислительной техники и появлением персонального компьютера, созданием сетей связи и телекоммуникаций. Стало возможно накапливать, хранить, обрабатывать и передавать информацию в электронном виде. Возросли оперативность и скорость создания

и обработки информации, в памяти компьютера стали накапливаться практически неограниченные объемы информации, увеличилась скорость передачи, поиска и получения информации.

Сегодня мы переживаем *пятую* информационную революцию, связанную с формированием и развитием трансграничных глобальных информационно-телекоммуникационных сетей, охватывающих все страны и континенты, воздействующих одновременно и на каждого человека в отдельности, и на огромные массы людей. Наиболее яркий пример такого явления и результат пятой революции – Интернет. Суть этой революции заключается в интеграции в едином информационном пространстве по всему миру программно-технических средств, средств связи и телекоммуникаций, информационных запасов или запасов знаний как единой информационной телекоммуникационной инфраструктуры, в которой активно действуют юридические и физические лица, органы государственной власти и местного самоуправления. В итоге неимоверно возрастают скорости и объемы обрабатываемой информации, появляются новые уникальные возможности производства, передачи и распространения информации, поиска и получения информации, новые виды традиционной деятельности в этих сетях [1].

2. Фундамент информационного права

Информационные права и свободы впервые отражены во *Всеобщей декларации прав человека*, утвержденной и провозглашенной Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г. Состав информационных прав, провозглашенных Декларацией, содержится в следующих статьях.

«Статья 12. Никто не может подвергаться произвольному вмешательству в его личную и семейную жизнь, произвольным посягательствам на неприкосновенность его жилища, тайну его корреспонденции или на его честь и репутацию. Каждый человек имеет право на защиту закона от такого вмешательства или таких посягательств».

«Статья 19. Каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и свободу искать, получать и распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ».

«Статья 27.

1. Каждый человек имеет право свободно участвовать в культурной жизни общества, наслаждаться искусством, участвовать в научном прогрессе и пользоваться его благами.

2. Каждый человек имеет право на защиту его моральных и материальных интересов, являющихся результатом научных, литературных или художественных трудов, автором которых он является».

В СССР впервые информационные права и свободы были провозглашены Международным пактом о гражданских и политических правах от 19 декабря 1966 г.

Основные статьи этого Пакта, закрепляющие информационные права и свободы:

«Статья 2. 1. Каждое участвующее в настоящем Пакте государство обязуется уважать и обеспечивать всем находящимся в пределах его территории под его юрисдикцией лицам права, признаваемые в настоящем Пакте, без какого бы то ни было различия, как то: в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства».

«Статья 14. 1. Все лица равны перед судами и трибуналами. Каждый имеет право при рассмотрении любого уголовного обвинения, предъявляемого ему, или при определении его прав и обязанностей в каком-либо гражданском процессе на справедливое и публичное разбирательство дела компетентным, независимым и беспристрастным судом, созданным на основании закона. Печать и публика могут не допускаться на всё судебное разбирательство или часть его по соображениям морали, общественного порядка или государственной безопасности в демократическом обществе, или когда того требуют интересы частной жизни сторон, или – в той мере, в какой это, по мнению суда, строго необходимо, – при особых обстоятельствах, когда публичность нарушала бы интересы правосудия; однако любое судебное постановление по уголовному или гражданскому делу должно быть публичным, за исключением тех случаев, когда интересы несовершеннолетних требуют другого или когда дело касается матримониальных споров или опеки над детьми».

«Статья 20. 1. Всякая пропаганда войны должна быть запрещена законом. 2. Всякое выступление в пользу национальной, расовой или

религиозной ненависти, представляющее собой подстрекательство к дискриминации, вражде или насилию, должно быть запрещено законом».

«Статья 28 1. Образуется Комитет по правам человека (именуемый ниже в настоящем Пакте «Комитет»). Он состоит из восемнадцати членов и выполняет функции, предусматриваемые ниже...».

«Статья 40 1. Участвующие в настоящем Пакте государства обязуются представлять доклады о принятых ими мерах по претворению в жизнь прав, признаваемых в настоящем Пакте, и о прогрессе, достигнутом в использовании этих прав».

И, наконец, информационные права и свободы закреплены в ныне действующей Конституции РФ 1993 г.

К нормам, закрепляющим права и свободы, которые распространяются и на информационную сферу, можно отнести следующие.

«Статья 2. Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства».

Основной объем информационных прав и свобод содержится в статье 29 Конституции РФ.

«Статья 29. 4. Каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом».

Право свободного поиска и получения информации означает право каждого обращаться к органам государственной власти, общественным объединениям, органам и организациям, частным фирмам, другим структурам по вопросам, затрагивающим основные права и свободы, провозглашенные Конституцией РФ, а также получения у них запрашиваемой информации. Право передавать информацию означает право свободного обмена информацией каждого с каждым. Право производить и распространять информацию означает свободу каждого на творчество и интеллектуальную деятельность, сопровождаемую созданием новой или производной информации, а также на свободу широкого распространения произведенной информации всеми законными способами.

Эти права могут быть ограничены только законом. Право на получение информации от государственных органов и органов местного самоуправления также закреплено в ст. 33 Конституции РФ (см. ниже).

«Граждане Российской Федерации имеют право обращаться лично, а также направлять индивидуальные и коллективные обращения в государственные органы и органы местного самоуправления»¹.

В порядке обеспечения гарантий осуществления права каждого на поиск и получение информации появляются следующие *обязанности органов государственной власти и местного самоуправления*:

- обеспечение гарантий свободы средств массовой информации;
- производство и распространение официальных документов в соответствии с Конституцией РФ и актами действующего законодательства;
- установление общего порядка разработки и распространения документированной информации органами государственной власти, формирования и использования государственных информационных ресурсов;
- установление порядка предоставления обязательной документированной информации и порядка формирования и использования государственных информационных ресурсов, содержащих такую информацию;
- обеспечение гарантий прав интеллектуальной собственности и собственности на информационные ресурсы;
- обеспечение гарантий прав на производство информационных систем и средств их обеспечения, прав интеллектуальной собственности и собственности на информационные технологии и средства их обеспечения;
- организация и обеспечение создания государственных информационных систем, информационной инфраструктуры российского фрагмента Интернет;
- обеспечение гарантий по защите личности, общества и государства от воздействия ложной, вредной информации и дезинформации;
- обеспечение гарантий по защите информации, информационных ресурсов, информационных систем от несанкционированного доступа;
- обеспечение гарантий по защите личных прав и свобод в информационной сфере;

¹ Можно добавить: с целью осуществления права на поиск и получение информации.

- установление и организация осуществления уголовной, гражданско-правовой и административно-правовой ответственности в информационной сфере.

Это примерный перечень обязанностей органов государственной власти и местного самоуправления в информационной сфере, который может развиваться и дополняться в процессе формирования и развития источников информационного права.

3. Общественные отношения, регулируемые информационным правом

Для того чтобы установить особенности общественных отношений, регулируемых информационным правом, надо ответить на вопрос о том, что же является общим для информационного права, объединяющим общественные отношения, регулируемые нормами этого права в единый комплекс?

Однородность и особенности информационных отношений определяются особенностями и юридическими свойствами этих объектов, по поводу которых или в связи с которыми возникают информационные отношения. К таким объектам, как уже отмечалось, относятся информация и информационные объекты, а также информационные технологии, средства их обеспечения, средства связи и телекоммуникаций.

Можно отметить, что *особенности информационных отношений* сводятся к тому, что эти отношения:

- возникают, развиваются и прекращаются в информационной сфере при обращении информации;
- опосредуют государственную политику признания, соблюдения и защиты информационных прав и свобод человека и гражданина в информационной сфере;
- отражают особенности применения публично-правовых и гражданско-правовых методов правового регулирования при осуществлении информационных прав и свобод с учетом специфических особенностей и юридических свойств информации и информационных объектов.

Гражданско-правовой аспект информационных отношений объясняется особенностями реализации информационных прав и свобод, в первую очередь имущественных прав и прав собственности на информационные ресурсы в информационной сфере, осуществление

которых определяется особенностями информации как объекта правоотношений.

Публично-правовой аспект информационных отношений объясняется необходимостью обеспечения гарантий осуществления информационных конституционных прав и свобод граждан, государственного управления информационными процессами формирования и использования государственных информационных ресурсов, создания и применения государственных информационных систем и средств их обеспечения, а также средств и механизмов информационной безопасности для достижения главной цели – обеспечение гарантий осуществления информационных прав и свобод.

Главной целью осуществления информационных прав и свобод, достигаемых посредством норм информационного права, можно считать создание условий для формирования гармонической и высокоинтеллектуальной личности, построения свободного и демократического общества и государства, обладающего информационным суверенитетом. Речь идет о создании общества, основанного на знаниях, принципах гармонического и интеллектуального развития каждого члена общества и общества в целом [2].

Резюмируя сказанное в данном разделе, можно отметить, что предмет правового регулирования информационного права составляют общественные отношения, возникающие, изменяющиеся и прекращающиеся при обращении информации в информационной сфере в результате осуществления информационных процессов.

4. Принципы информационного права

Принципы информационного права базируются на положениях основных конституционных норм, закрепляющих информационные права и свободы и гарантирующих их осуществление, а также на особенностях и юридических свойствах информации как объекта правоотношений.

Исходя из предписаний основных конституционных информационных норм формируются следующие принципы.

1. *Принцип приоритетности прав личности.* Этот принцип устанавливается ст. 2 Конституции, в которой утверждается, что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства. Отсюда следует, что органы государственной

власти обязаны защищать права и свободы человека и гражданина в информационной сфере.

2. *Принцип свободного производства и распространения* любой информации, не ограниченной федеральным законом (принцип свободы творчества и волеизъявления). Закрепляется закономерность, основанная на конституционных положениях, составляющих основы демократического государства, и выражающаяся в том, что ограничение этой свободы возможно только федеральным законом, да и то в целях и интересах личности, общества, государства.

3. *Принцип запрещения производства и распространения информации, вредной и опасной* для развития личности, общества, государства. Имеет целью защиту личности, общества, государства от воздействия вредной информации. Закономерность выражается в том, что этот запрет направлен на защиту интересов и свобод личности и общества от воздействия вредной и опасной информации, которое может привести к нарушению информационных прав и свобод, дестабилизации общества, нарушению стабильности и целостности государства. При этом запрет может налагаться только федеральным законом, основанным на осторожном балансе демократических свобод и ограничений, принципиально не допустимых в демократическом обществе.

4. *Принцип свободного доступа* (открытости) информации, не ограниченной федеральным законом (право знать), или принцип гласности. Закономерность заключается в том, что ни одна государственная структура не может вводить ограничения по доступу потребителей к информации, которой она обладает в соответствии с установленной для нее компетенцией, затрагивающей права и свободы человека и гражданина и представляющей общественный интерес. Ограничения могут вводиться только федеральным законом.

5. *Принцип полноты обработки и оперативности предоставления* информации означает обязанность любой государственной структуры или органа местного самоуправления собирать, накапливать и хранить информацию в полном объеме в соответствии с установленной для нее компетенцией, а также предоставлять в установленные сроки потребителям всю запрашиваемую информацию.

6. *Принцип законности* предполагает, что субъекты информационного права обязаны строго соблюдать Конституцию РФ и законодательство РФ. Отсюда также следует, что информационно-правовое

регулирование не должно противоречить Конституции и законодательству РФ.

7. *Принцип ответственности* применительно к информационно-правовому регулированию означает неотвратимое наступление ответственности за нарушение требований и предписаний информационно-правовых норм.

На основе юридических особенностей и свойств информации формируются следующие принципы.

8. *Принцип «отчуждения» информации от ее создателя* основан на юридическом свойстве физической неотчуждаемости информации (ее содержания) от ее создателя (обладателя). Закономерность проявляется в том, что механизм юридического «отчуждения» информации от субъекта реализуется через отчуждение прав на использование информации (ее содержания) в соответствии с законом или договором. Суть такого отчуждения заключается в передаче производителем прав и обязанностей по использованию информации получившими ее субъектами (обладателем, потребителем информации), а также ответственности за неправомерное использование информации (ее содержания).

9. *Принцип оборотоспособности информации* основан на юридическом свойстве обособляемости информации от ее создателя (обладателя) на основе ее овеществляемости. Закономерность заключается в том, что информация, будучи обнародованной, превращается в объект, существующий независимо от ее создателя, и, стало быть, который может быть включен в общественный оборот. Этот принцип определяет необходимость правового регулирования отношений, возникающих при обороте информации, с целью защиты интересов участвующих в нем сторон.

10. *Принцип информационного объекта (информационной вещи) или принцип двуединства информации и ее носителя* основан на свойстве двуединства материального носителя и содержания информации, отображенной на нем. Закономерность заключается в том, что, во-первых, объективно существуют информационные вещи, а во-вторых, при обороте информационных вещей объективно существуют особые категории их собственников (собственники информационных объектов – создатели информации, собственники информационных объектов – обладатели информации и собственники информационных объектов – потребители информации), которые реализуют традиционные

правомочия собственников по поводу таких вещей (объектов) при обязательном соблюдении информационных правомочий по поводу содержания информации. Этот принцип устанавливает требования к юридическому механизму, который должен обеспечивать осуществление права информационной собственности.

11. *Принцип распространяемости информации* основан на том, что одна и та же информация может многократно копироваться в неограниченном количестве экземпляров без изменения ее содержания. Закономерность заключается в том, что одна и та же информация (ее содержание) объективно может принадлежать одновременно неограниченному количеству субъектов. Однако при этом объем прав на использование информации (ее содержания) для разных категорий получателей (потребителей) таких экземпляров – разный.

12. *Принцип организационной формы* основан на том, что информация при включении ее в оборот всегда определенным образом организуется на материальном носителе. Закономерность заключается в том, что находящаяся в обороте информация всегда существует не сама по себе, а в четко определенной форме (например, в форме документа). При этом принадлежность таких документов может быть юридически подтверждена и закреплена.

13. *Принцип экзemplярности информации* основан на одноименном свойстве информации. Закономерность заключается в том, что тиражируемая информация распространяется по экземплярам, учет которых принципиально возможен и нередко необходим (например, в случае государственной или иной тайны).

5. Источники информационного права

Информационное законодательство – основной источник информационного права.

Под *источниками информационного права* понимаются внешние формы выражения информационно-правовых норм. Основу источников информационного права составляют нормативные правовые акты информационного законодательства, которое ныне активно развивается.

По уровню принятия нормативных правовых актов информационного законодательства и их действию в пространстве можно выделить федеральные акты, акты субъектов Российской Федерации и акты органов местного самоуправления.

Федеральный уровень источников информационного права представляется информационно-правовыми нормами Конституции РФ, федеральными конституционными законами, федеральными законами, указами и нормативными распоряжениями Президента РФ, постановлениями и нормативными распоряжениями Правительства РФ, нормативными правовыми актами федеральных министерств и ведомств.

Источники информационного права на уровне субъектов РФ – это законы и иные нормативные правовые акты высших органов государственной власти субъектов Российской Федерации и нормативные правовые акты органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Источники информационного права на уровне органов местного самоуправления представляются нормативными правовыми актами этих органов, принимаемыми в порядке применения норм федерального уровня и уровня субъектов Российской Федерации.

Структура информационного законодательства может быть представлена следующей совокупностью информационных правовых норм и актов информационного законодательства:

- информационно-правовые нормы международных актов;
- информационно-правовые нормы Конституции РФ;
- нормативные правовые акты отрасли информационного законодательства;
- информационно-правовые нормы в составе других отраслей законодательства.

Расширенная *структура информационного законодательства* отражает как его реальное состояние, так и соображения по развитию этого законодательства в направлении постепенного перехода к кодифицированному акту в информационной сфере – Информационному кодексу РФ.

Эту структуру можно представить следующим образом:

1. Информационно-правовые нормы международных актов.
2. Конституция Российской Федерации (конституционные информационно-правовые нормы).
3. Акты отрасли информационного законодательства:

Общая часть

- законодательство о реализации права на поиск, получение, передачу и использование информации;

- законодательство о гражданском обороте информации (в стадии формирования);
- законодательство о документированной информации (об информационных ресурсах, информационных продуктах, информационных услугах);
- законодательство о создании и применении информационных систем, их сетей, иных информационных технологий и средств их обеспечения;
- законодательство об информационной безопасности.

Особенная часть

- законодательство об интеллектуальной собственности (информационные аспекты);
- законодательство о средствах массовой информации;
- законодательство о библиотечном деле;
- законодательство об архивном фонде и архивах;
- законодательство о государственной тайне;
- законодательство о коммерческой тайне;
- законодательство о персональных данных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Никодимов И. Ю.* Информационное общество как структурно-функциональный институт политической системы современной России // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 4 (26). – С. 193–195.
2. *Никодимов И. Ю.* Место и роль средств массовой информации в механизме реализации информационно-коммуникативной функции государства // Инновации и инвестиции. – 2014. – № 8. – С. 148–150.
3. *Никодимов И. Ю.* Информационно-коммуникативная функция государства и механизм ее реализации в современной России (теоретический и сравнительно-правовой анализ): дис. ... д-ра юрид. наук. – СПб., 2001. – 409 с.

УДК 343

Н. В. Румянцев

доктор юридических наук, проректор по кадровой, воспитательной работе и безопасности МГЛУ; e-mail: rumyantsev.n@linguanet.ru

ПРАВОВАЯ ПРИРОДА ИММУНИТЕТА ОТ АДМИНИСТРАТИВНОЙ И УГОЛОВНОЙ ЮРИСДИКЦИИ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ И СОТРУДНИКОВ ЕАЭС

В статье рассматриваются основные положения Договора о Евразийском экономическом союзе (ЕАЭС), подписанного 29 мая 2014 г., в части установления для различных должностных лиц и сотрудников ЕАЭС иммунитетов от административной и уголовной юрисдикции с учетом их статуса.

Ключевые слова: Евразийский экономический союз (ЕАЭС); законодательство ЕАЭС; иммунитеты от уголовной и административной юрисдикции в ЕАЭС.

N. V. Rumyantzev

Advanced Doctor (Law), Vice-Rector, MSLU;
e-mail: rumyantsev.n@linguanet.ru

LEGAL CHARACTER OF IMMUNITY FROM ADMINISTRATIVE AND CRIMINAL JURISDICTION FOR EAEU OFFICIALS

The article dwells on major issues of the European-Asian Council Treaty signed on 29 May 2014 focusing on immunity from administrative and criminal jurisdiction for EAEU officials due to their status.

Key words: Eurasian Economic Union (EAEU); EUEU jurisdiction; immunity from EAEU criminal and administrative jurisdiction.

С 1 января 2015 г. вступил в силу Договор о Евразийском экономическом союзе (далее – Договор), подписанный 29 мая 2014 г. на заседании Высшего Евразийского Экономического совета [1]. В ст. 1 Договора устанавливается, что его стороны учреждают Евразийский экономический союз (далее – Союз, ЕАЭС), в рамках которого обеспечивается свобода движения товаров, услуг, капитала и рабочей силы, проведение скоординированной, согласованной или единой политики в отраслях экономики, которые определяются Договором и международными договорами Союза [1; 7].

Союз открыт для вступления в ЕАЭС любого государства, разделяющего его цели и принципы, на условиях, согласованных

государствами-членами (ст. 108 Договора). 10 октября 2014 г. был подписан Договор о присоединении к ЕАЭС Армении, а 23 декабря 2014 г. – Киргизии.

Правовые основы деятельности Союза, кроме Договора, составляют: международные договоры в рамках Союза; международные договоры Союза с третьей стороной; решения и распоряжения Высшего Евразийского экономического совета, Евразийского межправительственного совета и постоянно действующего регулирующего органа Союза Евразийской экономической комиссии (далее – Комиссия), принятые в рамках их полномочий.

Создание Союза послужило новым мощным импульсом развития евразийского права, составляющего вместе с романо-германской, англосаксонской и другими правовыми семьями современную правовую картину мира [3; 5].

Право ЕАЭС содержит многочисленные правовые институты и нормы, юридическую природу которых еще надлежит подвергнуть теоретическому осмыслению [2; 4; 10]. Один из таких институтов образуют нормы, устанавливающие в рамках Союза иммунитет от административной и уголовной ответственности для отдельных категорий лиц.

При рассмотрении поставленного вопроса об иммунитете необходимо учитывать, что в ЕАЭС существует два уровня органов управления (согласования воль). Первый уровень – Высший Евразийский экономический совет в лице президентов государств – членов ЕАЭС и Межправительственный совет, состоящий из глав правительств государств – членов ЕАЭС. Второй уровень – наднациональные органы в лице Евразийской экономической комиссии (ЕЭК) и Суда Евразийского экономического союза. В состав ЕЭК входит два коллегиальных органа – Совет (состоит из вице-премьеров государств-членов) и Коллегия (состоит из независимых министров).

Главы государств и правительств, вице-премьеры государств – членов Союза обладают рассматриваемым иммунитетом согласно общепризнанным принципам и нормам международного права. Члены Совета Комиссии и Коллегии Комиссии, судьи Суда Союза, должностные лица и сотрудники Комиссии и Суда Союза в соответствии со ст. 107 Договора пользуются на территории каждого из государств – членов ЕАЭС привилегиями и иммунитетами, которые необходимы для

осуществления ими возложенных на них полномочий и должностных (служебных) обязанностей. Более детально этот вопрос урегулирован в Приложении № 32 к Договору – Положении о социальных гарантиях, привилегиях и иммунитетах в Евразийском экономическом союзе (далее – Приложение № 32).

Важно подчеркнуть, что привилегии и иммунитеты, которыми пользуются члены Коллегии Комиссии, судьи Суда Союза, должностные лица и сотрудники, предоставляются им не для личной выгоды, а для эффективного, независимого выполнения ими своих полномочий (исполнения должностных (служебных) обязанностей) в интересах Союза (п. 28 Приложения № 32).

Иммунитет от административной и уголовной юрисдикции перечисленных должностных лиц и сотрудников Союза дифференцируется с учетом их статуса. Принципиальное положение на этот счет закреплено в п. 18 Приложения № 32. В соответствии с ним члены Коллегии Комиссии и судьи Суда Союза, если они не являются гражданами государства пребывания, пользуются привилегиями и иммунитетами в объеме, предусмотренном Венской конвенцией о дипломатических сношениях от 18 апреля 1961 г., которая ратифицирована СССР в 1964 г. и сохраняет юридическую силу для России.

Данная норма, как и Договор в целом, имеет международно-правовую природу [6]. В Договоре говорится, что стороны учреждают Союз, который является *международной организацией региональной экономической интеграции* (п. 1 ст. 1), обладающей международной правосубъектностью (п. 2 ст. 1). Договором учреждена новая наднациональная международная организация [8], а члены Коллегии Комиссии, судьи Суда Союза, должностные лица и сотрудники органов Союза являются международными служащими. При выполнении своих полномочий (исполнении должностных (служебных) обязанностей) они не должны запрашивать или получать указания от органов государственной власти или официальных лиц государств-членов, а также от властей государств, не являющихся членами Союза. Они должны воздерживаться от всяких действий, несовместимых с их статусом международных служащих. Каждое государство-член обязуется уважать международный характер полномочий членов Коллегии Комиссии, судей Суда Союза, должностных лиц и сотрудников и не оказывать на них влияния при исполнении ими служебных

обязанностей. Поэтому распространение на членов Коллегии Комиссии и судей Суда Союза привилегий и иммунитетов, предусмотренных Венской конвенцией о дипломатических сношениях от 18 апреля 1961 г. для дипломатического агента (далее – Конвенция), является вполне обоснованным.

Так, на основании ст. 31 Конвенции члены Коллегии Комиссии и судьи Суда Союза пользуются иммунитетом от уголовной юрисдикции государства пребывания, они не обязаны давать показания в качестве свидетеля. Они пользуются также иммунитетом от гражданской и административной юрисдикции, кроме случаев частного характера, перечисленных в п. 18 Приложения № 32 к Договору.

Личность дипломатического агента, соответственно члена Коллегии Комиссии или судьи Суда Союза, неприкосновенна, он не подлежит аресту или задержанию в какой бы то ни было форме (ст. 29 Конвенции).

Иммунитет от уголовной и административной юрисдикции членов Коллегии Комиссии и судей Суда Союза, имея международно-правовую природу, не является, тем не менее, абсолютным. В частности, иммунитет от юрисдикции государства пребывания не освобождает указанных лиц от юрисдикции аккредитующего государства. Кроме того, лицо, обладающее этим иммунитетом, может быть и в стране пребывания привлечено к уголовной или административной ответственности после снятия с него иммунитета в установленном порядке. Например, решение о снятии привилегий и иммунитетов с сотрудников Комиссии принимает Совет Комиссии по основаниям, предусмотренным в приложении № 32 к Договору.

Что касается должностных лиц, то они обладают иммунитетом и, следовательно, не подлежат уголовной и административной ответственности, только за сказанное или написанное ими и за все действия, совершенные ими в качестве должностных лиц органов ЕАЭС.

К должностным лицам в Договоре отнесены граждане государств-членов, назначенные на должности директоров департаментов Комиссии и заместителей директоров департаментов Комиссии, а также руководитель Секретариата Суда Союза, заместители руководителя Секретариата Суда Союза и советники судей Суда Союза.

Сотрудники органов ЕАЭС не подлежат юрисдикции судебных или административных органов государства пребывания в отношении

действий, совершаемых при непосредственном выполнении ими служебных обязанностей, кроме случаев предьявления:

- 1) исков о возмещении ущерба в связи с дорожно-транспортным происшествием, вызванным транспортным средством, принадлежащим сотруднику либо управлявшимся им;
- 2) исков в связи со смертью или телесным повреждением, вызванными действиями сотрудников.

К сотрудникам органов ЕАЭС относятся граждане государств-членов, работающие на основе заключаемых с ними трудовых договоров (контрактов) в органах Союза, и не являющиеся должностными лицами.

Экспертам специализированных групп Суда Союза предоставляется иммунитет от уголовной и административной юрисдикции только в отношении всего сказанного или написанного в связи с их участием в процессе по рассмотрению дела Судом Союза. Эти лица утрачивают иммунитет в случае нарушения порядка использования и защиты информации ограниченного распространения, определенного соответствующим Регламентом.

В случае совершения должностным лицом или сотрудником ЕАЭС правонарушения в стране пребывания, вопрос о привлечении его к административной или уголовной ответственности решается на основании норм международного права и в соответствии с предписаниями внутригосударственного законодательства, их конкретизирующих.

Так, в ч. 1 ст. 2.6 КоАП РФ закреплено, что иностранные граждане, лица без гражданства и иностранные юридические лица, совершившие на территории Российской Федерации административные правонарушения, подлежат административной ответственности на общих основаниях. В части 3 указанной статьи говорится: «Вопрос об административной ответственности иностранного гражданина, пользующегося иммунитетом от административной юрисдикции Российской Федерации в соответствии с федеральными законами и международными договорами Российской Федерации и совершившего на территории Российской Федерации административное правонарушение, разрешается в соответствии с нормами международного права».

В соответствии с ч. 1 ст.11 УК РФ любое лицо, совершившее преступление на территории России, независимо от того является оно гражданином Российской Федерации, иностранным гражданином

или лицом без гражданства, подлежит уголовной ответственности по УК РФ. Однако в части четвертой этой статьи установлено, что «вопрос об уголовной ответственности дипломатических представителей иностранных государств и иных граждан, которые пользуются иммунитетом, в случае совершения этими лицами преступления на территории Российской Федерации разрешается в соответствии с нормами международного права». Нормы аналогичного содержания включены в национальное уголовное законодательства и других государств – членов ЕАЭС (ч. 5 ст. 14 УК Армении, ч. 4 ст. 5 УК Беларуси, ч. 4 ст. 7 УК Казахстана, ч. 3 ст. 5 УК Киргизии).

Однако необходимо учитывать, что международные договоры, нормы которых предусматривают признаки составов уголовно наказуемых деяний, не могут применяться судами непосредственно (п. 6 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 10 октября 2003 г. № 5 «О применении судами общей юрисдикции общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров Российской Федерации»). Уголовно-правовая оценка содеянного должна осуществляться исключительно с применением норм национального права. Поскольку в государствах – членах ЕАЭС уголовный кодекс является единственным источником уголовного права, необходима унификация уголовно-правовых норм в рамках договорных отношений Союза. Например, в УК России и УК Казахстана, как и в Договоре, используется термин «иммунитет», в УК Армении – «дипломатический иммунитет», в УК Беларусь и УК Киргизии – «неподсудность». Между иммунитетом от уголовной юрисдикции и неподсудностью имеются существенные различия.

Таким образом, особенностью правового статуса должностных лиц и сотрудников ЕАЭС, не являющихся гражданами страны пребывания, является то, что они, пользуясь иммунитетом от административной и уголовной юрисдикции, не могут быть подвергнуты преследованию правоохранительными органами страны пребывания за преступление или административное правонарушение, совершенное на их территории, без согласия соответствующего органа ЕАЭС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азанов Б. К.* Договор о Евразийском экономическом союзе: комплексный правовой анализ (Раздел I. Общие положения. Раздел II. Основные

- принципы, цели, компетенция и право союза) // Евразийский юридический журнал. – М., 2014. – № 8 (75). – С. 39–48.
2. *Бусурманов Ж. Д.* Евразийский экономический союз как новая гуманистическая ценность // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – М. : Nota Bene, 2014. – № 4 (47). – С. 619–621.
 3. *Калиш Я. И.* Рассуждение о евразийском праве: классика и современность // Евразийский юридический журнал. – М., 2013. – № 11 (66). – С. 14–15.
 4. *Капустин А. Я.* Право Евразийского экономического союза: подходы к концептуальному осмыслению // Современный Юрист. – 2015. – № 1(10). – С. 94–108.
 5. *Крымов А. В., Романовская В. Б.* Евразийская доктрина государства и права : монография – Н.-Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2010. – 99 с.
 6. *Международно-правовые основы создания и функционирования Евразийского экономического союза: монография / Бекашев К. А., Бекашев Д. К., Кашкин С. Ю., Моисеев Е. Г., и др. ; отв. ред. Е. Г. Моисеев. – М. : Проспект, 2014. – 176 с.*
 7. *Моисеев Е. Г.* Договор о Евразийском экономическом союзе – очередной этап интеграции на постсоветском пространстве // Евразийский юридический журнал. – М., 2014. – № 7 (74). – С. 20–23.
 8. *Мысливский П. П.* Международно-правовое регулирование создания Евразийского экономического союза и способа разрешения споров : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2015. – 37 с.
 9. *Скуратов Ю. И.* Евразийский экономический союз: формирование правовых основ создания и деятельности // Взаимодействие правовых систем: современные международно-правовые дискурсы : Межвуз. сб. науч. тр. – Екатеринбург : Урал. гос. юрид. ун-т, 2014. – Вып. 6 (10). – С. 175–184.
 10. *Суслонов П. Е.* Евразийская философия государства и права // Вестник Уральского юридического института МВД России. – Екатеринбург : Изд-во Урал. юрид. ин-та МВД России, 2014. – № 1. – С. 22–26.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 1 (763)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies Issue 1 (763)
--	---

Редакторы: Е. М. Евдокимова, Н. М. Тимакова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскураков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 15.11.2016
Формат 60х90/16. Усл. печ. л. 10,6
Заказ № 1470

Адрес редакции:

119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

В «Вестнике Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки:

13.00.00 – Педагогические науки

19.00.00 – Психологические науки

12.00.00 – Юридические науки

«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, 2016

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 при перепечатке обязательна