ISSN 2500-3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ **2020 1 (834)**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2020

1

выпуск 834

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
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 TEACHING

Moscow
FSBEI HE MSLU
2020

1

Issue 834

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
доктор педагогических наук, профессор ***Н. Ф. Коряковцева***

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алиева Н. М., доктор филологических наук, профессор
Воронина Г. Б., кандидат филологических наук, профессор
А. дель Валье Галвес, доктор юридических наук, профессор
Голубина К. В., кандидат филологических наук, профессор
Гомес М. К., профессор лингвистики
Дудик Н. А., кандидат филологических наук
Имомзода М. С., доктор филологических наук, профессор
Ирисханова К. М., кандидат филологических наук, профессор
Ирисханова О. К., доктор филологических наук, профессор
Краева И. А., кандидат филологических наук, профессор
Красноженова Г. Ф., доктор социологических наук, профессор
Кунанбаева С. С., доктор филологических наук, профессор
Медведева Т. В., кандидат филологических наук, профессор
Милитосян Л. Х., кандидат педагогических наук, доцент
Моисеенко Л. В., доктор филологических наук, профессор
Мусаев А. И., доктор филологических наук, профессор
Петручак Л. А., доктор юридических наук, профессор
Радченко О. А., доктор филологических наук, профессор
Русецкая М. Н., доктор педагогических наук, профессор
Сорокина Т. С., доктор филологических наук, профессор
Убин И. И., доктор филологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абдуллин А. И.
доктор юридических наук, профессор

Бекяшев Д. К.
доктор юридических наук

Богданов Д. Е.
доктор юридических наук, доцент

Василевская Л. Ю.
доктор юридических наук

Василишин И. И.
кандидат юридических наук, доцент

Вербицкий А. А.
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, академик РАО

Вислова А. Д.
доктор психологических наук

Воронин М. Ю.
доктор юридических наук, профессор

Габов А. В.
член-корреспондент РАН, доктор юридических наук

Гальскова Н. Д.
доктор педагогических наук, профессор

Денисенко С. И.
доктор педагогических наук, профессор

Казакова В. А.
доктор юридических наук, профессор

Калинина Н. В.
доктор психологических наук, доцент

Каменская Л. С.
кандидат филологических наук, доцент

Карпинский К. В.
доктор психологических наук, профессор

Коняхин В. П.
доктор юридических наук, профессор

Мачинская Р. И.
доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент

Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук

Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент

Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук, доцент

Румянцева И. М.
доктор психологических наук, доктор филологических наук, профессор

Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор

Соколова А. С.
доктор педагогических наук, доцент

Троицкая Е. А.
кандидат психологических наук

Фролова Г. М.
кандидат педагогических наук, профессор

Харламова Н. С.
кандидат педагогических наук, доцент

Холиков И. В.
доктор юридических наук, профессор

Шевцова С. В.
доктор педагогических наук, доцент

Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор

Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Коряковцева Н. Ф.
Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования 11

Авдевич Н. В.
Обучение студентов использованию английских фразовых глаголов в языке профессионального общения 23

Гец М. Г.
Профильное обучение иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь как основа профессиональной самореализации учащихся 36

Коряковцева Н. Ф., Макиевская Н. М.
Предуниверситарий Московского государственного лингвистического университета как школа профильного типа в системе университетской подготовки кадров 48

Логинова Е. Д.
Формирование профессиональных умений преподавателя дошкольного образовательного учреждения по обучению детей аудированию и говорению 59

Перлова О. В., Мороз Н. Ю.
Стратегический компонент межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык и иноязычную культуру 69

Попова Е. А.
Политический дискурс в обучении иностранным языкам студентов-международников и политологов 77

Пригожина К. Б.
Развитие качеств мультикультурной личности как залог сформированности межкультурной компетенции 88

Распертова С. Ю.
Языковая подготовка студентов-нефилологов
на примере анализа статей общественно-политического характера
на занятиях по китайскому языку 101

Фомина А. П.
Особенности формирования системы ценностей у подростков
из неблагополучных семей в образовательных организациях 111

Харламова Н. С.
Преемственность в формировании межкультурной профессионально
ориентированной компетенции (бакалавриат – магистратура) 124

Царикова А. А.
Кейс-технология на уроке иностранного языка как инструмент
профессионального самоопределения будущего абитуриента 132

Шиманская А. С.
Особенности обучения устному (разговорному) аспекту
японского языка 142

Яроцкая Л. В., Шевцова С. В.
Обучение как «диалог смыслов» 155

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дворецкая Т. А.
Стиль педагогической деятельности как фактор изменений
в мотивационной сфере личности студентов 165

Дмитриева Л. Г., Хамзина Д. В.
Особенности проявления эмпатии у студентов —
пользователей социальных сетей 175

Марченко О. П., Троицкая Е. А.
Особенности эмоционального отклика на фотоизображения
у индивидов с разным уровнем эмпатии 188

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Акимочкин В. И.
Убийство при превышении пределов необходимой обороны:
анализ субъективной стороны 201

Бочаров С. Н., Артемьев Н. В.
К вопросу об использовании в правоохранительной деятельности категории «жилой сектор» 209

Ильин Н. Ю.
Роль Европейской комиссии в регулировании оборота радиоактивных материалов в медицинских целях в правопорядке Европейского союза 221

Кораблёва С. Ю.
Индивидуальное, совместное и опосредованное совершение преступления в международном уголовном праве: анализ ст. 25 (3) (а) Римского Статута Международного уголовного суда 230

Шевчук А. Н.
Освобождение от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа: сущность и вопросы применения 239

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

Koryakovtseva N. F.
Sociocognitive Approach to Foreign Language Teaching in the Intercultural Paradigm of Linguistic Education 12

Avdevich N. V.
Teaching Students to Use English Phrasal Verbs for Professional Communication 23

Hets M. G.
Subject-Oriented Foreign Language Teaching in Belarusian Secondary Education Establishments as a Basis for Learners' Individual Professional Development 36

Koryakovtseva N. F., Makievskaya N. M.
University College of Moscow State Linguistic University as a Vocationally-Oriented Type of School in the System of University Education 49

Loginova E. D.
Developing Professional Teaching Skills: Teaching Children Listening and Speaking 59

Perlova O. V., Moroz N. Y.
Teaching Modern Language and Culture Learners: the Strategic Component of Intercultural Communicative Competence 69

Popova E. A.
Political Discourse in Teaching Foreign Languages to Students Majoring in International Relations and Political Sciences 77

Prigozhina K. B.
Multicultural Personality as the Main Aim of Intercultural Competence Development 88

Raspertova S. Y.
Language Training of Non-linguistic Major Students:
Analysing Socio-political Articles in the Chinese Language Classes 101

Fomina A. P.
The System of the STYAL in the Educational Organizations 111

Kharlamova N. S.
Continuity in Forming Intercultural Vocationally Oriented Competence
(bachelor – master levels) 124

Tsarikova A. A.
Case-Studies in a Foreign Language Classroom
as a Means of Developing Professional Self-determination
of Future University Applicants 132

Shimanskaya A. S.
Peculiarities of Teaching Oral (Spoken) Japanese Language 142

Yarotskaya L. V., Shevtsova S. V.
Learning and Teaching as "Dialogue of Senses" 155

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Dvoretskaia T. A.
Style of Pedagogical Activity as a Factor of Changes
in Students' Motivational Sphere 165

Dmitrieva L. G., Khamzina D. V.
Features of Empathy among Students — Users of Social Networks 175

Marchenko O. P., Troitskaya E. A.
Features of Emotional Response to Photo Images
in Individuals with Different Empathy Levels 188

LEGAL STUDIES

Akimochkin V. I.
Murder in Excess of the Limits of Necessary Defense:
an Analysis of the Subjective Side 201

Bocharov S. N., Artemyev N. V.
On the Use of the Category «Residential Sector» in Law Enforcement 209

Ilyin N. Yu.
The Role of the European Commission in Regulating the Circulation of Radioactive Materials for Medical Purposes in the European Union's Legal Order 221

Korableva S. Yu.
Direct Participation, Co-perpetration and Perpetration through Another Person under International Criminal Law: Analysis of Article 25 (3) (a) ICC Statute 230

Shevchuk A. N.
Exemption from Criminal Liability with the Appointment of a Court Fine: the Essence and Issues of Application 239

УДК 378.81

Н. Ф. Коряковцева

доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета; e-mail: koryakovtseva@mail.ru

СОЦИОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещаются основные положения концепции лингвистического образования и обучения иностранному языку и культуре в научной школе Московского государственного лингвистического университета и обосновываются векторы ее перспективного развития. Автор подчеркивает, что основу концепции составляет современная социокогнитивная трактовка категории языковой личности и вторичной языковой личности. В силу своего социолингвокогнитивного характера содержание языковой личности и его проекция на содержание обучения определяют общий подход к построению социокогнитивной модели обучения неродному языку и культуре. В статье обосновывается социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в русле межкультурной парадигмы лингвистического образования. Данный подход предполагает отражение в обучающей модели социолингвокогнитивного содержания языковой личности в единстве и взаимосвязи его уровневых компонентов (потребностно-мотивационного, когнитивно-тезаурусного, вербально-семантического). Подчеркивается, что межкультурная парадигма, основанная на понимании социальной и когнитивной природы языка как средства межкультурной коммуникации, ориентирована на формирование у обучающегося многоязычной и поликультурной коммуникативной компетенции разных уровней на преемственных этапах системы непрерывного лингвистического образования.

Ключевые слова: лингвистическое образование; обучение иностранному языку; межкультурная парадигма; социокогнитивный подход.

N. F. Koryakovtseva

Advanced professor, doctor of pedagogy,
FLT Department, Moscow State Linguistic University;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

CC BY

SOCIOCOGNITIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE INTERCULTURAL PARADIGM OF LINGUISTIC EDUCATION

The article outlines the key conceptual positions of linguistic education and foreign language teaching theory in the scientific school of Moscow State Linguistic University and highlights the direction of their further development. The author emphasizes that the contemporary sociocognitive treatment of the language identity (and the second language identity) concept serves as the basis for these conceptual positions. The socio-linguocognitive nature and content of the language identity and the reflection of relevant characteristics in the content of teaching determine the general approach to developing a sociocognitive language and culture teaching mode. Proceeding from the intercultural paradigm of linguistic education, the author suggests relying on the sociocognitive approach to teaching foreign languages and culture. This approach presupposes the reflection of language identity socio-linguacognitive features, including interrelated level components: social (motivation), cognitive (thesaurus) and semantic in the didactic model. It is stressed that the intercultural paradigm of linguistic education is based on the social and cognitive view of the language as a means of intercultural communication and is aimed at the development of the learner's polilingual and policultural communicative competence of different levels in the process of continuous language education.

Key words: linguistic education; foreign language teaching; intercultural paradigm; sociocognitive approach.

Введение

Ключевые положения отечественной концепции лингвистического образования в научной школе Московского государственного лингвистического университета были сформулированы И. И. Халеевой на рубеже столетий на основе традиций отечественной лингвистической, психолого-педагогической и лингводидактической науки. Основные положения данной концепции сводятся к следующему.

- «Образовательная политика в области иностранных (неродных) языков в России определяется общей направленностью развития отечественного и мирового образования. <…>
- Лингвистическое образование является одним из значимых медиумов, формирующих сознание личности, организующих ее взгляд на мир, прививающих ей готовность к диалогу, проникновение в родную культуру, традиции и язык, и одновременно толерантность по отношению к другим языкам и культурам, способность к межкультурному взаимодействию.

• Лингвистическое образование как основа межкультурной коммуникации преследует цель формирования межкультурной компетенции в различных сферах деятельности и профессионального общения на основе системного подхода к обучению иностранным языкам и иноязычным культурам.

• Целостность системы лингвистического образования, ее открытость обеспечиваются прежде всего единством ориентации на обучение межкультурному общению во всех его сферах, включенностью национальной системы в мировой образовательный контекст.

• Преемственность отдельных звеньев системы лингвистического образования основывается на единых сопряженных образовательных стандартах различных ступеней – довузовской, вузовской и послевузовской» [Халеева 1999, с. 3].

Как видно, данная концепция разработана с учетом таких факторов, как:

– общая мировая и российская языковая ситуация и тенденции развития языковой политики и политики в области преподавания неродных языков;
– тенденции развития межкультурной коммуникации в различных сферах социальной и культурной деятельности, научной и образовательной сферах, возрастающая роль иностранных языков как средства межкультурного общения;
– социальная и когнитивная природа языка, его трактовка как значимого средства развития личности;
– системообразующая роль концепта вторичной языковой личности и ее способности к межкультурной коммуникации как ключевой категории лингвистического образования и основы для построения целостной системы;
– межкультурная и личностно-деятельностная направленность обучения иностранному языку и культуре, ориентация на формирование дифференцированных уровней межкультурной коммуникативной компетенции обучающегося как системного критерия оценки образовательных результатов на разных этапах лингвистического образования;
– когнитивные характеристики языка как средства познания окружающей действительности и когнитивные механизмы овладения им как средством межкультурного общения в разных сферах деятельности.

Векторы развития концепции лингвистического образования

На современном этапе эта концепция получает свое развитие в работах ведущих специалистов в области лингвистического образования, лингводидактической теории и методики преподавания иностранных языков, отражая динамичные изменения в социальной, культурной, научной и образовательной областях, в языковой ситуации, а также современные данные лингводидактики и смежных наук.

Прежде всего существенным фактором лингвистического образования являются глобальные *процессы развития многоязычиного и поликультурного общества и языковой ситуации*. Многоязычие становится объектом целенаправленного исследования в различных аспектах. В условиях глобализации происходит становление единого взаимозависимого мира, единого информационного и образовательного пространства, что влечет за собой изменение социального контекста межкультурной коммуникации.

В связи с этим расширяется функциональное поле использования иностранного языка (языков) и, соответственно, *полифункциональность иностранного языка* как учебного предмета на разных уровнях системы образования. В аспекте целеполагания иностранный язык может выступать как средство не только межличностного межкультурного общения, но как важнейшее средство учебно-познавательной, академической, самообразовательной и профессиональной деятельности с учетом широкого диапазона потребностей. В данном контексте следует подчеркнуть *междисциплинарный и трансдисциплинарный характер изучения иностранного языка* (*языков*), его значение для развития метапредметной компетенции и общей информационной культуры разных категорий обучающихся и в целом качественного общего и профессионального образования.

Изменение языковой ситуации обусловливает, как уже подчеркивалось, ориентацию на развитие полилингвальной и поликультурной личности. В условиях многоязычной и поликультурной языковой ситуации *изменяются цели образовательной политики в области иностранных языков* и цели изучения языка и культуры. Пересматривается направленность на овладение неродным языком, близкое по уровню к носителю этого языка. Целью становится многоязычная и поликультурная способность и умение личности переключаться с одного языка на другой в зависимости от условий и цели коммуникации

– многоязычная и поликультурная компетенция. *Многоязычная и поликультурная личность* определяется как педагогическая цель – совокупность способностей общаться на нескольких иностранных языках в процессе межкультурного общения, приобретать качества медиатора культур и достигать положительных результатов при общении с представителями разных культур. Приоритетным становится *полилингвальное и поликультурное образование* (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Л. П. Халяпина и др.).

Особым фактором социальной среды межкультурного общения на современном этапе является Интернет, что создает возможность *расширения среды межкультурной коммуникации и подключения аутентичной языковой среды* как в целях межкультурного общения, так и автономного изучения языка и культуры, широкого использования иностранного языка как познавательного и социально-деятельностного (профессионального) инструмента. В связи с этим лингвистическое образование, теория и методика обучения иностранному языку и культуре получают новые вызовы – необходимость разработки лингводидактических аспектов использования электронной языковой и информационно-образовательной среды.

Основу отечественной концепции лингвистического образования составляет *трактовка языка* в русле социокультурной теории Л. С. Выготского как средства социальной и культурной деятельности и общения, средства познания окружающего мира, хранителя культурной памяти через призму языковой способности личности (языковой личности). В развитие концепции лингвистического образования расширяется и углубляется изучение личностно-деятельностного и социально-деятельностного аспектов языка как объекта освоения с точки зрения *социального контекста его использования и личностного контекста изучающего язык и культуру как субъекта межкультурной коммуникации.*

Значимая роль социального контекста не является собственно новым аспектом в области лингводидактики. Параметры социального контекста использования языка, такие как сферы и ситуации общения, участники и события, виды деятельности и т. п., традиционно рассматриваются в связи с изучением языка и включаются в содержание обучения. Социальные характеристики использования языка и их дидактическая интерпретация зафиксированы в компонентах

содержания, объектах обучения и оценки языковой и коммуникативной компетенции изучающего язык.

Вместе с тем в ситуации мультилингвизма *расширяется поле изучения социального контекста за счет внимания к личностным* (*когнитивным*) *аспектам* и выделяются параметры социального, точнее социокультурного, контекста, значимые для анализа особенностей пользователя языком – гендерные, возрастные, социальные и культурные характеристики субъектов общения, их исторический опыт, идентичность, а также условия использования и изучения языка (формальные и неформальные). Иными словами, личностные характеристики пользователя языком рассматриваются в социальном аспекте, в аспекте социальных ролей коммуниканта, социокогнитивных параметров дискурса, социокогнитивных особенностей освоения культуры. Очевидно, что существенное влияние при этом оказывают исследования в области когнитивной лингвистики, психологии, социологии, психолингвистики, акцентирующие внимание на когнитивных аспектах использования и изучения языка, на деятельности самого обучающегося как субъекта использования и изучения языка и культуры.

Таким образом, вектором развития лингвистического образования становится *социокогнитивное направление изучения иностранного языка как педагогической цели* – в аспекте его социальной природы (общественных условий, широкого социального и социокультурного контекста) и личностной (когнитивной) природы (субъекта общения).

С точки зрения традиционного *понимания языка как хранителя культурной памяти народа, его носителя* в современной ситуации многоязычия возрастает значимость диалектической взаимосвязи развития «диалога культур» и сохранения национально-культурной идентичности. В данном контексте «диалог культур» трансформируется в полилог, равно как и межкультурное лингвистическое образование становится поликультурным.

Так, применительно к обучению иностранным языкам в школе Н. Д. Гальскова говорит о «поликультурном школьном лингвообразовании, направленном на формирование средствами и с помощью иностранного языка молодого человека, который принадлежит к определенной культуре и осознает свою принадлежность к ней, осознает себя носителем национальных ценностей, понимает и принимает

иные культуры, относится с пониманием к их носителям, обладает развитым мировосприятием на уровне разных лингвокультур: лингвокультуры страны изучаемого языка, русской (родной) культуры, национально-региональной культуры. С этой точки зрения лингвообразование в поликультурной образовательном пространстве можно назвать «лингвокультурным образованием» [Гальскова 2014, с. 8].

Применительно к вузовской языковой подготовке речь идет об отражении в содержании профессиональной компетентности выпускника как важного компонента *профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции* – интегративной способности к использованию языка в различных целях в ситуациях профессиональной межкультурной коммуникации (Н. В. Барышников, Н. М. Громова, М. Г. Евдокимова, О. И. Титкова, Н. П. Хомякова, Л. В. Яроцкая и др.)

Межкультурная коммуникация определяется, как известно, как совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает «чужеродность» партнера [Халеева 1989]. *Профессиональная межкультурная коммуникация* отражает основные признаки данного определения и, следовательно, «представляет собой процесс преимущественно вербального и в меньшей степени невербального взаимодействия профессионально подготовленных специалистов, являющимися представителями разных языков и культур; цель взаимодействия – обсуждение вопросов, имеющих, как правило, государственное или корпоративное значение. Межкультурная коммуникация имеет статус профессиональной на том основании, что она осуществляется профессионалами» [Барышников 2013, с. 9].

Ключевой, системообразующей категорией отечественной межкультурной парадигмы лингвистического образования является *концепт вторичной языковой личности* [Халеева 1989]. Характеристика социолингвокогнитивного содержания вторичной языковой личности позволяет обосновать общий подход и целостную модель обучения иностранному языку и культуре, включая цели, содержание и критерии оценки образовательных результатов. При этом межкультурная коммуникативная компетенция как способность вторичной языковой личности

рассматривается в качестве цели и востребованного результата, а содержательные компоненты данной способности как объекты целенаправленного формирования и параметры оценки его результативности.

Социокогнитивный подход, в развитие теории вторичной языковой личности, обосновывает в качестве условия эффективного формирования способности к межкультурной коммуникации *взаимосвязь всех компонентов лингвокогнитивного содержания вторичной языковой личности при определяющей роли социального и когнитивно-тезаурусного компонентов.* Если системообразующей категорией лингвистического образования в целом является концепт вторичной языковой личности, то в рамках профессионально ориентированного лингвистического образования – это *профессионально маркированная вторичная языковая личность*, в содержании которой уровневые компоненты (мотивационно-прагматический, когнитивно-тезауросный, вербально-семантический) получают профессиональную маркированность, а критерием ее сформированности становится *профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция.*

Отражение в *модели обучения* проекции социолингвокогнитивного содержания вторичной языковой личности и сопряжение всех трех уровней в процессе овладения изучаемым языком может рассматриваться не только как общий подход к выделению целей и содержания, объектов и критериев оценки, но и как обоснование способов моделирования обучающего контекста. Основу моделирования обучающего контекста составляет аутентичная текстовая деятельность, в процессе которой обеспечивается *взаимосвязь социального, лингвокультурного и когнитивно-личностного контекстов использования изучаемого языка и сопряжение уровней вторичной языковой личности, что определяет условия ее целостного формирования.*

В области лингвистического образования внимание к личности проявляется также в исследовании когнитивных процессов освоения языка и культуры, в переносе акцента на развитие когнитивных и субъектных качеств изучающего язык и культуру как субъекта коммуникативной и познавательной деятельности. В силу этого в современной концепции лингвистического образования делается особый акцент на когнитивно-деятельностной составляющей процесса овладения неродным языком и культурой – *содержании когнитивной* (*познавательной*) *деятельности* «*освоение языка и культуры*» и ее

формировании как условие, обеспечивающее способность к *непрерывному лингвистическому образованию.* Метапредметная и метакогнитивная составляющие процесса овладения языком и изучения языка и культуры приобретают особую значимость с учетом специфики новой информационно-образовательной среды и возможностей подключения изучающего к аутентичной языковой среде. В условиях современной языковой среды, включая и интернет-среду, процессы осознанного изучения языка и непосредственного овладения им в ситуациях межкультурного общения дополняют друг друга и обеспечивают его продуктивное освоение.

С позиции социокогнитивного подхода процесс освоения неродного языка можно определить как сложную интеллектуальную деятельность, обусловленную социально-культурным опытом, в процессе которого формируется языковое и когнитивное сознание индивида и его способность и готовность использовать язык как средство общения. Характеристика освоения неродного (иностранного) языка в современной лингводидактике основывается на межъязыковом и межкультурном подходе к изучению лингвокогнитивных процессов. В русле данного подхода ключевой механизм, управляющий освоением неродного языка, определяется как *металингвистическая способность* – своеобразный вектор между родным и иностранным языками, который развивается динамично в опоре на свой родной лингвокультурный опыт, на основе общего языкового и речевого опыта учащегося и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями обучения и общения, овладения системой неродного языка и чужой культурой [Гальскова, Гез 2004].

Особо выделим *аксиологический аспект лингвистического образования,* который определяет приоритетные ценности и целевые ориентиры непрерывного лингвистического образования в целом и в разных звеньях системы, в частности. С точки зрения социальных ценностей следует подчеркнуть роль изучения иностранного языка, расширения поля изучаемых языков и формирование полиязычной и поликультурной личности на разных уровнях системы образования. Личностная ценность лингвистического образования определяется мотивированным отношением человека к изучению языков и культур в различных целях социальной деятельности, к уровню и качеству овладения ими. Аксиологический подход в области лингвистического образования

реализуется на всех уровнях образовательной деятельности: целеполагания, содержания, организации, средств и технологий, оценки качества. На уровне целеполагания – это прогностическое моделирование «профиля выпускника» с учетом системообразующих ценностно-целевых ориентиров и их преемственности на последовательных уровнях системы образования. На уровне содержания образования, организации и технологий – создание условий для максимальной самореализации и самоопределения личности, самопознания собственных способностей, желаний, интересов, реальных возможностей, прежде всего за счет включения в виды конструктивной творческой деятельности и свободы выбора индивидуальной образовательной траектории. Безусловно, это предполагает и оценку качества образования с позиции реализации обучающегося в социально и личностно значимой деятельности и с учетом потенциала его дальнейшего развития.

Таким образом, *основу лингводидактической концепции лингвистического образования в русле социокогнитивного подхода к обучению языку и культуре* можно обобщить в следующих ключевых положениях:

1) в современных условиях расширения поля межкультурной коммуникации лингвистическое образование является важным средством устойчивого развития личности, социализации, интеллектуального, культурного и профессионального роста человека и устойчивого развития общества;

2) межкультурная парадигма лингвистического образования, основанная на понимании социальной когнитивной природы языка как средства межкультурной коммуникации, ориентирована на многоязычную и поликультурную личность и формирование у обучающегося многоязычной и поликультурной коммуникативной компетенции разных уровней на преемственных этапах системы непрерывного лингвистического образования;

3) содержание лингвистического образования отражает социолингвокогнитивное содержание вторичной языковой личности в единстве и взаимосвязи его компонентов (потребностно-мотивационного, когнитивно-тезаурусного, вербально-семантического), что определяет *социокогнитивный подход к построению целостной лингводидактической модели обучения иностранному языку и культуре в русле межкультурной парадигмы*;

4) реализация социокогнитивного подхода к обучению иностранному языку и культуре как условие формирования вторичной языковой личности, в рамках методической системы предполагает моделирование аутентичного содержания сопряженных контекстов использования изучаемого языка – социального, культурного и когнитивно-личностного в иноязычной текстовой деятельности;

5) условием устойчивого развития вторичной языковой личности и способности к непрерывному изучению языков и культур является целенаправленное формирование когнитивной деятельности «освоение иностранного языка и культуры», в основе которой взаимосвязанные лингвокогнитивные механизмы овладения и изучения языка и культуры.

Заключение

В заключение подчеркнем взаимосвязь и взаимообусловленность обозначенных положений, которые можно рассматривать и как векторы перспективного исследования и развития лингводидактической концепции отечественного лингвистического образования. Основу лингводидактической теории и практики обучения иностранным языкам и культурам составляет *категория развивающейся личности обучающегося* как субъекта межкультурного общения в различных сферах социальной деятельности и категория межкультурной коммуникации в условиях многоязычной и поликультурной социальной ситуации. Это определяет целевую направленность, содержание и оценку качества лингвистического образования на преемственных этапах непрерывной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации : учебник. М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2013. 368 с.

Гальскова Н. Д. Лингводидактика. М. : МГОУ, 2014. 242 с.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Издательский центр «АКАДЕМИЯ», 2004. 336 с.

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М. : Высшая школа, 1989. 238 с.

Халеева И. И. Языковая политика России // Языковой портфель в России. Результаты первого этапа пилотного проекта. М. : МГЛУ, 1999. С. 3–5.

REFERENCES

Baryshnikov N. V. Osnovy professional'noj mezhkul'turnoj kommunikacii : uchebnik. M. : Vuzovskij uchebnik : INFRA-M, 2013. 368 s.

Gal'skova N. D. Lingvodidaktika. M. : MGOU, 2014. 242 s.

Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika. M. : Izdatel'skij centr «AKADEMIJa», 2004. 336 s.

Haleeva I. I. Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inojazychnoj rechi (podgotovka perevodchika). M. : Vysshaja shkola, 1989. 238 s.

Haleeva I. I. Jazykovaja politika Rossii // Jazykovoj portfel' v Rossii. Rezul'taty pervogo jetapa pilotnogo proekta. M. : MGLU, 1999. S. 3–5.

УДК 811.11:378

Н. В. Авдевич

кандидат филологических наук, доцент;
доцент кафедры лингвистики и профессиональной
коммуникации в области политических наук ИМО и СПН
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: linguist2002@rambler.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В ЯЗЫКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются понятие и особенности фразовых глаголов и отмечается их широкое распространение в устной и письменной речи носителей английского языка, в то время как иностранцы часто предпочитают простые однословные глаголы латинского происхождения, что объясняется трудностью освоения этих комплексных единиц. Высказывается предложение о необходимости в процессе преподавания английского языка обращать особое внимание студентов на преодоление трудностей в понимании и использовании этого сложного пласта английской лексики. Автор считает необходимым разработать комплекс упражнений для усвоения, осмысления, интерпретации и перевода фразовых глаголов.

Ключевые слова: обучение английскому языку; фразовый глагол; учебный процесс; трудности усвоения; контекстуальный подход; профессиональное общение.

N. V. Avdevich

Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Linguistics
and Professional Communication in the sphere of Political Sciences,
Institute of International Relations and Social and Political Sciences,
Moscow State Linguistic University; e-mail: linguist2002@rambler.ru

TEACHING STUDENTS TO USE ENGLISH PHRASAL VERBS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article discusses the concept and features of phrasal verbs and stresses their widespread usage in oral and written speech of English native speakers, pointing out that foreigners often prefer to use simple one-word verbs of Latin origin, which can be explained by the difficulty of assimilating these complex language units. That is why the article suggests that English teachers should draw students' attention to phrasal verbs in order to help them overcome difficulties in understanding and using this complex layer of English vocabulary. The author considers it essential to work out a set of exercises both for classroom work and self-study aimed at

CC BY

developing specific skills: helping identifying phrasal verbs in the text, interpreting their meaning and translating them adequately in different contexts.

***Key words**:* teaching English; phrasal verb; teaching process; learning difficulties; contextual approach; professional communication.

Введение

Существенной особенностью современного английского языка является функционирование в нем так называемых фразовых глаголов (ФГ), занимающих в его лексиконе весьма важное место, поскольку они не только достаточно часто употребляются в устной и письменной речи, но и придают языку своеобразную выразительность и естественность, а в ряде случаев и обеспечивают определенную языковую экономию.

По меткому замечанию главного редактора словаря «Macmillan Phrasal Verbs plus» М. Рандела, фразовые глаголы не только являются самой важной особенностью английского языка, но и чрезвычайно полезны. А потому, говорит он, опытные участники общения используют их в любых ситуациях: не только в таких неформальных, как устный разговор или электронная почта (e-mail), но также в официальных и технических текстах [Rundel 2005, с. vi; Авдевич 2010, с. 9]

Не удивительно, что возникает, на наш взгляд, настоятельная необходимость уделять им достаточно пристальное внимание в ходе учебного процесса при подготовке будущих англоговорящих профессионалов в сфере политологии, журналистики, культурологии, зарубежного регионоведения и других специальностей.

Основные особенности фразовых глаголов и трудности их усвоения

Фразовым глаголам посвящено достаточно много интересных и серьезных работ зарубежных и отечественных исследователей глагольной лексики, начиная от таких традиционных семантиков, как известный лингвист Логан П. Смит, впервые предложивший термин «фразовый глагол», и заканчивая современными лингвистами-когнитологами. Примечательно, что, описывая это уникальное явление, Логан П. Смит рассматривает ФГ как «one of the most striking idiosyncrasies of our language» [Smith 1948, с. 4]. Не менее известный

лингвист А. Кеннеди выделяет их удивительное свойство «выражать идеи, которые не могут быть точно воспроизведены любой другой фразой такой же простоты» [Kennedy 1920, с. 52][1].

Обращение к фразовым глаголам в современном английском языке обосновано прежде всего особенностями их семантики: ведь это уникальные аналитические вторичные единицы номинации, которые характеризуются многозначностью и отличаются разной степенью фразеологизированности и идиоматизации. Недаром их считают «идиоматическим сердцем» английского языка (см. [Авдевич 2009]).

В отличие от обычных глаголов, ФГ не только обозначают действия и состояния, но и уточняют пространственные, временные и иные особенности этих действий и состояний, т. е. дают им более точную семантическую характеристику, но в то же время значительно усложняющих декодирование их емкого семантического содержания. Вот почему Джейн Поуви, говоря о причинах, затрудняющих усвоение ФГ в условиях учебного процесса, отмечает и фактор их частотности, и структурное их разнообразие, и идиоматичность многих значений, а также подвижность частиц-послелогов и неодинаковое их акцентированное произношение в потоке речи [Поуви 1990].

К сожалению, приходится констатировать, что наши студенты, как правило, предпочитают использовать вместо фразовых глаголов более привычные, однословные, «книжные» глаголы. Об этом нежелательном «феномене» упоминают, в частности, в своих публикациях Н. А. Бохач, М. С. Переверткина и другие исследователи лингводидактики [Бохач 2006; Переверткина 2007].

Назначение предлагаемой статьи в том и заключается, чтобы подчеркнуть важность привития студентам интереса к фразовым глаголам, а вместе с тем привлечь особое внимание преподавателей английского языка к решению (в числе многих других важных педагогических проблем) комплексной задачи: направлять усилия обучаемых на преодоление трудностей в понимании и использовании этого уникального слоя английской лексики, прививать им устойчивые навыки употребления фразовых глаголов в практике профессионального общения.

[1] Зд. и далее перевод наш. – *Н. А.*

Заметим, что акцентируя внимание преподавателей на ключевые задачи обучения студентов иностранным языкам, Н. С. Харламова выделяет такие составляющие элементы комплекса языковых компетенций, как владение навыками достижения прагматических целей посредством использования лингвистических и экстралингвистических компетенций, знание основных фонологических, лексических, грамматических явлений и закономерностей изучаемых языков, умение использовать лексико-грамматические средства и стилистические приемы, характерные для профессионально ориентированных текстов [Харламова 2017].

Полагаем, что всё вышеперечисленное в полной мере относится к такому аспекту преподавания английского языка, как освоение студентами ФГ, имеющих специфические фонетические, грамматические, лексические и стилистические особенности, которыми обусловлены определенные трудности их понимания при переводе и в практике использования как в устной, так и письменной речи.

Наглядным примером может послужить следующий фрагмент из посвященной соглашению по Brexit речи британского государственного деятеля Бориса Джонсона от 14 февраля 2018 года:

> …I accept that the solution *is* still a few years *off* – though the need will *be upon* us fast – but I say this to signal something about the attitudes that should inform Brexit. It's not *about shutting* ourselves *off; it's about* going global [Johnson Boris 2018 URL].

Разобраться студенту в этом высказывании практически невозможно без понимания тех нюансов, которые заложены в смысловом содержании выделенных нами фразовых глаголов, поскольку дословный перевод фрагмента приводит к полной бессмыслице. Соответственно, возникает необходимость обратиться к словарю, лучше всего специализированному. Так, согласно Оксфордскому словарю фразовых глаголов ФГ *be off* имеет значение «be cancelled, not be going to take place» – «отменяться, не состояться»; *be upon* – «have arrived (with the suggestion that the arrival may be sudden and unwelcome)» – «настать, наступить»; *be about* – «be concerned» – «касаться, означать, подразумевать»; *shut off* – «prevent (oneself / sb) from having contact with others» – «отгораживать себя от контакта с другими» [Oxford Phrasal Verbs dictionary ... 2001].

Выбрав подходящие для данного контекста значения каждого ФГ (а названные единицы имеют по два–три и более лексико-семантических вариантов), студент получает возможность передать смысл высказывания англоязычного спикера:

> Я согласен с тем, что разрешение проблемы *не состоится* еще в течение нескольких лет, хотя трудное положение *наступит* для нас быстро – но я говорю это, чтобы сигнализировать об отношениях, которые должны охарактеризовать Brexit. Это не *означает*, что надо *замкнуться* в себе (отгородить себя), это *подразумевает* выход на глобальный уровень.

На примере рассмотренного фрагмента обучаемые могут наглядно увидеть, что, даже имея отобранные варианты значений ФГ, в русском переводе довольно трудно передать свойственные им нюансы и коннотации. В самом деле, для нашего варианта ФГ «be off», являющегося к тому же идиомой с показателем вполне вероятного отрицания, в англо-русском словаре фразовых глаголов Р. Кортни дается помета «о событии». Таковым в высказывании является решение чего-то существенного, какой-то важной проблемы, известной слушателям и связанной с тем самым трудным положением, которое (по тексту) скоро наступит. Примечательно, что следующий ФГ – *be upon* – сопровожден пометой «с предположением, что это может быть внезапным и нежелательным». ФГ *be about* имеет помету «быть чем-то». Наконец, ФГ *shut off* означает «изолировать себя от кого-то, чего-либо», поэтому вполне допустимо заменить словосочетание *отгородить себя* синонимом *изолироваться* либо *замкнуться.*

Полезным и интересным для подробного рассмотрения представляет собой опубликованная Белым домом 25 сентября 2019 года запись телефонного разговора между президентом США Дональдом Трампом и президентом Украины Владимиром Зеленским. С одной стороны, эта публикация наглядно показывает, насколько охотно и уместно оперирует фразовыми глаголами англоговорящий Трамп и как обедняет свою речь Зеленский, в силу не очень уверенного владения английским используя только простую, однословную глагольную лексику. С другой стороны, демонстрируемая почти в каждой реплике Трампа фразовоглагольная лексика тоже весьма и весьма показательна и красноречива. Вот лишь один фрагмент из этой записи (фразовые глаголы выделены нами. – *Н. А.*):

> **President Trump**: Good because I heard you had a prosecutor who was very good and he was *shut down* and that's really unfair. A lot of people are talking about that, the way they *shut* your very good prosecutor *down* and you had some very bad people involved. Mr. Giuliani is a highly respected man. He was the mayor of New York City, a great mayor, and I would like him to call you. I will ask him to call you along with the Attorney General. Rudy very much knows what's happening and he is a very capable guy. If you could speak to him that would be great. The former ambassador from the United States, the woman, was bad news and the people she was *dealing_with* in the Ukraine were bad news so I just want to let you know that. The other thing, there's a lot of talk about Biden's son, that Biden stopped the prosecution and a lot of people want to *find out* about that so whatever you can do with the Attorney General would be great. Biden *went around* bragging that he stopped the prosecution so if you can *look into* it.. It sounds horrible to me [Read Trump's conversation 2019, URL].

Воспроизведенный нами отрывок из устной речи примечателен тем, что в нем представлена целая палитра разнообразных ФГ, позволяющих анализировать их и с грамматической, и с семантической точки зрения. Во-первых, мы видим здесь и глагольно-адвербиальные: *shut down, find out*, и глагольно-предложные: *deal with*, *look into* фразовые глаголы, а также ФГ *go around*, относящийся к категории единиц, которые могут выступать как в качестве адвербиального, так и предложного фразового глагола. Во-вторых, анализу подлежит квалификация всех имеющихся в тексте ФГ на предмет их переходности / непереходности, разделяемости / неразделяемости, официальности / неофициальности, а также многих других грамматических, структурно-стилистических и лексико-семантических особенностей выявленных ФГ. В-третьих, этот фрагмент дает возможность показать, насколько важно учитывать контекстуальное окружение при выборе из всего многообразия словарных значений нужного лексико-семантического варианта. Взять хотя бы один из «трамповских» ФГ – *go around*. И англо-английские, и русско-английские словари предлагают до восьми и более значений. Казалось бы, из них в нашем случае можно было бы выбрать вариант (со значком идиома) «распространяться», но смущает помета *о новостях*, *болезни* и т. п. Поскольку Трамп имел в виду Байдена, «заткнувшего» неугодного украинского прокурора, более подходит другое толкование (тоже с пометой идиома): «to say something

frequently, especially when it is annoying or unpleasant for other people» («говорить что-то часто, особенно когда это раздражает или неприятно для других людей»). Однако в русском переводе дословно передать такую коннотацию практически невозможно, поэтому представляется вполне вероятным высказывание Трампа перевести как *Байден повсюду хвастался.*

Примерно по такой схеме, очевидно, можно разбирать на занятиях примеры употребления фразовых глаголов в аутентичном англоязычном тексте, привлекая, разумеется, учащихся к активному участию в обсуждение изучаемой темы. Конечно же, такие специально подобранные материалы позволяют рассмотреть и другие аспекты фразовоглагольной проблематики, скажем, роль постпозитива – адвербиальной или предложной частицы (в нашем случае это *down*, *out*, *with*, *into*, *around*) – в изменении смысловых значений исходной номинации, причем эти смысловые оттенки являются ориентиром для определения лексического значения фразового глагола в каждом конкретном случае.

Хорошей иллюстрацией могут послужить следующие примеры. В одном из комментариев BBC прозвучал такой пассаж:

> The document was drawn up as part of «Operation Yellowhammer» – the name for the government's contingency plan to prepare for *coming out* from the European Union (EU) without a deal [Brexit 2019].

Выделенный нами фразовый глагол *come out* в данном контексте легко расшифровывается как «выходить (из)», т. е. он относится к разряду non-idiom. В предложении ФГ «come from» в значении «поступать (из)» относится к пласту semi-idioms:

> The customs union is an agreement between EU countries not to charge taxes called tariffs on things *coming from* other EU countries, and to charge the same tariffs as each other on things *coming from* outside the EU.

Зато в другой фразе ФГ *come up with* – «придумать» – является идиомой:

> Theresa May has reached out across the House for support and urged the European Union to *come up with* a way to eliminate or neuter the backstop, which critics fear could leave Britain tied to the bloc forever.

В значительной мере обширной и сложной для изучения является тема полисемии фразовых глаголов как разновидности семантической неоднозначности, преодолеть которую далеко не всегда удается даже с помощью специализированных словарей. Следует признать, что присущая фразовым глаголам многозначность является результатом действия таких механизмов вариативной интерпретации действительности, как метафоризация и метонимизация, трансформация смыслового содержания.

Студенты должны быть убеждены в том, что наиболее удобным инструментом устранения возникающей в процессе профессионального общения неоднозначности смысла полисемантичного фразового глагола, как и любой другой многозначной единицы, является анализ ближайшего или даже дальнего контекстного окружения в реальном высказывании, т. е. в конкретном дискурсе, что чаще всего позволяет преодолеть лексическую «двусмысленность» (см. [Авдевич 2007]).

Прочному усвоению студентами корпуса фразовых глаголов могли бы способствовать специально разработанные упражнения, которые следовало бы регулярно использовать для аудиторных и самостоятельных занятий. Эти упражнения, созданные с учетом специализации обучаемых, должны ориентировать студентов не на то, чтобы они бездумно зазубривали ФГ, а закрепляли бы их в памяти на основе развития практических навыков и настраивали бы на преодоление трудностей в понимании и использовании этих сложных лексических единиц. Назначение комплекса таких упражнений заключается, в частности, в том, чтобы акцентировать внимание на грамматические, лексические и стилистические аспекты функционирования ФГ, дифференциацию и идентификацию фразовых глаголов, анализ и запоминание устойчивых ФГ-идиом, накопление опыта перевода, правильного выбора лексико-семантических вариантов и т. п.

Основой названного комплекса являются блоки специально подобранных текстов, в частности, политического, экономического, юридического, публицистического и страноведческого дискурса, отличающиеся наличием в них разноплановых фразовых глаголов и содержащих их выражений, которые служат материалом для разработки упражнений и заданий.

Каждый блок комплекса может включать:

а) отрывок текста, в котором требуется увидеть фразовые глаголы, найти по англо-английскому словарю их значения и с учетом контекста перевести на русский язык выражения и предложения;
б) упражнения, направленные на:
   – сопоставление ФГ с их словарными дефинициями;
   – установление специфики британских и американских вариантов ФГ;
   – акцентирование внимания на стилистический регистр и эмоциональную окрашенность ФГ;
   – сопоставление ФГ с однословными глаголами-синонимами;
   – осмысление разницы между конкретными и абстрактными значениями фразовых глаголов;
   – составление своих собственных примеров / вопросов с использованием обсуждаемых ФГ;
   – восприятие трехсловных фразовых глаголов, отглагольных существительных и прилагательных, образованных от фразовых глаголов;
   – анализ и запоминание устойчивых выражений (идиом), в составе которых активную роль играют ФГ;
   – накопление опыта правильного выбора ФГ, базовых глаголов и частиц, соответствующих смыслу предложения, путем заполнения пропусков подходящими единицами;
   – привлечение особого внимания к грамматическому аспекту функционирования ФГ в английском языке, в том числе усвоение порядка слов при использовании ФГ по модели «глагол – частица – существительное» *vs* «глагол – местоимение – частица», а также тренировка на восстановление правильного порядка расстановки специально перемешанных слов в предложении;
   – объединение двух разъединенных частей предложения с ФГ в единое целое;
   – рассмотрение ситуаций, в которых произносятся содержащие ФГ реплики политических деятелей (кем и при каких обстоятельствах произнесены, роль ФГ в высказываниях);
   – практическое использование ФГ для передачи мысли с русского языка на английский;

– перевод словосочетаний, содержащих ФГ, с английского языка на русский;
– интерпретация, комментирование, перифраз предложений с ФГ;
– прочное освоение ряда распространенных базовых глаголов и разных послеложных частиц, а для продвинутых групп – умение анализировать и группировать их по концептам (подробнее см. [Авдевич 2011]).

Выполняя постепенно усложняющиеся задания, студенты могут совершенствовать необходимые творческие навыки самостоятельного анализа семантики того или иного ФГ и поиска его значения, которое наиболее близко к смыслу авторского текста. Вопросы и задания, включаемые в комплекс упражнений, структура которых обеспечивает повторяемость языкового материала и расширение словарного запаса, позволят обучаемым запоминать встречаемые в текстах новые фразовые глаголы и умело использовать их в своей дальнейшей языковой практике.

Заключение

В отличие от обычных глаголов, ФГ не только обозначают действия и состояния, но и уточняют пространственные, временные и иные особенности этих действий и состояний, т. е. дают им более точную семантическую характеристику [Авдевич 2011]. Не вызывает сомнения тот непреложный факт, что фразовые глаголы характерны не только для повседневной разговорной речи, но и являются полноправной частью языка профессионального общения, поскольку эти номинативные единицы используются как в официальных документах, так и научных, юридических, технических и иных текстах.

Способность воспринимать на слух и осмысленно включать в речь фразовые глаголы является непременным условием для того, чтобы успешно общаться с носителями английского языка. С другой стороны, чтобы быстро и правильно переводить фразовые глаголы, нужно знать их структуру и уметь определять, к какому типу они принадлежат. А значит уверенное, полноценное овладение студентами этим компонентом английской глагольной лексики следует рассматривать как один из показателей формирования коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Авдевич Н. В. Когнитивно-дискурсивные особенности многозначных фразовых глаголов в современном английском языке: на материале фразовых глаголов действия с частицами *on* / *off* : дис. … канд. филол. наук. М., 2007. 234 с.

Авдевич Н. В. Семиотические и когнитивные аспекты исследования фразовых глаголов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 572. С. 89–99.

Авдевич Н. В. Фразовые глаголы в художественной литературе (на материале произведений английских и американских писателей) : учеб. пособие. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 194 с.

Бохач Н. А. Методика обучения фразовым глаголам английского языка на I курсе языкового вуза : дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2006. 211 с.

Кортни Р. Английские фразовые глаголы. Англо-русский словарь. 2-е изд., стереотип. М. : Русский язык, 2000. 767 с.

Перевёрткина М. С. Трудности перевода английских фразовых глаголов // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2007. С. 126–130.

Поуви Д. Английские фразовые глаголы и их употребление : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1990. 176 с.

Харламова Н. С. Структура фонда оценочных средств в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам: политический дискурс // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). С. 9–19. URL : libranet.linguanet.ru/prk/ Vest/3_774/pdf.

Brexit: What does Yellowhammer say about no-deal impact? By Reality Check team // BBC News. 20 September 2019. URL : www.bbc.com/news/uk-politics-47652280.

Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs. Glasgow : Harper Collins Publishers, 2005. 492 p.

Cowie A. P., Mackin R. Oxford Dictionary of Phrasal Verbs. New York : Oxford University Press, 2001. 519 p.

Johnson Boris. Brexit speech. // The Spectator. 14 February 2018. URL : blogs.spectator.co.uk/2018/02/full-text-boris-johnsons-brexit-speech/.

Kennedy A. G. The Modern English verb–adverb combination. Stanford : Stanford University Press, 1920. 150 p.

Oxford Phrasal Verbs dictionary for learners of English. New York : Oxford University Press, 2001. 379 p.

Read Trump’s phone conversation with Volodymyr Zelensky // CNN Politics. September 26, 2019. URL : rss.novostimira.com.

Rundel M. Introduction / Macmillan Phrasal Verbs plus. Oxford : Bloomsbury Publishing Plc, 2005. P. vi–vii.

Smith L. P. Words and Idioms Studies in the English Language. London : Constable, 1948. 299 p.

REFERENCES

Avdevich N. V. Kognitivno-diskursivnye osobennosti mnogoznachnyh frazovyh glagolov v sovremennom anglijskom jazyke: na materiale frazovyh glagolov dejstvija s chasticami on / off : dis. … kand. filol. nauk. M., 2007. 234 s.

Avdevich N. V. Semioticheskie i kognitivnye aspekty issledovanija frazovyh glagolov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2009. Vyp. 572. S. 89–99.

Avdevich N. V. Frazovye glagoly v hudozhestvennoj literature (na materiale proizvedenij anglijskih i amerikanskih pisatelej) : ucheb. posobie. M. : IPK MGLU «Rema», 2011. 194 s.

Bohach N. A. Metodika obuchenija frazovym glagolam anglijskogo jazyka na I kurse jazykovogo vuza : dis. ... kand. filol. nauk. Ulan-Udje, 2006. 211 s.

Kortni R. Anglijskie frazovye glagoly. Anglo-russkij slovar'. 2-e izd., stereotip. M. : Russkij jazyk, 2000. 767 s.

Perevjortkina M. S. Trudnosti perevoda anglijskih frazovyh glagolov // Tradicii i innovacii v metodike obuchenija inostrannym jazykam. SPb. : KARO, 2007. S. 126–130.

Pouvi D. Anglijskie frazovye glagoly i ih upotreblenie : ucheb. posobie. M. : Vysshaja shkola, 1990. 176 s.

Harlamova N. S. Struktura fonda ocenochnyh sredstv v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannym jazykam: politicheskij diskurs. // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 3 (774). S. 9–19. URL : libranet.linguanet.ru/prk/ Vest/3_774/pdf.

Brexit: What does Yellowhammer say about no-deal impact? By Reality Check team // BBC News. 20 September 2019. URL : www.bbc.com/news/uk-politics-47652280.

Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs. Glasgow : Harper Collins Publishers, 2005. 492 p.

Cowie A. P., Mackin R. Oxford Dictionary of Phrasal Verbs. New York : Oxford University Press, 2001. 519 p.

Johnson Boris. Brexit speech. // The Spectator. 14 February 2018. URL : blogs.spectator.co.uk/2018/02/full-text-boris-johnsons-brexit-speech/.

Kennedy A. G. The Modern English verb–adverb combination. Stanford : Stanford University Press, 1920. 150 p.

Oxford Phrasal Verbs dictionary for learners of English. New York : Oxford University Press, 2001. 379 p.

Read Trump's phone conversation with Volodymyr Zelensky // CNN Politics. September 26, 2019. URL : rss.novostimira.com.

Rundel M. Introduction / Macmillan Phrasal Verbs plus. Oxford : Bloomsbury Publishing Plc, 2005. P. vi–vii.

Smith L. P. Words and Idioms Studies in the English Language. London : Constable, 1948. 299 p.

УДК 373. 6: 811.1/.8 (045)

М. Г. Гец

кандидат педагогических наук, доцент;
доцент кафедры лингводидактики и методики
обучения иностранным языкам Минского государственного
лингвистического университета; e-mail: mgg@tut.by

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье дается краткий ретроспективный анализ становления профильного обучения иностранным языкам в Республике Беларусь. Автором описываются три модели профильного изучения иностранных языков в белорусских учреждениях общего среднего образования: в рамках одного учреждения общего среднего образования; в рамках сети учреждений общего среднего образования; в рамках сети учреждений образования различных типов и видов. В контексте современного языкового образования предусматривается допрофильная подготовка и профильное обучение на повышенном уровне, определяющие парадигму высшего лингвистического образования, которое объединяет профили на первой ступени высшего образования и четыре укрупненные специальности магистратуры на второй ступени высшего образования. Наряду с изучением комплекса профильных учебных дисциплин на повышенном уровне, профильная дифференциация предусматривает формирование профессиональных ценностных ориентаций. Профильная индивидуализация направлена на становление профессионально значимых личностных качеств учащихся. Системно представляются результаты и позитивный опыт осуществления профориентационной работы филиалов кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам УО МГЛУ г. Минск, Беларусь.

Ключевые слова: допрофильная подготовка; профильная дифференциация и индивидуализация; профориентационная работа; базовый и повышенный уровни; профессиональные качества личности.

M. G. Hets

Candidate of Pedagogy (PhD), associate professor,
Chair of Lingiadidactics and Methods of Teaching Foreign Languages,
Minsk State Linguistic University; e-mail: mgg@tut.by

SUBJECT-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN BELARUSIAN SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS AS A BASIS FOR LEARNERS' INDIVIDUAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article gives a retrospective overview of the development of the subject-oriented foreign language teaching (FLT) system in the Republic of Belarus. The

CC BY

author analyses three current models of subject -oriented FLT in Belarusian secondary education: within one school; within a regional network of schools; within a regional network of comprehensive secondary schools, specialised secondary schools, vocational and academically-oriented schools, and higher educational establishments. Modern FLT comprises preliminary field -oriented FLT integrated with further subject - oriented FLT at the advanced level, making up the paradigm of higher linguistic education which includes university and post-graduate linguistic education. The former integrates different profiles at the first, Bachelor's degree, level and four consolidated specialities at the second, Master's degree, level. Apart from doing a complex of subject -oriented courses at the advanced level, subject-oriented differentiation and individualisation presupposes the promotion of professional competences and values. The article sums up the results of subject-oriented FLT carried out by the Chair of Linguadidactics and Methods in MSLU Minsk, Belarus.

Key words: preliminary field-oriented FLT; subject-oriented individualisation and differentiation; workplace (occupational) guidance; waystage and advanced level; professional personality traits.

Введение

Проектирование образовательной среды современного учреждения высшего и общего среднего образования предполагает решение проблемы профильной дифференциации обучения, которая является одной из ключевых в контексте качественного совершенствования образовательного процесса, построения его содержания, в том числе содержания языкового и лингвистического образования, на основе сопряженности интересов, языковых и речевых способностей, профессионального самоопределения, полноценной социализации обучающихся и потребностей общества в новых специалистах и новых качествах личности в профессии. Один из способов решения данной проблемы – анализ опыта реализации допрофильной подготовки и профильного обучения в своей стране, системах образования разных стран мира в контексте интернационализации образования, развития современных образовательных систем в русле мирового тренда подготовки высококвалифицированных кадров.

Первый эксперимент по созданию моделей профильных классов в суверенной Республике Беларусь был осуществлен в 1994 году [Пальчик 2014]. Образовательная реформа школы 1998–2008 годов предполагала переход на 12-летнее образование, включая нулевой класс; 10–11 классы становились профильными или мультипрофильными;

для этих целей была разработана Концепция профильного обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования. Позже был осуществлен переход на 11-летнее общее среднее образование в 2008/09 учебном году, профильное обучение закреплялось за гимназиями и лицеями по отдельным типовым учебным планам. В 2013/14 учебном году осуществлялась организация изучения отдельных предметов на повышенном уровне; с 2015 года – профильное обучение на третьей ступени [Профільнае навучанне – канцэптуальныя падыходы і перспектывы 2015]. В соответствии с Программой деятельности Правительства Республики Беларусь на 2015 год, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 18 февраля 2015 года №110, начиная с 2015/16 учебного года на третьей ступени общего среднего образования в учреждениях общего среднего образования введено профильное обучение [О введении профильного обучения 2016].

Методология организации профильной дифференциации и индивидуализации в контексте языкового образования

Цель профильного обучения в учреждении общего среднего образования – опережающая учебная деятельность, направленная на формирование механизма принятия решений, на удовлетворение запросов и развитие способностей личности в какой-либо области познавательной и практической деятельности. Выбор профиля подготовки – первый профессиональный выбор [Сидоренко 2016]. Допрофильная подготовка и профильное обучение предполагают апробацию нового содержания и инновационных форм организации образовательного процесса с учетом потребностей мировых рынков труда в близкой и далекой перспективе для обеспечения предварительного самоопределения обучающихся. Допрофильная подготовка как специализированная подготовка учащихся 7–9-х классов направлена на выявление интересов, склонностей, на формирование представлений о мире профессий, возможностей их выбора и смены, о характере труда и потенциальных альтернативах трудовой деятельности [Аршанский 2006].

Психолого-педагогическое сопровождение допрофильной подготовки и профильного обучения должно помочь учащимся стать

независимыми от стремительно меняющейся конъюнктуры рынка при выборе профессии, от внешних факторов (престижность профессии в данный момент, советы некомпетентных, но авторитетных людей, видимая легкость карьерного роста, получения профессиональной выгоды и пр.) и успешно справляться с трудностями профессионального становления, неуверенностью в себе и сомнениями в своем выборе [Глинский 2015]. Грамотно организованное и заинтересованное сопровождение будет способствовать формированию объективной самооценки, осуществлять коррекцию эмоционального состояния учащихся, содействовать совершенствованию самопрезентации в процессе профильного обучения и профессионального становления. С учителями, работающими в профильных классах, в том числе с изучением иностранного языка на повышенном уровне, с изучением второго иностранного языка, ведется постоянная и системная работа, направленная на оказание действенной помощи в вопросах собственного профессионального развития, теоретической и методической подготовки с учетом особенностей допрофильной и профильной подготовки учащихся [Войтович 2016].

Организационные формы профильной дифференциации и индивидуализации

К профилирующему направлению деятельности можно отнести создание филиалов кафедр университетов в учреждениях общего среднего и среднего специального образования. Так, в задачи филиалов кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) входит систематическая, в том числе профилактическая и аналитическая, работа по углублению профессионально-методических знаний студентов университета, совершенствованию навыков, умений, компетенций преподавателей кафедры в обучении иностранным языкам в процессе целенаправленного взаимодействия с учителями и учащимися гимназий, колледжей, в частности, лингвогуманитарного колледжа МГЛУ, изучение и обобщение передового опыта обучения иностранному языку. Разнообразная многовекторная деятельность филиалов кафедры организуется в целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности учащихся и студентов путем приобретения

практического опыта для осознанного выбора места учебы и трудовой деятельности. Идеи опережающего профконсультирования заложены в Днях будущего студента (Student Shadowing Day), в студенческих мастер-классах для учащихся профильных классов гимназий, в их неформальных встречах с деканами и сотрудниками факультетов «Будущее начинается сегодня». Преподаватели-члены филиала кафедры проводят тренинги по использованию инновационных образовательных технологий, проблемные семинары, практикуется консультирование и рецензирование научных работ учащихся. Для студентов, которых привлекают к обучению заинтересованных учащихся профильных классов в рамках филиала кафедры, процесс активного преподавания полезен с позиции проверки прочности знаний, приобретения педагогического опыта, становления профессионализма.

Для учителей, работающих в профильных классах, в МГЛУ организуются специальные курсы повышения квалификации, позволяющие актуализировать владение содержанием преподаваемого учебного предмета (иностранного языка) на повышенном уровне, с одной стороны, и, с другой стороны, приоритетными для профильной школы ключевыми профессиональными компетентностями: осуществления психолого-педагогического сопровождения повышения готовности подростков к осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории; овладения социальными ценностями, к появлению так называемого действенного социального оптимизма, т. е. стремления вносить свой позитивный вклад в улучшение ситуации в обществе; приобщения к культуре интеллектуального труда; проявления творческой самостоятельности.

К типу профильной школы в системе вузовской подготовки кадров относится лицей Белорусского государственного университета (БГУ) в Минске [Лицей БГУ URL]. Учащиеся, окончившие базовую школу (девять классов), проходят вступительные испытания на конкурсной основе и обучаются по десяти различным профилям. Это физический, математический, информатико-математический, химический, биологический, филологический, гуманитарный (история), гуманитарный (обществоведение), историко-обществоведческий в соответствии с профилирующими направлениями получения высшего образования преимущественно в БГУ, а также будущей трудовой

деятельности. Самые большие конкурсы наблюдаются на биологическом, математическом и гуманитарном (обществоведение) профилях. Осознанность выбора профиля обучения – одно из наиболее важных условий успешной подготовки специалиста для профессиональной реализации в будущем.

В системе общего специального и профессионального образования созданы предпосылки для осуществления профильной подготовки. Разработаны новые учебные планы, определены учебные заведения, на базе которых есть возможности обучать еще и школьников. Учреждения общего среднего образования через управления образования выбирают площадки и используют их как ресурс, чтобы учащиеся могли в течение двух лет освоить профессию и получить свидетельство государственного образца. Таким образом, в ресурсных центрах можно освоить около восьмидесяти профессий.

С целью создания оптимальных условий получения образования с учетом способностей, возможностей и потребностей учащихся, определено два уровня изучения иностранного, в частности английского, языка: базовый и повышенный (профильный). Базовый уровень предусматривает минимально необходимый объем содержания учебного материала, требования к усвоению которого задаются как планируемые результаты обучения в системе обобщенных, фундаментальных знаний, умений, способов деятельности и компетенций, достижение которых предусматривается в рамках учебных часов, отводимых учебным планом [Колесникова 2016].

Повышенный уровень изучения учебного предмета предусматривает расширение и углубление содержания образования базового уровня на третьей ступени общего среднего образования, в частности, увеличение спектра коммуникативных задач, более высокие требования к языковой, речевой и социокультурной составляющим коммуникативной компетенции. Изучение учебных предметов на повышенном уровне сопряжено прежде всего с формированием способов деятельности, приобретением опыта успешной учебно-познавательной и творческой деятельности, с формированием компетенций [Профильное обучение URL]. Для изучения английского языка на повышенном уровне необходимо использовать дополнительный учебный материал, которому отводится от 15 до 25 % учебной информации по отношению к базовому уровню. Базовый уровень владения иностранным языком

соответствует уровню А2, повышенный уровень – В1–В2 шкалы общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

Пропедевтическое изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне осуществляется на факультативных занятиях как одном из видов дифференциации обучения и допрофильной подготовки. Образовательные задачи факультативов по учебному предмету «Иностранный язык» весьма разнообразны:

- приоритетное овладение ведущими способами познавательной деятельности;
- воспитание уважительного и толерантного отношения к культуре и народу стран изучаемого языка;
- применение инновационных образовательных технологий в соответствии с разным типом интеллекта обучающихся;
- консолидация и систематизация грамматического и лексического материала в разнообразных ситуациях межкультурного общения;
- мониторинг развития эмоционально-волевых качеств личности учащихся;
- построения индивидуальных образовательных маршрутов с учетом профессиональных интересов и запросов.

Творческими коллективами и отдельными авторами разработаны учебные программы разных факультативов: «Культура речевого общения» (7-е и 8-е классы), «Коммуникативная грамматика» (7-е и 8-е классы), «Второй иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский)» (7–11-е классы), «Лексико-грамматический практикум» (10-е и 11-е классы), «Страноведение Великобритании и США» (10-е и 11-е классы), «Основы перевода» (10-й класс), «Военный перевод» (11-й класс) [Профильное обучение URL]. В рамках каждого из них предусмотрено профессионально направленное содержание, например, с целью ориентации на получение педагогических специальностей, специальностей государственных органов обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь и иных специальностей. Профориентационная работа с учащимися допрофильных классов также направлена на профильную ориентацию с помощью психолого-педагогической диагностики речевых способностей и мотивов; анкетирования учителей, учащихся и родителей для выявления их психологической готовности; консультирования родителей по

острым проблемам наличия ограничений в выборе профессии; организации психолого-педагогической поддержки собственной инициативы учащихся в социальном и профессиональном самоопределении [Юшкевич 2015]. Так, образовательная личностно ориентированная технология «коучинг» доказывает свою эффективность в проектировании результатов обучения в предпрофильных и профильных классах. Данная технология позволяет коучу следовать за естественным развитием личности учащегося; предупреждать и устранять причины возможных трудностей в их профессиональном выборе; составлять и реализовывать индивидуальные коррекционные программы; обеспечивать условия для самостоятельного созидания системы отношений с миром, для его личностного развития. Коуч способствует созданию условий принятия профессионального решения [Активные методы в системе профильного обучения 2015].

Модели организация допрофильной подготовки и профильной дифференциации

В образовательной практике в том или ином виде могут реализовываться следующие *модели организации* допрофильной подготовки и профильного обучения:

– в рамках одного учреждения общего среднего образования. Такая модель может быть реализована при *объединении в одном классе учащихся, изучающих на повышенном уровне одинаковые учебные предметы; при объединении в одном классе учащихся, изучающих на повышенном уровне разные учебные предметы; при объединении в одном классе учащихся, изучающих отдельные учебные предметы на повышенном уровне и изучающих все остальные учебные предметы на базовом уровне;*

– в рамках сети учреждений общего среднего образования. Для этих целей создаются кластеры, преимущественно, педагогического направления. Примером может быть инновационный проект «Внедрение модели допрофильной подготовки учащихся в условиях взаимодействия учреждений общего среднего и профессионального образования, семьи и социума» в одной из гимназий районного центра Брестской области [ГУО «Гимназия г. Дрогичина URL»]. В его рамках учащимся обеспечивается информационное сопровождение в выборе учреждения высшего образования из

предложенного переченя УВО, в которые можно поступить после окончания профильной подготовки. Учащиеся также знакомятся с профессионально-образовательной картой региона, профессионально важными качествами будущего работника преимущественно региональных предприятий и учреждений;

– в рамках сети учреждений образования различных типов и видов (включая учреждения профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, дополнительного образования детей и молодежи, расположенных на одной компактной территории) [Булахо 2015]. Такие модели межпрофессионального взаимодействия реализуются в виде сети филиалов кафедр, дуального образования. Они способствуют профессиональной адаптации преподавателей университетов, которые не имеют в своем багаже опыта обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования, и обеспечивают расширение возможностей социализации учащихся на основе реализации преемственности между общим средним и профессиональным образованием. Такие модели применяются для максимального использования возможностей не только данного учреждения общего среднего образования, но и учреждений дополнительного образования, среднего специального и высшего образования, при вовлечении к данную работу разных специалистов. В современной образовательной парадигме изучение иностранных языков на повышенном уровне инкорпорируется в лингвистическое образование в учреждениях высшего образования по учебным планам укрупненных профилей УВО на первой и второй ступенях.

Заключение

В процессе качественного профильного обучения у учащихся формируются профессиональные качества личности, уникальные для каждого: системное мышление, способность к критической оценке, самооценке и рефлексии, устойчивая мотивация учения, мировоззренческие взгляды, патриотизм, гражданская ответственность, трудолюбие, информационная, коммуникативная и исследовательская культура. Ожидаемым результатом профильного обучения становится высокий уровень удовлетворенности учащихся и их родителей, повышение уровня осознанности профессионального самоопределения учащихся, установление субъект-субъектных отношений участников

образовательного процесса, необходимых для успешного саморазвития гражданина своей страны, интеллект которого способен и готов создавать основную прибавочную стоимость в новой экономике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Активные методы в системе профильного обучения: методические рекомендации / сост. В. Л. Цыбовский. Минск : Белорусский государственный педагогический университет им. Танка, 2004. 51 с.

Аршанский Е. Я. Предпрофильная подготовка: как ее реализовать в школьной практике // Химия в школе. 2006. № 5. С. 12–19.

Булахова З. Н. Содержание деятельности методической службы региона по организации профильного обучения на III ступени // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 8. С. 17–23.

Войтович Т. С. Пути и условия перехода к профильному обучению: педагогическая ассамблея // Народная асвета. 2016. № 8. С. 21–25.

Глинский А. А., Савельева Т. М. Психолого-педагогическое сопровождение процесса допрофильной подготовки и профильного обучения учащихся // Веснік адукацыі. 2015. № 10. С. 36–45.

ГУО «Гимназия г. Дрогичина». URL : gymn.drogichin.edu.by/ru/main.aspx?guid=1311 (дата обращения: 12.04.2019).

Лицей БГУ. URL : lyceum.by/ (дата обращения: 12.03.2019).

Колесникова Е. И. Профильное обучение и отдельные вопросы комплектования учебных классов учреждений общего среднего образования / Консультант Плюс: Беларусь. Технология ПРОФ’2012 / ООО «ЮрСпектр», Национальный Центр правовой информации Республики Беларусь. Минск, 2016. 7 с.

О введении профильного обучения: Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 16.04.2015 № 316 / Консультант Плюс: Беларусь. Технология ПРОФ’2012 / ООО «ЮрСпектр», Национальный Центр правовой информации Республики Беларусь. Минск, 2016. 5 с.

Пальчик Г. В. Опыт реализации профильного обучения в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь // Педагогическая наука и образование. 2014. № 3. С. 55–59.

Профильное обучение // Министерство образования Республики Беларусь. URL : edu.gov.by/page-23891 (дата обращения: 10.11.2018).

Профильное обучение // Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. URL : adu.by/?p=5150 (дата обращения: 25.10.18).

Профільнае навучанне – канцэптуальныя падыходы і перспектывы // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 8. С. 3–6.

Сидоренко Р. С. Нормативно-методологическая база совершенствования обучения и воспитания учащихся в системе общего среднего образования // Адукацыя і выхаванне. 2016. № 2. С. 3–6.

УО МГЛУ. URL : www.mslu.by/ (дата обращения: 04.04.2019).

Юшкевич Г. И. Отбор в профильные классы. Развивающая профдиагностика для 8–9 классов «Выбираю профиль» : метод. пособие. Минск : Зорны Верасок, 2015. 97 с.

Юшкевич Г. И. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях профильного обучения // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 10. С. 40–43.

REFERENCES

Aktivnye metody v sisteme profil'nogo obuchenija: metodicheskie rekomendacii / sost. V. L. Cybovskij. Minsk : Belorusskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. Tanka, 2004. 51 s.

Arshanskij E. Ja. Predprofil'naja podgotovka: kak ee realizovat' v shkol'noj praktike // Himija v shkole. 2006. № 5. S. 12–19.

Bulahova Z. N. Soderzhanie dejatel'nosti metodicheskoj sluzhby regiona po organizacii profil'nogo obuchenija na III stupeni // Adukacyja i vyhavanne. 2015. № 8. S. 17–23.

Vojtovich T. S. Puti i uslovija perehoda k profil'nomu obucheniju: pedagogicheskaja assambleja // Narodnaja asveta. 2016. № 8. S. 21–25.

Glinskij A. A., Savel'eva T. M. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa doprofil'noj podgotovki i profil'nogo obuchenija uchashhihsja // Vesnik adukacyi. 2015. № 10. S. 36–45.

GUO «Gimnazija g. Drogichina». URL : gymn.drogichin.edu.by/ru/main.aspx?guid=1311 (data obrashhenija: 12.04.2019).

Licej BGU. URL : lyceum.by/ (data obrashhenija: 12.03.2019).

Kolesnikova E. I. Profil'noe obuchenie i otdel'nye voprosy komplektovanija uchebnyh klassov uchrezhdenij obshhego srednego obrazovanija / Konsul'tant Pljus: Belarus'. Tehnologija PROF'2012 / OOO «JurSpektr», Nacional'nyj Centr pravovoj informacii Respubliki Belarus'. Minsk, 2016. 7 s.

O vvedenii profil'nogo obuchenija: Prikaz Ministerstva obrazovanija Respubliki Belarus' ot 16.04.2015 № 316 / Konsul'tant Pljus: Belarus'. Tehnologija PROF'2012 / OOO «JurSpektr», Nacional'nyj Centr pravovoj informacii Respubliki Belarus'. Minsk, 2016. 5 s.

Pal'chik G. V. Opyt realizacii profil'nogo obuchenija v uchrezhdenijah obshhego srednego obrazovanija Respubliki Belarus' // Pedagogicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. № 3. C. 55–59.

Profil'noe obuchenie // Ministerstvo obrazovanija Respubliki Belarus'. URL : edu.gov.by/page-23891 (data obrashhenija: 10.11.2018).

Profil'noe obuchenie // Nauchno-metodicheskoe uchrezhdenie «Nacional'nyj institut obrazovanija» Ministerstva obrazovanija Respubliki Belarus'. URL : adu.by/?p=5150 (data obrashhenija: 25.10.18).

Profil'nae navuchanne – kancjeptual'nyja padyhody i perspektyvy // Adukacyja i vyhavanne. 2015. № 8. S. 3–6.

Sidorenko R. S. Normativno-metodologicheskaja baza sovershenstvovanija obuchenija i vospitanija uchashhihsja v sisteme obshhego srednego obrazovanija // Adukacyja i vyhavanne. 2016. № 2. S. 3–6.

UO MGLU. URL : www.mslu.by/ (data obrashhenija: 04.04.2019).

Jushkevich G. I. Otbor v profil'nye klassy. Razvivajushhaja profdiagnostika dlja 8–9 klassov «Vybiraju profil'» : metod. posobie. Minsk : Zorny Verasok, 2015. 97 s.

Jushkevich G. I. Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v uslovijah profil'nogo obuchenija // Adukacyja i vyhavanne. 2015. № 10. S. 40–43.

УДК 37.01

Н. Ф. Коряковцева, Н. М. Макиевская

Коряковцева Н. Ф., доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры лингводидактики
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

Макиевская Н. М., директор предуниверситария
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: nmm-dfo@mail.ru

ПРЕДУНИВЕРСИТАРИЙ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ШКОЛА ПРОФИЛЬНОГО ТИПА В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

В статье рассматривается модель профильной школы – предуниверситарий. В статье подчеркивается, что создание в системе образования предуниверситария как нового типа профильной школы обусловлено значением старшей ступени общеобразовательной школы для обеспечения нового качества общего образования, его наибольшей личностной направленности и вариативности, создания условий для выбора обучающимся индивидуальной образовательной траектории, максимального раскрытия личностного потенциала ученика. На примере предуниверситария МГЛУ раскрываются особенности содержания обучения в данном типе образовательного учреждения, характеристики общей образовательной программы, концептуальные основы построения данного типа профильной школы в рамках системы университетской подготовки кадров. Особое внимание уделяется новым аспектам образовательной программы и образовательной среды в предуниверситарии как профильной школе в системе университетской подготовки кадров; раскрывается содержание университетского компонента образовательной программы, возможности учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, потенциал интеграции школы в университетскую образовательную среду для личностного развития и социализации обучающихся.

Ключевые слова: предуниверситарий; профильная школа; общая образовательная программа; образовательная среда; личностное развитие обучающегося.

N. F. Koryakovtseva, N. M. Makievskaya

Koryakovtseva N. F., Advanced professor, doctor of pedagogy,
FLT Department, Moscow State Linguistic University;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

Makievskaya N. M., Head Master of University College,
Moscow State Linguistic University; e-mail: nmm-dfo@mail.ru

CC BY

UNIVERSITY COLLEGE OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY AS A VOCATIONALLY-ORIENTED TYPE OF SCHOOL IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION

The article deals with a new model of vocationally-oriented school – University College. It is emphasized that the emergence of university colleges in the educational system is determined by the growing importance of senior school for achieving a new quality of comprehensive secondary education, maintaining the learner-centered mode of education and its diversification, creating conditions for the learner to opt for the individual route of his / her education and to develop his / her individual potential. Using the example of University College of MSLU the authors describe the specific features of the education content in this type of school, characterize the curriculum and outline the conception of this type of school in the system of university education. Special attention is paid to the new aspects of the curriculum development and the educational environment in the university college as a type of vocationally-oriented school in the system of university education, focusing on the content of the university component of the curriculum, opportunities for students' research and project activity, the potential of integrating school in the university educational environment for learners' development and socialization.

Key words: University College; vocationally-oriented school; curriculum; educational environment; learner development.

Введение

Предуниверситарий – новое понятие в педагогическом лексиконе и новая реальность в отечественной системе общего образования, связанная с качественными изменениями старшей ступени общеобразовательной школы.

Основная стратегия совершенствования российского образования заключается в достижении качества, отвечающего современным условиям и актуальным социально-экономическим и социально-культурным задачам развития общества. Старшая, профильно ориентированная, ступень общеобразовательной школы в процессе развития системы образования подвергается существенным структурным, организационным и содержательным изменениям, суть которых – обеспечение наибольшей личностной направленности и вариативности образования. Эти изменения отвечают требованиям современного общества максимально раскрыть индивидуальные способности, дарования человека и сформировать на этой основе профессионально и социально компетентную мобильную личность, умеющую делать профессиональный и социальный выбор и нести за него

ответственность, сознающую и способную отстаивать свою гражданскую позицию, гражданские права [Краева, Коряковцева 2014].

Профильное образование на старшей ступени школы имеет свои традиции, которые сложились в практике школ с углубленным преподаванием ряда предметов, профильных школ и классов, гимназий и лицеев. Опыт организации профильного обучения старшеклассников позволил создать определенную структурную и организационную модель предпрофильной и профильной подготовки, которая включает базовый и углубленный профильный компоненты содержания образовательной программы.

Так, в соответствии с программой столичного образования в Москве сложилась система профильного обучения на основе взаимодействия средней и высшей школы. «Профессиональное определение становится одним из основных направлений школьного образования, при котором у обучающихся формируется набор различных компетенций в соответствии с индивидуальными запросами личности. Выбор учеником профиля в школе – это еще и важный аспект его социализации» [Профильное обучение … 2015, с. 1].

Основной задачей профильного обучения является расширение образовательного пространства благодаря взаимодействию с вузами-партнерами на профильном и предпрофильном уровнях, внеурочной деятельности и системе дополнительного образования. Решение такой задачи возможно только в многофункциональной, многопрофильной, социально активной образовательной организации.

Предуниверситарий как школа профильного типа в системе вузовской подготовки кадров

В соответствии с концепцией профильного обучения в российском образовании реализуется задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Профильное образование дает возможность за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса

наиболее полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, обеспечивать условия для дифференциации и индивидуализации обучения, построения обучающимися индивидуальных образовательных траекторий, создать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, расширить возможности социализации учеников. При этом профильная школа является институциональной формой реализации этих задач. Необходимость дальнейшего развития модели профильной школы обусловлена общественным запросом на профилизацию старшей ступени общего образования. На обеспечение непрерывности и преемственности довузовской и вузовской подготовки.

Развитие профильного обучения преследует такие основные цели, как:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- обеспечить новые условия социализации учащихся, преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [Концепции профильного обучения ... 2002, с. 288].

Предуниверситарий как образовательное учреждение позволяет значительно расширить возможности профильного обучения старшеклассников прежде всего в силу того, что это *тип профильной школы в системе университетской подготовки кадров.* За счет интеграции предпрофильной и профильной ступени общеобразовательной школы в систему вузовского образования создаются качественно новые условия образовательной среды и профильного обучения:

- новые социальные условия образовательной среды в системе вузовской подготовки;
- новое содержание образовательной программы, интегрирующее общий базовый, углубленный профильный и элективный университетский компоненты содержания образования;

– расширение образовательного поля и информационно-образовательных ресурсов;
– новая система взаимодействия субъектов образовательной деятельности (студент – преподаватель);
– использование программно-методической и технологической базы профильного обучения;
– включение старшеклассников в образовательную деятельность и общественную жизнь вуза.

Образовательная среда включает, как известно, социальный, пространственно-предметный, субъектный и технологический компоненты, которые создают условия личностного и профессионального развития обучающихся и преподавателей. Именно интеграция предуниверситария в вузовскую систему позволяет не только существенно повысить качество профильного обучения, общего образования, личностного и профессионального самоопределения обучающихся, но и профессионального и личностного роста преподавателей как условие достижения высокого уровня образовательных результатов.

В соответствии с постановлением Правительства Москвы о проведении в городе Москве в период с 1 сентября 2013 г. по 31 августа 2017 г. пилотного проекта по организации профильного обучения в федеральных государственных образовательных организациях высшего образования, расположенных на территории города Москвы [Постановление Правительства Москвы 2013] в 2015 г. в составе ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (МГЛУ) был создан предуниверситарий как тип профильной школы в системе вузовской подготовки кадров. Предуниверситарий обеспечивает профильную направленность обучения на старшей ступени школьного образованияв 8–11 классах.

Концепция развития предуниверситария МГЛУ – создание качественно гибкой системы профильного обучения и образовательной среды на основе интеграции общеобразовательного, профильного и элективного университетского компонентов содержания образования, а также дополнительных образовательных программ с целью обеспечить условия для личностного и профессионального самоопределения учащегося, самостоятельного и ответственного выбора профилирующего направления собственной деятельности и продолжения

образования, создания механизма принятия решения, освоения поля возможностей и ответственности.

Предуниверситарий МГЛУ является многопрофильным образовательным учреждением. Предлагаемые обучающимся профили отражают направления подготовки в МГЛУ. *Филологический профиль* связан с языковыми факультетами (английского, немецкого, французского языков) Института иностранных языков и переводческим факультетом МГЛУ и обеспечивает углубленное изучение дисциплин лингвистического и филологического профиля в рамках направления специализации будущих лингвистов, освоение обучающимися элективных учебных предметов и дополнительных образовательных программ лингвистического и филологического профиля. *Социально-гуманитарный профиль* связан с направлениями подготовки в Институте международных отношений и социально-политических наук и Институте гуманитарных и прикладных наук МГЛУ и обеспечивает углубленную подготовку по дисциплинам предметных областей «Социальные науки» и «Филология», освоение обучающимися элективных учебных предметов и дополнительных образовательных программ социального и филологического профиля. *Социально-правовой профиль* связан с Институтом международного права и правосудия и Институтом информационных наук МГЛУ и обеспечивает углубленное изучение дисциплин социально-правового цикла в рамках направлений специализации будущих юристов и специалистов по обеспечению информационной безопасности, дисциплинам предметной области «Филология», освоение обучающимися элективных учебных предметов и дополнительных образовательных программ социально-правового информационного профиля. *Историко-филологический профиль* связан с Институтом гуманитарных и прикладных наук МГЛУ и обеспечивает углубленное изучение общегуманитарных и филологических предметов и углубленную подготовку по гуманитарным дисциплинам и дисциплинам предметной области «Филология», освоение обучающимися элективных учебных предметов и дополнительных образовательных программ гуманитарного и филологического профиля.

Основу содержания обучения в предуниверситарии МГЛУ составляет многопрофильная и многокомпонентная общая образовательная программа (ООП), включающая базовый, профильный и элективный

(университетский) компоненты, а также дополнительные образовательные программы. ООП направлена на общекультурное, социальное и личностное развития ученика в процессе обучения, создание условий для его постоянного развития в рамках учебного процесса, овладения умением учиться, познавать мир, сотрудничать. ООП обеспечивает освоение учеником поля возможностей и ответственности, условия для профессионального самоопределения обучающегося, самостоятельного и ответственного выбора профилирующего направления собственной деятельности, готовность к непрерывному образованию и самообразованию, к креативной деятельности и жизнедеятельности выпускников образовательных учреждений.

В число профильных предметов углубленного изучения в соответствии с направлениями профильной подготовки входят такие дисциплины, как иностранные языки, технология, история, обществознание, русский язык и литература. По каждому из профилей предусмотрена лингвистическая составляющая – углубленное изучение двух иностранных языков, что соответствует профилю МГЛУ. В предуниверситарии МГЛУ изучаются в качестве первого иностранного языка: английский, французский, немецкий; в качестве второго – английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, китайский, японский. Особенностями лингвистического образования являются: многоуровневое непрерывное профильное лингвистическое образование; обязательное освоение двух иностранных языков – разноуровневые программы; направленность на формирование многоязычной и поликультурной личности; преемственность профильного лингвистического образования с вузом (МГЛУ).

В качестве элективных предметов университетского компонента обучающимся предлагаются в 9-м классе модульные курсы «Введение в специальность». В течение учебного года обучающиеся осваивают восемь модулей, отражающих направления специализации в МГЛУ: переводчик; преподаватель иностранных языков; психолог; специалист в области политологии, регионоведения, теории и истории международных отношений; специалист в области культурологии, журналистики и теории связей с общественностью; специалист в области информационной безопасности; специалист в области экспериментальной и прикладной лингвистики. На старшем этапе ученикам предлагается выбрать одно из указанных направлений профилизации,

и в 10-м – 11-м классах они осваивают выбранное направление в курсе «Основы специальности».

Отличительной чертой предуниверситария как типа профильной школы в системе университетской подготовки кадров является направленность образовательного процесса на развитие способности учеников к научному творчеству, проектной и исследовательской деятельности как важной составляющей профильного образования и профессионального самоопределения. Данная задача обеспечивается включением творческого компонента в содержание предметных учебных программ и включением в курсы элективных дисциплин проектной и исследовательской деятельности учеников предуниверситария в научно-исследовательскую работу профильных кафедр и студенческого научного общества университета. Примером может служить ежегодно проводимый в предуниверситарии День науки – школьная научная конференция, содержание которой отражает профессиональные и творческие интересы учеников в области профильных дисциплин и результаты их учебно-исследовательской деятельности.

Расширение учебно-исследовательского и научно-исследовательского компонента образовательных программ, включение школьников в научно-исследовательскую работу профильных кафедр и студенческих научных обществ университета, в систему городских, общероссийских и международных молодежных проектов обеспечивает развитие у обучающихся умений исследовательской деятельности, творческих способностей, создает условия для наиболее полного раскрытия личностного потенциала и способностей каждого ученика, целенаправленного развития творческой личности, способной к созиданию нового, самовыражению, самореализации и устойчивому развитию, формированию потребности в продолжении образования и самообразования. Школьники, участвуя в конференции учебно-исследовательских работ «День науки в предуниверситарии», кроме представления своих проектных и учебно-исследовательских работ получают от руководителей секций, ведущих ученых в своей области, рекомендации по расширению своего исследовательского потенциала. Наиболее успешные работы включаются для представления в Международную конференцию студенческого научного общества Московского государственного лингвистического университета «Collegium linguisticum».

Предуниверситарий решает важную задачу старшей школы – обеспечение готовности выпускника к дальнейшему получению образования в университете. В связи с этим особенностью предуниверситария является интегрированность обучающихся не только в образовательную и научную, но и в социальную среду университета, включение старшеклассников в студенческую жизнь университета и культурно-образовательные мероприятия. Участие в мероприятиях университета является существенным элементом профориентации обучающихся, которые имеют достаточный ресурс в рамках единой образовательной среды для реализации своего личностного потенциала.

В системе «предуниверситарий – университет (школа – вуз – заказчик)» существенную роль играет координация работы преподавательских кадров. Профильное обучение в предуниверситарии осуществляется с привлечением к обучению школьников профессорско-преподавательского состава университета, совершенствованием структуры и содержания образовательных программ, использованием современных методов обучения, включая дистанционные, созданием единого образовательного пространства многоуровневой профильной подготовки.

Созданию такого единого образовательного пространства способствует привлечение учителей предуниверситария к совершенствованию профессиональной компетентности на базе университетской системы повышения квалификации (научные конференции, вузовские публикации, лекции, мастер-классы, вебинары и др.). Открытый экспериментально-творческий инновационный характер педагогической среды предусматривает создание условий для экспериментальной, исследовательской, творческой деятельности педагогического коллектива; обеспечение инновационного характера учебно-воспитательного процесса; создание условий для творческого роста и самореализации каждого педагога и педагогического коллектива в целом.

Заключение

Предуниверситарий Московского государственного лингвистического университета – это творческая образовательная лаборатория, в которой апробируются: новая модель профильной школы, обеспечивающая современное качество профильного обучения

старшеклассников; готовность и способность к продолжению образования в выбранной профессиональной области; личностное и профессиональное самоопределение учеников; условия для их самореализации и устойчивого личностного развития. Опыт разработки новой модели профильной школы показывает, что данная модель позволяет обеспечить: дифференциацию профильной подготовки и создание условий для профессионального самоопределения обучающегося; непрерывность профильного образования в системе вузовской подготовки кадров; активно-творческий продуктивный характер образования и максимальную реализацию личностного потенциала обучающегося; повышение качества учебно-исследовательской и научно-исследовательской составляющей образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_ LAW_ 173677/?frame=1.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 2. Старшая школа / под ред. Э. Д. Днепрова, В. Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт». М. : Министерство образования, 2002. 296 с.

Краева И. А., Коряковцева Н. Ф. Концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательных организациях в рамках «Московского стандарта качества образования» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 4 (715). С. 9–20.

Постановление Правительства Москвы «О проведении в городе Москва пилотного проекта по организации профильного обучения в государственных образовательных организациях высшего образования, расположенных на территории города Москвы» от 28 августа 2013 г. № 566-ПП.

Профильное обучение в Москве // Тематическое приложение журнала «Вестник московского образования». № 2. М. : Центр «Школьная книга», 2015. 32 с.

REFERENCES

Koncepcija federal’noj celevoj programmy razvitija obrazovanija na 2016–2020 gody. URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_ LAW_ 173677/?frame=1.

Koncepcija profil’nogo obuchenija na starshej stupeni obshhego obrazovanija // Proekt federal’nogo komponenta gosudarstvennogo obrazovatel’nogo standarta

obshhego obrazovanija. Chast' 2. Starshaja shkola / pod red. Je. D. Dneprova, V. D. Shadrikova. Vremennyj nauchnyj kollektiv «Obrazovatel'nyj standart». M. : Ministerstvo obrazovanija, 2002. 296 s.

Kraeva I. A., Korjakovceva N. F. Koncepcija prepodavanija inostrannyh jazykov v obshheobrazovatel'nyh organizacijah v ramkah «Moskovskogo standarta kachestva obrazovanija» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2014. Vyp. 4 (715). S. 9–20.

Postanovlenie Pravitel'stva Moskvy «O provedenii v gorode Moskva pilotnogo proekta po organizacii profil'nogo obuchenija v gosudarstvennyh obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija, raspolozhennyh na territorii goroda Moskvy» ot 28 avgusta 2013 g. № 566-PP.

Profil'noe obuchenie v Moskve // Tematicheskoe prilozhenie zhurnala «Vestnik moskovskogo obrazovanija». № 2. M. : Centr «Shkol'naja kniga», 2015. 32 s.

УДК 37:81

Е. Д. Логинова

соискатель кафедры лингводидактики Института иностранных языков
им. Мориса Тореза Московского государственного лингвистического
университета; e-mail: loginovaekaterinad@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ

Статья посвящена формированию профессиональных умений преподавателя дошкольного образовательного учреждения при обучении детей навыкам и умениям аудирования и говорения на иностранном языке. Автор рассматривает различные методики обучения детей аудированию и говорению, обобщая опыт предыдущих лет, накопленный методистами и преподавателями. Автор подчеркивает необходимость поддержания мотивации и заинтересованности детей в процессе обучения иностранному языку. Также делается акцент на совместной работе родителей и педагогов при организации внеурочной деятельности дошкольников для достижения лучших результатов.

Ключевые слова: обучение дошкольников; английский язык; аудирование; говорение; профессиональная компетенция преподавателя английского языка.

E. D. Loginova

postgraduate student, Department of Linguodidactics,
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages,
Moscow State Linguistic University; e-mail: loginovaekaterinad@gmail.com

DEVELOPING PROFESSIONAL TEACHING SKILLS: TEACHING CHILDREN LISTENING AND SPEAKING

The article is dedicated to the formation of the professional skills and abilities of a teacher for young learners while developing young children's listening and speaking skills. The author looks at different ways of teaching children listening and speaking, summarizing the experience gained by methodologists and teachers. The author gives an overview of different materials appropriate for children of preschool age as well as of different ways of presenting new material for a better acquisition by children. The author stresses the importance of studying the experience of practicing teachers as well as of using different techniques that can help to maintain children's interest. Special emphasis is put on the importance of teacher-parent collaboration with a view to achieving better results. In conclusion, the author summarizes the skills and abilities a teacher for preschoolers should have while teaching children foreign listening and speaking skills.

Key words: preschoolers; the English language; listening skills; speaking skills; the professional competence of an English teacher.

CC BY

Введение

В последнее время в нашей стране наблюдается снижение порога начала обучения иностранному языку (ИЯ). Если раньше дети начинали учить иностранный язык с 5-го класса, затем – с 1-го или 2-го класса, то теперь всё больше педагогов и родителей склоняются к тому, что начинать обучение стоит уже в дошкольном возрасте [Вронская 1999; Коряковцева 2010; Спиридонова 2010]. Как отмечает Ф. А. Сохин, «одной из главных задач среди многих важных задач воспитания и обучения детей-дошкольников является задача развития речи и речевого общения» [Развитие речи у детей дошкольного возраста 1984, с. 2]. Однако если раньше развитие речи детей дошкольного возраста рассматривалось только в рамках использования родного языка, то сейчас всё больше специалистов сходятся во мнении, что дети должны развиваться не только посредством своего родного языка, но и изучая иностранный язык. Так, по мнению И. В. Вроноской, «в системе непрерывного образования эта задача (развитие речи и речевого общения у детей) не может быть решена односторонне, только на основе родного языка» [Вронская 1999, с. 3].

За последние годы возникло множество методик и авторских подходов к обучению детей английскому языку в дошкольном и преддошкольном возрасте [Доля URL; Мещерякова 2011; Graham URL]. Методисты сходятся во мнении, что раннее начало обучения дает детям возможность легче освоить иностранный язык, начать говорить на нем, обучаясь через игру. Однако, к сожалению, формированию профессиональных умений будущих педагогов дошкольного образования уделяется недостаточно внимания. В статье будут рассмотрены основные умения, которыми должен обладать преподаватель при обучении детей аудированию и говорению на иностранном языке.

Обучение детей дошкольного возраста аудированию и говорению на иностранном языке

Первичными при обучении детей дошкольного и преддошкольного возрастов иностранному языку являются умения и навыки аудирования. Аудирование на раннем этапе обучения иностранному языку – это прежде всего речь учителя, поэтому педагог должен четко и разборчиво произносить каждую фразу, грамотно строить фразы и предложения, стараться отвечать на любой вопрос детей,

поддерживая тем самым их любознательность и стремление к изучению иностранного языка. Дети детсадовского возраста стараются познать мир, эти «маленькие почемучки» часто обращаются к учителю за помощью и искренне расстраиваются, если учитель забывает или не знает того или иного слова на иностранном языке.

Материал для формирования навыков и умений аудирования на раннем этапе включает в себя стихотворения, рифмовки, песенки на иностранном языке. Учитель, работая с детьми, должен уметь правильно воспроизводить мелодию либо аккомпанируя себе на фортепьяно, либо используя аудиозаписи песен.

Обучая детей иностранному языку, учитель должен в какой-то степени обладать актерскими способностями. «Гости» – игрушки, которые «приходят к детям», разговаривают только на иностранном языке, при этом зайчик говорит более тоненьким голоском, чем мишка, змея шипит, поросенок хрюкает и т. д. Разговаривая за «гостя», учитель должен хотя бы немножко изменять свой голос, так как, наблюдая диалоги между учителем и «гостем» (т. е. когда учитель общается «сам с собой»), дети должны понимать, когда говорит «гость», а когда «учитель». Такой «диалог» очень важен, он задает детям модель речевой ситуации.

Учитель: Hello, what's your name?
Учитель (*игрушка*): Hello, my name's… And what's your name?
Учитель: My name's…

Уже на ранних этапах обучения важно, чтобы дети имели возможность слышать речь носителей языка, а не только голос учителя. Задача педагога – организовать прослушивание детьми аудиозаписей по пройденному материалу не только на уроке, но и дома.

Отдельные методики предусматривают работу на компьютере (выполнение заданий, игры с использованием изученной лексики, песенки и караоке) [Graham URL]. С одной стороны, большинство современных детей с радостью воспринимают игровые задания на компьютере, что поддерживают и родители, так как ребенок совмещает приятное (игры на компьютере) с полезным (изучение иностранного языка). Другие же, наоборот, отрицательно относятся к использованию детьми компьютеров в раннем детстве, именно поэтому нельзя сказать, что методики, которые предполагают использование компьютера в течение длительного времени, в частности различные онлайн-

игры для детей, подходят для обучения абсолютно всех дошкольников [Graham; Games to Learn English URL; Games for young learners URL].

Те же положительные и отрицательные стороны относятся и к мультфильмам на иностранном языке. Методисты советуют приучать детей к регулярному просмотру мультфильмов на иностранном языке, мотивируя это тем, что «чем раньше дети столкнутся с таким видом работы над языком, тем быстрее будет проходить привыкание к звучанию английской речи, стимулируя их непроизвольное внимание, а также лучше будут формироваться навыки восприятия английской речи на слух» [Моисеенко 2016, с. 56].

Стоит отметить, что просмотр мультфильмов не должен являться основной составляющей урока или домашнего задания. Во-первых, далеко не все дети интересуются мультфильмами. Многие предпочитают игры или конструктор просмотру видеозаписей. Во-вторых, родители могут не одобрять то, что их дети будут сидеть перед телевизором или компьютером. У некоторых ребят могут возникнуть негативные эмоции: просмотр мультфильмов доставляет детям удовольствие, однако когда мультфильм становится непонятным, ребята быстро устают и теряют интерес, что в дальнейшем может привести к нежеланию изучать иностранный язык.

Как было отмечено выше, поддержание мотивации детей к изучению ИЯ является важнейшей задачей учителя при формировании умений устного обучения. Удержать внимание дошкольников и поддерживать дисциплину в классе возможно только, если ученики действительно вовлечены в урок. Очень часто при обучении детей дошкольного возраста, между сверстниками могут возникнуть конфликты. В данных случаях учителю нужно переключать внимание ребят на что-то интересное и веселое. Именно поэтому учитель должен выстраивать план урока таким образом, чтобы в любой момент детям можно было бы переключиться на другой вид деятельности и отвлечься от конфликтной ситуации.

Важно заметить, что дошкольники на уроке воспринимают аудирование не только слушая речь учителя, аудио- и видеоматериалы, но также и через речь своих сверстников, которые начинают говорить на иностранном языке, используя простейшие фразы. Задачей учителя является создание ситуаций повседневной жизни, при которых дети разыгрывают определенные роли, используя игрушки и различный

реквизит. Ролевые игры являются, естественно, упрощенными, однако чтобы участвовать в игре, ребята должны понять и правильно отреагировать на реплики друг друга.

Так, например, игра в магазин может включать в себя минимум словарного запаса:

Продавец: Hello!
Покупатель: Hello! Can I have a … (ball, doll, car, bear…)?
Продавец: Here you are!
Покупатель: Thank you! Goodbye!
Продавец: Goodbye!

Если вначале учитель разыгрывает диалог «сам с собой», используя игрушку – гостя, то затем его место занимает ребенок, а другие начинают воспринимать иностранную речь уже от него. Задачей учителя в данном случае является подыграть детям, при помощи жестов, мимики и наглядного материала. Естественно, что в одной группе встречаются дети с разными уровнями владения иностранным языком, «новеньким» сложно понять тех, кто уже давно занимается, поэтому учителю очень важно «уточнять» речь детей, чтобы она стала понятна всем.

Очевидно, что когда дети эмоционально вовлечены в урок, они лучше усваивают материал, так как им интересно и весело, в противовес занятиям, когда ребята просто сидят за столами и выполняют скучные для них упражнения. Важно, чтобы во время урока учитель давал детям полную свободу передвижения. В классе должно быть место для конструирования, ковер, столы для рисования и лепки, пространство для подвижных игр. В процессе занятия учитель должен организовывать различные подвижные игры и разминки, а также постоянно менять виды деятельности. Большинству детей бывает очень тяжело усидеть на месте, однако их подвижность не означает, что им неинтересно и что они будут хуже усваивать материал.

Очень важно для учителя проводить родительские собрания, на которых педагог должен уметь объяснить принципы работы с детьми дошкольного возраста при обучении их иностранным языкам. Кроме того, в связи с небольшим количеством часов, которые дети проводят с педагогом английского (обычно это 2–3 академических часа в неделю), учитель должен уметь грамотно объяснять родителям важность занятий иностранным языком в неурочное время (прослушивание детьми дома аудиоуроков, просмотр мультфильмов и др.)

Типичной ошибкой педагогов при обучении детей говорению на иностранном языке является неоправданный переход на родной язык и прямой перевод слов и фраз с иностранного языка. В большинстве случаев элементарную лексику, которой обучаются дети на ранних этапах, можно объяснить жестами, наглядными материалами (игрушками) или картинками. Прямой перевод лишь сбивает детей, не происходит полного погружения в языковую среду, что так важно на ранних этапах обучения дошкольников.

Чтобы ребенок начал сам произносить слова и фразы, учителю важно знать приемы, которые помогают этого добиться. Так, например, детям очень нравится, когда учитель «ошибается».

Учитель (*держа в руках игрушку*): Children, what is it? Is it a cat?... (dog / frog / mouse…etc.)
Дети: No!
Учитель: So what is it?
Дети: It's a bear!

Еще одним приемом является «недоговаривание»: учитель может не договаривать фразу, чтобы ее закончили дети, причем окончание фразы должно быть очевидным для них.

Учитель (*держа в руках игрушку*): Look! Our guest is big! Our guest is brown! It is a…
Дети: Bear!

Что же касается ошибок самих ребят, учитель должен знать, как методически правильно их исправлять. Если учитель показывает детям зайчика, а ребята говорят, что это собака, самый простой вариант для учителя сказать: *No, this is not a dog, this is a hare*. Однако гораздо эффективней для ребят будет ситуация, когда учитель вместо того, чтобы сразу дать правильный ответ, немножко поиграет с ними. Сначала учитель изображает сильное удивление и переспрашивает: *A dog?..* Затем, учитель изображает, как зайчик вдруг начал «лаять». Дети, как правило, сразу же вовлекаются в процесс и начинают перечислять на английском всех известных им животных, при этом учитель, в свою очередь, продолжает сильно удивляться и изображать различные звуки животных. В конце концов дети вспоминают слово *hare*, зайчик с облегчением благодарит их за то, что они вспомнили, как он называется. Получается, что ребята сами исправили свою

ошибку, потренировали изученную лексику, а также получили удовольствие от самого процесса исправления ошибки. В первом случае дети не только лишились возможности повторения лексики и веселой игры в «ошибки», но и, скорее всего, почувствовали неуверенность от того, что не знали правильного ответа. При исправлении ошибок в ходе обучения говорению на иностранном языке главная задача учителя – помочь ребенку самостоятельно произнести слова и фразы, не травмируя при этом психику ребенка.

Важно заметить, что прежде, чем ребенок сможет самостоятельно произносить иностранные слова и фразы, требуется предварительная отработка соответствующих лексических единиц. Так, например, методика «Genki English» предусматривает совместное повторение фраз и отдельных слов детей вместе с учителем [Graham URL]. Выполняя разминку или зарядку, дети сопровождают каждое действие соответствующими фразами, произнося их хором.

Дети и учитель: (*поднимают руки вверх*) Hands up! (*хлопают*) Clap! (*поворачиваются вокруг себя*) Turn round!

Дети таким образом привыкают к произнесению иностранных слов. Произнесение отдельных слов и целых фраз хором – очень важный прием на начальных этапах обучения, однако он не должен становиться монотонным и скучным. Переход от восприятия иностранных слов и фраз к их воспроизведению может быть достаточно сложным для некоторых детей, поэтому хоровое повторение придает ребятам больше уверенности. Важно поощрять каждое самостоятельное высказывание ребенка, даже если оно было сделано с ошибкой.

Учителю стоит использовать родной язык при обучении детей иностранному как можно меньше, заменяя его жестами, мимикой и наглядными материалами. Однако, если начать разговаривать с ребенком на иностранном языке с первого урока, совсем не используя его родной язык, это может спровоцировать сильный стресс у дошкольника, поскольку у него создастся впечатление, что он ничего не понимает и что он не может ничего объяснить и не может попросить о помощи в случае необходимости.

В дальнейшем, когда дети будут чувствовать себя достаточно уверенно, к уже известным играм учитель может начать добавлять отдельные слова, затем фразы, повторяя их из урока в урок.

Например, игра в прятки может вначале включать в себя только счет до 10 и имена детей (учитель закрывает глаза, по очереди начинает загибать пальцы на руке, считая при этом до 10 на английском, затем, когда находит кого-то из детей, называет его имя), позже можно добавить короткие фразы: *I can see you* (когда учитель нашел ребенка), описание места, где спрятался ребенок (*Masha is under the table*) и т. п. В конце концов, постепенно добавляя лексику, учитель может начинать игру со счета (до 10 и дальше), затем спрашивать детей, готовы ли они (*Are you ready?*), потом делать предположения, где они могут спрятаться (*Where are the children?.. Maybe they are under the table?.. No!*), затем, когда учитель кого-то нашел, уточнять имя ребенка (*Are you Masha?*) и в конце называть как можно больше подробностей о месте, где спрятался ребенок (*Masha is under the white table on the yellow carpet next to Andrew*).

Такое «наращивание» языковых единиц не пугает детей, расширяя тем самым их словарный запас. Важно повторять одни и те же конструкции из урока в урок. Если ребенок хочет побыть ведущим и искать других детей, он может выбрать один из вариантов игры: использовать только жесты, использовать отдельные слова либо использовать целые фразы. В первом случае учителю стоит помочь ребенку, проговаривая шепотом то, что он забывает.

Если детей усадить за парту и им станет скучно, учителю будет гораздо сложнее сконцентрировать внимание на изучаемом предмете, ребята начинают отвлекаться, возникают проблемы с дисциплиной. Для начинающего педагога восстановить порядок в классе может быть достаточно сложно. Важно знать, что детям дошкольного возраста трудно долго удерживать внимание. Именно поэтому у учителя должны быть заготовлены интересные игры и задания, новые игрушки.

Заключение

Таким образом, при обучении детей устному общению, учитель должен:

1) знать и уметь применить различные приемы, стимулирующие детей к общению на иностранном языке;
2) грамотно исправлять ошибки;
3) стараться избегать прямого перевода слов и фраз, заменяя его жестами и объяснениями при помощи иллюстраций

и наглядных материалов, используя звукоподражание, помогая таким образом детям произносить нужные слова;

4) обладать четким произношением и грамотной речью;
5) обладать актерскими способностями (уметь разыгрывать диалоги между игрушками);
6) уметь быстро перестраивать план урока, чтобы переключить внимание детей;
7) уметь грамотно построить внеурочную работу детей с помощью родителей.

Педагогу важно обладать умением правильно создать предметно-пространственную среду, которая позволяла бы детям «включаться в урок», чувствовать себя комфортно и уверенно на уроках английского языка, а также поддерживать мотивацию ребят на протяжении всего занятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вронская И. В. Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах неречевой деятельности : дис. … канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1999. 242 с.

Доля Г. Н. Key to Learning. URL : www.keytolearning.com (дата обращения: 15.08.2019).

Коряковцева О. В. Методика обучения английскому языку детей преддошкольного возраста : дис. … канд. пед. наук. М., 2010. 249 с.

Мещерякова В. Н. Эмпирическая система раннего обучения иностранным языкам : [учебно-методическое пособие]. Казань : Отечество, 2011. 88 с.

Моисеенко О. А. Раннее иноязычное образование: опыт и перспективы : монография. М. : Перо, 2016. 93 с.

Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / Ф. А. Сохин [и др.] ; под ред. Ф. А. Сохина. 3-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1984. 223 с.

Спиридонова А. В. Обучение детей раннего возраста иностранному языку в процессе дополнительного образования : дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 242 с.

Games for young English learners. British Council. URL : learnenglishkids.britishcouncil.org/en/games (дата обращения: 17.02.2019).

Games to Learn English. URL : www.gamestolearnenglish.com (дата обращения: 06.04.2019).

Graham R. Genki English. URL : genkienglish.net (дата обращения: 11.03.2019).

REFERENCES

Vronskaja I. V. Metodika obuchenija doshkol'nikov anglijskomu jazyku v razlichnyh vidah nerechevoj dejatel'nosti : dis. … kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 1999. 242 s.

Dolja G. N. Key to Learning. URL : www.keytolearning.com (data obrashhenija: 15.08.2019).

Korjakovceva O. V. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku detej preddoshkol'nogo vozrasta : dis. … kand. ped. nauk. M., 2010. 249 s.

Meshherjakova V. N. Jempiricheskaja sistema rannego obuchenija inostrannym jazykam : [uchebno-metodicheskoe posobie]. Kazan' : Otechestvo, 2011. 88 s.

Moiseenko O. A. Rannee inojazychnoe obrazovanie: opyt i perspektivy : monografija. M. : Pero, 2016. 93 s.

Razvitie rechi detej doshkol'nogo vozrasta : posobie dlja vospitatelja detskogo sada / F. A. Sohin [i dr.] ; pod red. F. A. Sohina. 3-e izd., ispr. i dop. M. : Prosveshhenie, 1984. 223 s.

Spiridonova A. V. Obuchenie detej rannego vozrasta inostrannomu jazyku v processe dopolnitel'nogo obrazovanija : dis. … kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 2010. 242 s.

Games for young English learners. British Council. URL : learnenglishkids.britishcouncil.org/en/games (data obrashhenija: 17.02.2019).

Games to Learn English. URL : www.gamestolearnenglish.com (data obrashhenija: 06.04.2019).

Graham R. Genki English. URL : genkienglish.net (data obrashhenija: 11.03.2019).

УДК 372.881.1

О. В. Перлова, Н. Ю. Мороз

Перлова О. В., кандидат педагогических наук;
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области медиатехнологий Московского государственного лингвистического
университета; e-mail: perlova.olga2011@yandex. ru

Мороз Н. Ю., кандидат филологических наук, доцент;
заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной
коммуникации в области медиатехнологий Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНУЮ КУЛЬТУРУ

В статье обосновывается значимость развития стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции в процессе реализации личностно ориентированного подхода к обучению иностранным языкам. Выделяются умения филологического чтения, значимые для развития данного компонента межкультурной коммуникативной компетенции; отмечается необходимость помочь студентам самостоятельно овладеть стратегиями пополнения своего словарного запаса.

Ключевые слова: филологическое чтение; исследовательская технология; межкультурное взаимодействие; эффективная организация; интегрированное развитие; профессионально коммуникативные задачи.

O. V. Perlova, N. Y. Moroz

Perlova O. V., Ph.D, Assistant Professor of Linguistics
and Professional Communication Department in the Sphere
of Media Technology; Moscow State Linguistic University:
e-mail: perlova.olga2011@yandex.ru

Moroz N. Y., Ph. D., Associate Professor, Head of Linguistic
and Professional Communication Department in the Sphere
of Media Technology; Moscow State Linguistic University;
e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

TEACHING MODERN LANGUAGE AND CULTURE LEARNERS: THE STRATEGIC COMPONENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article stresses the significance of developing the strategic component of intercultural communicative competence on the basis of the learner-centered approach to teaching modern languages. The authors single out skills of linguistic

CC BY

and cross cultural reading which are relevant for the development of the strategic component of intercultural communicative competence in the context of lifelong learning. The article stresses the necessity of promoting students' skills of building up their cross-cultural vocabulary.

Key words: linguistic and cross-cultural reading; research technique; intercultural collobaration; effective organisation; integrated development; professional communicative tasks.

Введение

Формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции является одной из главных задач при изучении иностранного языка в языковом вузе.

Сформированность межкультурной коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза позволяет им успешно участвовать в профессиональной межкультурной коммуникации, эффективно организовывать деловые отношения с представителями изучаемых языков и культур.

Отметим, что развитие межкультурной коммуникативной компетенции предполагает не только грамотное употребление лингвистических единиц при выражении собственного коммуникативного намерения, но и учет статуса собеседника, уровня официальности ситуации в процессе профессиональной межкультурной коммуникации, социокультурных особенностей партнеров по общению, способность интерпретировать в профессиональных целях тексты, порожденные в иной культуре, правильно понимать коммуникативные намерения авторов, формировать собственное отношение к описанным лингвокультурным реалиям и др. Данные умения позволяют изучающим иностранный язык и иноязычную культуру успешно участвовать в профессиональном «диалоге культур».

При этом в постояннно развивающемся поликультурном мире изучающим иностранный язык и культуру необходимо совершенствовать данные умения непрерывно в течение всей жизни, что определяет значимость развития стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык и культуру. Это предполагает развитие исследовательских умений, позволяющих изучающим иностранный язык и иноязычную культуру собирать и интерпретировать профессионально значимую социокультурную

информацию не только в период обучения в вузе, но и далее самостоятельно для решения своих профессионально коммуникативных задач и в целях профессионального самообразования.

Способы развития стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык и иноязычную культуру

Рассмотрим понятие стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции более подробно.

Отметим, что в методической литературе подчеркивается, что «все компоненты межкультурной коммуникативной компетенции взаимосвязаны и взаимозависимы, а их выделение в известном смысле носит условный характер и осуществляется с целью выявить всю глубину и объем содержания обучения, подлежащих усвоению в процессе овладения иностранным языком и культурой» [Фролова, Щукин 2015, с. 55]

Принимая во внимание комплексный характер межкультурной коммуникативной компетенции, подчеркнем значимость ее стратегического компонента, включающего умение изучающих иностранный язык и иноязычную культуру развивать свою компетенцию непрерывно, продолжать совершенствовать ее самостоятельно и после завершения обучения в школе и окончания вуза. При этом реализуется значимый как для школы, так и для вуза принцип личностно ориентированной направленности обучения, который «предполагает, в частности, что обучающийся отвечает за результат освоения учебной программы в той же мере, что и учитель. Учитель может помочь, подсказать, дать совет, но только сам учащийся может научиться» [Фролова, Краева 2013, с. 63].

В контексте личностно ориентированной парадигмы образования важно, чтобы приобретенная в школе учебно-познавательная компетенция развивалась в вузе и потом в течение всей жизни. При этом значимым фактором является ориентация «системы во всех ее аспектах на личность обучающегося как субъекта этой системы (субъекта социокультурной деятельности и приоритетного субъекта образовательной деятельности)» [Коряковцева 2017, с. 70], а также «формирование многоязычной и поликультурной личности» [там же]. При этом в процессе освоения иностранного языка и иноязычной культуры

студентами в высших образовательных учреждениях разного профиля должна быть предоставлена «возможность более творческих и гибких условий для изучения иностранных языков (language friendly environment), в большей степени ориентированных на самого студента и его потенциал» [Харламова 2019, с. 94]. Для этого необходимо не только эффективно организовать на занятиях в вузе процесс освоения иностранного языка и иноязычной культуры, но и помочь студентам языкового вуза овладеть соответствующими речевыми навыками и умениями. Такой подход «предполагает открытость к дальнейшему профессиональному развитию, готовность к овладению новыми средствами труда» [Гавриленко 2018, с. 196].

Технологией, позволяющей исследовать иностранный язык и иноязычную культуру в профессиональных целях является филологическое чтение как многоуровневая интерпретация письменного текста, порожденного носителями изучаемого языка.

Для развития стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции особую роль играют следующие умения филологического чтения, значимые для профессиональной подготовки студентов языкового вуза:

– поиск и выделение культурологической информации;
– толкование социокультурных фактов;
– расширение своей когнитивной системы фреймами, характеризующими социокультурные особенности жизни в изучаемом лингвосоциуме;
– сопоставление норм и ценностей представителей изучаемой и родной культуры;
– формулирование собственного отношения к описываемым социокультурным феноменам и др.

Подчеркнем, что текст является богатым источником для формирования и развития всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, включая стратегический.

Значимые речевые навыки: фонетические, лексические, грамматические – могут отрабатываться параллельно с изучением текстов на иностранном языке. Текст может служить важным источником изучаемого языкового материала. Работая с ним, следует развивать у студентов языкового вуза умение «соотносить выбор языковых средств с такими особенностями ситуации общения, как время

и место, степень формальности ситуации, отношения между участниками общения и др.» [Козлова 2017, с.93].

В этой связи отметим необходимость взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. Например, тексты, предлагаемые для филологического чтения, могут сопровождаться аудиозаписями текстов, охватывающих ту же тематику, которые, в свою очередь, могут служить источником важного языкового материала (фонетического, лексического, грамматического).

Подчеркнем, что в процессе развития стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции важно формировать умение критически осмысливать, обобщать представленную в тексте информацию, интерпретировать концепты, характеризующие реалии в изучаемом лингвосоциуме. Выполняемые для этого упражнения должны обязательно «стимулировать интеллектуальную активность обучаемых» [Гусева, Ермолаева 2007, с. 47]. В этой связи специалисты подчеркивают, что учебно-профессиональная деятельность «должна опираться на работу мышления, носить развивающий характер и готовить студента к саморазвитию» [Павлова 2018, с. 63].

Особое внимание следует также уделить изучению языковых единиц, вербализирующих эти концепты, научить студентов правильно произносить и грамотно употреблять слова и выражения, значимые с социокультурной точки зрения, описывающие быт, нравы, ценности и установки носителей изучаемого языка и культуры. В контексте парадигмы личностно ориентированного образования важно осознавать, что «продуктивность самостоятельной работы над языком в значительной степени зависит от того, насколько умело изучающий выделяет и обрабатывает языковые средства, необходимые для его конкретных целей» [Коряковцева 2010, с. 43], поэтому следует помочь студентам самостоятельно овладеть стратегиями изучения социокультурной информации, пополнения своего словарного запаса лингвокультуремами, самостоятельной фиксации результатов своей учебно-познавательной деятельности в письменном виде, работая с глоссариями, денотантными картами, таблицами и др.

Приведем примеры упражнений, целью которых является составление глоссариев, таблиц и т. п., которые помогают изучающим

иностранный язык, прокомментировать факты, собранные из читаемого текста социокультурной тематики и дать им свою оценку.

1. Look through the biography of the writer whose works of art are popular in the UK .Pick out factual information on the writer's childhood. Make a list of useful words and phrases describing this period of the writer's life.
2. Make a chart to analyse the attitudes of children and grown-ups to the fairytales written by the famous British writer. List words denoting the attitudes of children in the first column. Fix the words in writing in the second column which denote the attitudes of grown-ups to the fairytales written by the writer.

Заключение

В заключение подчеркнем, что вышеизложенные способы развития стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза способствует профессиональному и личностному росту изучающих иностранный язык, развитию их креативности, способности самостоятельно исследовать иностранный язык и иноязычную культуру с целью расширения кругозора и пополнения когнитивной системы изучающих иностранный язык и культуру новыми профессионально значимыми социокультурными концептами, характеризующими изучаемый лингвосоциум в сопоставлении с концептами, репрезентирующими родную культуру. Данные умения играют важную роль в профессиональном самообразовании. Также формируется полезное умение накапливать для дальнейших профессиональных целей социокультурную информацию и фиксировать ее для себя письменно в виде глоссариев, словников, денотантных карт.

Следует отметить, что развитие стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции в контексте непрерывной творческой исследовательской образовательной деятельности позволяет подготовить изучающих иностранные языки и культуры к межкультурному и межличностному взаимодействию в процессе деловой коммуникации с зарубежными коллегами, представителями изучаемого социума, и успешному выполнению своих профессионально коммуникативных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гавриленко Н. Н. Личностно ориентированный подход к формированию отраслевого переводчика // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 192–201. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Гусева А. В., Ермолаева Е. С. Структура и содержание учебного пособия по формированию социокультурной компетенции у студентов языковых вузов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. Вып. 516. С. 37–48.

Козлова А. А. Формирование межкультурной компетенции у студентов-бакалавров лингвистики на уроках лингвострановедения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 6 (785). С. 91–98. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования в системе преемственных уровней подготовки по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 5 (782). С. 68–80. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.

Павлова И. П. Студент-индивид, развивающая личность, субъект деятельности: путь к профессионализму // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 55–63. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Фролова Г. М., Краева И. А. Методические рекомендации по преподаванию иностранных языков в общеобразовательных учреждениях города Москвы. М. : МГЛУ, 2013. 320 с.

Фролова Г. М., Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков. М. : Издательский центр «Академия», 2015. 288 с.

Харламова Н. С. Комплексное применение традиционных и инновационных приемов профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: международные отношения, политология, зарубежное регионоведение // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 1 (830). С. 92–102. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

REFERENCES

Gavrilenko N. N. Lichnostno orientirovannyj podhod k formirovaniju otraslevogo perevodchika // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo

universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 192–201. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Guseva A. V., Ermolaeva E. S. Struktura i soderzhanie uchebnogo posobija po formirovaniju sociokul'turnoj kompetencii u studentov jazykovyh vuzov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2007. Vyp. 516. S. 37–48.

Kozlova A. A. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii u studentov-bakalavrov lingvistiki na urokah lingvostranovedenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 6 (785). S. 91–98. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Korjakovceva N. F. Aktual'nye voprosy nepreryvnogo lingvisticheskogo obrazovanija v sisteme preemstvennyh urovnej podgotovki po inostrannomu jazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 5 (782). S. 68–80. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Korjakovceva N. F. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Produktivnye obrazovatel'nye tehnologii. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2010. 192 s.

Pavlova I. P. Student-individ, razvivajushhaja lichnost', sub#ekt dejatel'nosti: put' k professionalizmu // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 55–63. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

Frolova G. M., Kraeva I. A. Metodicheskie rekomendacii po prepodavaniju inostrannyh jazykov v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah goroda Moskvy. M. : MGLU, 2013. 320 s.

Frolova G. M., Shhukin A. N. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2015. 288 s.

Harlamova N. S. Kompleksnoe primenenie tradicionnyh i innovacionnyh priemov professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannym jazykam: mezhdunarodnye otnoshenija, politologija, zarubezhnoe regionovedenie // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2019. Vyp. 1 (830). S. 92–102. URL : www.mslu-vestnik.edu.ru.

УДК 378

Е. А. Попова

старший преподаватель кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
ИМО и СПН Московского государственного лингвистического
университета; e-mail: pelena2008@mail.ru

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ И ПОЛИТОЛОГОВ

В статье поднимается проблема пересмотра содержания и приемов политического дискурса в связи с изменением стилистики и тона в дипломатической сфере. Перед преподавателями стоит задача воспитания молодого поколения кросскультурных специалистов, способных отстаивать национальные приоритеты страны в условиях дезинформации, манипулятивных приемов партнеров по иноязычному межкультурному общению. В статье предлагаются задания, направленные на развитие информационно-аналитических способностей обучающихся.

Ключевые слова: политический дискурс; обучение иностранному языку; международные отношения; дипломатия; профессиональная межкультурная коммуникация; равностатусность; перформатив; манипуляция; практические упражнения.

E. A. Popova

Senior Lecturer of the Department of Linguistics
and Professional Communication in Political Sciences,
Institute of International Relations and Social-Political Sciences,
Moscow State Linguistic University; e-mail: pelena2008@mail.ru

POLITICAL DISCOURSE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS MAJORING IN INTERNATIONAL RELATIONS AND POLITICAL SCIENCES

The article considers revision of the content and techniques of political discourse in response to the changes in the style and tone of diplomacy. Teachers are faced with the task of educating a new generation of cross-cultural specialists able to defend the country's national priorities against misinformation, or manipulative techniques used by partners in intercultural communication. The article offers a set of exercises aimed at the development of students' skills of analyzing information.

Key words: political discourse; foreign language teaching; international relations; diplomacy; professional intercultural communication; equal status; performative event; manipulation.

CC BY

Введение

Кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ занимается подготовкой бакалавров и магистров в области международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения, в частности, отвечает за их готовность к профессиональной межкультурной коммуникации (ПМК).

В ходе аудиторных занятий по иностранному языку (ИЯ) политический дискурс появляется в конце II курса и изучается на протяжении III и IV курсов бакалавриата, а также в течение всего периода обучения в магистратуре, находя отражение в таких темах, как: «Национальные ценности, культурная и языковая политика государства как “мягкая сила”», «СМИ как субъект политики», «Техники установления профессиональных контактов и развития профессионального общения на иностранном языке», «Политические лидеры и политическое лидерство» и др. Все темы программы по дисциплине «Практический курс первого / второго иностранного языка» носят профессионально ориентированный характер и сопряжены с проблематикой политического дискурса. Учебные материалы отбираются преподавателями ИЯ из современной прессы в соответствии с будущей профессиональной деятельностью обучающихся и текущей политической картиной мира.

Особенности современного политического дискурса

Почему обучение политическому дискурсу на аудиторных занятиях по ИЯ представляется важным? Прежде всего, политический дискурс сегодня *перформативен*. Другими словами, любое политическое высказывание трактуется как свершившееся или предстоящее действие, поступок. При этом для рядового гражданина, не читающего специальных политических документов, не знакомого с оригинальными текстами выступлений, воспринимающего политику преимущественно в препарированном виде посредством СМИ, политика предстает как некое телешоу, как набор чередующихся сюжетов: выборы, военный конфликт, политический скандал. В данном контексте можно даже говорить о ряде преступлений, совершаемых вербальным способом, например: оскорбление, клевета, возбуждение национальной или социальной вражды. Осознание публичной

речевой коммуникации как сферы риска приводит к формированию в языковой культуре *легального речевого поведения* [Осадчий 2012].

Современный общественный деятель старается обезопасить и свести к минимальному риску свои политические высказывания, включая в речь *формулы ухода от правовых рисков*. Так, например, элементы: *мне всё больше кажется*; *по моему мнению*; *мне кажется*; *думается*; *могу предположить*; *я предполагаю* – признаются выражением мнения говорящего, формально указывая на субъективность, гипотетичность сообщаемой информации, что снижает риски правовой ответственности.

Другими примерами могут служить высказывания с элементами: *Всем известно, что...*; *Не раз приходилось слышать о том, что...*; *Никто не будет спорить, что...* Такого рода ссылки невозможно проверить, однако сам факт наличия отсылки к формальному источнику делает критическое высказывание более безопасным с точки зрения правовой ответственности за сказанное.

Используется также *прием затемнения денотата*. Речь идет о ситуации, при которой обсуждаемый предмет, лицо или явление не называется прямо, а формулируется говорящим опосредованно, тем не менее при этом в контексте все понимают, что или кто имеется в виду, например: *тот самый*, *этот господин*, *этот политический проходимец*, *хорошо известный депутат*, *любитель галстуков* и пр.

Другой особенностью является то, что существует тесная связь между современными коммуникационными технологиями (Интернетом) и политическим языком. В этой связи принято говорить о *виртуализации политики*. Новые возможности СМИ позволяют гражданам испытывать иллюзорное чувство присутствия и участия в конкретных новостных событиях, что делает политический дискурс действенным средством манипуляции.

Политический дискурс: от изящного к циничному

Политический дискурс склонен к постоянному упрощению. Эта особенность напоминает несколько способов манипуляции, предложенных американским лингвистом, политическим публицистом и философом Ноамом Хомским в статье «Десять способов манипулирования людьми с помощью СМИ» [Chomsky 2002]. Речь идет о таких приемах, как:

– обращение к народу как к малым детям:

англ. go to the public as a little childs;
фр. s'adresser au public comme à des enfants en bas-âge;

– упор на эмоции в гораздо большей степени, чем на размышления:

англ. use the emotional side more than the reflection;
фр. faire appel à l'émotionnel plutôt qu'à la réflexion;

– удержание людей в невежестве, культивирование посредственности:

англ. keep the public in ignorance and mediocrity;
фр. maintenir le public dans l'ignorance et la bêtise;

– побуждение граждан восторгаться посредственностью:

англ. encourage the public to be complacent with mediocrity;
фр. encourager le public à se complaire dans la médiocrité.

В интервью с Сергеем Лавровым, министром иностранных дел, было употреблено выражение «оруэллианские таланты»: «Мы к этому привыкли. "Оруэллианские таланты" живы по сей день» (*Эхо Москвы*, *29 марта 2014 г.*). Номинация «оруэллианские таланты» взята из романа-антиутопии Дж. Оруэлла, в которой используется «новояз» (newspeak) – вымышленный язык тоталитарного общества, главным принципом которого является упрощение до полярной категории «белое и черное» и искажение смысла, например, «война – это мир» или «друзья – враги», «хорошо – плохо», «свобода – рабство». Дж. Оруэлл отстаивал идею внедрения «новояза» – языка, способного полностью устранить инакомыслие в сознании общественности за счет использования простых предложений, ограничивающих словарный запас человека [Остапова 2018].

Современной формой подобного использования политического языка отчасти является «дубовый» язык (*англ*. wooden language, *нем*. Betonsprache, *фр*. langue de bois). Это особый вид коммуникации, используемый политиками для того, чтобы скрыть некомпетентность или нежелание заниматься конкретной проблемой путем употребления абстрактных, банальных и помпезных выражений, направленных скорее на игру на чувствах публики, а не на конкретные действия [Вьюркова 2014]. С другой стороны, «дубовый» язык используется

в дипломатических и эвфемических целях для смягчения и нейтрализации негативных сторон затрагиваемой проблематики. Это коммуникативная ловушка, используемая политиками и управленцами для введения аудитории в заблуждение, сокрытия правды, ухода от прямого ответа и ответственности, оттягивания времени для решения вопроса.

В программе Ирины Шихман «А поговорить?» 2 ноября 2018 года ведущая взяла интервью у Марии Захаровой, речь шла о современном политическом языке (языке первых лиц РФ, языке МИДа). Было отмечено, что дипломатические формулировки стали сегодня несколько грубыми и неделикатными. Это отражается преимущественно в устной профессиональной коммуникации (интервью, дебатах, комментариях, политических телепередачах), а также в комментариях на официальных страницах социальных сетей.

> «*Мне кажется*, “русские хакеры” если что-то и ***взломали*** в Америке, то это две вещи: ***мозг Обаме*** и, конечно, сам доклад о “русских хакерах”», – прокомментировала представитель российского МИД Мария Захарова на своей странице в «Facebook» относительно надуманных обвинений нашей страны о вмешательстве в выборы в США в 2016 году (*ru-ru.facebook.com/maria.zakharova.167*).

> «*Мне кажется*, что ***Порошенко ошибся дверью*** не в 2018 году, а года четыре назад, судя по тому, что сейчас происходит на Украине», – заявила М. Захарова относительно курьезной ситуации на Генассамблее ООН, когда бывший украинский президент случайно вошел в комнату встреч российской делегации (*Программа «60 минут» на телеканале* «*Россия 1*», *27 сентября 2018 г.*)

Можно предположить, что это вынужденная зеркальная реакция в форме резких и точечных комментариев на грубые выпады со стороны американский партнеров, вероятно, американская сторона уже не воспринимает интеллигентную и традиционную дипломатическую лексику. В сложившихся условиях представителям российской и американской дипломатии следовало бы вернуться на позиции сотрудничества, существовавшие несколько лет назад, но представляется ли это возможным в связи с происходящими геополитическими изменениями?

Политический дискурс: от теории к практике

Заголовок на предтекстовом этапе. Обычно в педагогической практике акцент делается на понимание, анализ и воспроизведение

текста. Процесс понимания текста может идти не только с позиции автора, но и с позиции читателя, его знаний, взглядов и оценок. Для совершенствования аналитико-прогностических умений на предтекстовом этапе обучающимся уместно предложить проанализировать название (заголовок) статьи и аргументированно предположить ее содержание, проблематику и причину актуальности.

Вероятностное прогнозирование содержания текста по заголовку – один из эффективных приемов обучения пониманию текста и развития критического мышления. Название текста могут подсказать фоновые знания обучающегося. Объем предтекстовой информации у студентов неодинаков, кроме того, у них может возникать разный ассоциативный контекст. На послетекстовом этапе можно обсудить, совпало ли предположение студентов о содержании текста перед его прочтением. Ярким примером подобного упражнения является заголовок «Matryoshka или смерть»: *О чем могла бы идти речь в этой статье?* Ответ: *О возможности России утратить свои народные промыслы*.

Реферирование новостных статей дает возможность студенту развить не только лингвистические компетенции, но и способствует его личностному росту. Учащийся также должен уметь проводить исследовательскую и аналитическую работу; формулировать свои мысли грамотно, без лишних комментариев и послесловий; умело расставлять смысловые акценты как в устной, так и письменной речи. Студенту необходимо научиться оформлять реферированный текст, используя соответствующие речевые обороты и конструкции, овладеть навыками самопрезентации и публичного выступления [Мороз, Кабазова 2013].

Проблемные вопросы. Обучающимся стоит предлагать не прямые вопросы, требующие однозначного положительного или отрицательного ответа, а находить формулировки с альтернативными вариантами. Также стоит формулировать и темы для эссе: «Монополярный мир: миф или реальность?», «Brexit: выйти нельзя остаться», «США и Россия – новая “перезагрузка отношений” или холодная война?», «Европейский путь для России: pro & contra» и др. Очевидно, что вне зависимости от характера предлагаемого тезиса требуется достаточно четкий ответ и системная аргументация.

Практически каждая лексическая тема программы дисциплины «Практический курс первого / второго ИЯ» может рассматриваться с разных сторон:

– связь политики и морали:

  Какие моральные качества должен иметь политический лидер? Всегда ли цель оправдывает средства?

– взаимосвязь политики и религии:

  Запрет на ношение хиджабов на рабочем месте – инструмент «мягкой силы» или вопрос безопасности?)

– равноправие мужчин и женщин в политике:

  Уместно ли дарить женщине-президенту (женщине-канцлеру) цветы, подчеркивает ли это ее гендерную принадлежность? Есть ли какие-то факторы, не позволяющие женщинам пробиваться через «стеклянный потолок»?)

– соотношение понятий толерантности и равностатусности в ПМК:

  Что такое толерантность и должен ли лидер всегда быть толерантным? Должен ли говорящий на ИЯ подстраиваться под коллегу в ПМК? Как найти баланс между «своими» и «чужими» ценностями?)

Дебаты являются одной из форм организации коллективного обучения (team effort), в котором студенты принимают активное участие во взаимной совместной учебной деятельности и соответственно процесс обучения больше приближается к условиям реального общения и представляет собой коллективную мыслительную деятельность. Это дает преподавателю возможность вести целенаправленную работу по овладению студентами всей системой творческих, умственных действий – анализом, синтезом, сравнением, обобщением, а от студентов требует умения обобщать, высказывать свое отношение к фактам, аргументировать свою точку зрения, выражать собственное мнение, согласие или несогласие. Отмечается, что в политическом дискурсе необходимо обучать студентов выражать несогласие без использования слова *нет* [Харламова, Фролова 2013].

Презентации и *доклады* на занятиях по обучению ИЯ – это возможность потренироваться в публичном выступлении, сформировать умение довести информацию до целевой аудитории, аргументировать и убеждать слушателей по заданной теме или проблеме. Для обучения выбираются только те сферы общения, которые значимы для изучения

данной специальности. Содержание текстов и их проблематика должны быть направлены на формирование умения решать проблемы и самостоятельно находить ответы на вопросы, возникающие в процессе профессионального и бытового общения на ИЯ. По этой причине предпочтительно, чтобы тексты не были стереотипными и представляли проблему под неожиданным ракурсом [Гришенкова 2016].

Работа со стилистическими фигурами речи. Эффективным заданием является упражнения на поиск, анализ и трактовку стилистических фигур речи в образе политических лидеров на основе медиатекстов. Политический дискурс в СМИ имеет огромный арсенал стилистических и суггестивных приемов, основанных на тщательном фонетическом, словообразовательном, лексическом подборе риторических фигур речи (эпитетов, сравнений, иносказаний, аллегорий, иронии, оксюморона и др.) В связи с перечисленными особенностями политического языка на аудиторных занятиях по ИЯ представляется важным уделять внимание тщательной проработке смысловой составляющей текста, анализу употребляемых в статье по социально-политической проблематике аббревиатур и слоганов (MAGA – *Make America Great Again* – американский политический слоган), эпитетов и эвфемизмов (*cherry picking – черри-пикинг*, выборочное представление фактов), перифраз (случаев рефрейминга), абстрактных понятий и стереотипизированной лексики.

Работа с государственной символикой. В ходе аудиторных занятий важно обращать внимание студентов на различную символику: геральдику, девизы, содержание и музыку гимнов, смысловое значение цветов государственных флагов и т. д. Для международника и политолога, как ни для кого другого, важен широкий кругозор и глубокие знания в области страноведения изучаемого языка и культуры. Так, например, мэр Парижа Анна Идальго прокомментировала печальное событие, произошедшее 15 апреля 2019 года во Франции латинским выражением, являющимся девизом Парижа «Fluctuat nec mergitur» («Зыблема, но не потопима»). Умение использовать крылатые выражения, несомненно, украшает речь политика и дает моральную поддержку гражданам в драматические для страны периоды.

Примечательно, как Владимир Путин с юмором намекнул на встрече с помощником Дональда Трампа по нацбезопасности Джоном Болтоном 23 октября 2018 года на агрессивную внешнюю политику США.

Путин: На гербе США изображен орлан, который держит с одной стороны 13 стрел, а с другой 13 оливок как знак миролюбивой политики. Ваш орлан все оливки склевал, остались одни стрелы?

Болтон: Оливок я с собой не привез.

Путин: Я так и думал!

Работа с карикатурой. Другим интересным и творческим заданием, развивающим критическое мышление и аналитические способности обучающихся, является работа с карикатурой по политической тематике или на политического лидера. Как известно карикатуристы склонны к умышленному преувеличению определенных качеств личности, коротко, остро и ярко выражая это в своих работах, при этом их художественное видение может передать зрителю, читателю как физические особенности, так и моральные качества изображаемого. На занятии по ИЯ обучающиеся могли бы представить свою трактовку той или иной политической карикатуры, обличающей лидера какой-либо страны или передающие отношения между первыми главами мировых держав. План ответа можно выстроить в комментариях на вопросы: *С каким событием связано изображение?*, *Что хотел выразить художник?*, *Какие детали привлекают внимание и каков их смысл?*, *С чем Вы согласны / не согласны в такой художественной трактовке?*

Работа с экстралингвистическими и паралингвистическими средствами ПМК. Наконец, следует уделить внимание работе с видеоматериалами для интерпретации вербальной и невербальной коммуникации с точки зрения явного и скрытого смысла. Эффективными методическими приемами обучения компонентам невербального общения на начальном этапе являются такие типы заданий, в которых перед обучающимися ставится задача наблюдения и анализа за жестами, позами, мимическими проявлениями и особенностью интонаций лидера страны изучаемого ИЯ, манера вести себя с другими крупными политическими деятелями. К обсуждению на занятиях по ИЯ рекомендуются к просмотру и совместному обсуждению ситуации, в которых лидерами используются жест похлопывания по плечу: в разных ситуациях этот жест может обозначать или дружеское одобрение и поддержку, или желание доминирования и показательное превосходство над своим политическим оппонентом.

Интересно обсудить уместность и значение жеста американского президента Д. Трампа в отношении своего французского коллеги во время визита последнего в Вашингтон 24 апреля 2018 года: американский президент позволил себе смахнуть перхоть с костюма Э. Макрона, сказав:

> We have a very special relationship. In fact, I'll get that little piece of dandruff off. We have to make him perfect – he is perfect. (У нас действительно особые отношения. Вот сейчас я только сниму этот небольшой кусочек перхоти. Мы должны сделать его совершенным. Он совершенен[1]).

Можно обсудить: было ли это действие политически этичным, заранее спланированным и каково его значение?

Заключение

Политический дискурс на ИЯ – особый язык в языке, метаязык, язык второго уровня, поэтому обучение ему на аудиторных занятиях представляет особую трудность.

В контексте современных геополитических перемен, новых требований, предъявляемых к студентам-международникам и политологам (ФГОС ВО 3++, государственного заказа, требований потенциального работодателя), преподавателям ИЯ следует гибко реагировать на появляющиеся изменения, сохраняя лучшее из предыдущего опыта и набирая предпочтительное для решения текущих образовательных задач.

Новаторство, научность, объективность, рациональность – первостепенные принципы современной педагогической деятельности, на которые следует ориентироваться, которые, в свою очередь, подлежат передаче молодому поколению международников и политологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вьюркова Е. В. Актуальные проблемы политического дискурса. «Langue de bois» как инструмент манипулирования политической реальностью // Аспирант. 2014. № 5. С. 55–57.

Гришенкова Г. А. Подготовка презентаций и докладов как активная и интерактивная форма проведения занятий при обучении политическому дискурсу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 9 (748). С. 161–167.

[1] Зд. перевод наш. – *Е. А.*

Мороз Н. Ю., *Кабазова А. В.* Реферирование новостной статьи как метод коммуникативной практики в обучении студентов английскому языку на IV–V курсах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 668. С. 185–189.

Осадчий М. А. Тактические приемы ухода от правовых рисков в современной публичной коммуникации // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2012. № 1. С. 63–71.

Остапова Л. Е. Рефрейминг как метод воздействия в политической речи // Аллея Науки : научно-практический электронный журнал. 2018. № 1 (17). С. 475–477.

Харламова Н. С., *Фролова И. Ю.* Дебаты как профессиональная составляющая в обучении иностранным языкам в области политических наук // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 668. С. 148–161.

Chomsky N. Media Control: The Spectacular Achievements of Propaganda. New York : Seven Stories Press, 2002. P. 11–30.

REFERENCES

V'jurkova E. V. Aktual'nye problemy politicheskogo diskursa. «Langue de bois» kak instrument manipulirovanija politicheskoj real'nost'ju // Aspirant. 2014. № 5. S. 55–57.

Grishenkova G. A. Podgotovka prezentacij i dokladov kak aktivnaja i interaktivnaja forma provedenija zanjatij pri obuchenii politicheskomu diskursu // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 9 (748). S. 161–167.

Moroz N. Ju., Kabazova A. V. Referirovanie novostnoj stat'i kak metod kommunikativnoj praktiki v obuchenii studentov anglijskomu jazyku na IV–V kursah // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2013. № 668. S. 185–189.

Osadchij M. A. Takticheskie priemy uhoda ot pravovyh riskov v sovremennoj publichnoj kommunikacii // Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovanija. 2012. № 1. S. 63–71.

Ostapova L. E. Refrejming kak metod vozdejstvija v politicheskoj rechi // Alleja Nauki : nauchno-prakticheskij jelektronnyj zhurnal. 2018. № 1 (17). S. 475–477.

Harlamova N. S., Frolova I. Ju. Debaty kak professional'naja sostavljajushhaja v obuchenii inostrannym jazykam v oblasti politicheskih nauk // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2013. № 668. S. 148–161.

Chomsky N. Media Control: The Spectacular Achievements of Propaganda. New York : Seven Stories Press, 2002. P. 11–30.

УДК 378:1.147

К. Б. Пригожина

кандидат педагогических наук, доцент;
доцент кафедры иностранных языков №1 Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова; e-mail: kira.prigozhina@gmail.com

РАЗВИТИЕ КАЧЕСТВ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ЗАЛОГ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются подходы и методы, а также педагогические условия, направленные на развитие комплекса качеств, знаний и умений у мультикультурной личности. Конкретизация понятия «мультикультурная личность» позволяет рассматривать ее как основную цель межкультурного обучения в вузе, а комплекс качеств такой личности – как основу для формирования умений в составе межкультурной компетенции. Обосновывается эффективность интегративного подхода, обеспечивающего реализацию соответствующих педагогических условий.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; эмпатия; мультикультурная личность; эмотивно-концептный подход.

K. B. Prigozhina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages 1, Plekhanov Russian University of Economics;
e-mail: kira.prigozhina@gmail.com

MULTICULTURAL PERSONALITY AS THE MAIN AIM OF INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The purpose of the article is to determine the approaches and methods, as well as pedagogical conditions, aimed at developing the qualities of a multicultural personality. The author defines the notion of a "multicultural personality" which allows to treat it as the main goal of intercultural language teaching in universities and consider a set of qualities of this personality as the basis for developing skills of intercultural competence. The effectiveness of integrated approach is substantiated, which ensures the implementation of pedagogical conditions involved.

Key words: intercultural competence; empathy; multicultural personality; intercultural approach.

Введение

Вопросы, касающиеся разработки подходов и методов, а также создания педагогических условий, направленных на формирование межкультурной компетенции, не теряют актуальности.

CC BY

В центре внимания ученых находятся аспекты, сопряженные с этим явлением, среди которых лингвопрагматическая, коммуникативно-функциональная и когнитивная составляющие ситуаций межкультурного взаимодействия.

Цель статьи – определить подходы и методы, а также педагогические условия, направленные на развитие качеств мультикультурной личности, обеспечивающих способность и готовность к восприятию аксиологических аспектов взаимодействия представителей разных культур, что является основой формирования межкультурной компетенции как комплекса качеств личности, знаний и надпрофессиональных умений у выпускника вуза.

Соотношение подходов к восприятию межкультурных различий, предложенных В. Хоуэллом [Howell 1982], уровней восприятия иной культуры, представленных в работе Г. Елизаровой [Елизарова 2001], а также процессов освоения иной культуры, освещенных в работах М. Беннета [Bennet M. 1993] и Т. Астафуровой [Астафурова 1997] позволяет выявить необходимость достижения уровня сознательной компетенции, предполагающего возможность принятия иной культуры и способность к адаптации в ситуациях межкультурного взаимодействия (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни восприятия и процессы освоения культуры

Подходы к восприятию межкультурных различий	**Уровни восприятия культуры**	**Процессы освоения культуры**
эмик (культуры равноправные и различные)	бессознательная / сознательная компетенция	интеграция и адаптация
этик (культуры равноправные, но одинаковые)	сознательная некомпетенция	принятие
псевдоэтик (культуры одинаковые и неравноправные)	бессознательная некомпетенция	защита культурной идентичности
		отрицание культурных различий

Сформированная с позиций эмпатии система ценностных ориентаций, взглядов и убеждений позволяет развить качества личности, обеспечивающие способность и готовность к следующему:

1) само- и межкультурной идентификации;
2) культурной и межкультурной восприимчивости;
3) диалогу с представителями других культур;
4) самообразованию, сотрудничеству, социальной адаптации, межкультурному диалогу.

Всё вышеперечисленное является осмысленной позицией такой личности.

В центре внимания в процессе подготовки к межкультурной коммуникации оказывается аффективный блок, что позволяет избежать такого деструктивного состояния личности, как защита своего культурного превосходства и минимизация различий культур. В свою очередь, это позволяет перейти к более высокому уровню восприятия культуры (бессознательная компетенция) и полноценному формированию мультикультурной личности.

Осмысленность занимаемой позиции мультикультурной личности чрезвычайно важна и определяется, в частности, степенью когнитивной готовности к взаимодействию с представителями различных культур с учетом аксиологии общения. Как справедливо отмечает Н. Шарма [Sharma, Hussain 2019], предлагающий в своем исследовании коэффициент культурного развития (CQ) как основной инструмент оценки сформированности межкультурной компетенции, мотивация и заинтересованность обучающегося является основополагающим фактором при переходе от основанных на эмпатии социально-перцептивных установок к осмысленному когнитивному постижению аксиологии межкультурного общения. Эти же позиции отражены в работах отечественных авторов, в частности в исследованиях М. Г. Федотовой, А. Г. Дмитриевой [Fedotova, Dmitrieva 2017], которые получили дальнейшее освещение в работах Д. Х. Годиной, Е. Ю. Филимоновой, Г. П. Яковлевой [Godina, Philimonova, Yakovleva 2019].

Подходы, в фокусе внимания которых находится изучение исключительно лингвопрагматической либо коммуникативно-функциональной, либо когнитивной составляющих межкультурного общения, не способствуют комплексности в процессе формирования межкультурной компетенции, а следовательно, они (подходы) не могут рассматриваться

в качестве эффективных. Не обеспечивает должной интегративности и подход, предусматривающий предоставление либо готовой экспертной поддержки (подход «утилитаризм»), либо прочной теоретической базы (подход «нон-утилитаризм») для подготовки к осуществлению межкультурного взаимодействия. Основной результат исследования – выявление педагогических условий, направленных на комплексное развитие качеств мультикультурной личности, являющихся основополагающими для формирования способности и готовности к межкультурному диалогу, а также определение подходов, обеспечивающих комплексность и интегративность при формировании умений в составе всех вовлеченных компонентов межкультурной компетенции – аффективного, перцептивного, когнитивного и поведенческого.

Подходы к формированию межкультурной компетенции как ключевой способности мультикультурной личности

Основываясь на анализе работ отечественных ученых, можно выявить ряд существующих подходов к изучению и формированию межкультурной компетенции. Среди них отметим культуроведческий (культурологический), лингвострановедческий, социокультурный, эмотивно-концептный подходы, представленные в работах В. В. Сафоновой, Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, Г. Д. Томахина, С. В. Чернышова [Сафонова 1991; Верещагин, Костомаров 1983; Томахин 1984; Чернышов 2016].

Представляет интерес также приверженность уровневому подходу к формированию межкультурной компетенции, который прослеживается в работах А. Ю. Муратова и Л. Р. Алексеевой, где представлены соответственно трехуровневая и четырехуровневая модели в сопоставлении с этапами формирования межкультурной компетенции сообразно уровням языковой личности [Муратов 2005; Алексеева 2006].

Основываясь на уровневом подходе, представляется возможным выделить два блока – интраличностный мотивационный и межличностный, формирование компонентов которых позволяет сформировать качества личности, необходимые для развития способности к эмпатии, открытости и готовности к осмысленному восприятию других культур через призму родной культуры (аффективный компонент). Это является залогом эффективности перехода к познанию (перцептивный и когнитивный компоненты), успешности развития

когнитивных умений, необходимых для корректного восприятия, анализа, интерпретации и атрибуции культурно маркированной ситуации общения и поведения партнера по межкультурному взаимодействию.

Эмотивно-концептный, ценностный и релятивистский подходы составили основу для выявления качеств мультикультурной личности, а также конкретизации знаниево-атрибутивного поля и умений, подлежащих формированию в рамках интраличностного блока [Чернышов 2016; Плужник 2003; Леонтович 2002].

В нашем исследовании мы опираемся на определение мультикультурной личности, предложенное в работах В. А. Сластенина, Г. В. Палаткиной «Мультикультурная личность – это новый тип личности, чьи ориентации и взгляды на мир подразумевают, что он принимает жизненные образы, отличающиеся от его собственных, и психологически и социально готов принять различные культурные реальности. Такая личность будет интеллектуально и эмоционально привязана к основополагающему единству человеческих существ, при этом признавая, принимая и оценивая основные различия, которые лежат между людьми различных культур» [Сластенин, Палаткина 2004, с. 43]. Она находится вне культурных рамок в силу возможности подняться на метауровень анализа ситуации и характеризуется открытостью мультикультурного поведения [[Janusik, Keaton 2015; Потапова 2012].

Системный практический экспертный подход позволил сформировать основу для перехода от интраличностного мотивационного к межличностному блоку, сформулировать ряд педагогических условий, направленных на практическое использование спектра аффективных, перцептивных и когнитивных умений, обеспечивая их отражение и реализацию в поведении при взаимодействии с партнерами по межкультурному общению [Кузьменкова 2004; Bayo 1993].

В основе исследования процессов формирования межкультурной компетенции использован комплекс описанных выше методов и подходов, что позволило системно подойти к анализу формируемых качеств и умений мультикультурной личности.

Интегративный подход к формированию межкультурной компетенции

Процессы осознания, признания, восприятия, понимания, анализа и интерпретации культур задействуют ряд ключевых компонентов межкультурной компетенции: аффективный и перцептивный,

когнитивный, поведенческий и коммуникативный. Межкультурная компетенция как интегративная способность предполагает комплексность при организации образовательного процесса по ее формированию.

Рассмотрим интегративный подход к формированию межкультурной компетенции, основанный на применении комплекса освещенных выше подходов.

В рамках предлагаемого подхода формирование умений интраличностного мотивационного блока происходит в несколько этапов:

1) диагностирующий оценочный, предусматривающий определение:
   - культурной самоидетнификации;
   - сформированности качеств мультикультурной личности;
   - культурной восприимчивости (способности и готовности к восприятию других культур через призму родной культуры, основанной на эмпатии и непредвзятой эмоциональной оценке различий культур);
   - степени осведомленности о различиях культур;
2) ориентирующий смысловой, предусматривающий:
   - общую когнитивную ориентацию;
   - развитие перцептивной готовности к восприятию и пониманию различий культур;
   - формирование умений распознавать параметры ситуативно-контекстной специфики межкультурного взаимодействия;
3) моделирующий оценочный, предусматривающий:
   - анализ параметров различий культур;
   - составление культурных портретов представителей различных культур на основе анализа параметров этих культур;
   - выделение зон культурно-когнитивного совпадения / диссонанса;
   - распознавание лексических средств выражения (вербализации) концептов и ситуативно-обусловленных различий культур.

На первом этапе происходит активизация процессов осознания, признания и, при необходимости, переосмысления отношения

к собственной культуре и к другим культурам. Последующее формирование умений межличностного блока происходит в рамках четвертого, моделирующего практического этапа, предусматривающего разработку заданий коммуникативной направленности, обеспечивающих перенос полученных знаний и умений в область их практического применения в ситуациях поведенческого моделирования. Подобные задания, в частности, предполагают расшифровку культурно обусловленных стратегий поведения партнера по межкультурному общению, прогнозирование линии поведения, моделирование собственной адаптивной поведенческой стратегии.

Организация педагогического процесса по формированию межкультурной компетенции у участника межкультурного взаимодействия на основе предлагаемого интегративного подхода была успешно реализована в рамках соответствующего курса для студентов магистратуры (Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова). В течение одного академического года курс успешно завершили 170 магистрантов экономических специальностей. До начала курса магистрантам был предложен ряд интерактивных тестов на определение уровня сформированности качеств мультикультурной личности и умений аффективного блока (в частности, опросы MPQ). Результаты показали изначально довольно низкий уровень готовности магистрантов к восприятию и принятию различий культур, что отражалось, в частности, в положительных ответах на вопросы о возможности нивелирования ценностей родной культуры и разрушения собственной культурной идентичности при проявлении эмпатии к другим культурам и их различиям. Показательны также отрицательные ответы на вопросы о возможности критически переосмыслить стереотипные представления о представителях других культур на основе полученной в рамках академического курса соответствующей информации, а также при общении с представителями различных культур. Общий результат опроса до начала прохождения курса показал, что большинство магистрантов находились на ступени восприятия особенностей различий культур и готовности к межкультурному диалогу, соответствующей промежуточному между отрицанием различий культур и защитой собственной культурной идентичности – бессознательная или сознательная некомпетенция. По окончании курса, по итогам формирующего и итогового

оценивания, была достигнута ступень сознательной компетенции, что свидетельствует о достаточной сформированности качеств мультикультурной личности (аффективный блок) и способностей в рамках когнитивного блока для дальнейшего эффективного развития умений межкультурного диалога.

На основе полученных результатов можно утверждать, что применение предлагаемого интегративного подхода имеет ряд преимуществ:

– способствует созданию гибких и адаптивных образовательных программ, отвечающих изменениям конъюнктуры рынка и требования работодателей;

– обеспечивает подготовку специалистов, способных ориентироваться не только в рамках узкоспециальных знаний и компетенций, но и готовых к развитию новых способностей, приобретению знаний и умений в различных сферах;

– формирует спектр метапрофессиональных умений;

– использует адаптивность в зависимости от различных условий – образовательной среды, количества выделенных на дисциплину учебных часов, степени сформированности умений и компетенций у студентов, отбора компонентов содержания;

– реализует интеграцию подходов (коммуникативный, межкультурный, когнитивный, личностно-ориентированный) к формированию компетенций межкультурного взаимодействия в систему подготовки к общению в межкультурной и мультикультурной среде;

– предлагает модульную организацию образовательного процесса и образовательных ресурсов, что наделяет их функцией ресурсов-инструментариев для обработки, анализа, интерпретации, оценки и трансформации знания в личный опыт обучающегося, способствуя его интеллектуальному, духовному и личностному росту;

– позволяет, с одной стороны, сохранить стержневую устойчивость в системной последовательности составных блоков (диагностирующий оценочный, ориентирующий смысловой, моделирующий оценочный, коммуникативный практический), с другой – обеспечивает вариативность и гибкость компонентов, что дает возможность использовать их как самостоятельные и самодостаточные образовательные ресурсы, адаптируемые к требованиям образовательной среды.

Создание педагогических условий для формирования качеств мультикультурной личности в рамках интегративного подхода к формированию межкультурной компетенции

С помощью предлагаемого интегративного подхода обеспечивается развитие следующих качеств мультикультурной личности, которые являются залогом успешности формирования межкультурной компетенции:

1) способность и готовность к осмысленному самопознанию, самоидентификации и межкультурной осведомленности, принятию различий культур, (меж)культурной восприимчивости, эмпатии, проявлению эмоционального интеллекта, любопытства (аффективный и перцептивный блок);
2) способность к рефлексии, самообразованию, когнитивному развитию, когнитивной гибкости (когнитивный блок);
3) способность к сотрудничеству, социальной адаптации, межкультурному диалогу, когнитивному и поведенческому моделированию.

Преимущества такого подхода реализуются в создании определенных педагогических условиях, таких как:

– обеспечение автономии студентов и организация самостоятельной работы;
– организация работы студентов как активных участников образовательного процесса, способных к анализу, рефлексии, критической оценке получаемых знаний, умений и компетенций, способных и готовых к саморазвитию и совершенствованию, выбору и корректировке образовательной траектории;
– адаптивность и гибкость образовательных средств, включающих базовый (неизменяемый) и вариативный компоненты;
– открытость образовательного пространства, наличие виртуальных образовательных сообществ преподавателей и студентов на всех этапах обучения; возможность дополнять, корректировать, обсуждать учебный материал;
– доступность и вариативность образовательных ресурсов, включая ресурсы Интернета, аутентичные видео- и аудиоматериалы, интерактивные проблемные задания, направленные на развитие критического мышления;
– спектр интерактивных форм контроля и оценки.

Задачи педагога при реализации данного подхода заключаются в обеспечении соответствующих педагогических условий для развития таких качеств мультикультурной личности, как способность к самопознанию и самоидентификации, рефлексии, осмысленному восприятию и принятию различий культур, эмпатии, проявлению эмоционального интеллекта и любопытства, социальной адаптации. Степень сформированности этих качеств знаменует переход от отрицания культурных различий и защиты собственной культурной идентичности к более высокому уровню восприятия культуры.

Заключение

Предлагаемый интегративный подход к развитию качеств мультикультурной личности как основы формирования межкультурной компетенции в гибком сочетании универсальных (предназначенных для всех студентов) и личностно обусловленных компонентов обеспечивает двунаправленность подготовки: от индивидуального сознания к культуре и от культуры к индивидуальному сознанию.

Предлагаемый подход реализует условия обучения, приближенные к реальным условиям межкультурного взаимодействия, что позволяет обучающимся на основе приобретенных знаний и умений расширить атрибутивное поле, формирует у них способность адаптивно применять знания и умения, разработать собственные стратегии поведения, сообразные различным культурно-маркированным ситуационным особенностям межкультурного взаимодействия. Происходит формирование личности, способной и готовой к восприятию, принятию, интерпретации, управлению и адаптации к различиям культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алексеева Л. Р. Формирование умений межкультурного общения у взрослых (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006. 192 с.

Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. … д-ра пед. наук. М., 1997. 325 с.

Верещагин Е. М., *Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1983. 269 с.

Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2001. 374 с.

Кузьменкова Ю. Б. О системном подходе к развитию навыков межкультурной компетенции при обучении английскому языку // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2. С. 32–42.

Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения : монография. Волгоград, 2002. 435 с.

Муратов А. Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций : дис. … канд. пед. наук. Барнаул, 2005. 216 с.

Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. … д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 338 с.

Потапова И. А. Характеристика компетентности мультикультурной личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. № 2. С. 108–114.

Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа, 1991. 305 с.

Сластенин В. А., Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования : монография. М. : Прометей, 2004. 130 с.

Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984. 32 с.

Чернышов С. В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык) : дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2016. 450 с.

Bayo O. Experiential approach to intercultural communication // Southern States Communication Association. Lexongton, KY. 1993. 13 p.

Godina D. K., Philimonova E. Y., Yakovleva G. P. Development of Cognitive Activity in the University as One of the Means to Optimize the Learning Process // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы VII Международной научно-практической очно-заочной конференции. 2019. С. 186–191.

Howell W. The Empathetic Communicator. Belmont, C.A. : Wadsworth. Keirsey, D. & Bates, M., 1982. 26 p.

Janusik L., Keaton S. Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language Contexts: The (Janusik-Keaton) Metacognitive Listening Instrument // Journal of Intercultural Communication Research. 2015. Vol. 44, Issue 4. P. 288–306.

Sharma N., Hussain D. Role of Cultural Intelligence in Acculturation: Explorations on a Physiognomic Minority Diaspora in India // Journal of Intercultural Communication Research. 2019. Vol. 48, Issue 3. P. 274–291.

Social and personality roles in the adaptation of the first-year students in the study groups / M. G. Fedotova [et al.] // Espacios 2017. Vol. 38, № 56. URL : www.revistaespacios.com/a17v38n56/in173856.html.

REFERENCES

Alekseeva L. R. Formirovanie umenij mezhkul'turnogo obshhenija u vzroslyh (na materiale anglijskogo jazyka) : dis. ... kand. ped. nauk. Jakutsk, 2006. 192 s.

Astafurova T. N. Strategii kommunikativnogo povedenija v professional'no-znachimyh situacijah mezhkul'turnogo obshhenija (lingvisticheskij i didakticheskij aspekty) : dis. … d-ra ped. nauk. M., 1997. 325 s.

Vereshhagin E. M., Kostomarov V. G. Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. M. : Russkij jazyk, 1983. 269 s.

Elizarova G. V. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii studentov v processe obuchenija inojazychnomu obshheniju : dis. … d-ra ped. nauk. SPb., 2001. 374 s.

Kuz'menkova Ju. B. O sistemnom podhode k razvitiju navykov mezhkul'turnoj kompetencii pri obuchenii anglijskomu jazyku // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 2004. № 2. S. 32–42.

Leontovich O. A. Russkie i amerikancy: paradoksy mezhkul'turnogo obshhenija : monografija. Volgograd, 2002. 435 s.

Muratov A. Ju. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii uchashhihsja v processe obuchenija anglijskomu jazyku s ispol'zovaniem telekommunikacij : dis. … kand. ped. nauk. Barnaul, 2005. 216 s.

Pluzhnik I. L. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov gumanitarnogo profilja v processe professional'noj podgotovki : dis. … d-ra ped. nauk. Tjumen', 2003. 338 s.

Potapova I. A. Harakteristika kompetentnosti mul'tikul'turnoj lichnosti // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2012. № 2. S. 108–114.

Safonova V. V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannym jazykam. M. : Vysshaja shkola, 1991. 305 s.

Slastenin V. A., Palatkina G. V. Jetnopedagogicheskie faktory mul'tikul'turnogo obrazovanija : monografija. M. : Prometej, 2004. 130 s.

Tomahin G. D. Teoreticheskie osnovy lingvostranovedenija (na materiale leksicheskih amerikanizmov anglijskogo jazyka) : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1984. 32 s.

Chernyshov S. V. Jemotivno-konceptnaja model' obuchenija inostrannym jazykam v lingvisticheskom vuze (anglijskij jazyk) : dis. ... d-ra ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2016. 450 s.

Bayo O. Experiential approach to intercultural communication // Southern States Communication Association. Lexongton, KY. 1993. 13 p.

Godina D. K., Philimonova E. Y., Yakovleva G. P. Development of Cognitive Activity in the University as One of the Means to Optimize the Learning Process // Gumanitarnoe obrazovanie v jekonomicheskom vuze : materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj ochno-zaochnoj konferencii. 2019. C. 186–191.

Howell W. The Empathetic Communicator. Belmont, C.A. : Wadsworth. Keirsey, D. & Bates, M., 1982. 26 p.

Janusik L., Keaton S. Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language Contexts: The (Janusik-Keaton) Metacognitive Listening Instrument // Journal of Intercultural Communication Research. 2015. Vol. 44, Issue 4. P. 288–306.

Sharma N., Hussain D. Role of Cultural Intelligence in Acculturation: Explorations on a Physiognomic Minority Diaspora in India // Journal of Intercultural Communication Research. 2019. Vol. 48, Issue 3. P. 274–291.

Social and personality roles in the adaptation of the first-year students in the study groups / M. G. Fedotova [et al.] // Espacios 2017. Vol. 38, № 56. URL : www.revistaespacios.com/a17v38n56/in173856.html.

УДК 372.881.1+81-23+811.581.11

С. Ю. Распертова

кандидат философских наук; доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: guangmei@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА СТАТЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности преподавания китайского языка студентам-нефилологам на примере проведения со студентами анализа статьи общественно-политического характера. Автор формулирует цели и задачи профессионально ориентированного обучения китайскому языку в рамках специализаций подготовки студентов ИМО и СПН МГЛУ. В русле коммуникативного подхода обосновывается комплексный характер методики обучения устному и письменному общению. Раскрываются особенности структуры и содержания практического занятия, направленного на анализ статьи общественно-политического характера.

Ключевые слова: китайский язык; высшее образование; МГЛУ; зарубежное регионоведение; принцип коммуникативности.

S. Y. Raspertova

Ph.D. (Philosophy), Associate Professor,
Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Political Studies, Institute of International Relations
and Social-Political Studies, Moscow State Linguistic University;
e-mail: guangmei@mail.ru

LANGUAGE TRAINING OF NON-LINGUISTIC MAJOR STUDENTS: ANALYSING SOCIO-POLITICAL ARTICLES IN THE CHINESE LANGUAGE CLASSES

The article discusses the features of teaching Chinese to non-linguistic major students exemplifying this by a language class in the analysis of an article in socio-political sphere. The author defines the aims and objectives of the Chinese language profession-oriented teaching in the course of professional education of MSLU students specializing in social and political sciences. From the perspective of communicative language teaching an integrative approach to teaching oral and written communication in the target language is substantiated. The article reveals

CC BY

specific features of the structure and content of the Chinese language class aimed at analyzing a socio-political article.

Key words: Chinese language; higher education; MSLU; foreign regional studies; principle of communication.

Введение

Преподавание китайского языка в Московском государственном лингвистическом университете ведется с момента образования кафедры восточных языков переводческого факультета в 1990 году. В МГЛУ китайский язык преподается на переводческом факультете, в Институте международных отношений и социально-политических наук, Институте международного права и правосудия, Институте гуманитарных и прикладных наук. В 2018 году китайское отделение кафедры восточных языков было выделено в самостоятельное структурное подразделение – кафедру китайского языка переводческого факультета. В 2014 году на факультете английского языка Института иностранных языков им. Мориса Тореза была открыта программа подготовки преподавателей китайского языка.

Преподавание иностранных языков в структуре Института международных отношений и социально-политических наук осуществляется по формуле «профессия + профессиональное знание двух иностранных языков = успешное трудоустройство», т. е. изучение иностранного языка (первого, второго и более) является дополнительной дисциплиной к основным направлениям подготовки [Кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук … 2018].

В отличие от лингвистических направлений подготовки, где китайский язык изучается как основная специальность (например, направления подготовки «Перевод и переводоведение» и др.) количество аудиторных часов, отводимых на изучение китайского языка для студентов нелингвистов составляет 12–14 аудиторных часов в неделю на младших курсах, 6–8 аудиторных часов в неделю на старших курсах. Китайский язык для студентов-бакалавров преподается только как основной иностранный язык. Весь объем аудиторных часов, отводимых на курс китайского языка, представляет собой практический курс, который включает комплексное изучение фонетики, иероглифики, лексики, грамматики, а также таких видов речевой деятельности, как говорение, аудирование, чтение и письмо.

В структуре ИМО и СПН подготовка бакалавров, владеющих китайским языком, ведется в рамках дисциплин «Иностранный язык региона специализации», «Профессионально ориентированный курс языка региона специализации» для направления подготовки «Зарубежное регионоведение» и «Иностранный язык (первый)», «Практический курс первого иностранного языка» для направления подготовки «Международные отношения». Обучение иероглифике, навыкам произношения, умению свободно и правильно пользоваться грамматическими конструкциями и лексическими единицами во всех видах коммуникативной деятельности в письменной и устной формах на всех практических занятиях по данным дисциплинам осуществляется комплексно и методично.

Среди основных целей изучаемых учебных дисциплин можно выделить следующие:

1) сформировать знания о фонетическом, лексическом и грамматическом строе китайского языка в объемах, предусмотренных языковой практикой и требуемых для осуществления межличностного и межкультурного взаимодействия;
2) сформировать умения осуществлять устную и письменную коммуникацию на китайском языке;
3) сформировать навыки и умения аудирования на китайском языке;
4) сформировать навыки чтения и понимания текстов на китайском языке, главным образом общественно-политической тематики без использования или с минимальным использованием словаря;
5) сформировать навыки и умения делать грамотный в литературном отношении перевод на русский язык текстов общественно-политической и экономической тематики на китайском языке и материалов регионоведческой тематики;
6) сформировать знания об общественно-политической ситуации в регионе, а также навыки и умения описывать актуальные реалии страны / региона специализации с учетом их лингвострановедческой специфики и т. д.

Вышеперечисленные знания, умения и навыки могут быть сформированы только при условии выбора соответствующих методик при обучении китайскому языку с учетом его специфики, а именно,

иероглифической письменности, включению в обучение теории, истории, грамматики, лексикологии, стилистики китайского языка с целью обучения активному владению устной речью [Демина 2006].

Сегодня обучение иностранным языкам направлено на развитие коммуникативной компетенции, на формирование многогранной творческой личности, на развитие учащихся средствами иностранного языка. Процесс обучения студентов навыкам ведения коммуникации в устной и письменной формах на китайском языке, предполагает, с одной стороны, формирование рецептивно-репродуктивных и творческих навыков, с другой стороны, умения преподавателя грамотно организовать занятие. Как показывает практика, при обучении китайскому языку обучающиеся заучивают слова, речевые клише, шаблонные фразы, диалоги, заранее подготовленные тексты с целью последующего их воспроизведения в речи в конкретных ситуациях общения. Такое обучение не позволяет в полной мере сформировать коммуникативную компетенцию, позволяющую вести свободную коммуникацию с носителями языка, оно лишь формирует базовые рецептивно-репродуктивные языковые навыки и речевые умения. Задача преподавателя в данной ситуации так организовать занятие, т. е. создать такую имитационную модель речевой ситуации общения, чтобы обучающиеся смогли максимально свободно осуществлять коммуникацию, не только употребляя выученную лексику и грамматические конструкции, но и выражая свою точку зрения по обсуждаемой теме.

Практическое занятие

Успех учебного процесса зависит от умения преподавателя грамотно организовать практическое занятие с учетом требований ФГОС, разного уровня языковой подготовленности слушателей (если язык изучается не с нуля), а также требований времени. Как отмечала Н. А. Демина, в системе обучения китайскому языку применяется сознательно-коммуникативный подход, предполагающий комплексное обучение всем видам речевой деятельности на основе развития устной речи. Такой подход позволяет всемерно стимулировать языковую активность и креативность студентов на занятии, обеспечивает достижение основной цели – научить студентов использовать китайский язык как инструмент общения [Демина 2006].

Задача преподавателя китайского языка заключается в том, что он должен не только уметь сформировать соответствующие учебной программе знания, умения и навыки владения китайским языком, но и объяснить обучающимся, что, несмотря на существенные различия китайского языка и европейских языков, данный язык коммуникации студентам «по силам». Однако необходимо понимать, что коммуникация будет успешной лишь в том случае, если процесс овладения языком будет идти по двум направлениям одновременно, т. е. существенно важным является не только роль преподавателя, но и ежедневные самостоятельные занятия. При условии не ежедневных занятий студенты смогут говорить в рамках определенных узких тем и освоят лишь ряд грамматических правил и правил лексической сочетаемости. Для формирования всесторонне развитой личности по модели «профессия + профессиональное знание двух иностранных языков = успешное трудоустройство» необходимо осваивать китайский язык не только в аспектах фонетики, иероглифики, лексики, грамматики, но и делать акцент на изучении лингвострановедения Китая с упором на тематику, коррелирующую с осваиваемой специальностью. В нашем случае, это направления подготовки в структуре ИМО и СПН «Зарубежное регионоведение» и «Международные отношения».

Приведем пример анализа статьи на китайском языке 中国驻俄大使：地方合作为中俄关系发展注入新动力 («Посол КНР в РФ: региональное сотрудничество Китая и России придает новый импульс развитию отношений двух стран») на практическом занятии [中国驻俄大使... URL].

В начале занятия, если у студентов не было домашнего задания предварительно ознакомиться со статьей, преподаватель проводит краткую вводную беседу в рамках темы «Российско-китайские отношения» в форме «вопрос – ответ» о современном состоянии развития российско-китайских отношений, делая акцент на сотрудничестве стран в региональной сфере. Студентам можно предложить подумать над вопросом, какими знаковыми событиями в контексте изучаемой тематики знаменуются 2018–2019 гг. (например, Год регионального сотрудничества между Россией и Китаем).

После обсуждения данных вопросов преподаватель вместе со студентами проводит разбор предлагаемой статьи. В первую очередь это чтение текста на китайском языке и его перевод на русский

язык. Данное задание можно выполнять в паре (один студент читает отрывок из статьи, другой переводит указанный отрывок на русский язык). По мере выполнения задания рекомендуется обсуждать со студентами все возможные варианты перевода на русский язык. Преподаватель также может давать рекомендации, к какому книжному или интернет-источнику обратиться для более глубокого ознакомления с темой и выбора прецедентных вариантов перевода.

Далее обозначается ключевая лексика статьи, которая является обязательной к запоминанию и дальнейшего воспроизведения в речи. Это упражнение может выполняться как с помощью проектора, когда на слайд выводятся речевые клише и необходимая активная лексика, встречающаяся в статье, так и в форме упражнения на поиск соответствующих русско-китайских и китайско-русских соответствий в тексте. Например:

两国全面战略协作伙伴关系	отношения всестороннего стратегического партнерства и взаимодействия
为……注入新动力	придавать новый импульс чему-либо
接受采访	давать интервью
中俄地方合作交流年	Год регионального сотрудничества между Россией и Китаем
为……提供积极交流平台	предоставлять платформу для активных обменов в какой-либо сфере
建立区域性合作机制	создавать механизмы регионального сотрудничества
加强沟通和协调	укреплять контакты и координацию
营造良好的营商环境	создавать благоприятную бизнес-среду
完善基础设施建设	совершенствовать строительство инфраструктуры
打通区域间交通链	открывать (закладывать) межрегиональные транспортные цепи
巩固经贸关系	укреплять торгово-экономические отношения

拓展务实合作	расширять деловое сотрудничество
构建开放型世界经济	создавать мировую экономику открытого типа
维护多边贸易体制	поддерживать систему многосторонней торговли
双边贸易额	двусторонний торговый оборот
探月和深空探测	исследования Луны и дальнего космоса

Закрепление лексического минимума на последующих занятиях можно проводить путем устного опроса, в виде диктанта, заданиий на составление предложений или заполнение пропусков с использованием предложенных словосочетаний и выражений. Цель данного упражнения – выработка у студентов навыков восприятия на слух новой лексики и умения ориентироваться в незнакомом / малознакомом тексте общественно-политического характера.

После выполнения такого задания рекомендуется провести беседу, предложив студентам ответить на вопросы преподавателя по содержанию статьи.

Следующий вид упражнения – выполнение реферирования предлагаемой статьи. Реферирование можно проводить разными способами в зависимости от степени сложности статьи, темпов усвоения материала и общего уровня подготовки группы. Прежде всего следует предложить студентам составить план реферирования предлагаемой статьи. Для этого необходимо найти в каждом абзаце ключевые слова, которые помогут в выполнении реферирования текста. На этом этапе используется метод поискового чтения. На выполнение такого задания выделяется 8–10 минут, далее преподаватель и студенты обсуждают ключевые слова и приступают к поэтапному составлению плана. План может быть составлен полностью на китайском языке в виде ключевых предложений или словосочетаний. Если материал статьи представляется сложным, допускается составление плана на русском языке с включением узловых словосочетаний на китайском языке.

Итак, реферирование можно выполнить несколькими способами. Во-первых, поделить статью на смысловые части и предложить студентам найти ключевые слова, которые помогут сделать реферирование,

а затем попросить каждого студента сделать реферирование конкретной части текста. Во-вторых, можно предложить выполнить реферирование всей статьи целиком.

Когда материал по теме статьи считается закрепленным, для дальнейшего совершенствования знаний по теме студентам можно предложить выполнить реферирование еще одной статьи на русском языке по изучаемой теме. Цель такого задания заключается в закреплении навыков реферирования русскоязычного текста на китайском языке, умении употреблять в предлагаемом контексте соответствующую (выученную) лексику по теме, а также расширении и углублении знаний регионоведческой тематики и общей ситуации в мире.

Несомненным является тот факт, что при проведении практических занятий по анализу и реферированию статей на китайском языке следует опираться на знания о подходах к обучению китайскому языку, учитывать количество аудиторных часов, отводимых на изучение китайского языка для студентов-нефилологов, принимать во внимание уровень подготовки студентов, в том числе их общий культурный уровень.

На практических занятиях по китайскому языку, посвященных анализу статей различной регионоведческой направленности с последующим их реферированием, основные задачи обучения должны сводиться прежде всего к тому, чтобы студенты приобрели умение говорить на заданную тему, могли общаться на китайском языке как минимум на базе изучаемой лексики и грамматики, умели пользоваться как бумажными, так и электронными словарями, а также приобрели знания, навыки и умения основ работы с мультимедийной информацией на изучаемом языке по заданной тематике.

Большое значение в достижении высоких результатов процесса обучения имеет самостоятельная работа студентов, которая является важным звеном учебного процесса и направлена на закрепление и углубление полученных знаний, умений и навыков.

Заключение

На современном этапе преподавания китайского языка, когда в центре внимания стоит комплексное обучение всем видам речевой деятельности с приоритетом коммуникативной направленности образовательного процесса, для студентов нелингвистических

специальностей, изучающих китайский язык, разработан и реализуется целый ряд упражнений для развития навыков и умений речевой деятельности, в том числе на старших курсах обучения с акцентом на профессионально ориентированную тематику.

Обучение иностранному языку – составная часть подготовки квалифицированных специалистов с широким кругозором, знакомых с проблемами внутренней и внешней политики, основными достижениями мировой науки и культуры, особенностями истории, политической, социальной и культурной жизни страны изучаемого языка. Таким образом, специфика подготовки студентов нефилологов, изучающих китайский язык в структуре ИМО и СПН МГЛУ, носит всеобъемлющий характер и включает в себя обучение фонетике, иероглифике, лексике, грамматике, аудированию, говорению, а также лингвострановедению в комплексе, однако превалирующее значение имеет коммуникативный аспект, овладение которым невозможно без знаний теоретических основ китайского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. М. : Восточная литература, 2006. 88 с.

Кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук / Московский государственный лингвистический университет. 2018. URL: linguanet.ru/fakultety-i-instituty/institut-mezhdunarodnykh-otnosheniy-i-sotsialno-politicheskikh-nauk-fakultet/kafedra-lingvistiki-i-professionalnoy-kommunikatsii-v-oblasti-politicheskikh-nauk/ (дата обращения: 26.10.2018).

中国驻俄大使：地方合作为中俄关系发展注入新动力 (Посол КНР в РФ: региональное сотрудничество Китая и России придает новый импульс развитию отношений двух стран) / Информационный портал Chinanews. URL: chinanews.com/gj/2018/07-12/8564520.shtml (дата обращения: 10.10.2018).

REFERENCES

Demina N. A. Metodika prepodavanija prakticheskogo kitajskogo jazyka. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Vostochnaja literatura, 2006. 88 s.

Kafedra lingvistiki i professional'noj kommunikacii v oblasti politicheskih nauk / Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. 2018. URL : linguanet.ru/fakultety-i-instituty/institut-mezhdunarodnykh-otnosheniy-i-sotsialno-

politicheskikh-nauk-fakultet/kafedra-lingvistiki-i-professionalnoy-kommunikatsii-v-oblasti-politicheskikh-nauk/(data obrashhenija: 26.10.2018)

中国驻俄大使：地方合作为中俄关系发展注入新动力 (Posol KNR v RF: regional'noe sotrudnichestvo Kitaja i Rossii pridaet novyj impul's razvitiju otnoshenij dvuh stran) / Informacionnyj portal Chinanews. URL : chinanews.com/gj/2018/07-12/8564520.shtml (data obrashhenija: 10.10.2018)

УДК 378.017.7:316.621-057.875

А. П. Фомина

соискатель кафедры психологии и педагогической антропологии
института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: Sacha-fomina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье рассматриваются пути совершенствования работы по формированию системы ценностей у подростков. Выявлены особенности формирования системы ценностей у подростков: возрастные, психолого-педагогические, организационно-методические. Определены условия, средства и способы решения исследовательской проблемы, которая состоит в разработке и реализации модели формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях на основе активизации их деятельности средствами социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: система ценностей; образовательные организации; воспитательная работа в школе; модель формирования системы ценностей у подростков.

A. P. Fomina

Applicant for a Ph.D. candidate in pedagogical sciences, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences,
Moscow State Linguistic University; e-mail: Sacha-fomina@yandex.ru

THE SYSTEM OF THE STYAL IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article dwells on the state and ways of improving the formation of a value system in adolescents. The peculiarities of the formation of the value system in adolescents have been revealed: age, psychological, educational, organizational, methodological. The author defines the conditions, means and ways to solve the research problem, which consists in the development and implementation of the model of values formation in adolescents in educational organizations. The author argues that this model should be based on the activation of adolescents' activities by means socio-psychological training.

Key words: value system; educational organizations educational activities at school; model of the formation of a value system in adolescents.

Введение

Социально-экономические изменения, происходящие в современном российском обществе, определенным образом влияют на

CC BY

трансформацию общественного сознания, базисным элементом которого выступает система ценностей людей. В Новейшей истории России ценности являются объектом пристального внимания представителей научного сообщества: философов, социологов, историков, политологов [Александрова, Богуславский 2007]. Особое место в рамках педагогического исследования ценностных ориентиров общества представляют личностные аспекты и их формирование в процессе образования подрастающего поколения. Особую тревогу вызывает процесс формирования ценностей у подростков из неблагополучных семей, испытывающих значительные социальные трудности и оказывающихся часто вне поля педагогического воздействия.

Ценности являются центральным образованием личности, ее «ядром», выступают интегральным компонентом смысловой структуры личности и определяют характер отношения индивида к себе и всему окружающему [Леонтьев 2003; Канеева 2001]. Формирование системы ценностей особенно актуально в подростковом возрасте и значимо для деятельности образовательных организаций, поскольку образование как институт социализации и механизм человеческого развития выступает действенным инструментом ценностного воспитания и формирования нравственных ориентиров в жизни молодого поколения наряду с семейным воспитанием и общественной средой.

Ценности, выступая интегративной основой как для отдельно взятого человека, так и для нации, для человечества в целом, представляют собой элемент структуры личности, отражают ее готовность к действиям по удовлетворению индивидуальных потребностей и достижению социально значимых целей.

Обращение к проблеме формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях связано с особой чувствительностью молодежи к воздействиям на их ценностно-смысловую сферу, возрастными и психологическими особенностями становления самосознания и мировоззрения в этом возрасте, а также действием стихийных и контролируемых факторов общественного и семейного воспитания.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью минимизации ценностных деформаций и суррогатов ценностей, вызванных негативными последствиями ряда социально-экономических и политических преобразований, с другой – возможностью

формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях на основе разработанной психолого-педагогической модели, учитывающей специфику возраста обучающихся, содержания образования и действия социально-педагогических факторов в рамках первичной социализации подростков.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил определить изученность ценнностно-смысловых структур личности (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. И. Чудновский и др.), ценностей и ценностных ориентаций личности (Ф. Ю. Василюк, А. Маслоу, Н. Рокич, Ф. Стродтбек, В. Франкл, В. А. Ядов и др.), а также условий их формирования (Б. С. Братусь, Л. Ф. Бурлачук, А. В. Петровский, В. В. Столин, К. Ясперс и др.). В исследованиях представлены структура, содержание и типология ценностей, определены пути формирования системы ценностей подростков в образовании путем воспитательных воздействий и использования возможностей традиционных педагогических технологий.

Педагогический аспект формирования ценностей у подростков раскрыт в исследованиях с позиций соответствующих механизмов формирования этой системы (Т. В. Бондарчук, Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев), направлений образовательной деятельности и воспитательной работы (М. Г. Казакина, Г. А. Костецкая, Н. Н. Ушакова), специфики образования подростков (И. В. Абакумова, И. М. Галян, И. А. Канеев, В. Т. Фоменко и др.). Принципы формирования духовного пространства подростков раскрываются в трудах И. А. Зязюна, Л. И. Пилипенко, Г. В. Савчина, Г. А. Балла и др. Всё это является теоретической основой построения педагогической модели формирования системы ценностей у подростков, которая проверялась в ходе опытно-экспериментальной работы.

Анализ педагогической теории и практики работы общеобразовательных учреждений по формированию системы ценностей у подростков позволил выделить противоречия между:

– требованиями общества к формированию системы ценностей у подростков и недостаточной теоретико-методической разработанностью способов решения этой задачи в современных условиях деятельности образовательных организаций;

– разработанными ранее концепциями формирования ценностей подростков в ходе образования на основе субъект-объектного подхода

и необходимостью поиска новых путей и способов, ставящих обучающихся в позицию субъектов ценностного поведения;

– преобладающей в образовании практикой на основе знаниевой парадигмы и необходимостью организации такой образовательной деятельности учащихся, где приоритетным в развитии системы ценностей подростков становятся инициативность, самостоятельность, творчество.

Цель исследования – обоснование и апробация психолого-педагогических условий совершенствования процесса формирования системы ценностей подростков в образовательных организациях на основе разработанной авторской модели.

Задачи исследования:

1) осуществить теоретический анализ проблемы формирования системы ценностей в современных условиях;
2) уточнить сущность, содержание системы ценностей подростков с учетом современной образовательной ситуации;
3) выявить содержание, организацию и методику процесса формирования системы ценностей в подростковом возрасте и выявить трудности и проблемы его реализации в образовательных организациях;
4) обосновать психолого-педагогические условия, направленные на совершенствование процесса формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях;
5) экспериментальным путем проверить обоснованные психолого-педагогические условия, используя для этого авторскую модель формирования системы ценностей у подростков и сформулировать рекомендации педагогам по ее реализации в практике образовательных организаций.

Стратегия исследования

В ходе научного исследования использованы теоретические (теоретико-методологический анализ, систематизация данных научной литературы, сравнение и обобщение данных теоретических и эмпирических научных исследований, моделирование) и эмпирические (опытно-экспериментальная работа, беседы, анкетирование, изучение результатов деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, количественный и качественный

анализ данных исследования) методы. Анализ полученных результатов проведен с использованием методов статистики (корреляционный, факторный, дисперсионный анализ).

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили общеобразовательные организации Петушинского района Владимирской области (МБОУ «Марковская основная общеобразовательная школа», МБОУ «Городищенская средняя общеобразовательная школа»), Московской области (МОУ СОШ № 1 г. Орехово-Зуево), учреждения среднего профессионального образования Московской области (Промышленно-экономический колледж, Социально-технологический техникум, Ликино-Дулевский политехнический колледж при ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»).

Общая выборка респондентов составила 542 человека в возрасте от 12 до 16 лет.

В ходе теоретического анализа проблемы было уточнено понятие «система ценностей подростков». Оно трактуется как интегральное психическое образование, объединяющее ценностный, смысловой аспекты становления личности и включающее такие компоненты, как: когнитивный (видение мира, образ желаемого и знания о ценностях); эмотивный (оценочное суждение подростка, которое проявляется в симпатии или антипатии по отношению к значимым объектам, посредством которого он воспринимает окружающую реальность); конативный (проявляется как готовность к действию по отношению к объекту, имеющему личностный смысл и ценностную значимость для личности).

Анализ массовой образовательной практики позволил констатировать, что существуют различные педагогические модели, в рамках которых происходит формирование системы ценностей [Реан, Бордовская, Розум 2002]. Назовем и охарактеризуем наиболее значимые из них.

1. Педагогическая модель рассматривается как государственно-ведомственная. В этом случае она разрабатывается государственными структурами, строится по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин. При этом реализация педагогической модели в рамках образовательной организации контролируется административными или специальными органами, что особенно характерно для образовательных организаций интернатского типа. Данная модель в первую очередь ориентирована

на формирование у подростков таких ценностей, как патриотизм, верность долгу, уважение национальной культуры и т. п.

2. Модель развивающего обучения (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.) предполагает организацию образовательного процесса как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа и уровня. Для целей нашего исследования такая модель является наиболее приемлемой, позволяет развить у учащихся самостоятельность и инициативу, творчество, оперативно реагировать на возникающие проблемы и расширить спектр оказываемых воспитательных воздействий в рамках образовательного процесса.

3. Традиционная педагогическая модель (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.) – модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого. Основную роль образования традиционалисты видят в том, чтобы сохранять и передавать молодому поколению элементы культурного наследия человеческой цивилизации. Прежде всего под этим подразумевается многообразие знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению социального порядка. Данная модель для нас также очень важна, в соответствии с концепцией традиционализма образовательная система должна преимущественно решать задачу формирования базовых знаний, умений и навыков в рамках сложившейся культурно-образовательной традиции, позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению ценностей и умений более высокого ранга, по сравнению с уже усвоенными.

4. Рационалистическая педагогическая модель (П. Блум, Г. Ганье, Б. Скиннер и др.) предполагает такую организацию образовательного процесса, которая прежде всего обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рамках такой модели обеспечивается передача-усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют молодому человеку безболезненно вписываться в существующие общественные структуры.

5. Феноменологическая педагогическая модель (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.) важна для нас тем, что она предполагает персональный характер обучения и воспитания с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, бережное

и уважительное отношение к их интересам и потребностям, что так важно в подростковом возрасте. Представители этой педагогической модели отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». Обучение и воспитание они рассматривают как гуманистический процесс, отвечающий в полной мере настоящей природе человека. Образование, в этой связи, позволяет ему обрести то, что в нем уже заложено природой, а не формировать человека по заданной кем-то форме. Сторонники такого подхода создают условия для самопознания и поддержки уникального развития каждого ученика в соответствии с унаследованной им природой, предоставляют как можно больше свободы выбора и условий для реализации ребенком своих природных потенциалов в процессе самореализации.

6. Неинституциональная педагогическая модель (П. Гудман, И. Ильич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) интересна тем, что она ориентирована на организацию формирования ценностей вне социальных институтов, в частности вне школ и других учебных заведений. Это образование на «природе», с помощью Интернета, в условиях открытых школ, дистантного обучения и др. Однако здесь следует учитывать принцип соответствия тем условиям, которые нами определены для формирования системы ценностей подростков: возраста, социально-педагогические факторы и организационно-методические основы. Игнорирование данных обстоятельств приведет к формальной организации процесса без обратной связи и возможности своевременной коррекции возникающих отклонений от запланированного результата.

Тактика исследования

Анализ преобладающих на практике моделей позволил определить основные условия совершенствования процесса формирования ценностей подростков в образовательных организациях.

Психолого-педагогическая модель формирования системы ценностей у подростков в условиях образовательных организаций строится с учетом структуры ценностной системы обучающихся (эмотивный, когнитивный, конативный компоненты) и представляет из себя комплекс условий, содержания и механизмов его реализации в формате социально-психологического тренинга, включающего мини-лекции,

технику «мозгового штурма», групповые дискуссии, ролевые игры, психодраматические упражнения; самостоятельную работу в виде выполнения творческих заданий.

Таблица 1

Авторская модель совершенствования процесса формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях

<table>
<tr><td colspan="3">Цель: формирование системы ценностей подростков средствами социально-психологического тренинга</td></tr>
<tr><td colspan="3">Компоненты системы ценностей подростков</td></tr>
<tr><td>Эмотивный</td><td>Когнитивный</td><td>Конативный</td></tr>
<tr><td colspan="3">Механизмы формирования системы ценностей подростков</td></tr>
<tr><td>Интериоризация</td><td>Идентификация</td><td>Интернализация</td></tr>
<tr><td colspan="3">Психолого-педагогические условия эффективности модели</td></tr>
<tr><td colspan="3">– активное освоение подростками реализуемого содержания
– учет индивидуально-типологических особенностей подростков
– готовность педагогов к организации взаимодействия подростков в среде сверстников и взрослых</td></tr>
<tr><td colspan="3">Направления работы</td></tr>
<tr><td colspan="2">с подростками</td><td>с педагогами</td></tr>
<tr><td colspan="2">социально-психологический тренинг, включающий:</td><td>лекции</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">мини-лекции, мозговой штурм, групповые дискуссии, ролевые игры, психологические упражнения, творческие задания</td><td>круглый стол</td></tr>
<tr><td>выступление на методическом семинаре</td></tr>
<tr><td colspan="3">Результат: устойчивая система ценностей у подростков</td></tr>
<tr><td colspan="3">– осознанное отношение подростков к основным жизненным ориентирам
– активная позиция в деятельности и общении
– преобладание творческого уровня над репродуктивным в реализации ценностно-смысловых установок подростков</td></tr>
</table>

Реализация авторской модели во взаимосвязи всех ее структурных элементов предусматривает создание ряда психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность проводимой работы. К ним относятся: готовность педагогов к организации взаимодействия подростков в среде сверстников и взрослых; активное освоение обучающимися реализуемого содержания; учет индивидуально-типологических особенностей подростков.

Апробация модели предварялась констатирующим экспериментом. Общая выборка испытуемых составила 268 школьников в возрасте от 12 до 16 лет. Это ученики подросткового возраста из трех различных групп: первая социальная группа – учащиеся городской общеобразовательной школы; вторая социальная группа – учащиеся сельской общеобразовательной школы; третья социальная группа – учащиеся городской общеобразовательной школы, проявляющие осложненные формы поведения.

Достижение поставленной цели и реализация задач констатирующего эксперимента были решены благодаря использованию надежного и валидного психодиагностического инструментария.

Таблица 2

Методы и параметры исследования системы ценностей подростков

Компоненты системы ценностей	**Параметры, которые диагностировались**	**Методы диагностики**
Когнитивный	Ценностные представления подростков, декларируемые ценности, «ценности – знания»	Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича (RVS), в модификации Б. С. Круглова, блок инструментальных ценностей; методика исследования индивидуальных ценностей Ш. Шварца (адаптирована В. М. Карандашевым), уровень нормативных идеалов
Эмоциональный	Доминирующие ценности подростков, состояние субъективной ценностно-смысловой реальности, «ценности – смыслы»	Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича (RVS), в модификации Б. С. Круглова, блок терминальных ценностей; методика «Ценностный спектр» (ЦС) Д. А. Леонтьева

Компоненты системы ценностей	Параметры, которые диагностировались	Методы диагностики
Конативный	Особенности поведения подростка как носителя ценностей, «ценности – стимулы»	Методика исследования индивидуальных ценностей Ш. Шварца (адаптирована В. М. Карандашевым), уровень индивидуальных приоритетов; методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова

Представленные процедуры обеспечили исследование ценностей подростков по следующим параметрам:

1) «ценности – знания» – ценностные представления подростков, декларируемые ценности;
2) «ценности – смыслы» – доминирующие ценности подростков, состояние субъективной ценностно-смысловой реальности;
3) «ценности – стимулы» – особенности поведения подростка как носителя ценностей.

Сравнение результатов проведенного исследования по данным параметрам позволило установить, что в структуру каждого из них (когнитивного, эмотивного, конативного) включены различные группы ценностей. Это подтверждает результаты теоретического анализа проблемы, согласно которому, общая структура системы ценностей подростка характеризуется несогласованностью компонентов и дисгармоничностью.

Проведенный качественный и количественный анализ результатов не выявил существенных отличий в ценностях подростков первой и второй групп (городские и сельские школьники), значимых различий между соответствующими показателями у испытуемых. Это означает, что современные условия школьного обучения в городе и на селе не предопределяют существенных изменений в ценностно-смысловой сфере личности и ее компонентах. Показатели в третьей группе (подростки с осложненным поведением) несколько отличаются от показателей первой и второй групп, что свидетельствует о негативном влиянии социальной дезадаптации и девиантного поведения на формирование системы ценностей подростков. Однако выявленные

отличия не являются критическими во всех группах, что сближает подростков и позволяет разработать единую тактику по формированию и коррекции системы ценностей подростков.

Результаты внедрения модели формирования системы ценностей у подростков отражают осознанное отношение подростков к основным жизненным ориентирам, что проявляется в осмысленном поведении, целенаправленной реализации деятельности и общения, преобладании творческого уровня над репродуктивным в реализации ценностно-смысловых установок подростков. Результаты обобщенного сравнения уровней развития системы ценностей представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням сформированности системы ценностей (в %)

Этапы эксперимента / Уровни	констатирующий	контрольный
Творческий	41,89	49,26
Репродуктивный	58,11	50,74

Заключение

Проведенное исследование позволило определить условия совершенствования процесса формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях. К ним относятся: реализация наличного ценностного опыта обучающихся в процессе решения собственных задач в профессиональной, образовательной и социальной сферах; формирование субъектной позиции обучающихся, развитие самостоятельности в решении учебных задач и жизненных дилемм, стимулирование заинтересованности, самоуважения и ответственности в процессе расширения ценностного опыта; формирование готовности педагогов к организации продуктивного взаимодействия; учет индивидуальных и возрастных особенностей подростков.

Система ценностей подростков определена как интегральное психическое образование, объединяющее ценностный и смысловой аспекты становления личности. Она включает такие компоненты, как:

когнитивный (видение мира, образ желаемого, что является смысловой составляющей) и знания о ценности (ценностная составляющая), эмотивный (оценочное суждение подростка, которое проявляется в симпатии или антипатии по отношению к значимым объектам, посредством которого он воспринимает окружающую реальность) и конативный (проявляется как готовность к действию по отношению к объекту, имеющему личностный смысл и ценностную значимость для личности).

Представленный анализ реализуемых в практике образования моделей – государственно-ведомственной, развивающего обучения, традиционной, рационалистической, феноменологической, неинституциональной – показал, что все они имеют определенные достоинства и ограничения.

На основе учета сильных и слабых сторон представленных моделей была разработана и апробирована авторская модель совершенствования процесса формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях.

С учетом специфики возрастных особенностей подростков, переориентации организации процесса формирования системы ценностей у подростков в образовательных организациях на активное освоение ценностного содержания и реализацию субъектной позиции обучающихся в рамках социально-психологического тренинга удалось добиться положительных изменений в системе ценностей подростков и вывести ее на творческий уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Александрова В. Г., Богуславский М. В. Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм. М. : МГПУ, 2007. 311 с.

Канеева И. А. Дидактические основы формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2011. 261 с.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2003. 488 с.

Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2002. 432 с.

REFERENCES

Aleksandrova V. G., Boguslavskij M. V. Novye rubezhi pedagogicheskoj real'nosti: aksiologija, duhovnost', gumanizm. M. : MGPU, 2007. 311 s.

Kaneeva I. A. Didakticheskie osnovy formirovanija cennostno-smyslovyh ustanovok shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo jekologicheskogo obrazovanija : dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D, 2011. 261 s.

Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 2-e izd., ispr. M. : Smysl, 2003. 488 s.

Rean A. A., Bordovskaja N. V., Rozum S. I. Psihologija i pedagogika. SPb. : Piter, 2002. 432 s.

УДК 372.881.1

Н. С. Харламова

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации
в области политических наук Института международных отношений
и социально-политических наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: natalya_london@yahoo.com

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(бакалавриат – магистратура)

В статье поднимаются вопросы теоретического и практического характера, связанные с профессионально ориентированным обучением иностранным языкам в социально-политической области. Ставится кардинальный вопрос: как обеспечить преемственность между двумя этапами обучения (бакалавр – магистр) в формировании ключевых профессионально значимых компетенций, которые являются конечными в результате обучения в бакалавриате и стартовыми для обучения в магистратуре. В свою очередь, они рассматриваются как базовые для обучения в магистратуре. В статье даются практические рекомендации по организации профессионально значимой деятельности, которая позволит интегрировать во второй цикл образования; перечисляются практические задания для студентов бакалавриата, выполнение которых может быть полезным для будущих магистрантов, обучающихся в отечественных вузах. В основу обучения предлагается заложить комплексно-модульный подход. Особый акцент делается на самостоятельную работу.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; бакалавр; магистр; профессионально значимые компетенции; самостоятельная работа.

N. S. Kharlamova

PhD in Pedagogy, assistant professor, head of the department of linguistics
and political communications of the Institute of International relations
and socio-political sciences of Moscow State Linguistic University;
e-mail: natalya_london@yahoo.com

CONTINUITY IN FORMING INTERCULTURAL VOCATIONALLY ORIENTED COMPETENCE
(bachelor – master levels)

The present article concerns with theoretical and practical issues of vocationally oriented language learning (VOLL) and teaching. The author tries to raise the question: how to bridge the gap between two levels of education (bachelor – master) in terms of

CC BY

teaching foreign languages and to provide the principle of continuity in forming key profession – related competences necessary for bachelors majoring in international relations and political sciences and the development of which is regarded as the ultimate goal of foreign language teaching at the Master level. The article outlines practical recommendations on organising profession related activities which might help bachelors to integrate into the second level. The article gives a list of possible assignments for bachelors that might be useful if they decide to study abroad. The suggested language training model is considered in terms of vocationally oriented language learning in political sphere on the basis of competence module approach. Special emphasis is made on independent work.

Key words: vocationally oriented language learning; bachelor; master; profession related competences; independent work.

Введение

В новой парадигме обучения многоуровневый процесс подготовки практикующего выпускника высшей школы – это процесс накопления теоретических и практических знаний, поиск модели, оптимальной для подготовки бакалавра и магистра, а также обеспечение преемственности между этими двумя уровнями. Если обучение иностранным языкам в бакалавриате достаточно логично структурировано, то магистратура с точки зрения иностранных языков очень диверсифицирована. В магистратуре студент, прошедший обучение в бакалавриате, может провести работу по улучшению своей языковой подготовки, а также разнообразить ее. В связи с переходом на двухуровневую систему образования академическая (студенческая) мобильность – это уже реальность. Возможно три варианта продолжения обучения в магистратуре для бакалавра:

1) поступление в магистратуру своего университета;
2) поступление в магистратуру другого российского университета;
3) поступление в магистратуру зарубежного университета.

Основная цель современного развития российской высшей школы заключается в том, чтобы наши вузы стали конкурентоспособными и могли интегрировать в европейское пространство. Даже если обучение продолжается в отечественной магистратуре, оно должно соответствовать зарубежным стандартам. Более того, на фоне глобализации, учащиеся давно не ограничиваются обучением только в рамках национальной системы высшего образования, выбирая высшие учебные заведения в других странах.

В зарубежной магистратуре для обучения у студентов существуют следующие альтернативы:

1) участие в международной программе (mixed) на английском языке (где обучаются и носители, и не носители английского языка);
2) участие в программе для носителей языка, где иностранный язык непосредственно интегрирован в обучение, иностранный язык не рассматривается как отдельная дисциплина.

В отечественной магистратуре иностранный язык по-прежнему выделяется в отдельную дисциплину под разными названиями. Например, в качестве примера можно привести следующие названия:

- «Иностранный язык в сфере профессионального общения»;
- «Практикум по профессионально ориентированному курсу иностранного языка»;
- «Иностранный язык международного общения»;
- «Иностранный язык региона специализации»;
- «Профессионально ориентированный курс языка международного общения».

Как в зарубежной, так и в отечественной магистратуре иностранный язык рассматривается как «ключ к профессии» [Краева 2018, с. 11].

В связи с этим закономерно поставить вопрос насколько наши выпускники бакалавриата готовы к обучению в магистратуре МГЛУ и в других университетах по всему миру.

Бакалавриат – магистратура

Обучение в бакалавриате имеет целью получение учащимися компетенций по определенному направлению подготовки. Важно, что программа бакалавриата является первым циклом обучения, которая должна обеспечить подготовку ко второму циклу – программе магистратуры.

Если говорить о направлениях подготовки «Политология» и «Международные отношения», выпускник магистратуры должен обладать соответствующими профессиональными лингвистическими компетенциями, он должен быть подготовлен к профессиональной деятельности, которая подразумевает использование фундаментальных знаний в различных аспектах международных отношений, а также владение иностранным языком на продвинутом уровне: умение использовать иностранный язык в профессиональной области, владение терминологией

в сфере международных отношений как на родном языке, так и на изучаемом.

Необходимо отметить, что в сфере деятельности специалистов в области международных отношений непосредственно интегрированы иностранные языки и профессиональное обучение неотрывно связано с формированием компетенций, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности в сфере иноязычного общения. Применительно к обучению в магистратуре, можно выделить следующие ключевые компетенции (core competences):

– употребление русского и иностранного языков в деловом общении;
– построение аннотированного письменного текста;
– составление аналитической справки (обзора) по заданной проблематике;
– владение политической терминологической лексикой в сфере международной деятельности;
– гибкое владение разными видами чтения;
– построение разного вида текстов в устной и письменной форме.

Появление новых компетенций обусловлено новыми вызовами времени. В социально-политической области возрастает роль компетенций, которые направлены на структурирование знаний. Формируются новые компетенции, связанные с одновременным изучением двух и более иностранных языков.

Совершенно очевидно, что в магистратуре обучение иностранным языкам основывается на междисциплинарном подходе и на определенном уровне сформированности предметной компетенции студентов, т. е. уровне знаний, которым уже обладают обучающиеся на родном языке, к началу изучения данной темы на иностранном языке.

Речь идет о разработке «контент» курсов (content based courses), которые предполагают развитие важных аналитических умений, связанных:

- со сбором информации;
- с обработкой информации;
- с критическим анализом;
- с построением текста.

В связи с этим представляется возможным ввести понятие «сквозное задание», которое могло бы выполняться на IV курсе бакалавриата

с целью подготовки студентов для обучения в отечественных и зарубежных магистратурах.

На основе анализа опыта зарубежных вузов целесообразно ввести определенные виды заданий, которые могли бы обеспечить преемственность в обучении. Мы исходим из необходимости обучать трем видам политического иностранного языка (медийному, дипломатическому и академическому / научному). В бакалавриате вполне обоснованно внимание уделяется именно медийному / газетному и дипломатическому вариантам. Совершенно очевидно, что академический политический язык должен изучаться в магистратуре. Данное утверждение коррелирует с другим положением о том, что обучение в магистратуре подразумевает значительный объем самостоятельной работы.

Программа обучения в магистратуре требует выполнения заданий, связанных с контентом: подготовка эссе, обзор профессионально ориентированных книг, сообщения, презентации, а также овладение стратегией работы с профессионально ориентированными объемными текстами. Предполагается чтение большого объема литературы на иностранном языке, который может достигать 100 и более страниц в неделю. Материал является достаточно сложным и включает: изучение дефиниций, организацию аргументации, изучение статистики.

При выборе профессионально ориентированного произведения для академического чтения рекомендуется использовать книги, которые, во-первых, связаны с изучаемыми темами, обозначенными в рабочей программе учебной дисциплины; во-вторых, которые могут быть полезными для написания выпускной квалификационной работы; в-третьих, которые находятся в зоне профессиональных интересов студентов, обучающихся в бакалавриате / магистратуре. Обзор прочитанной книги (book review) проводится строго по схеме, разработанной нами на основе опыта ряда европейских университетов и изложенной в научной статье, посвященной анализу профессионально ориентированного текста как объекта обучения [Харламова 2016]. Несомненно, подобные задания логично интегрируют в профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Очень часто в их основе лежат хорошо подготовленные презентации. Все эти задания целенаправленно готовят студентов к профессиональной деятельности.

Подготовка презентаций может носить индивидуальный и групповой характер. Презентация готовится в электронном виде и сдается

письменно и представляется в устной форме. В контексте политического дискурса можно предложить подготовку презентаций по следующей тематике:

- политический лидер (what makes a political leader?);
- обзор актуальных политических событий;
- комментарий (анализ) современного политического события;
- комментарий (анализ) значимого исторического политического события;
- региональный конфликт;
- деятельность международных организаций в XXI веке (на выбор);
- представление своей выпускной квалификационной работы.

Самым традиционным творческим заданием, и в то же время самым трудоемким с точки зрения обучения, является написание эссе. Грамотное написание эссе как раз и предполагает наличие всех ранее перечисленных аналитических умений, связанных со сбором информации, ее обработкой, критическим анализом и на заключительном этапе с построением текста. На основе анализа типологии эссе, для политического дискурса актуальными являются «эссе с аргументацией «за» и «против», аналитическое эссе, а также описательное эссе» [Демидова 2015, с. 118].

Политическая ситуация в мире является достаточно турбулентной, поэтому однозначный анализ политической ситуации априори невозможен. В настоящее время можно сослаться на общую схему профессионального политического общения в средствах массовой информации, в частности, на высокий процент субъективности в высказываемых мнениях. Совершенно очевидно, что студенты не обладают достаточным уровнем фоновых (исторических, страноведческих, политических и социокультурных) знаний для того, чтобы предложить им написать эссе для обсуждения проблемы и возможного решения этой проблемы, так как может иметь место несовпадение между их лингвистической подготовкой и предметным планом.

Приведенные выше задания должны активно использоваться на четвертом курсе бакалавриата, студенты, в свою очередь, должны быть ознакомлены с алгоритмом их выполнения.

Следующей точкой соприкосновения между двумя уровнями является координирование тематики, содержания (дидактических единиц). Существует мнение, что дидактические единицы, заявленные

в бакалавриате не должны повторяться в магистратуре. При обучении политическому дискурсу подход может варьироваться. В связи с тем что политическая ситуация как правильно изменчива и динамична, предлагаемая тематика может быть одинакова, но наполняемость у нее будет разная.

Заключение

В целях обеспечения преемственности в области иностранных языков между двумя уровнями образования (бакалавр – магистр) представляется целесообразным провести ревизию компетенций, которые были бы конечными в бакалавриате и базовыми (стартовыми) в магистратуре. Причем речь идет о возрастающей роли компетенций, направленных на структурирование знаний. Приоритетным является разработка «контент» курсов, где значительное внимание уделяется смысловой обработке текста. В основе таких курсов лежит междисциплинарный подход, направленный на формирование предметной компетенции на иностранном языке. При этом обучение опирается на активную самостоятельную работу. В бакалавриате предполагается овладение алгоритмом выполнения заданий, связанных с контентом: эссе, анализ / обзор нескольких профессионально ориентированных текстов по определенной тематике, профессионально ориентированные презентации (например, региональные конфликты, политический лидер и выступление по теме выпускной квалификационной работы). Эти задания, как правило, углубляются и расширяются при изучении иностранных языков в магистратуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Демидова Е. Е. Обучение письменному дискурсу (эссе) на старших курсах по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Политология» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 9 (720). С. 116–123.

Краева И. А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 9–17.

Харламова Н. С. Профессионально ориентированный текст как объект обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 9 (748). С. 118–126.

REFERENCES

Demidova E. E. Obuchenie pis'mennomu diskursu (jesse) na starshih kursah po napravlenijam podgotovki «Mezhdunarodnye otnoshenija» i «Politologija» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2015. Vyp. 9 (720). S. 116–123.

Kraeva I. A. Politika MGLU v obespechenii kachestvennogo lingvisticheskogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 9–17.

Harlamova N. S. Professional'no orientirovannyj tekst kak ob#ekt obuchenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 9 (748). S. 118–126.

УДК 811.111.37

А. А. Царикова

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Белорусского государственного медицинского университета;
e-mail: atsarikova@gmail.com

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО АБИТУРИЕНТА

Статья посвящена вопросам применения на уроках иностранного языка в предуниверсарии кейс-технологии с комплексной целью обучения школьников иноязычному говорению и их профессиональной ориентации. Кейс-технология рассматривается как специально подготовленный лингводидактический материал (кейс) на основе некоего реального случая из практики работы специалистов разных сфер и проблемного задания. Автором обосновывается лингводидактический и профессионально ориентирующий потенциал кейс-технологии и предлагаются пять критериев отбора материала для создания кейса: связь с изучаемой темой-проблемой; соответствие языковой и речевой компетентности учащихся; соответствие их жизненному опыту; наличие проблемы для обсуждения и решения; профориентирующий потенциал.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессиональная ориентация; кейс-технология; обучение иностранным языкам.

A. A. Tsarikova

Senior teacher, Department of foreign languages,
Belarusian State Medical University;
e-mail: atsarikova@gmail.com

CASE-STUDIES IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE UNIVERSITY APPLICANTS

The article considers the use of case-studies in a foreign language classroom at pre-university aimed at integrated development of speaking in the target language and student's professional self-determination. Case-studies is defined as a specially prepared linguodidactic material (case) based on a real case from the practice of specialists from different fields. The author substantiates the linguodidactic and professionally orienting potential of case technology and proposes five criteria of selecting material for creating a case: relation to the topic studied; correspondence to the students' language and speech competence; engaging their life experience; focus on the problem for discussion and its solution; career guidance potential.

Key words: professional self-determination; professional orientation; case-study; foreign language learning.

CC BY

Введение

Профессиональное самоопределение старшеклассника касается не только его лично, но и его семьи, общества и государства. Выбирая профессиональный путь, человек в 16–17 лет должен уже заранее быть информирован не только о номенклатуре профессий, но, в идеале, и о их сути, функциях и особенно о практиках применения профессиональных компетенций. Сложности профессионального выбора старшеклассника во многом обусловлены тем, что всё перечисленное, как правило, недоступно наблюдению извне по классификаторам профессий и справочникам учреждений образования, по видимым результатам труда, по экскурсиям на производство и т. д. Осведомленность о профессиях, как и осознание своего места в профессиональном мире, происходит в юном человеке на основании собственных наблюдений за видимым трудом людей (учителей, врачей, продавцов и др.), позициях значимых взрослых, общественном мнении, информации из СМИ, и, не получив целенаправленного развития, эта осведомленность рискует оказаться скудной, необъективной, недостаточной для принятия информированного судьбоносного решения и профессионального самоопределения старшеклассника.

Кейс-технология как инструмент профессионального самоопределения

По определению академика Е. А. Климова, профессиональное самоопределение – это деятельность, содержание которой зависит от этапа развития человека как субъекта труда и представляет собой построение образов желаемого будущего, цели в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, владения орудийным оснащением (средствами), особенности осознания себя, своих личностных качеств и своего места в системе деловых межчеловеческих отношений [Климов 2004, с. 49]. Академик С. Я. Батышев указывает, что «профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность, связанная с формированием у подрастающего поколения профессиональных интересов и склонностей в соответствии с личными способностями, потребностью общества и пригодностью к той или иной профессии» [Профессиональная педагогика 2010, с. 34]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что профориентация является педагогической по

методам, социальной по содержанию, экономической по результатам и государственной по организации работы.

Школа, выполняя социальный и государственный заказ по образованию гражданина, является тем институтом, который обладает достаточным инструментарием для формирования профессиональных интересов, устремлений и амбиций обучающегося и создания условий для его профессионального самоопределения. А для решения противоречия между недостаточной информированностью подрастающего человека о ненаблюдаемом, необозримом мире профессий, с одной стороны, и моральным требованием сознательного самостоятельного выбора профессии, с другой стороны, требуется систематическая междисциплинарная работа по просвещению учащихся не только в контексте воспитательной работы, но и посредством использования профориентационных возможностей самих учебных предметов, например, дисциплины «иностранный язык».

Одним из профориентационных инструментов дисциплины «иностранный язык» может являться *кейс-технология*, представляющая собой специально подготовленный лингводидактический материал (*кейс*) на основе некоего реального случая из практики работы специалистов какой-либо сферы (*ситуационной задачи*), требующий изучения, анализа, обсуждения и принятия решения проблемы этого случая. Применение кейс-технологии в профильной старшей школе может быть обосновано целым рядом ее преимуществ.

Прежде всего в основу кейса закладывается реальный, опубликованный в медиа, случай, произошедший в практике работы специалистов соответствующего профиля обучения. Например, в курсе химико-биологического профиля это могут быть медицинские или ветеринарные кейсы, а в физико-математическом – связанные с работой программистов или экономистов. В кейс-технологии реальный случай является тем ядром, которое представляет и языковой материал, и проблему для обсуждения и принятия решения, и профессиональные реалии и ценности данного профессионального сообщества.

Осознание старшеклассниками того факта, что они изучают, обсуждают и принимают решение реальной, имевшей место в жизни, проблемы реальных людей, по нашим наблюдениям вызывает в них неподдельный интерес и возбуждает истинное любопытство. При этом фокус внимания учащихся сдвигается с собственно изучения языка

в сторону решения проблемы средствами иностранного языка, создавая условия для подлинного общения, направленной коммуникации и формирования желания разобраться в ситуации. В этих же условиях рождается мотивация овладения языковым и речевым материалом, необходимым для обсуждения проблемы кейса и ее коллективного решения. Как известно, выделяется три мотива учебно-познавательной деятельности в изучении иностранного языка: внешний, социальный и внутренний [Готлиб 2009, с. 125]. *Внешняя* мотивация обусловлена внешними обстоятельствами, например, стремлением человека достичь успеха, получить отличные отметки, диплом и т. д. Действие внешних мотивов не имеет непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности. К *социальным* мотивам можно отнести мотив самоутверждения, т. е. стремление получить одобрение других людей, достижение определенного статуса в обществе и осознание социальной значимость учения. *Внутренняя* мотивация связана непосредственно с самим предметом, не с внешними обстоятельствами. Ее, вслед за А. Н. Леонтьевым, называют процессуальной мотивацией [Леонтьев 1971, с. 21]. Человеку нравится непосредственно пользование иностранным языком, нравится проявлять свою интеллектуальную активность с его помощью. Данный характер мотивации является наиболее устойчивым, долговременным, а следовательно – эффективным для осуществления длительной деятельности, каковой и является овладение иностранным языком. И именно осознание учащимися того, что они занимаются проблемой реальных людей в настоящем общении в ходе решения кейса пробуждает в них внутреннюю мотивацию овладеть новыми иноязычными средствами общения.

Кроме упомянутого выше профориентационного потенциала, кейс-технология обладает возможностями обеспечить развитие учебных умений XXI века, о которых широко говорится в настоящее время, так называемых 4Cs: criticalthinking, communication, collaboration, creativity [Preparing 21-st century students ... с. 7], т. е. критическое мышление, социализация, сотрудничество, творчество.

Критическое мышление, как собственно мышление, включает мыслительные операции анализа и синтеза, что как раз и требуется от учащихся в кейс-технологии: изучить и проанализировать фактологический и языковой материал ситуационной задачи кейса, синтезировать и предложить ее решение группе. Далее кейс-технология

требует группового обсуждения ситуационной задачи, обмена мнениями, взаимоубеждения, коллективного принятия решения, и тут роль иноязычного взаимодействия в малой группе невозможно переоценить, если речь идет о *социализации* учащихся и обучении их иноязычному общению с использованием кейс-технологии. Групповая форма учебного общения на иностранном языке предполагает обучение общению через общение, говорению через говорение, что обеспечивает личностно-деятельностный подход к обучению. Наличие комплексной проблемной задачи, решение которой невозможно вне группы, разделение ответственности за результат деятельности в равных долях между всеми участниками группы и стремление участников совместной деятельности к высоким достижениям делают из группы коллектив, чем реализуется еще одна идея – *сотрудничество* учащихся. Из этой же ситуации учебного общения невозможно изъять речевое *творчество*, особенно на этапе презентации решений малых групп и принятия общего коллективного решения задачи кейса.

Таким образом, кейс-технология обучения иноязычной речи в старшей профильной школе имеет все основания стать инновационным инструментом формирования профессионального самоопределения будущего абитуриента, позволяющим учащимся профильной старшей школы окунуться в реалии той или иной профессии, невидимые извне, при этом овладевая иноязычной речью как средством общения в реальных профессиональных проблемных ситуациях.

Внедрение учителем иностранного языка кейс-технологии в свою педагогическую практику может быть сопряжено с рядом трудностей. Во-первых, на подготовку и создание учебного кейса учителю требуется планировать выделение дополнительного времени, которое часто трудно рассчитать. Во-вторых, не обладая внятными и четкими методическими инструкциями, учителю непросто приступить к поиску и отбору фактического материала для учебного кейса, его созданию, а затем и внедрению в практику. Для резрешения этих трудностей нами разработаны такие методические интструменты, как чек-лист критериев отбора материала и технологическая карта кейса.

Итак, при выборе материала для создания ситуационной задачи кейса практикующий учитель может столкнуться с проблемой его оценки и отбора. Избежать этого поможет чек-лист критериев

отбора материала кейса, приведенный в таблице 1. Учителю достаточно утвердительно ответить на вопросы чек-листа, чтобы определить пригодность материала.

Таблица 1

Критерии отбора материала кейса, чек-лист

Данный материал…		**Да**
1	Связан с содержанием изучаемой темы-проблемы?	
2	Соответствует языковой и речевой компетентности учащихся?	
3	Соответствует жизненному опыту учащихся?	
4	Достаточно проблемный, чтобы вызвать дискуссию?	
5	Имеет достаточный профориентирующий потенциал?	

Как можно заключить из приведнного чек-листа, нами предлагается пять критериев оценки материала для создания ситуационной задачи: его связь с изучаемой темой-проблемой, его соответствие языковой и речевой компетентности учащихся, их жизненному опыту, наличие проблемы для обсуждения и решения и, наконец, его профориентирующий потенциал.

Облегчить и стандартизировать создание кейса учителю поможет технологическая карта.

Таблица 2

Технологическая карта кейса

1	Цели кейса
2	Ориентационная беседа в парах / малых группах (2–3 проблемных вопроса по теме кейса)
3	Введение проблемы
4	Введение речевого материала / речевых опор с контролируемым говорением в парах / малых группах
5	Ситуационная задача (фото, видео, текст, ссылка и т. п.)
6	Обсуждение ситуационной задачи и коллективное принятие ее решения в малых группах с использованием речевых опор

7	Презентации решений малых групп со взаимооценкой
8	Краткое обсуждение решений в большой группе с принятием окончательного решения кейса, сравнение его с имевшим место в реальной жизни
9	Рефлексия и оценка деятельности учащихся
10	Оценка учителем кейса после его проведения, внесение изменений

Цели кейса указываются для создания у учащихся мотивационной установки на работу и формулируются как интригующий прогноз, например:

> In this lesson, you are going to see the story of a girl who nearly died due to piercing, and will practise discussion skills. – На этом уроке вы узнаете, как одна девушка едва не погибла из-за пирсинга, и отработаете умения участия в дискуссии.

К этой цели будет уместно обратиться снова в конце работы с кейсом для рефлексии и самооценки.

Ориентационная беседа в парах или малых группах по теме / проблеме данного кейса должна актуализировать фоновые знания учащихся, направить их мышление в требуемое русло, заставить их переключиться на общение на иностранном языке. Для этого на втором этапе кейса им предлагаются проблемные вопросы для обсуждения и обмена мнениями и личным опытом, например:

> Have you ever thought of getting your body pierced? What are pros and cons of piercing? Why might some teenagers want to get their body pierced? – Вы когда-нибудь думали о том, чтобы сделать себе пирсинг? Каковы плюсы и минусы пирсинга? Почему некоторые подростки хотят сделать пирсинг?

На этапе введения проблемы учащимся предлагается краткий ознакомительный материал, связанный и поясняющий предстоящую ситуационную задачу. Этот этап можно использовать как развитие умений чтения или слушания со свойственными им заданиями: дотекстовым, текстовым и послетекстовым, с элементами репродуктивного говорения при воспроизведении прочитанного или услышанного товарищам по малой группе.

На пятом этапе технологии учащиеся знакомятся с ситуационной задачей, которую им предстоит решить в процессе индивидуальной учебно-познавательной, а затем коллективной речевой деятельности. Ситуационная задача может быть представлена в виде печатного текста, видеофрагмента, серии фотоснимков, ссылки на истории в социальных сетях и т. д.

Изучение ситуационной задачи и ее самостоятельное решение может предлагаться учащимся в качестве домашнего задания, и тогда они будут более подготовлены к ее обсуждению на следующем уроке, а также на текущем уроке, если задача не требует больших усилий и времени.

Обсуждение ситуационной задачи и коллективное принятие ее решения в малых группах на шестом этапе кейс-технологии происходит с использованием функциональных речевых опор, например, фраз для участия в дискуссии, к которым относятся выражение мнения, запрос чужого мнения, согласие, несогласие, подведение итогов дискуссии. Важным инструментом управления данным этапом является установление лимита времени на обсуждение и принятие коллективного решения. На этом же этапе, до начала дискуссии в малых группах, учащиеся должны определить функции друг друга, например, определить, кто из них будет записывать аргументы, а кто делать устный доклад о результатах работы.

Презентация решений малых групп всему классу на шестом этапе должна включать всех учащихся в активное слушание и взаимную оценку. Для этого в кейс следует включать таблицу с критериями оценки выступлений малых групп. Эти критерии должны быть посильны и понятны учащимся с разным уровнем учебных достижений и владения языком, например: говорит ли выступающий понятно для слушателя? является ли сам хорошим слушателем? соблюдает ли регламент? Оценку речи и исправление ошибок мы оставим учителю.

Задачей восьмого этапа является выбор наилучшего решения ситуационной задачи (например, голосованием) и ознакомление учащихся с решением, принятым в этой ситуации в реальной жизни. Этот этап наиболее реалистично знакомит учащихся с профессией, представленной в кейсе, и может включать в себя два-три проблемных вопроса или комментария со стороны учителя относительно трудности, меры ответственности и роли специалиста в данном случае.

Рефлексия и оценка деятельности учащихся происходит с использованием отметок, полученных выступающими у всей аудитории. Учащиеся в малых группах подводят итоги работы своей и других групп, учитель комментирует ошибки и ставит отметки малым группам на основании взаимной оценки учащихся и собственных наблюдений. Учащиеся каждой группы получают единую отметку, разделяя ответственность за результат коллективного труда.

После проведения урока учитель может внести изменения в кейс, если при его апробации были выявлены неудачные методические решения.

Учителю, желающему использовать кейс-технологию на уроках иностранного языка, нужно быть готовым постоянно обновлять свой банк кейсов, поскольку ситуации быстро устаревают, и даже те, что имели место всего несколько лет назад, оказываются неактуальными для старшеклассников, которые эти несколько лет назад были, возможно, второклассниками. Для решения этой задачи учителю вовсе не обязательно тратить время на поиск интересных для учащихся профессиональных ситуаций, достаточно быть готовым своевременно реагировать на случаи, которые нам встречаются в СМИ и в реальной жизни, и сохранять их для дальнейшего использования с помощью кейс-технологии.

Заключение

Представленная в статье кейс-технология обучения иноязычному говорению представляет прекрасные возможности профессионального ориентирования учащихся предуниверсария благодаря тому факту, что демонстрирует им реалии той или иной профессиональной сферы, знакомя их с практическими случаями реальной жизни людей в профессии, что способствует в дальнейшем более осознанному профессиональному выбору подростка, позволяя ему или утвердиться в принятом решении, или своевременно отказаться от него, что может быть не менее ценно, если полагать судьбу человека приоритетом и главной ценностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Готлиб Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 122–127.

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Academia, 2004. 302 с.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : Педагогика, 1971. 42 с.

Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. М. : ЭГВЕС, 2010. 456 с.

Preparing 21st century students for the Global Society // National Education Association. URL : www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf.

REFERENCES

Gotlib R. A. Social'naja vostrebovannost' znanija inostrannogo jazyka // Sociologicheskie issledovanija. 2009. № 2. S. 122–127.

Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija. M. : Academia, 2004. 302 s.

Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i jemocii. M. : Pedagogika, 1971. 42 s.

Professional'naja pedagogika : uchebnik dlja studentov, obuchajushhihsja po pedagogicheskim special'nostjam i napravlenijam / pod red. S. Ja. Batysheva, A. M. Novikova. 3-e izd., pererab. M. : JeGVES, 2010. 456 s.

Preparing 21st century students for the Global Society // National Education Association. URL : www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf.

УДК 811.521

А. С. Шиманская

кандидат философских наук; доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
ИМО и СПН Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: gladkina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ (РАЗГОВОРНОМУ) ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье дается краткий обзор особенностей и проблемных вопросов, связанных с преподаванием устного (разговорного) японского языка в России, описывается система критериев оценивания и владения навыками разговорной речи, предложенная в пособии по методике обучения коммуникации, разработанном Японским фондом, рассматриваются такие виды работы, необходимые для эффективного обучения устному (разговорному) японскому языку, как интервью, выступление, дискуссия и ролевая игра. Акцент делается на постановке целей, выборе тем, способов, средств и вариантов наблюдения и оценки, а также определении хода и последовательности в каждом конкретном формате работы на занятиях по устному (разговорному) японскому языку. В статье дается краткая характеристика учебников и учебных пособий, которые могут быть использованы на занятиях по устному (разговорному) японскому языку применительно к российской системе образования.

Ключевые слова: разговорный японский язык; методика преподавания; критерии оценивания; интервью; выступление; дискуссия; ролевая игра; учебники; учебные пособия.

A. S. Shimanskaya

Ph.D., Assistant Professor, Department of Linguistics and Professional
Communication in Political Sciences, Institute of International Relations
and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: gladkina@mail.ru

PECULIARITIES OF TEACHING ORAL (SPOKEN) JAPANESE LANGUAGE

The article gives a brief overview of the peculiarities and problematic issues associated with teaching oral (spoken) Japanese language in Russia; describes the system of criteria for assessing and mastering speaking skills, proposed in the study guide on the methodology of communication teaching developed by the Japanese Foundation; covers the types of work necessary for effective teaching of oral (spoken) Japanese language, such as interview, speech, discussion and role-play. The emphasis is made on setting goals, choosing topics, methods, means and options for monitoring and evaluating, as well as determining the course and sequence in each specific

CC BY

format of work during the classes of oral (spoken) Japanese language. The article gives a brief description of textbooks and workbooks that can be effectively used during the classes of oral (spoken) Japanese language in relation to the education system in Russia.

Key words: (oral) spoken Japanese language; methodology of teaching; assessment criteria; interview; speech; discussion; role-play; textbooks; workbooks.

Введение

Особенностям обучения устному (разговорному) японскому языку посвящены многие работы и исследования, несмотря на это проблема остается актуальной для вузовского языкового образования. Трудности в преподавании разговорного японского языка связаны прежде всего с тем, что студенты обучаются вне языковой среды, а также нехватки преподавателей-носителей языка в некоторых вузах и недостаточной оснащенности аудиторий такими техническими средствами, как компьютеры, интерактивные доски и т. п. Помимо этого во многих вузах сокращается количество часов, отведенное на обучение японскому языку, а также увеличивается состав группы до 13–15 человек. Более того, если раньше на подготовку специалистов со знанием японского языка уходило в среднем 5–6 лет, то сейчас из-за перехода на обучение по системе бакалавры-магистры этот срок сократился до четырех лет. В сложившихся условиях акцент делается в основном на преподавание грамматики, потому что считается, что, усвоив грамматику на базовом и продвинутом уровне, обучающийся, попадая в языковую среду, через некоторое время сможет заговорить даже при наличии минимальных навыков разговорной речи на японском языке. Тем не менее это совсем не означает, что обучению устной (разговорной) речи не должно уделяться должного внимания. Более того, оно должно касаться не только бытовой сферы, но и умения работать со средствами массовой информации, переводить на официальных встречах и конференциях, а также сопровождать делегации [Корчагина 2017, с. 104–105].

Способы оценивания уровня владения разговорным японским языком

Существуют разные способы определения уровня владения разговорным японским языком, а также в зависимости от страны

и учреждения, в котором изучается язык, различаются термины, обозначающие уровень владения языковыми навыками и умениями. Как указывает Абэ Хироси – преподаватель и сертифицированный экзаменатор Американского совета по обучению иностранным языкам, на данный момент определение каждого уровня владения японским языком остается достаточно приблизительным, субъективным, но всё же существует определенная методика проверки и оценки. Например, японская система оценивания уровней часто разделяется по годам обучения, используемым учебным пособиям, а также опирается на результаты тестирования Japanese Language Proficiency Test (JLPT). Экспертное заключение об уровне можно также сделать, опираясь на критерии Common European Framework of Reference (CEFR) – Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка – система уровней владения иностранным языком, используемая в Европейском союзе [Абэ 2017, с. 5–6].

Кроме упомянутых инструментов оценки уровня говорения у обучающихся, существует методика оценки The American Council on the Teaching of Foreign Languages – Oral Proficiency Interview (ACTFL-OPI). ACTFL – это Американский совет по обучению иностранным языкам, который объединяет более 12,5 тыс. педагогов иностранных языков и администраторов разных уровней, работающих в США. С 1996 года ACTFL разрабатывает и предлагает стандарты, которые применяются в преподавании иностранных языков с целью совершенствования процесса обучения и системы оценки. Oral Proficiency Interview (OPI), в свою очередь, – это официальная система стандартов тестирования навыков говорения в процессе интервью. Тестирование или интервьюирование проводится один на один с обучаемым в течение 30 минут. Стандарты OPI могут быть использованы применительно к любому языку [Абэ 2017, с. 6].

Данная система оценивает не только и не столько языковые знания, сколько комплексное взаимодействие следующих навыков и умений в процессе речи: функция и задача; ситуация и тема; текстовый формат; точность. Другими словами, система OPI оценивает не то, что обучающийся знает о языке, а то, как и какую разговорную деятельность с помощью языка он может вести. Внутри указанной системы выделяется пять основных уровней владения японским языком: экспертный, профессиональный, продвинутый, промежуточный

и базовый. Продвинутый, промежуточный и базовый уровни, в свою очередь, делятся на следующие подуровни: высокий, средний и начальный. Для каждого из основных уровней есть четко определенный перечень умений и навыков [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 12–16].

Рассмотрим систему овладения навыками и умениями разговорной речи, предложенную в пособии по методике обучения коммуникации [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 105], разработанном Японским фондом. В указанном пособии предлагаются следующие формы работы: интервью, выступление с речью, дискуссия и ролевая игра. Все вышеперечисленные варианты работы на занятиях по разговорному японскому языку одинаково хороши как для начального, так и для среднего и продвинутого уровней владения языком, имеют широкий диапазон использования в независимости от изучаемого языка, а также в полной мере охватывают и тренируют не только лингвистическую, но и социолингвистическую и прагматическую компетенции [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 22–23].

Интервью

В процессе интервью отрабатываются такие умения, как: начать, продолжить, закончить беседу, показать свою заинтересованность и понимание изложенного собеседником, другими словами, – приобретается социолингвистическая компетенция, а также в случае непонимания найти способы преодоления коммуникативной неудачи для завершения интервью, иными словами прагматическая компетенция. Перед тем как ввести данную форму работы в процесс занятия по устному (разговорному) японскому языку, преподавателю необходимо продумать тему и ситуацию для интервью, а также учесть интерес обучающихся и их уровень подготовки. Так, для обучающихся начального уровня темой для интервью может стать любой аспект повседневной жизни, целью – научиться составлять и задавать вопросы, а также понимать и кратко реагировать на ответ собеседника. Обучающиеся среднего и продвинутого уровня, в свою очередь, могут свободно выбирать тему и ситуацию для интервью исходя из собственных увлечений и интересов. В случае, если интервью проводится в аудитории, например в одной группе, это возможность для обучающегося лучше узнать тех, с кем он учится и проводит много времени. Если же

интервью проходит за пределами аудитории, то появляется возможность не только повысить мотивацию обучающихся за счет использования такого нестандартного способа работы, но и отрабатываются такие навыки, как способность менять и подстраивать лексический и грамматический аппарат согласно ответам незнакомого собеседника, использовать скромную и вежливую речь, формы благодарности, т. е. в полной мере формировать социолингвистическую компетенцию. Для оценивания такого вида работы, как интервью, могут быть использованы два способа: 1) оценивание непосредственно ведения интервью, т. е. достижения цели, а также насколько хорошо были использованы различные коммуникативные компетенции и заявленные конструкции и выражения; 2) оценивание результатов интервью, что можно сравнить с проверкой выступления или сочинения. В случае, если необходимо оценить непосредственно само интервью, но из-за большого количества обучающихся у преподавателя нет возможности присутствовать при нем, оно должно быть записано на видео- или аудионоситель. Это позволит оценить именно процесс его проведения. В качестве того, кто оценивает представленное на занятии японского языка интервью, может выступать как преподаватель, так и сам обучающийся или другие обучающиеся, что зависит от поставленных в каждом конкретном случае задач [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 24–38].

Выступление

Под выступлением с речью в качестве одного из форматов работы на занятиях разговорного японского языка понимается тщательно подготовленный на определенную тему монолог одного человека перед аудиторией. В процессе подготовки речи у обучающихся развиваются различные компетенции: это и способность выбрать интересную тему, а также подобрать и грамотно составить само выступление; и способность подобающим образом начать, продолжить, развить и закончить выступление (готовя его и работая над его последовательностью обучающиеся тренируют навыки создания и поддержания диалога, беседы, разговора); и умение захватить аудитории, сделав свое выступление или презентацию незабываемой; и умение заполнить возникающие по ходу речи паузы, и, наконец, умение уложиться в отведенное время (в данном случае отрабатывается прагматическая

компетенция). В зависимости от поставленной цели условно-речевые выступления на японском языке можно разделить на три вида:

1) предоставление информации, когда в процессе речи обучающийся объясняет или знакомит слушателей с вещью, человеком, способом, устройством, событием, феноменом, концепцией или теорией;
2) выражение мнения, когда обучающийся строит свою речь на высказывании собственного мнения или мировоззрения;
3) выступление на светских мероприятиях, таких как церемония бракосочетания, выпуска из учебного заведения и др.

В одном выступлении могут присутствовать все три вида [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 39–53].

Перед тем как ввести данную форму работы в процесс занятий по обучению устному (разговорному) японскому языку надо продумать тему выступления, выделить необходимое количество времени и активизировать фоновые знания обучающихся. Выбор темы напрямую зависит от уровня обучающихся, а также их интересов и предпочтений. Для того чтобы выбрать интересную тему для речевой презентации, можно предложить обучающимся обсудить варианты в парах или группах. Подготовка самой речи также проходит в зависимости от уровня подготовки и поставленных задач: обучающиеся либо полностью записывают свое выступление, либо делают пометки и краткие тезисы, либо только продумывают и сразу воспроизводят устно. В качестве привлечения внимания слушателей и вовлечения в процесс предлагается использовать, например, раздаточный материал, презентацию на компьютере, наглядный материал или видео, плакат, а также очень часто используемый японскими педагогами оценочный лист, который раздает преподаватель, развивающий тем самым у остальных изучающих иностранный язык способность внимательно слушать подаваемую информацию и оценивать ее по таким критериям, как тема и содержание, структура, грамматические и лексические ошибки, скорость, произношение и плавность речи, взаимодействие с аудиторией во время выступления, способность держать себя, использование дополнительных аудиовизуальных материалов, ответы на вопросы и т. д. На старших курсах с согласия обучающихся японские преподаватели часто записывают выступление с речью или презентацию, чтобы каждый выступающий мог впоследствии сам посмотреть

и оценить уровень своего ораторского мастерства [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 39–53].

Дискуссия

Дискуссия подразумевает обмен мнениями на выбранную тему. Более того, дискуссия может быть как формальной, например во время совещания, так и неформальной, например при обсуждении любых аспектов повседневной жизни в кругу друзей или знакомых. В процессе дискуссии в зависимости от уровня подготовки изучающих иностранный язык и выбранной в соответствии с этим темой участники беседы учатся грамотно выстраивать последовательность высказывания, слушать и слышать собеседника, объективно и аргументированно излагать свое мнение так, чтобы быть понятым собеседниками (социолингвистическая компетенция), а также переспрашивать и уточнять содержание высказанного в случае, если возникло какое-либо непонимание в процессе разговора (прагматическая компетенция). Когда работа на занятиях японского языка происходит в формате дискуссии могут возникать следующие проблемы: из-за недостаточного уровня владения японским языком обучающиеся могут в процессе речи переходить на родной язык; обучающиеся с хорошим разговорным навыком начинают постоянно говорить, а остальные молчат; из-за многочисленности группы вести дискуссию становится тяжело. В данном случае поможет разделение обучающихся на небольшие дискуссионные группы в зависимости от уровня владения японским языком. Для оценки дискуссии может использоваться оценочный лист, заранее подготовленный преподавателем и предоставленный обучающимся как в начале дискуссии, так и в ее конце. В качестве элементов оценки дискуссии могут выступать не только содержание и использованные выражения, но и степень вовлеченности в процесс [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 54–61].

Ролевая игра

Ролевая игра – вид работы, который часто используется японскими преподавателями на занятиях по разговорному японскому языку, а также для оценивания уровня владения языковыми навыками и умениями на некоторых вступительных испытаниях. Она предполагает коммуникацию в определенной, предварительно заданной,

ситуации и с использованием предлагаемой лексической базы в зависимости от уровня подготовки. Основное умение, которое обучающиеся развивают в процессе ролевых игр или ролевых диалогов, связано с формированием социолингвистической компетенции, т. е. пониманием того, в каких ситуациях и при каких обстоятельствах используется то или иное выражение, высказывание, стиль речи или грамматическая конструкция. Безусловно формируются и умения выстраивания и ведения диалога или беседы, т. е. начать, продолжить и закончить повествование. Карточки, на которых написаны условия для ролевых игр, могут быть подготовлены самим преподавателем или взяты из специальных учебных пособий по ролевых диалогам. Интересно то, что интервью, выступление с речью и дискуссия могут также проводиться в формате ролевой игры, если на карточке с определенными условиями будет изложено задание и вариант его выполнения. Основной критерий, по которому оценивается ролевая игра, заключается в том, была ли достигнута поставленная цель. Помимо этого, оценивается грамматическая точность и плавность речи, умение вести диалог, реакция обеих сторон в случае недопонимания, использование мимики и жестикуляции, а также выбор соответствующей формы (вежливая или разговорная) высказываний в зависимости от ситуации и собеседника. С помощью ролевой игры, например, определяется уровень владения разговорным (устным) японским языком и у иностранных преподавателей, которые приезжают по гранту в международный центр японского языка (г. Сайтама, Япония) для обучения методике преподавания. Для проведения оценки, а также вовлечения всей группы в рабочий процесс обучающимся, наблюдающим на занятии за указанным видом деятельности, могут раздаваться оценочные листы, содержащие все вышеупомянутые критерии оценивания (до или после проведения ролевой игры, в зависимости от поставленной преподавателем цели), а также производиться аудио- или видеозапись ролевого диалога. На начальном уровне занятия в формате ролевой игры могут выстраиваться следующим образом: сначала обучающиеся вместе с преподавателем изучают и тренируют необходимые лексические и грамматические конструкции, затем составляют и отрабатывают диалог по модели и, наконец, переносят диалог в более свободный формат ролевой игры. На среднем и продвинутом уровне предлагается начать с ролевой

игры, используя лексические и грамматические конструкции уже знакомые и выбранные самими обучающимися, затем изучить и отработать новые или необходимые выражения в случае проблемных мест и, наконец, провести ролевую игру, учитывая исправленное и дополненное преподавателем [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 62–76].

Приведем краткий обзор учебников и пособий, которые могут быть использованы в российских вузах во время обучения разговорному японскому языку. Отметим следующие относительно новые японские издания: например, со студентами не начального, а скорее уже более продвинутого этапа (предположительно второй курс в университете) помимо основного учебника в качестве дополнительного материала или так называемой разминки на практических занятиях можно использовать «Нихонго ондоку торэнингу» («Тренировка чтения вслух на японском языке») – учебник, в основе которого лежит метод «Shadowing», когда обучающиеся, слушая аудиозапись стараются повторить сказанное настолько быстро, насколько это у них получается. Метод «Shadowing» принято связывать с именем А. Аргюейса (A. Arguelles), который превратил простую на первый взгляд имитацию в один из самых эффективных методов изучения любого иностранного языка [Марико Мацуура, Акими Фукуикэ, Маико Коно, Каё Ёсида 2014].

Одним из наиболее известных учебных пособий для начального и среднего уровня владения разговорным японским языком, выпущенных Японским фондом, является видеокурс «Эрин-га тё:сэн. Нихонго дэкимасу»(«Изучение японского языка по DVD. Эрин бросает вызов. Могу говорить по-японски») [Японский фонд. DVD-дэ манабу нихонго. Эрин-га тё:сэн. Нихонго дэкимасу 2007], основная цель которого заключается в повышении интереса учащихся к изучению японского языка и японской культуры. Особенностью этого курса является то, что в нем использован разговорный язык молодого поколения. Кроме того, в отличие от других пособий по японскому языку, которые знакомят с традиционной Японией, в этом курсе даны темы, представляющие интерес для молодого поколения, интересующегося современными аспектами жизни Японии (мода; мобильные телефоны; подработка; магазины, где всё можно купить за 100 йен; секции и хобби в школах; магазины шаговой доступности; курсы для

подготовки к поступлению в вуз и др. Данное учебное пособие может быть эффективно использовано на занятиях по дисциплине «Практикум по профессиональной коммуникации» с обучающимися начального и среднего уровня подготовки.

В качестве одного из учебных пособий на японском языке для занятий по дисциплине «практикум по культуре речевой коммуникации», предназначенной для среднего и продвинутого уровня, может быть использован учебник под названием: «Куро:дзуаппу нихон дзидзё:» («Япония рядом или 15 уроков по изучению японской культуры и общества») [Куро:дзуаппу нихон дзидзё: 2017].Каждый урок данного учебника посвящен отдельной теме, например, «Давайте насладимся путешествием по Японии», а также поделен на 6 частей. Каждая из частей урока рассказывает об определенном виде транспорта или системы передвижения, существующей в Японии, истории ее возникновения и особенностях функционирования, а также содержит задания на размышление, подбор и анализ информации, выступления с речью, дискуссии, ролевые игры и проектную деятельность. После всех указанных разделов, представленных в основном в виде текстов, даются диалоги на тему путешествий, которые могут быть проработаны в парах на занятии. Помимо этого, в качестве бонуса или дополнительной информации, уроки содержат небольшие колонки или статьи, посвященные интересным фактам, культурным феноменам или реалиям, характерным для японского общества и японской культуры. Например, в уроке «Давайте насладимся путешествием по Японии» обучающиеся знакомятся с системой уборки японских скоростных поездов, которая осуществляется всего за 7 минут, а также со специальным видом упакованной еды – экибэн, которую можно купить только на железнодорожной станции или в вагоне поезда. В конце каждого урока есть задания, предполагающие обобщение всей полученной информации по заданной теме.

Безусловно стоит отдать должное и тем преподавателям, которые создали учебники по разговорному японскому языку на русском языке. Самым первым учебным пособием, которое использовалось длительное время для обучения устному переводу, было «Учебное пособие по устной японской речи» Л. А. Стрижака и В. А. Янушевского [Стрижак, Янушевский 1968]. Позднее появились учебники М. А. Мишиной «Устный перевод на средних семестрах», С. А. Быковой

«Японский язык. Устный перевод», Л. Т. Нечаевой «Японский разговорный язык», Ю. Л. Кужеля «Общение на японском языке» и др. [Мишина 1995; Быкова 1999; Нечаева 2010; Кужель 2017]. Многие из этих учебников используются до сих пор, среди них есть и новые, недавно написанные [Корчагина 2017, с. 105–106].

Заключение

В заключение следует отметить, что рассмотренные формы обучения и оценивания устной разговорной речи на японском языке можно рекомендовать как эффективные в современных условиях преподавания японского языка в российских вузах. Предложенные в статье японские учебники и пособия, содержание которых было предметно и тематически описано, могут быть успешно использованы как на практических занятиях по разговорному японскому языку, так и для занятий по дисциплинам «Практикум по профессиональной коммуникации» и «Практикум по культуре речевой коммуникации» со студентами начального, среднего и продвинутого уровня обучения. Сочетание японских учебных пособий с традиционно использующимися учебниками по разговорному японскому языку, написанными на русском языке, могут дать хорошие результаты при обучении устному (разговорному) японскому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абэ Хироси. Разговорные навыки обучаемых продвинутого уровня: рост в соответствии со стандартами ACTFL-OPI // Японский язык в вузе : актуальные проблемы преподавания : материалы Научно-методической конференции (октябрь, 2016 г.) / Ассоциация преподавателей японского языка Российской Федерации ; отв. ред. Л. Т. Нечаева. М. : Ключ-С, 2017. Вып. 16. С. 3–9.

Быкова С. А. Японский язык. Устный перевод. М. : Муравей-Гайд, 1999. 144 с.

Корчагина Т. И. Обучение разговорному японскому языку // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы Научно-методической конференции (октябрь, 2016 г.) / Ассоциация преподавателей японского языка Российской Федерации ; отв. ред. Л. Т. Нечаева. М. : Ключ-С, 2017. Вып. 16. С. 104–110.

Кужель Ю. Л. Общение на японском языке. М. : Издательский дом ВКН, 2017. 448 с.

Мишина М. А. Японский язык. Устный перевод на средних семестрах. М. : Тривола, 1995. 190 с.

Нечаева Л. Т. Японский разговорный язык. М. : Московский лицей, 2010. 240 с.

Стрижак Л. А., Янушевский В. А. Учебное пособие по устной японской речи. М. : МГУ, 1968. Части 1–2.

Куро:дзуаппу нихон дзидзё: (Япония рядом или 15 уроков по изучению японской культуры и общества). Токио : Дзяпан таймудзу:, 2017. 208 с.

Марико Мацуура, Акими Фукуикэ, Маико Коно, Каё Ёсида. Нихонго ондоку торэнингу = Тренировка чтения вслух на японском языке. Токио : Асуку сюппан, 2014. 175 с.

Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу = Серия книг по методике преподавания японского языка / Японский фонд. Токио : Хицудзи сёбо:, 2012. Т. 6. Ханасу кото-о осиэру = Преподавание разговорной речи. 105 с.

DVD-дэ манабу нихонго. Эрин-га тё:сэн. Нихонго дэкимасу = Изучение японского языка по DVD. Эрин бросает вызов. Могу говорить по-японски / Японский фонд. Токио : Бондзинся, 2007. Т. 1. 198 с.

REFERENCES

Abje Hirosi. Razgovornye navyki obuchaemyh prodvinutogo urovnja: rost v sootvetstvii so standartami ACTFL-OPI // Japonskij jazyk v vuze : aktual'nye problemy prepodavanija : materialy Nauchno-metodicheskoj konferencii (oktjabr', 2016 g.) / Associacija prepodavatelej japonskogo jazyka Rossijskoj Federacii ; otv. red. L. T. Nechaeva. M. : Kljuch-S, 2017. Vyp. 16. S. 3–9.

Bykova S. A. Japonskij jazyk. Ustnyj perevod. M. : Muravej-Gajd, 1999. 144 s.

Korchagina T. I. Obuchenie razgovornomu japonskomu jazyku // Japonskij jazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavanija : materialy Nauchno-metodicheskoj konferencii (oktjabr', 2016 g.) / Associacija prepodavatelej japonskogo jazyka Rossijskoj Federacii ; otv. red. L. T. Nechaeva. M. : Kljuch-S, 2017. Vyp. 16. S. 104–110.

Kuzhel' Ju. L. Obshhenie na japonskom jazyke. M. : Izdatel'skij dom VKN, 2017. 448 s.

Mishina M. A. Japonskij jazyk. Ustnyj perevod na srednih semestrah. M. : Trivola, 1995. 190 s.

Nechaeva L. T. Japonskij razgovornyj jazyk. M. : Moskovskij licej, 2010. 240 s.

Strizhak L. A., Janushevskij V. A. Uchebnoe posobie po ustnoj japonskoj rechi. M. : MGU, 1968. Chasti 1–2.

Kuro:dzuappu nihon dzidzjo: (Japonija rjadom ili 15 urokov po izucheniju japonskoj kul'tury i obshhestva). Tokio : Dzjapan tajmudzu:, 2017. 208 s.

Mariko Macuura, Akimi Fukuikje, Maiko Kono, Kaë Ësida. Nihongo ondoku torjeningu = Trenirovka chtenija vsluh na japonskom jazyke. Tokio : Asuku sjuppan, 2014. 175 s.

Nihongo kë:dzjuho: siri:dzu = Serija knig po metodike prepodavanija japonskogo jazyka / Japonskij fond. Tokio : Hicudzi sëbo:, 2012. T. 6. Hanasu koto-o osijeru = Prepodavanie razgovornoj rechi. 105 s.

DVD-dje manabu nihongo. Jerin-ga të:sjen. Nihongo djekimasu = Izuchenie japonskogo jazyka po DVD. Jerin brosaet vyzov. Mogu govorit' po-japonski / Japonskij fond. Tokio : Bondzinsja, 2007. T. 1. 198 s.

УДК 378

Л. В. Яроцкая, С. В. Шевцова

Яроцкая Л. В., доктор педагогических наук, доцент;
профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права Института международного права и правосудия Московского
государственного лингвистического университета; e-mail: lvyar@yandex.ru

Шевцова С. В., доктор педагогических наук, доцент;
доцент кафедры № 7 Военного университета Министерства обороны
Российской Федерации; e-mail: svet-svet343@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ КАК «ДИАЛОГ СМЫСЛОВ»

Статья посвящена проблеме поиска эффективных путей обучения, обеспечивающих достижение образовательных результатов, отвечающих интересам личности и общества. Рассматриваются вопросы смыслообразования в образовательном контексте, возможности педагогической организации «диалога смыслов» – личностных и социальных. К последним относятся национально-культурные, социокультурные, социолингвистические смыслы, а также педагогические смыслы самообразования, совокупность которых в избранной образовательной стратегии обеспечивает ориентировочную основу осваиваемой студентом профессиональной деятельности. В этих условиях *полиперспективное смыслообразование* становится механизмом освоения предметного содержания. В статье обсуждаются возможности методического решения рассматриваемых вопросов на примере обучения студентов-юристов межкультурному иноязычному профессиональному общению в курсе магистратуры. Авторы приходят к выводу, что предлагаемая образовательная стратегия и адекватные ей технологические приемы способны стабилизировать переход выпускника вуза от учебной деятельности к профессиональной.

Ключевые слова: личностные и социальные смыслы; диалог смыслов; полиперспективное смыслообразование; учебная деятельность; профессиональная деятельность; ориентировочная основа деятельности; студенты-юристы.

L. V. Yarotskaya, S. V. Shevtsova

Yarotskaya L. V., Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor;
Professor of the Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Law, Institute
of International Law and Justice, MSLU; e-mail: lvyar@yandex.ru

Shevtsova S. V., Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor;
Associate Professor of Department 7, Military University of the Ministry of Defense
of the Russian Federation; e-mail: svet-svet343@mail.ru

LEARNING AND TEACHING AS "DIALOGUE OF SENSES"

The article is devoted to the problem of substantiating effective ways of learning and teaching conducive to educational outcomes that meet both personal and social

CC BY

demands. Different matters of sense-formation in educational contexts are discussed as well as prospects of encouraging the "dialogue of senses," personal and social, by pedagogical means. The latter senses include: national-cultural, social-cultural, social-linguistic and pedagogical self-education senses. Within the chosen educational strategy, they all form a complexity that is expected to form an orientation framework for the activity to be mastered. In that context, *poly-perspective sense-formation* turns into a tool for acquiring declarative and procedural knowledge.

The article discusses teaching methods solutions to the matters under analysis, with special reference to teaching law students (master's course) to communicate in intercultural legal framework. The authors come to the conclusion that the educational strategy in question and adequately chosen techniques are likely to contribute to graduates' sustainable transition from studies to professional activity.

Key words: personal and social senses; dialogue of senses; poly-perspective sense-formation; studies; professional activity; orientation framework of activity; law students.

Введение

Как известно, важнейшей, сущностной характеристикой обучения является единство двух начал – преподавания и учения, обусловливающее достижение результатов, значимых как в социальном, так и в личностном планах. Однако на методическом уровне это хрестоматийное для дидактики положение, очевидно, требует более глубокой конкретизации, определения диалектики процессов внутри рассматриваемой бинарной системы, а также способов и средств означивания связей и отношений составляющих ее компонентов.

По существу, педагогический поиск эффективных путей обучения, гарантирующих достижение образовательных целей, как планируемого результата обучения, а следовательно, актуального заказа общества к системе образования – это выявление целесообразных способов присвоения социального опыта индивидом, обеспечивающих воспроизводство этого опыта на новом качественном уровне. В данной статье в качестве механизма такого воспроизводства рассматривается *диалог смыслов*, проектируемый педагогическими, и прежде всего методическими, средствами в условиях подготовки профессиональных кадров в высших учебных заведениях.

Диалектика смыслообразования в педагогическом контексте

В педагогической действительности *личностные смыслы* принято соотносить с тем значением, которое приобретает для обучающегося

поступающая к нему информация в качестве «ориентировочной основы его практического действия и поступка», обеспечивая таким образом присвоение личностью информации, ее превращение в подлинное знание [Вербицкий 2018, с. 46]. Образовательные результаты, очевидно, находятся в прямой зависимости, с одной стороны, от возможности создания педагогических условий, благоприятных для продуктивного, смыслообразующего диалога субъектов образовательного процесса, а с другой – от востребованности полученных результатов в конкретном социальном контексте. Диалектика подобного смыслообразования обусловливает необходимость системного подхода к проектированию способов педагогического взаимодействия, и прежде всего структурирования уровней смыслообразования в осваиваемой предметной (профессиональной) области.

Социальные смыслы, как созданный «коллективным разумом общества» культурный продукт, включающий «знания, умения, стимулы, эмоции, полезные для жизни общества» [Соколов 2002, с. 74] и отражающий многообразие условий и форм общественного бытия, в образовательном контексте образуют широкий диапазон объектов целенаправленного, специально организованного освоения. Так, например, в парадигме современной лингводидактики значимыми представляются следующие уровни такого смыслообразования, реализующиеся как в общекультурном, так и в профессионально-культурном «измерениях»:

- уровень *национально-культурных смыслов*, связанный с глубинными пластами культурно-исторического развития социума;
- уровень *социокультурных смыслов*, определяющий сложившийся к настоящему времени образ культуры современного социума;
- уровень *социолингвистических смыслов*, отражающий общественные настроения дня сегодняшнего.

Представленные выше уровни могут иметь разный «вес» в каждой конкретной осваиваемой предметной (профессиональной) области, что влияет на отбор соответствующего им содержания обучения. Так, например, формируя / развивая готовность обучающихся к межкультурному иноязычному профессиональному общению в сфере юриспруденции актуальным оказывается всё вышеперечисленное, причем в обеих / всех культурах, включенных в подобное гипотетическое (на этапе учебной деятельности) взаимодействие. Это обусловливает

необходимость реализации в образовательном процессе такой *модели смыслообразования*, которая предусматривала бы возможность полиперспективного анализа событий и явлений действительности (во-первых, в синхронии и диахронии – в пределах одной культуры; во-вторых, с позиций разных культур) с обязательным выходом на уровень личностных / личностно значимых смыслов. *Полиперспективное смыслообразование* становится механизмом освоения предметного содержания в рамках образовательной стратегии, направленной на становление современной профессиональной личности, стремящейся реализоваться в своей профессии и способной созидать действительные ценности этой профессии.

Как показывают специальные исследования этого вопроса, в процессе освоения обучающимися разноуровневых общекультурных и профессиональных смыслов происходит превращение значительной по объему и разнообразию профессионально релевантной информации в ориентировочную основу действий и поступков формирующейся профессиональной личности [Алейникова 2019; Яроцкая 2018]. Более того, осознание личностью необходимости постоянного самообразования и саморазвития в современном мире требует также освоения соответствующего инструментария в контексте *педагогических смыслов самообразования*, значимых в лингводидактическом отношении.

«Диалог смыслов» в методическом аспекте

Мы полагаем, что методический аспект смыслообразования относится к числу наиболее сложных вопросов, поскольку требует технологических решений, позволяющих «провоцировать» и с достаточной степенью надежности констатировать значимое появление новых смысловых структур у обучающихся на основе освоенного ими содержания. При этом в системе профессионально релевантных проблемных задач предпочтение должно быть отдано, очевидно, задачам с открытым, но в общих чертах прогнозируемым решением, поскольку в педагогическом контексте смыслообразование реализуется прежде всего на индивидуальном, личностном уровне.

Приведем пример подобной проблемной задачи, содержащейся в учебном пособии, предназначенном для магистрантов международно-правового профиля. Студентам предлагается расшифровать замысел авторов иллюстрации (авторов пособия), в которой каждый из составляющих ее образов имеет существенное значение.

Legal Practices – Social Senses
[Алейникова 2019, с. 112–113; Яроцкая, Алейникова 2019, с. 26–27]

Как показывает практика, каждый из обучающихся предлагает свое решение этой задачи, однако общая канва решения вполне прогнозируема, поскольку она обусловлена всей предшествующей работой с осваиваемым содержанием. Более того, полученный студентом результат служит основанием для его последующего «погружения» в профессиональный юридический дискурс, определения вектора его анализа.

Не менее важным моментом является этап первичного «подключения» обучающихся к определенному сегменту концептуальной картины мира. В качестве примера рассмотрим освоение студентами-юристами концепта *reasonableness* в рамках соответствующего модуля [Яроцкая, Алейникова 2019].

Прежде всего представляется необходимым актуализировать уже имеющиеся знания в формирующейся картине мира юриста, что достигается посредством наводящих и проблемных вопросов, вовлечения обучающихся в дискуссию. Прояснение и доопределение национально-культурных, социокультурных, социолингвистических

смыслов англо-саксонской правовой культуры проходит с опорой на известные студентам фундаментальные понятия, произведения литературы, искусства, массмедиа, современный политический контекст. В частности, в рамках первичного обсуждения темы «Reasonableness» можно предложить следующий блок вопросов:

1) What basic notions of Anglo-American legal culture can you recall?
2) Such words and word combinations are often referred to as "key notions." What do you think they are key to?
3) What frame of reference / frame of evaluation / frame of orientation in professional settings / … do they form?
4) There is an opinion that such "key words" are perceived as "badges of cultural distinctiveness" and are used as "tools for describing models of behaviour or thought" [Wierzbicka 2006, p. 230]. How do such "tools" operate? Can you give an example of that kind?
5) Which of the key words do you think are the most cherished in Anglo-American legal culture? How does *reasonableness* fit in here?
6) *Reasonable, reasonably, reasonableness, very reasonable, unreasonable* or *barely reasonable* are all evaluative words used to assess behaviour, perspectives, qualities and other things. Aren't those assessments subjective? Then, why should we discuss the notion of reasonableness in legal settings?
7) *Who is "the reasonable person," that "excellent but odious character" who seems to inhabit every nook and cranny of the common law?* (John Gardner) [Яроцкая, Алейникова 2019, с. 35].
8) What underlying levels of proof operate in Anglo-Saxon law? Which of them is linked to the notion of *reasonableness*? What does it imply?

Дальнейшее «погружение» в проблемное поле предполагает анализ англо-американского академического юридического дискурса, в результате которого раскрывается высокочастотное в англо-саксонском правом дискурсе понятие *the man on the Clapham omnibus*, исследуются его истоки, особенности юридического бытования, а также составляющие соответствующего юридического концепта (*reasonable man, reasonable parent, reasonable landlord* и др.), включая новации, отражающие реалии последних лет (with / without *additional passenger from the EU*). Значительный интерес в этом отношении представляют лекции юристов англо-саксонского права на английском языке,

предназначенные для британских студентов-юристов (см., например, *www.youtube.com/watch?v=_lkLiuMfqiM*). Почерпнутая из них информация служит основанием для анализа важнейших понятий общего права, таких как: *reasonable person standard, reasonable woman (victim) standard, reasonably foreseeable risk* и др.[1]

Последующий анализ студентами знаковых решений, вынесенных судами Соединенного Королевства с опорой на понятие *reasonableness*, позволяет осознать глубину различий в подходах юристов, действующих в рамках разных правовых культур – по существу, разных систем профессионально-культурных координат. Ярко выраженные межкультурные правовые различия в этой области вызывают активное обсуждение в студенческой группе с выстраиванием своей линии аргументации, обращением к историческому опыту других стран, анализу перспектив международного сотрудничества в правовой сфере.

В этом контексте логично встает вопрос о «юридической новации» последних лет – феномене *highly likely*, вышедшем в качестве знакового прецедента в международное правовое пространство. Анализ этого феномена дополняет картину исследуемого объекта, способствует переосмыслению перспектив складывающихся отношений в межкультурном правовом пространстве.

Очевидно, что подобная организация образовательного процесса возможна лишь на междисциплинарной основе, при этом происходит не только интенсивное развитие межкультурной иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции обучающихся (целевой для учебной дисциплины «Иностранный язык»), но и активное обретение студентами-юристами профессиональной картины мира в полиперспективном формате (взгляда с позиций разных правовых культур), что позволяет гармонично входить в межкультурное правовое пространство, решать задачи профессиональной деятельности и профессионального общения, опираясь на полученные знания, навыки, умения как ориентировочную основу практических действий и поступков.

Формирование педагогических смыслов самообразования в лингводидактическом контексте

К числу важных вопросов подготовки современных профессиональных кадров относится создание условий для обретения

[1] Об этом подробнее см.: [Яроцкая, Алейникова 2019, с. 32–41].

обучающимися смыслов самообразования, значимых в лингводидактическом отношении. Мы соотносим такую возможность с образовательной стратегией, ориентированной на развитие продуктивной учебной деятельности (в понимании Н. Ф. Коряковцевой [Коряковцева 2003]). При таком подходе на определенном этапе учебной деятельности образование трансформируется в самообразование личности, а для профессиональной личности актуальным вопросом становится ее профессиональное саморазвитие.

Одним из существенных факторов, обеспечивающих высокую динамику этих процессов, оказывается модель с полисубъектным вектором управления, включающая индивидуальных (студента, преподавателя) и коллективных (студенческую группу) субъектов деятельности. Не менее значимым условием, влияющим на развитие педагогических смыслов самообразования, является освоение студентами способов деятельности, релевантных для последующих этапов развития.

Для студентов-юристов таким полезным лингвоориентированным инструментом, с нашей точки зрения, может служить образовательный аналог дискурсивного анализа, поскольку он отвечает специфике профессиональной деятельности юриста: работа с текстом предполагает учет не только лингвистической составляющей дискурса, но и социального контекста, в котором произошло действие или событие, психологического аспекта, иных юридически значимых факторов. Не случайно, именно анализ юридического дискурса внес во второй половине XX века столь существенный вклад в развитие дискурсивного анализа, как научного направления лингвистики. Осознание студентами значимости освоения таких лингвоориентированных способов профессиональной деятельности юриста, их интеграция в ориентировочную основу профессиональной деятельности позволяют заложить основы важных в педагогическом плане умений, ориентированных на специфику лингводидактических условий самообразования.

Заключение

По замыслу авторов, предлагаемая в данной статье стратегия построения образовательного процесса отвечает базовым антропоцентрическим установкам современной педагогической науки, реализуется в русле компетентностной парадигмы и межкультурного подхода в обучении иноязычной профессиональной коммуникации. Особо

следует подчеркнуть важность контекстного характера обучения, что позволяет выпускнику вуза стабилизировать свое вхождение в профессиональную сферу, включая предметно-операциональный аспект и социальные условия этой деятельности. Безусловно, молодому специалисту еще предстоит гармонизировать личностные и социальные смыслы в этой сфере, однако опыт подобного «диалога смыслов» в образовательной среде, с нашей точки зрения, способен оказать ему значительную помощь в этом отношении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура) : дис. … канд. пед. наук. М., 2019. 191 с.

Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.–СПб. : Нестор-История, 2018. С. 7–88.

Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 421 с.

Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учебное пособие. СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2002. 461 с.

Яроцкая Л. В. «Диалог смыслов» в межкультурном правовом пространстве как актуальный объект освоения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 17 (815). С. 204–211. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest/17_815.pdf.

Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В. Введение в межкультурное профессиональное общение : учебное пособие по английскому языку для студентов-юристов (уровень обучения: магистратура). М. : Изд-во ТРИУМФ : Лучшие книги, 2019. 88 с.

Wierzbicka A. English: Meaning and Culture. N. Y. : Oxford University Press, 2006. 368 p.

REFERENCES

Alejnikova D. V. Metodika obuchenija juristov mezhkul’turnomu professional’nomu obshheniju v uslovijah kollizii pravovyh kul’tur (anglijskij jazyk, magistratura) : dis. … kand. ped. nauk. M., 2019. 191 s.

Verbickij A. A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovanija // Psihologija i pedagogika kontekstnogo obrazovanija : kollektivnaja

monografija / pod nauch. red. A. A. Verbickogo. M.–SPb. : Nestor-Istorija, 2018. S. 7–88.

Korjakovceva N. F. Teoreticheskie osnovy organizacii izuchenija inostrannogo jazyka uchashhimsja na baze razvitija produktivnoj uchebnoj dejatel'nosti (obshheobrazovatel'naja shkola) : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 421 s.

Sokolov A. V. Obshhaja teorija social'noj kommunikacii : uchebnoe posobie. SPb. : Izd-vo V. A. Mihajlova, 2002. 461 s.

Jarockaja L. V. «Dialog smyslov» v mezhkul'turnom pravovom prostranstve kak aktual'nyj ob#ekt osvoenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. Vyp. 17 (815). S. 204–211. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest/17_815.pdf.

Jarockaja L. V., Alejnikova D. V. Vvedenie v mezhkul'turnoe professional'noe obshhenie : uchebnoe posobie po anglijskomu jazyku dlja studentov-juristov (uroven' obuchenija: magistratura). M. : Izd-vo TRIUMF : Luchshie knigi, 2019. 88 s.

Wierzbicka A. English: Meaning and Culture. N. Y. : Oxford University Press, 2006. 368 p.

УДК 37.015.31

Т. А. Дворецкая

преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии
института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного
лингвистического университета; e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ИЗМЕНЕНИЙ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются изменения мотивационной сферы личности студентов в процессе педагогического взаимодействия с преподавателями. Результаты проведенного исследования показали, что на значимом уровне изменение мотивационной сферы дают только диаметрально противоположные педагогические стили: эмоционально-импровизационный и рассуждающе-методичный. Однако лучшие результаты дает именно средняя выраженность этих стилей.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности; базовые потребности личности; педагогические стили.

T. A. Dvoretskaia

lecturer of the department of Psychology and Pedagogical anthropology,
Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A FACTOR OF CHANGES IN STUDENTS' MOTIVATIONAL SPHERE

The article dwells on the problems of changes in students' motivational sphere in the process of pedagogical interaction with professors. The research results show that meaningful changes in the motivational sphere happen only in case of the opposite pedagogical styles: emotional-improvisational style and reasoning-methodical style. However, the best results give just the average severity of these styles.

Key words: motivational sphere; basic needs of the individual; pedagogical styles.

Введение

Статья посвящена важной во все времена теме мотивационной сферы личности человека. Эта тема в свое время была подробнейшим

CC BY

образом раскрыта такими известными отечественными и зарубежными учеными, как А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, М. Ш. Магомед-Эминов, А. К. Маркова, Е. П. Ильин, Э. Л. Деси, Р. М. Райан и др.

Однако сегодня тема изменений в мотивационной сфере студентов как никогда актуальна. Высшее образование в Российской Федерации, как и во многий странах мира, сейчас разделено на три ступени: бакалавриат, магистратура и подготовка кадров высшей квалификации в аспирантуре. При этом наблюдаются сложности с набором уже на ступень магистратуры. Многие студенты не понимают: зачем идти на уровни выше, если степень бакалавра уже дает право работать по специальности и оно является таким же законченным высшим образованием как и степень магистра. Это первая причина неблагоприятных изменений в мотивационной сфере личности студента.

Второй причиной являются время и усилия затрачиваемые на освоение основных образовательных программ высшего образования. В общей сложности человек должен потратить на обучение в высшей школе девять лет. Все возможные же курсы дополнительного образования предлагают освоить новые популярные и, что не мало важно, действительно востребованные на нынешнем рынке труда профессии (специалист по продвижению в социальных сетях (SMM), специалист по рекламе в социальных сетях, специалист по продвижению канала «YouTube», контент-менеджер и др.) всего за несколько месяцев. У студентов возникает закономерный вопрос: зачем продолжать образование, если можно пройти курсы повышения квалификации и устроиться на востребованную работу?

В этих условиях педагогам высшей школы как никогда важно поддерживать оптимум мотивации своих обучающихся. Именно от педагогов зависит востребованность традиционного высшего образования в наше время.

Теоретическая разработанность темы

Понятие мотивационной сферы личности было разработано такими учеными, как И. А. Зимняя, Е. П. Ильин, М. Ш. Магомед-Эминов и др. В сущности все они понимают мотивационную сферу как часть личности, которая включает в себя всевозможные мотивационные образования, такие как: мотивы, потребности, цели, аттитюды, поведенческие паттерны, интересы, факторы побуждения, тенденцию,

диспозицию, цель, установку и множество других [Магомед-Эминов, Васильев 1998; Ильин 2000; Зимняя 1997].

Мы в нашем исследовании будем понимать под мотивационной сферой личности студента два аспекта: академическую мотивацию и базовые потребности личности.

Вслед за Т. О. Гордеевой, мы подразделяем академическую мотивацию на: мотивацию познания, мотивацию достижения, мотивацию саморазвития, мотивацию самоуважения, интроецированную мотивацию, экстернальную мотивацию, амотивацию [Гордеева 2013].

Понятие базовых потребностей личности было разработано в теории самодетерминации Э. Л. Деси и Р. М. Райана. Авторы постулируют наличие трех врожденных потребностей личности: потребность в автономии, компетентности и связи с другими людьми. Под потребностью в автономии они понимают желание человека ощущать контроль над своей деятельностью, свободу выбора. Потребность в компетентности выражается в желании почувствовать себя эффективным деятелем, быть полезным. Потребность связи с другими людьми понимается как необходимость устанавливать тесные межличностные контакты с другими людьми, чувствовать привязанность и заботу [Deci, Ryan 2000].

Э. С. Таболова и Ю. А. Говенко выделяют две группы факторов, которые определяют изменение мотивационной сферы студентов [Таболова, Говенко 2016]:

1) факторы, которые связаны с учебной деятельностью (с условиями, организацией и т. д.);
2) факторы, связанные с субъектом учебной деятельности (его личностные особенности).

В данном исследовании мы сосредоточим свое внимание на первой группе факторов, а именно, на стиле деятельности педагога. В педагогике существует несколько подходов к определению понятия педагогического стиля и разные классификации. Мы же опираемся на подход А. К. Марковой и А. Я. Никоновой в понимании этого явления, так как они дают наиболее полную и развернутую классификацию [Маркова, Никонова 1987]. Авторы выделяют четыре педагогических стиля.

1. *Эмоционально-импровизационный стиль.* Преподаватель с таким стилем облает рядом достоинств: умением поддерживать благоприятный психологический климат и интересно преподнести материал, артистизмом, контактностью, умением варьировать различные методы.

Также существуют и некоторые недостатки: отсутствие методичности преподнесения и проверки усвоения материала, недостаточное внимание к неуспевающим обучающимся, недостаточная требовательность, демонстративность, повышенная чувствительность, которая отражается в чрезмерной зависимости содержания занятия от ситуации (настроение, подготовленность обучающихся и т. д.).

2. *Эмоционально-методичный стиль.* Преподаватель с таким стилем облает рядом достоинств: высокой методичностью, умением интересно преподнести материал, требовательностью, умением варьировать методы обучения. Также существуют и некоторые недостатки: завышенная самооценка, демонстративность, чувствительность, которая отражается в чрезмерной зависимости содержания занятия от ситуации (настроение, подготовленность обучающихся и т. д.).

3. *Рассуждающе-импровизационный стиль.* Преподаватель с таким стилем облает рядом достоинств: высокой методичностью, требовательностью, умением четко довести материал до обучающихся, внимательным отношением к каждому ученику, сдержанностью и объективной самооценкой. Также существуют и некоторые недостатки: недостаточное внимание уделяется дисциплине на занятии, слабо варьируются формы и методы обучения, не соблюдается регламент занятия (из-за тщательной проработки материала или проверки заданий может не хватить времени на весь запланированный материал).

4. *Рассуждающе-методичный стиль*. Преподаватель с таким стилем облает рядом достоинств: умением планировать учебный процесс, высокой методичностью, малой чувствительностью к изменению ситуации на занятии, рефлексивностью. Также существуют и некоторые недостатки: проявление консервативности в выборе форм и методов работы на занятии, предпочтение репродуктивной деятельности продуктивной. Педагоги этого стиля особое внимание часто уделяют неуспевающим обучающимся.

Опираясь на описание стилей педагогической деятельности можно предположить, что наиболее благоприятное влияние на мотивационную сферу личности (внутреннюю направленность учебной мотивации и базовые потребности личности) окажет рассуждающе-импровизационный стиль, так как именно педагоги этого стиля используют широкий арсенал форм и методов обучения, что должно заинтересовывать обучающихся.

Таким образом, цель нашего исследования – определить каким образом различные стили педагогической деятельности влияют на изменение мотивационной сферы студентов.

Методология и методика исследования

1. Для определения академической мотивации был использован опросник «Профиль учебной мотивации студента», разработанный нами.

Опросник был подготовлен на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [Гордеева, Сычев, Осин, 2014] и методики А. Лазаруса «Структурный профиль» [Лазарус 2001].

С помощью опросника можно оценить внутренние и внешние мотивы учебной деятельности и амотивацию.

Внутренние мотивы учебной деятельности:

- *мотивация познания* – желание получения новой информации и приобретения новых знаний. Этот мотив связан с переживанием чувства удовольствия от обучения;
- *мотивация достижения* – желание достижения новых целей и выполнения трудных задач;
- *мотивация саморазвития* – желание развития новых компетенций и навыков в рамках учебной деятельности.

Внешние мотивы учебной деятельности:

- *мотивация самоуважения* – стремление учиться ради повышения самооценки за счет достижений в своей деятельности;
- *интроецированная мотивация* – желание учиться из-за чувства долга перед собой и другими людьми;
- *экстернальная мотивация* – стремление учиться из-за требований предъявляемых обществом, в котором живет обучающийся. В данном случае учеба воспринимается как что-то вынужденное и нежелаемое;
- *амотивация* – отсутствие ощущения осмысленности учебной деятельности.

2. Для исследования удовлетворенности базовых потребностей личности был использован «Опросник базовых потребностей в учебной деятельности» Т. О. Гордеевой [Гордеева 2013]. Опросник включает в себя три шкалы: шкала потребности в автономии, шкала

потребности в компетентности; шкала потребности в связи с другими людьми.

3. Для определения стиля педагогической деятельности преподавателей в вузе мы использовали опросник самоанализа: методику «Анализ преподавателем стиля своей педагогической деятельности», созданную на основе типологии, разработанной А. М. Марковой и А. Я. Никоновой [Маркова, Никонова 1987; Овсянникова 2015].

4. Методы статистической обработки результатов: проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, кластерный анализ, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок, критерий U-Манна-Уитни.

В исследовании участвовали 110 студентов МГЛУ направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат и магистратура) в возрасте от 17 до 23 лет. Также в исследовании участвовало 50 преподавателей, реализующих основные образовательные программы этих направлений.

Методики исследования студентам представлялись два раза: в начале и в конце учебного года для того, чтобы выявить изменения в изучаемых феноменах. Педагогам методика предлагалась только один раз.

С помощью кластерного анализа мы смогли разделить полученные данные на низкие, средние и высокие значения кластера и посмотреть различия по шкалам мотивов и удовлетворения базовых потребностей личности в зависимости от кластера. Сравнивались только данные второго среза (в конце учебного года) и данные по произошедшим изменениям. Заметим, что в начале учебного года кластеры значимо не отличались друг от друга по интересующим нас показателям, что подтверждает влияние образовательного процесса на изучаемые нами параметры.

Результаты

Средние значения для значимых различий в анализе с тремя кластерами представлена в таблице 1. В приведенной таблице мы можем увидеть, что при низких и высоких значениях эмоционально-методичного стиля сдвиг мотива самоуважения также значимо различается, т. е. чем сильнее у преподавателя выражен эмоционально-методичный стиль, тем в большую сторону увеличивается мотив самоуважения. Педагоги, которым присущ данный стиль, характеризуются завышенной

самооценкой, демонстративностью и ориентацией на эмоциональный фон на занятии. Вероятно, когда педагог старается понравится обучающимся и при этом демонстрирует себя как профессионал своего дела, то это провоцирует обучающихся воспринимать его как пример для подражания. Ученики хотят быть успешными и становятся ими, отсюда мы можем наблюдать повышение самооценки и повышения мотива самоуважения.

Таблица 1

Значимые различия групп с низкими, средними и высокими кластерами по шкалам педагогических стилей

Шкала	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Эмоционально-методичный стиль			
Сдвиг мотива самоуважения	**–2,6864**	0,4483	**2,0385**
Эмоционально-импровизационный стиль			
Амотивация	**12,6364**	**5,6692**	**11,8261**
Автономность	**41,9545**	**47,4000**	**40,8696**
Компетентность	35,3636	37,8615	33,2609
Рассуждающе-методичный стиль			
Познавательная мотивация	**19,2000**	**25,9564**	25,1154
Амотивация	**10,6125**	**4,8182**	10,8462
Компетентность	**34,1750**	**38,3409**	36,5385

*Жирным шрифтом в таблице выделены статистически достоверные различия (уровень значимости $p < 0,05$)

При эмоционально-импровизационном стиле мы можем наблюдать наилучшие значения показателей мотивационной сферы при средней выраженности показателей по этой шкале. Этот стиль характеризуется излишней демонстративностью, ориентацией на

эмоциональное состояние студентов, но кроме того недостаточной методичностью. На занятии может сложиться такая ситуация, что преподаватель более пристальное внимание уделит только интересным фактам из материала, а более фундаментальные, но менее интересные темы он может оставить для самостоятельной работы студентов. Вместо того чтобы думать как логичнее изложить необходимый материл, преподаватель будет задумываться какую шутку лучше вставить в лекцию, чтобы поддержать позитивный настрой аудитории. В такой ситуации обучающиеся могут потерять смысл нахождения на учебном занятии, размывается итоговая цель и при этом возрастает амотивация. Если педагог ведет себя излишне демонстративно и не дает свободы в самовыражении учащихся, то они не ощущают автономности в процессе своей учебной деятельности. То же касается и удовлетворенности потребности в компетентности. При эмоционально-импровизационном стиле педагог обращает свое внимание скорее на эмоциональный фон в аудитории, нежели на обратную связь относительно эффективности учебной деятельности. Это и может приводить к снижению показателей удовлетворенности потребности в компетентности.

Рассуждающе-методичный стиль преподавателя отразился на мотивационных показателях обучающихся. С одной стороны, средние значения по этой школе дают прирост к познавательной мотивации. С другой стороны, высокие и низкие значения по этой шкале дают прирост к амотивации. Удовлетворенность потребности в компетентности также выше на средних значениях данного показателя. Вероятно, прирост к познавательной мотивации и чувство удовлетворенности потребностей в компетентности дает группа слабоуспевающих студентов. Так как данному стилю характерна методичная проверка сформированности компетенций у каждого обучающегося, у неуспевающих студентов создается ситуация успеха. То, что ранее у них не получалось, на занятиях у таких преподавателей начинает получаться. Это и может послужить причиной повышения показателей познавательной мотивации и удовлетворенности потребностей в компетентности. Амотивация же может давать прирост из-за контингента успевающих студентов. Они справляются с заданиями гораздо быстрее, чем неуспевающие и из-за этого они могут ощущать скуку на занятии, вследствие чего и повышается показатель амотивации.

Выводы

Таким образом, опираясь на результаты проведенного исследования можно сказать, что на значимом уровне изменение мотивационной сферы дают только диаметрально противоположные педагогические стили: эмоционально-импровизационный стиль и рассуждающе-методичный стиль. Однако лучшие результаты дает именно средняя выраженность этих стилей. Вероятно, для поддержания оптимального мотивационного состояния аудитории необходимо сочетать как методичность в предоставлении и проверке материала, так и ориентации на позитивный эмоциональный фон учащихся.

Результаты исследования позволяют углубить знания о педагогических стилях как факторе, влияющем на мотивационную сферу обучающихся. В последующих исследованиях было бы актуально выявление зависимости изменения мотивационной сферы от конкретных поведенческих проявлений преподавателя на занятии. Выявление наиболее значимых поведенческих черт на занятии для поддержания мотивации сможет повысить эффективность обучения студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. … д-ра психол. наук. М., 2013. 444 с.

Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.

Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб. : Речь, 2001. 256 с.

Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. М. : ПАРФ, 1998. 494 с.

Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40–48.

Овсянникова О. А. Диагностика педагогического стиля преподавания вокала в вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. № 1 (7). С. 51–58.

Таболова Э. С., Говенко Ю. А. Общие проблемы формирования мотивации профессионально-учебной деятельности студентов // Университетская наука. 2016. № 2. С. 178–188.

Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. P. 54–67.

REFERENCES

Gordeeva T. O. Motivacija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mehanizmy, uslovija razvitija : dis. … d-ra psihol. nauk. M., 2013. 444 s.

Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoj motivacii» // Psihologicheskij zhurnal. 2014. T. 35, № 4. S. 96–107.

Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija. Rostov-na-Donu : Feniks, 1997. 480 c.

Il'in E. P. Motivacija i motivy. SPb. : Piter, 2000. 512 s.

Lazarus A. Kratkosrochnaja mul'timodal'naja psihoterapija. SPb. : Rech', 2001. 256 s.

Magomed-Jeminov M. Sh. Transformacija lichnosti. M. : PARF, 1998. 494 c.

Markova A. K., Nikonova A. Ja. Psihologicheskie osobennosti individual'nogo stilja dejatel'nosti uchitelja // Voprosy psihologii. 1987. № 5. C. 40–48.

Ovsjannikova O. A. Diagnostika pedagogicheskogo stilja prepodavanija vokala v vuze // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2015. № 1 (7). C. 51–58.

Tabolova Je. S., Govenko Ju. A. Obshhie problemy formirovanija motivacii professional'no-uchebnoj dejatel'nosti studentov // Universitetskaja nauka. 2016. № 2. C. 178–188.

Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. P. 54–67.

УДК 159.9

Л. Г. Дмитриева, Д. В. Хамзина

Дмитриева Л. Г., доктор психологических наук;
профессор кафедры психологического сопровождения
и клинической психологии факультета психологии
Башкирского государственного университета;
e-mail: dmitrievalg@mail.ru

Хамзина Д. В., аспирант кафедры психологии
Башкирского государственного педагогического
университета им. М. Акмуллы;
e-mail: vega_17@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ — ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

В статье анализируются особенности проявления эмпатии как механизма общения у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей. Выявлено, что эмпатия является значимым для студенческого возраста фактором личностного самоопределения и характеризуется нравственной зрелостью. Также описываются процессы, происходящие в межличностном общении, на которые оказывают влияние интернет-коммуникации. Предпринята попытка выявить, как длительность пребывания в социальных сетях влияет на психологическое содержание эмпатии. Эмпирическими средствами доказывается, что существуют значимые различия в проявлении эмпатии у студентов в зависимости от того, с какой целью и сколько времени они проводят в социальных сетях.

Ключевые слова: эмпатия; социальные сети; межличностное общение.

L. G. Dmitrieva, D. V. Khamzina

Dmitrieva L. G., Doctor of Psychology (Dr. habil),
Professor of Psychological Support and Clinical Psychology Department,
Bashkir State University, BSU; e-mail: dmitrievalg@mail.ru

Khamzina D. V., PhD student, Department of Psychology,
Bashkir State Pedagogical University, BSPU;
e-mail: vega_17@mail.ru

FEATURES OF EMPATHY AMONG STUDENTS — USERS OF SOCIAL NETWORKS

This article analyzes the features of empathy as a mechanism of communication among students — active and not active users of social networks. It was revealed that empathy is important for college-age factor of personal self-determination and is characterized by spiritual and moral maturity. It also describes the processes taking place in the interpersonal communication influenced by Internet communications.

CC BY

An attempt was made to ascertain the psychological content of empathy, depending on how much time students spend in social networks. It has been proved empirically that there are considerable differences in empathy expression depending on the aim and time spent in social nets.

Key words: empathy; social networking; interpersonal communication.

Введение

Стремительное развитие глобальных информационных сетей, увеличение разнообразия электронных форм связи оказывают влияние на межличностное общение между людьми. Общение становится более дистанционным, в нем всё реже проявляются личностная включенность в процесс взаимодействия, понимание проблем других людей, сопереживание и сочувствие. Иными словами, реальное общение и взаимодействие людей меняется, в частности изменяются его механизмы, которые «наполняются» иным психологическим содержанием, так как интернет-коммуникации, и в том числе социальные сети, накладывают на это общение своей отпечаток.

Социальные сети – это удобный инструмент коммуникации, обеспечивающий обмен ресурсами, поиск контактов и, что самое главное, позволяющий создать виртуальную личность, обладающую особыми свойствами, влияющими на различные сферы ее жизни (мотивацию, ценности, смысложизненные ориентации и психику в целом) [Битков 2012]. В значительной мере меняется и общение виртуального человека. Общение в Интернете обладает такими особенностями, как возможная анонимность, специфический этикет и язык общения, возможность обдумывания ответов, отсутствие вербального контакта [Шахматова 2011]. Социальные сети помогают поддерживать отношения между людьми, искать новых друзей, получать интересующую респондентов информацию. Также пользователи социальных сетей могут подписываться на новости, вступать в группы по интересам. Благодаря социальным сетям в значительной степени расширяется круг общения, появляется возможность обмениваться мнением, обсуждать проблемы, заявить о себе многомиллионной аудитории. Социальные сети таким образом становятся необходимом инструментом коммуникации, оказывающим воздействие и на развитие личности, и на общество.

Основная часть

Межличностное общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Вот почему изучение этого сложнейшего психического феномена как системного образования, имеющего многоуровневую структуру и только ему присущие характеристики, является актуальным для психологической науки [Бодалев 1996].

Новые информационно-коммуникационные технологии, Интернет и социальные сети оказали воздействие и на механизмы межличностного общения.

В настоящее время интернет-общение всё чаще становится предметом научного интереса. Общение студентов, опосредованное Интернетом, определяется мотивами обмена мнениями и развлечениями, специфическими способами передачи информации, своеобразием в протекании процесса межличностного восприятия, возможностью преодоления коммуникативного дефицита за счет расширения круга общения при сохранении своей анонимности и автономности [Лукина 2013].

Мы считаем, что интернет-коммуникации оказывают влияние и на межличностное общение студентов, которое определяется как активная деятельность, направленная на взаимодействие друг с другом, средство раскрытия личности, освоения социальных ролей, формирования идентичности, становления рефлексии, самовыражения и самопознания [там же].

Без сомнения, возраст студентов накладывает свой отпечаток на общение как межличностное, так и опосредованное Интернетом [Карпова 2013]. Имеют свои особенности ценности, мотивы общения, а также механизмы взаимодействия студентов как непосредственные, происходящие в реальности, так и опосредованные Интернетом [Забокрицкая 2017].

Мы знаем, что в зависимости от возрастных особенностей, механизмы общения имеют для личности разную ценность и выраженность. Более того, имея общую природу, механизмы общения в зависимости от возрастных особенностей дополняются, кроме инвариантных особенностей, составляющих суть и основу проявления того или иного механизма общения в любой период жизни человека, своим собственным содержанием в зависимости от возрастных задач личности.

Среди широкого спектра общения и взаимодействий студентов особая роль принадлежит механизму эмпатии.

Период 18–25 лет – это время как умственной, так и нравственной зрелости. Ведущая деятельность этого периода – профессиональная учеба и труд. Однако наряду с профессиональным становлением не менее важную роль в этом возрасте играет личностное самоопределение. К этому периоду юности в норме уже должны сформироваться установки, связанные с эмпатией, нравственными критериями в оценке людей, событий, поступков. Трудно говорить о том, какова природа эмпатии. Либо это воспитанное качество, либо в какой-то степени врожденное, связанное с интуицией и умением видеть трудности других людей и понимать их. Эмпатию принято понимать как вчувствование, понимание переживаний другого человека, его эмоционального состояния. Существуют разные подходы к интерпретации понятия «эмпатия» в психологии. Это явление определяется как психическая реакция на действующий стимул, психический процесс, свойство личности. Понятие «эмпатия» вошло в обиход психологической науки в начале XX столетия. Первые исследования эмпатии основаны на философских подходах, в русле которых этот феномен интерпретировался как познавательная интуитивная направленность на объект (Э. Клиффорд, Т. Липпс). Как свойство человеческой души эмпатия рассматривалась в этике (в учении о симпатии). По мнению Г. Спенсера, М. Шелера, А. Шопенгауэра и других ученых, эмпатия позитивно влияет на взаимоотношения и регулирует их в обществе [Зинченко, Юсупов 2015].

Эмпатия является одним из регуляторов взаимоотношений между людьми, проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку другим людям [Шнайдер 2016].

Высокий уровень эмпатии, по нашему мнению, предполагает вчувствование в переживания другого человека, проявление чуткости. Низкий же уровень эмпатии говорит об обратном, о неспособности переживать за другого человека и черствости.

Т. П. Гаврилова дает определение эмпатии как специфической способности человека отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет. Эмпатия, как правило, возникает при непосредственном восприятии переживания другого [Гаврилова1981].

Л. П. Выговская выделяет в эмпатии три компонента, которые взаимодействуют между собой. Когнитивный компонент она рассматривает как мыслительные операции, знание о другом человеке. Аффективный компонент в интерпретации автора – это переживания, эмоциональные реакции на объект, эмоции, чувства. В конативном (поведенческом) компоненте акцент делается на намерениях человека по отношению к другому, в частности, на его действия и поступки [Выговская 1991]. По мнению М. А. Пономарёвой, эмпатия представляет собой системное образование и включает в себя (как и у предыдущего автора) когнитивный, конативный и эмоциональный компоненты, вкладывая в них несколько иное содержание. В частности, когнитивный компонент предполагает понимание эмоционального состояния другого человека; конативный – активную помощь объекту эмпатии; эмоциональный, по мнению исследователя, включает в сопереживание и сочувствие [Пономарёва 2006].

Существуют две точки зрения на проблему эмпатии. Т. Шибутани, А. Валлон, В. П. Кузьмина,Т. П. Гаврилова и некоторые другие ученые рассматривают эмпатию, определяя ее как основу помогающего поведения, вчувствование в объекты социальной действительности [Гаврилова 1975].

Исследователи А. В. Орлов, М. А. Хазанова, которые придерживаются когнитивного подхода, интерпретируют эмпатию как понимание, в процессе которого происходит реконструкция внутреннего мира другого человека, что дает возможность представить мотивы его поведения. Зарубежные психологи, которые придерживаются когнитивного направления, представляют эмпатию как перцептивный акт, как способность анализировать мысли и чувства другого человека, или коммуникацию во внутреннем плане [Лукина 2013].

Имеют место и другие подходы к пониманию эмпатии, которые основываются на взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов. Например, так понимал эмпатию З. Фрейд. Отечественный психолог И. М. Юсупов, поддерживая точку зрения З. Фрейда, уточняет, что эмпатия также способствует сбалансированности межличностных отношений и определяет социальную обусловленность поведения человека. Человек, обладающий ярко выраженной эмпатийностью, как правило успешен в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир другого человека [Юсупов 1995].

В современных научных источниках активно исследуется проблема влияния интернет-среды, в том числе и социальные сетей, на межличностное общение. Полагаем, что социальные сети могут повлиять и на эмпатию. В частности, нас заинтересовал вопрос о том, каковы различия в проявлении механизма эмпатии у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей. Анализируя воздействие интернет-коммуникаций на межличностное общение, мы предположили, что психологическое содержание его механизмов может быть различным, в зависимости от того, как часто студенты находятся в социальных сетях. С этой целью мы разработали анкету, по результатам которой выявили подгруппы испытуемых по следующим критериям:

1) количество времени, проведенного в социальных сетях;
2) с какой целью студенты находятся в данной интернет-среде.

В эмпирическом исследовании принимали участие студенты Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы и Башкирского экономико-юридического колледжа в количестве 137 человек. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет. Выборка была разделена на две подгруппы: активных и неактивных пользователей социальных сетей, в количестве 61 и 76 человек. Выборки были сформированы по итогам анкетирования студентов. Нас интересовало: как часто они заходят в социальные сети, сколько времени в них проводят и с какой целью.

Исследование проводилось с привлечением методики Л. И. Уманского «Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности» [Фетискин, Козлов, Мануйлов 2002]. Мы обратили внимание на шкалу «Чуткость или черствость», которая находится в блоке «Черты характера, выражающие отношение к другим людям». Эмпатия также изучалась с применением «Методики диагностики уровня эмпатических способностей» [Бойко 1996].

Проанализируем средние значения по результатам вышеназванных методик (см. табл. 1).

Выявлены различия по шкале «Чуткость / чёрствость» (3,4 и 3,9). Однако у неактивных студентов в большей степени проявляется чуткость по отношению к другим людям, тогда как активные студенты в общении с другими чаще проявляют черствость и холодность. Это может свидетельствовать о том, что межличностное общение

студентов – неактивных пользователей социальных сетей, в большей степени обращено на понимание других людей. Они способны поставить себя на место другого, проявить чуткость, быть эмоционально вовлеченными в их проблемы. Эти студенты могут оказать поддержку, они, как правило, не отстраняются от других, если у последних есть какие-либо трудности. Активные же пользователи социальных сетей, скорее всего, вряд ли смогут оказать поддержку, им проще будет дистанцироваться. Им более свойственна эмоциональная холодность, они эгоцентричны, так как их интересует только то, что связано с ними. Другого человека они могут воспринимать как объект, с которым они общаются по необходимости с целью получить какую-либо информацию или же соблюдая нормы и правила, которых следует придерживаться.

Таблица 1

Шкалы идентификации по методике Л. И. Уманского (средние значения)

Средние значения	Чуткость или черствость
Активные	3,4
Неактивные	3,9

Таблица 2

Шкалы идентификации по методике В. В. Бойко (средние значения)

Средние значения	Коэффициент эмпатии
Активные	17,0
Неактивные	18,9

Мы обнаружили различия между активными и неактивными студентами – пользователями социальных сетей в проявлении эмпатии (17 и 18,9). У неактивных студентов уровень эмпатии выше, они более способны к сопереживанию, пониманию других людей, могут поставить себя на их место.

Значимость различий в проявлении эмпатии студентами, активными и неактивными пользователями социальных сетей мы проверили с помощью U-критерия Манна-Уитни и t-критерия Стьюдента. Обработка данных проводилась с помощью Программы Statistica 6.0.

Таблица 3

Результаты математической обработки данных
(различия в проявлении эмпатии у студентов –
активных и неактивных пользователей социальных сетей)

	Сум.ранг	Сум.ранг	U	Z	p-уров.	Z	p-уров.	N набл.	N набл.	2-х стор
чу/чр	4326,000	5127,000	1400,000	-3,97578	0,000070	-4,67233	0,000003	76	61	0,000055
эмп	4778,500	4674,500	1852,500	-2,01604	0,043797	-2,02173	0,043205	76	61	0,043542

*Отмеченные критерии значимы на уровне p < ,05000.

По результатам статистики получены значимые различия по шкале «чуткость / черствость», причем у неактивных пользователей социальных сетей чуткость преобладает в 1,19 раза (при $p<0,05$), чем у активных. Это свидетельствует о том, что неактивные пользователи социальных сетей чаще проявляют участие, отзывчивость, внимание, чем активные. Активные пользователи социальных сетей склонны к равнодушию и не способны к сопереживанию.

Мы видим из таблицы, что уровень эмпатических способностей у студентов – активных пользователей социальных сетей в 1,02 раза выше, чем у неактивных пользователей социальных сетей ($p<0,05$). Здесь присутствует некоторое противоречие, однако его можно объяснить. Вероятнее всего, суть заключается в том, что психологические характеристики эмпатии у активных пользователей социальных сетей отличаются от характеристик неактивных пользователей сетей. Мы соотнесли результаты, полученные по методикам Л. И. Уманского и В. В. Бойко, и пришли к следующему выводу: несмотря на то, что уровень эмпатических способностей у активных пользователей сетей выше, эмпатия характеризуется более формальным отношением к другим, так как активные пользователи социальных сетей более склонны к проявлению черствости в межличностном общении. Эмпатия у активных пользователей социальных сетей в большей степени регламентирована нормативно, в ней нет подлинности и искреннего эмоционального отклика.

Таблица 4

Результаты сравнения показателей активных (1) и неактивных (2) пользователей социальных сетей по t-критерию Стьюдента

Сравниваемые показатели	n_1	n_2	M_1	M_2	δ_1	δ_2	T	P
Чуткость (А) *vs.* Чуткость (П)	76	61	3,42	3,92	0,75	0,42	-4,60896	0,000009
Эмпат (А) *vs.* Эмпат (П)	76	61	16,99	18,85	5,16	4,14	-2,29278	0,023407

В таблице 4 приведены сравнительные результаты показателей активных (1) и неактивных (2) пользователей социальных сетей по t-критерию Стьюдента.

По эмпатии: чуткость была выше в 1,15 раза (на 15 %); черты характера, выражающие отношение к себе – в 1,13 раза (на 13 %); эмпатийность – в 1,11 раза (на 11 %). По результатам статистического анализа по t-критерию Стьюдента нами были выявлены существенные различия по шкалам: «чуткость / черствость», «эмпатийность».

По итогам математической обработки наша гипотеза о том, что существуют значимые различия в проявлении чуткости / черствости, эмпатийности у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей подтвердилась. Те качественные характеристики проявления эмпатии, которые были описаны ранее, статистически проверены.

Заключение

Целью нашего исследования было выявление различий в психологическом содержании эмпатии у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей. Теоретический анализ по проблеме эмпатии позволил выявить ее особенности, связанные со студенческим возрастом. Мы знаем о том, что в этот период продолжается становление не только профессионального, но и личностного самоопределения, в том числе и эмпатии как фактора, характеризующего личностную, нравственную зрелость. В этой связи нам было интересно выявить, существуют ли значимые различия в проявлении эмпатии в межличностном (реальном) общении у студентов в зависимости от

того, насколько часто они находятся в социальных сетях. Мы полагаем, что пребывание в интернет-среде накладывает отпечаток на межличностное общение, в том числе и на эмпатию.

Результаты эмпирического исследования подтвердили гипотезу, что у студентов, которые являются активными пользователями социальных сетей, проявление черствости более выражено, чем у студентов, которые реже пользуются социальными сетями. Студенты – неактивные пользователи социальных сетей характеризуются большей чуткостью и более глубоким пониманием других людей.

Отметим, что эмпатия характерна и для активных, и для неактивных пользователей социальных сетей. Психологическое содержание проявления эмпатии может зависеть от того, насколько долго студенты «пребывают» в социальных сетях. Активные студенты характеризуются более формальным проявлением эмпатии, в соответствии с требуемыми нравственными нормами. Неактивные студенты понимают другого человека более глубоко, их проявление эмпатии более традиционно, неформально, как правило, они личностно включены и эмоционально вовлечены в процесс межличностного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Битков Л. А. Социальные сети: между массовой коммуникацией и межличностным общением // Вестник Челябинского государственного университета. № 28 (282). Филология. Искусствоведение. 2012. Вып. 70. С. 36–38.

Бодалев А. А. Психология общения. М. : Институт практической психологии. Воронеж, 1996. 256 с.

Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинъ, 1996. 472 с.

Буянова В. В., Жуина А. И., Жуина Д. В. Характеристика межличностной коммуникации подростков, активных пользователей интернет-сети // Пензенский психологический вестник. 2017. № 2. С. 16–25.

Войскунский А. Е. Социальные сети: между массовой коммуникацией и межличностным общением // Вестник Московского университет. Серия 14. Психология. 2014. № 2. С. 90–104.

Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи : автореф. дис. … канд. психол. наук. Киев, 1991. 20 с.

Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1981. С. 122–139.

Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–156.

Забокрицкая Л. Д. Информационная культура современной молодежи: угрозы и вызовы виртуального социального пространства // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 4. С. 114–123.

Зинченко Е. В., Юсупов И. М. Эмпатия // Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2015. С. 166–168.

Карпова Д. Н. Интернет-коммуникации: новые вызовы для молодежи // Социология. 2013. № 5. С. 208–212.

Кузьмина В. П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007. № 17. С. 107–112.

Лукина Н. А. Психологические особенности опосредованного Интернетом межличностного общения студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2013. 26 с.

Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография. Минск : Бестпринт, 2006. 76 с.

Пашукова Т. И. Эмпатия: механизмы // Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2015. С. 168–169.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Институт психотерапии, 2002.

Шахматов О. М., Болтага Е. Ю. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Общественные науки. 2011. № 24. С. 1002–1008.

Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого // Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 60–65.

Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. СПб., 1995. 34 с.

REFERENCES

Bitkov L. A. Social’nye seti: mezhdu massovoj kommunikaciej i mezhlichnostnym obshheniem // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. № 28 (282). Filologija. Iskusstvovedenie. 2012. Vyp. 70. S. 36–38.

Bodalev A. A. Psihologija obshhenija. M. : Institut prakticheskoj psihologii. Voronezh, 1996. 256 s.

Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih. M. : Filin#, 1996. 472 s.

Bujanova V. V., Zhuina A. I., Zhuina D. V. Harakteristika mezhlichnostnoj kommunikacii podrostkov, aktivnyh pol'zovatelej internet-seti // Penzenskij psihologicheskij vestnik. 2017. № 2. C. 16–25.

Vojskunskij A. E. Social'nye seti: mezhdu massovoj kommunikaciej i mezhlichnostnym obshheniem // Vestnik Moskovskogo universitet. Serija 14. Psihologija. 2014. № 2. S. 90–104.

Vygovskaja L. P. Jempatijnye otnoshenija mladshih shkol'nikov, vospityvajushhihsja vne sem'i : avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. Kiev, 1991. 20 s.

Gavrilova T. P. Analiz jempatijnyh perezhivanij mladshih shkol'nikov i mladshih podrostkov // Psihologija mezhlichnostnogo poznanija / pod red. A. A. Bodaleva ; Akad. ped. nauk SSSR. M. : Pedagogika, 1981. S. 122–139.

Gavrilova T. P. Ponjatie jempatii v zarubezhnoj psihologii. Istoricheskij obzor i sovremennoe sostojanie problemy // Voprosy psihologii. 1975. № 2. S. 147–156.

Zabokrickaja L. D. Informacionnaja kul'tura sovremennoj molodezhi: ugrozy i vyzovy virtual'nogo social'nogo prostranstva // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2017. № 4. S. 114–123.

Zinchenko E. V., Jusupov I. M. Jempatija // Psihologija obshhenija : jenciklopedicheskij slovar' / pod obshh. red. A. A. Bodaleva. M. : Kogito-Centr, 2015. S. 166–168.

Karpova D. N. Internet-kommunikacii: novye vyzovy dlja molodezhi // Sociologija. 2013. № 5. S. 208–212.

Kuz'mina V. P. Teoreticheskij aspekt issledovanija jempatii kak aktual'naja problema sovremennoj psihologii // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2007. № 17. S. 107–112.

Lukina N. A. Psihologicheskie osobennosti oposredovannogo Internetom mezhlichnostnogo obshhenija studentov : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Samara, 2013. 26 s.

Ponomareva M. A. Jempatija: teorija, diagnostika, razvitie : monografija. Minsk : Bestprint, 2006. 76 s.

Pashukova T. I. Jempatija: mehanizmy // Psihologija obshhenija : jenciklopedicheskij slovar' / pod obshh. red. A. A. Bodaleva. M. : Kogito-Centr, 2015. S. 168–169.

Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. M. : Institut psihoterapii, 2002.

Shahmatov O. M., Boltaga E. Ju. Psihologicheskie aspekty obshhenija v social'nyh setjah virtual'noj real'nosti // Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo. Obshhestvennye nauki. 2011. № 24. S. 1002–1008.

Shnajder M. I. Jempatija kak forma otrazhenija drugogo // Gumanizacija obrazovanija. 2016. № 2. S. 60–65.

Jusupov I. M. Psihologija jempatii (teoreticheskie i prikladnye aspekty) : avtoref. dis. ... d-ra. psihol. nauk. SPb., 1995. 34 s.

УДК 159.9

О. П. Марченко, Е. А. Троицкая

Марченко О. П., кандидат психологических наук;
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета; e-mail: olga.marchenko@yahoo.com

Троицкая Е. А., кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии и педагогической антропологии института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета; e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТКЛИКА НА ФОТОИЗОБРАЖЕНИЯ У ИНДИВИДОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМПАТИИ[1]

Статья посвящена исследованию самооценок эмоций радости, печали, гнева, отвращения и страха при просмотре аффективных фотоизображений у индивидов, обладающих разным уровнем эмпатии. Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод, что эмоциональный отклик на фотоизображения связан с эмпатией и ее отдельными видами, причем особенности этой связи определяются сюжетом фотоизображения (люди, животные, неодушевленные объекты).

Ключевые слова: эмоции; эмпатия; радость; печаль; отвращение; страх; гнев; фотоизображения.

O. P. Marchenko, E. A. Troitskaya

Marchenko O. P., Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University; e-mail: olga.marchenko@yahoo.com

Troitskaya E. A., Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University; e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

FEATURES OF EMOTIONAL RESPONSE TO PHOTO IMAGES IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT EMPATHY LEVELS

The article is devoted to the research of self-esteem of happiness, sadness, anger, disgust and fear emotions when viewing affective photo images in individuals with different levels of empathy. The results of the empirical research allow to conclude that the emotional response to photo images correlates with empathy and its types,

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-01131.

CC BY

and the features of this correlation are determined by the plot of the photo image (people, animals, inanimate objects).

Key words: emotion; empathy; happiness; sadness; disgust; fear; anger; photo images.

Введение

Для исследования аффективных процессов необходимо использовать процедуры, позволяющие индуцировать эмоции. С этой целью были разработаны международные базы данных стимульного материала, который сопровождается нормативными оценками по важным для обеспечения валидности исследования характеристикам. Однако было показано, что эти оценки (например, оценки эраузала – интенсивность эмоции) могут обладать культурной спецификой [Марченко 2016; Васанов, Марченко, Машанло 2011]. Так, исследование оценок аффективно окрашенных событий, проведенное в Российской Федерации в рамках многомерного подхода, показало, что оценки гедонистической валентности (положительная или отрицательная эмоция), эраузала и доминантности (чувство контроля) для многих эмоционально окрашенных событий являются культурно-специфичными [Васанов, Марченко, Машанло 2011]. Самооценки российских респондентов по пяти шкалам базовых эмоций также продемонстрировали культурную специфику [Марченко 2016]. Однако, помимо факторов культуры, важно понять, какие индивидуально-психологические черты могут стоять за силой эмоционального отклика на стимулы. Например, было показано, что самооценки эмоций мужчин и женщин отличаются [Lang, Bradley, Cuthbert 2008]. Кроме того, можно предположить, что сила эмоционального отклика на аффективно окрашенные стимулы будет связана с уровнем эмпатии.

Эмпатия понимается нами как эмоциональная отзывчивость на состояние другого, формирующаяся у человека благодаря представлению им своих аналогичных переживаний, возникновение которых характерно для ситуации подобной той, в которой находится этот другой. Эмпатия может проявляться как по отношению к людям, так и по отношению к животным и вымышленным персонажам.

Эмпатия включает в себя структурные компоненты: позитивный эмоциональный, негативный эмоциональный, когнитивный и действенный компонент. Эмоциональный компонент эмпатии представляет

собой эмоциональный отклик на представления о переживаниях другого человека. Знак эмоции, на которую направлена эмпатия, позволяет выделить два ее вида: позитивную и негативную. Негативная эмоциональная эмпатия – это сострадание, «сопечаливание» отрицательным эмоциям другого; позитивная – «сорадование» положительным эмоциям другого. Когнитивный компонент эмпатии понимается нами как способность поставить себя на место другого, понять причины, которые могли вызвать то или иное его эмоциональное состояние. Когнитивный и эмоциональный компоненты выступают основой действенного компонента эмпатии, который заключается в действиях субъекта эмпатии, направленных на коррекцию состояния другого и изменение ситуации, в которой тот находится. Действенный компонент, в свою очередь, оказывает влияние на эмоциональный и когнитивный компоненты, так как в процессе деятельности субъект эмпатии начинает корректировать сложившееся у него представление о переживаниях другого.

Особо важную роль эмпатия играет при взаимодействии людей в поликультурной среде, поскольку эмпатия способствует не только принятию (проявлению толерантности), но и лучшему пониманию представителей других культур [Садохин 2008]. При этом проявление эмоциональной эмпатии осложняется спецификой эмоционального реагирования представителей разных культур [Ekman, Friesen 1969]. Когнитивный компонент эмпатии в поликультурной среде может зависеть от степени сходства культур и условий жизни общающихся людей. Действенный компонент эмпатии зависит от культурно-обусловленных традиций выражения поддержки и оказания помощи. Кроме того, важным фактором, определяющим особенности эмпатии, является язык, на котором осуществляется коммуникация [Keysar, Hayakawa, An 2012]. Однако наиболее значимым фактором, определяющим особенности эмпатии в поликультурной среде, являются различия в уровне эмпатии и отдельных ее компонентов у представителей разных культур [Atkins 2014]. Учитывая существование кросскультурных различий в уровне эмпатии необходимо исследовать особенности культурной специфики эмоциональных реакций в связи с этой индивидуально-психологической характеристикой.

Цель данного исследования заключается в изучении самооценок эмоций радости, печали, гнева, отвращения и страха при просмотре

аффективных фотоизображений у индивидов, обладающих разным уровнем эмпатии.

Одной из фундаментальных способностей психики является категоризация одушевленных и неодушевленных объектов. Домены, обеспечивающие взаимодействие с одушевленными и неодушевленными объектами, представлены разным количеством элементов индивидуального опыта, обладают разной структурой отношений между этими элементами, приобретаются на разных этапах в онтогенезе и филогенезе [Марченко 2010]. Эмпатия проявляется в тех случаях, когда индивид взаимодействует с одушевленными существами. Поэтому можно предположить, что самооценки эмоций будут связаны с уровнем эмпатии при просмотре изображений, на которых представлены люди, в то время как при предъявлении фотоизображений неодушевленных объектов связи с эмпатией обнаружено не будет.

Процедура исследования

В качестве испытуемых были привлечены 111 человек в возрасте от 17 до 41 года (M = 19,62; SD = 3,48, Me = 19), включая 96 женщин в возрасте от 17 до 41 года (M = 19,41; SD = 3,02, Me = 19) и 15 мужчин в возрасте от 18 до 40 лет (M = 21; SD = 5,53, Me = 19). Большинство опрошенных составили студенты вузов, остальные – работающие.

Для того чтобы индуцировать эмоции у участников исследования, были использованы стимулы из международной базы данных эмоционально окрашенных фотоизображений «International Affective Picture System» (IAPS) [Lang et al. 2008]. На основе нормативных показателей было выбрано 60 фотографий, которые могли вызвать широкий спектр эмоциональных переживаний. В наборе присутствовали стимулы, вызывающие интенсивные негативные переживания, позитивные переживания, а также нейтральные изображения.

Участникам сообщалось, что будут предъявляться фотоизображения, отражающие различные события и явления, которые могут вызывать эмоциональный отклик. Задача заключается в самооценке эмоций, возникающих при просмотре фотографий.

Испытуемые оценивали эмоции, возникающие при просмотре каждой фотографии по девятибалльным шкалам пяти базовых эмоций (где 1 соответствовало полному отсутствию эмоции, а 9 – максимальному переживанию эмоции): радость, гнев, печаль, страх,

отвращение. Предъявлению фотоизображения предшествовал предупреждающий слайд: «Приготовьтесь оценить следующую фотографию», который оставался на экране в течение 5 секунд. Фото демонстрировались 6 секунд, после чего последовательно появлялись шкалы, соответствующие базовым эмоциям: радость, гнев, печаль, страх, отвращение. Необходимо было оценить, в какой степени участник исследования испытал каждую из пяти базовых эмоций при просмотре фотоизображения. Порядок предъявления фотоизображений был случайным. Хотя в исследовании и не давалось специальной инструкции отвечать быстро, регистрировали скорость самооценки эмоций по каждой из пяти шкал. Процедура оценки фотоизображений занимала около 25–30 минут. Перед основной серией исследования предъявляли 3 тренировочные пробы (нейтральное изображение и изображение с крайне позитивной и негативной валентностью, демонстрирующие диапазон эмоций, которые мог испытать участник исследования в основной серии).

Диагностика эмпатии проводилась по методике «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» (Е. А. Троицкая), которая позволяет исследовать отдельные структурные компоненты эмпатии (позитивный эмоциональный, негативный эмоциональный, когнитивный и действенный), а также вычислять итоговый показатель эмпатии [Троицкая 2012]. Выбор именно этой методики объясняется тем, что измерение позитивной и негативной эмпатии было необходимо при исследовании актуализации доменов положительных и отрицательных эмоций в данной работе. Данная методика представляет собой тест-опросник, который включает четыре шкалы, соответствующие структурным компонентам эмпатии. Методика обладает хорошими психометрическими характеристиками.

Анализ полученных данных был направлен на исследование связи между самооценками пяти базовых эмоций для каждого изображения отдельно, а также латентным временем самооценок эмоций и уровнем эмпатии испытуемых. Статистическая обработка данных проводилась при помощи теста Шапиро–Уилка, критерия Манна–Уитни, коэффициента корреляции Спирмена, Z-критерия. Проверка формы распределения данных по тесту Шапиро–Уилка выявила отклонения от нормального распределения на уровне значимости $p = 0{,}05$, поэтому применялся критерий Манна–Уитни для сравнения независимых

групп и вычислялся коэффициент корреляции Спирмена. Для статистической обработки применялась компьютерная программа IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования

Половые различия

На первом этапе было проведено сравнение мужской и женской выборок по показателям эмпатии, а также по самооценками пяти базовых эмоций. По критерию Манна–Уитни были выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами по показателю негативной эмоциональной эмпатии ($U = 1232{,}5$; $p = 0{,}001$) и по итоговому показателю эмпатии ($U = 1035$; $p = 0{,}007$), причем по обоим показателям более высокий уровень эмпатии наблюдался у женщин, что согласуется с данными, полученными нами ранее [Троицкая 2012].

Самооценки эмоций для ряда изображений также значимо различались у мужчин и женщин по критерию Манна–Уитни на уровне значимости $p = 0{,}05$. Половые различия были обнаружены для эмоций печали, страха и гнева при восприятии фотографий, на которых изображены человеческие останки и люди со следами побоев (испытуемые-женщины переживали более интенсивные отрицательные эмоции ($M = 5{,}4$) по сравнению с испытуемыми-мужчинами ($M = 2$)). Такой результат может быть связан, во-первых, с тем, что у женщин выявлен более высокий уровень негативной эмоциональной эмпатии (сострадания), что приводит к тому, что они более глубоко «вчувствуются» в страдания изображенного персонажа. Во-вторых, возможным объяснением может являться то, что мужчины в силу своей гендерной роли склонны в меньшей степени демонстрировать собственные страх и печаль. Говоря о гендерных ролях, стоит отметить, что мужская выборка испытывала более сильную эмоцию радости при восприятии изображения красивой девушки, выходящей в мокром купальнике из воды ($U = 70{,}5$; $p = 0{,}004$) и изображения лежащего на столе молотка ($U = 546{,}5$; $p = 0{,}035$).

Изображения боксера на ринге, стоящего над поверженным противником, вызвали у испытуемых-женщин более сильные отрицательные эмоции (печаль, страх, отвращение $M = 2{,}39$) и более слабые положительные эмоции (радость $M = 1{,}75$) по сравнению с испытуемыми-

мужчинами (M = 1,13 и M = 4 соответственно). Можно предположить, что у мужской выборки в данном случае работает механизм идентификации с победителем, поэтому они испытывают больше радости. Аналогичное соотношение эмоциональных реакций наблюдалось и при восприятии фотографии, на которой преступник держит нож у горла женщины. Вследствие выявленных половых различий исследование связи показателей эмпатии и самооценок эмоций проводилось отдельно для мужской и женской выборок.

Статистически значимых половых различий по латентному времени самооценок эмоций (медиана времени для всех фотоизображений) по критерию Манна–Уитни выявлено не было на уровне значимости p = 0,05. (U варьируется от 890,5 до 1028.)

Связь эмпатии с эмоциональным откликом на фотоизображения

На втором этапе исследования проводился анализ корреляций между эмпатией и эмоциональным откликом на фотоизображения. При анализе женской выборки по коэффициенту корреляции Спирмена были выявлены значимые корреляции (ps меньше или равно 0,05), которые по большей части были обнаружены и при анализе мужской выборки для тех же фотоизображений, поэтому в дальнейшем представлен анализ всех полученных корреляций как для мужской, так и для женской выборки. В целом можно заключить, что испытуемые с более высоким уровнем эмпатии проявили более сильный эмоциональный отклик, соответствующий эмоциям именно изображенных персонажей без демонстрации непринятия, нетолерантности со стороны испытуемого. Сделать такой вывод нам позволяет наличие значимых отрицательных корреляций между показателями эмпатии и оценками по шкале «отвращение» для фотоизображений, которые могут вызывать нетолерантную реакцию (например, поцелуй влюбленных представителей двух рас (rho = −0,234; p = 0,022)). Такой результат вносит вклад в понимание особенностей эмпатии в поликультурной среде [Троицкая 2018]. Причем для большинства фотоизображений можно отметить отрицательные корреляции между эмоциями отвращения или гнева и показателем эмпатии, что можно объяснить тем, что для проявления эмпатии необходимо не только принятие объекта эмпатии, но и некоторый уровень симпатии к объекту эмпатии.

В случае с изображениями изуродованных человеческих останков связи негативной эмоциональной эмпатии выявлены как с эмоцией печали, так и с эмоцией страха. Можно предположить, что испытуемые проецируют свою эмоцию страха на изображенную ситуацию, что согласуется с представлениями о том, что проекция является одним из механизмов эмпатии [Пашукова, Троицкая 2010]. У испытуемых с более высоким уровнем эмпатии проявлялся более сильный эмоциональный отклик на фотоизображения, содержащие взаимодействие персонажей между собой, где можно видеть проявление эмпатии одного персонажа по отношению к другому.

Более детальный анализ позволяет проследить связи эмоционального отклика на фотоизображения с отдельными видами эмпатии. Можно отметить соответствие знака эмоции, которую вызывает фотоизображение, позитивной и негативной эмоциональной эмпатии испытуемого: положительная корреляция позитивной эмоциональной эмпатии и оценки по шкале «радость» для изображения улыбающихся людей (rho = 0,284; p = 0,005) и положительная корреляция негативной эмоциональной эмпатии и оценки по шкале «страх» для изображения, на котором преступник держит нож у шеи женщины (rho = 0,363; p = 0,001). Когда на фотоизображении достаточно сложно было распознать эмоцию, то наблюдалась корреляционная связь когнитивной эмпатии с эмоциональным откликом на такие изображения (лицо человека частично в тени (rho =0,23; p = 0,024)). Значимые связи соответствующего эмоционального отклика с действенной эмпатией были выявлены, когда персонаж нуждается в помощи, а рядом с ним не изображен тот, кто может помочь (спящий в метро человек (rho = 0,341; p = 0,001), плачущий младенец (rho = 0,247; p = 0,015), бездомный на свалке мусора (rho = 0,323; p = 0,001), женщина, у горла которой преступник держит нож (rho = 0,205; p = 0,045)), а также если персонажей несколько, но они все нуждаются в помощи (грустная мать обнимает расстроенного ребенка (rho = 0,232; p = 0,023), мать кормит ребенка грудью (rho = 0,28; p = 0,006), похороны (rho = 0,316; p = 0,002)). Также действенная эмпатия оказалась связана с эмоциональным откликом на два изображения неодушевленных предметов, предполагающих определенные действия (десерт в вазочке (rho = 0,241; p = 0,018), мороженое (rho = 0,265; p = 0,009)).

Однако были выявлены и различия в корреляциях между мужской и женской выборками по Z-критерию на уровне значимости p = 0,001. Так при восприятии фотографии, на которой преступник держит нож у горла женщины в мужской выборке итоговый показатель эмпатии с эмоцией радости коррелирует значимо положительно (rho = 0,717; p = 0,003), а в женской выборке – значимо отрицательно (rho = −0,233; p = 0,022). Такой результат может служить подтверждением нашего предположения о том, что эмоциональный отклик на фотоизображения связан с особенностями идентификации испытуемых с изображенными персонажами.

Проведенный нами качественный анализ фотоизображений, для которых не было выявлено статистических значимых корреляций с эмпатией как в женской, так и в мужской выборке (на уровне значимости p = 0,05), показал, что их можно разделить на четыре группы:

1) неодушевленные предметы (корзинка из лозы, пицца);
2) изображения природы (пальмы, горы);
3) изображения животных, на которых крайне сложно определить эмоции (крот, котенок);
4) изображения людей, у которых не видно лиц, и поэтому сложно определить эмоцию, исходя из сюжета (спины детей, идущих по дорожке).

Поскольку для отдельных изображений неодушевленных предметов, животных и даже растений были получены значимые корреляции, необходимы дальнейшие исследования для более детального определения характеристик объектов, эмоциональный отклик на которые связан с эмпатией.

Сравнение корреляций, полученных для фотоизображений людей и неодушевленных объектов

На третьем этапе исследования проверялась гипотеза о том, что связь эмпатии с самооценками эмоций варьируется в зависимости от сюжета фотоизображения (люди, животные, неодушевленные объекты). Фотоизображения были разделены на следующие категории: люди, животные, неодушевленные объекты. Для каждого изображения в данных категориях было подсчитано общее количество статистически значимых корреляций между всеми самооценками эмоций и всеми показателями эмпатии, после чего проводилось попарное

сравнение категорий между собой по критерию Манна–Уитни. Оказалось, что количество статистически значимых корреляций между самооценками эмоций и показателями эмпатии выше в категории «люди» по сравнению с категориями «животные» ($U = 86{,}5$; $p = 0{,}028$) и «неодушевленные объекты» ($U = 179$; $p = 0{,}007$), причем значимых различий между количеством корреляций для изображений категории «животные» и «неодушевленные объекты» выявлено не было ($U = 95{,}5$; $p = 0{,}84$). Для изображений категории «люди» обнаружено в среднем 4,4 значимых корреляций (31 изображение), для изображений категории «животные» – 1,9 (10 изображений), а для изображений категории «неодушевленные объекты» – 2,1 (19 изображений). Если посчитать среднее количество статистически значимых корреляций между самооценками эмоций и показателями эмпатии только для тех изображений из категории «люди», на которых хорошо видны лица людей, то получится 5,1 (23 изображения), что при сравнении с количеством корреляций для изображений категории «неодушевленные объекты» дает более высоко значимые различия по критерию Манна–Уитни ($U = 114{,}5$; $p = 0{,}003$). Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предположение о том, что самооценки эмоций в большей степени связаны с уровнем эмпатии при просмотре изображений, на которых представлены люди, чем при просмотре фотоизображений неодушевленных объектов.

Связь эмпатии с латентным временем самооценок эмоций при просмотре эмоционально окрашенных фотоизображений

Скоростные характеристики выполнения экспериментальных задач могут говорить о том, насколько развит опыт индивида в данной сфере. Ранее было показано, что домен, системы которого реализуют поведение избегания и связаны с негативными эмоциями, по многим характеристикам, в том числе по латентному времени категоризации объектов, отличается от домена, системы которого реализуют поведение приближения и связаны с позитивными эмоциями [Марченко 2009]. Поэтому, на четвертом этапе исследования изучались связи между латентным временем самооценок эмоций при просмотре эмоционально окрашенных фотоизображений и уровнем эмпатии. По коэффициенту корреляции Спирмена были выявлены статистически значимые положительные корреляции между медианой латентного

времени совершения самооценок эмоций при просмотре предъявленных фотоизображений и показателями эмпатии испытуемых. Латентное время самооценок эмоции «отвращение» положительно коррелировало с показателем негативной эмоциональной эмпатии (rho = 0,284; p = 0,034). Латентное время самооценок эмоции «печаль» положительно коррелирует с показателем негативной эмоциональной эмпатии (rho = 0,337; p = 0,011), с показателем действенной эмпатии (rho = 0,308; p = 0,021) и с итоговым показателем эмпатии (rho = 0,351; p = 0,008). Можно предположить, что испытуемые с высоким уровнем эмпатии более глубоко проникают в отрицательные эмоции изображенного персонажа, представляют себе всю гамму переживаний персонажа, что требует большего времени для реакции. Также можно предположить, что уровень эмпатии связан с силой актуализации домена опыта негативных эмоций. Однако отсутствие значимых корреляций с другими эмоциональными реакциями (радость, гнев, страх) показывает, что необходимы дальнейшие исследования для уточнения выявленной связи. Подобрать триггеры, чтобы вызвать положительные эмоции, гораздо труднее из-за сильных индивидуальных различий в том, что именно может обрадовать человека. Вероятно, это могло бы объяснить отсутствие связи уровня эмпатии и силы эмоции радости.

Выводы

Полученные результаты, позволяют сделать вывод, что эмоциональный отклик на фотоизображения связан с эмпатией и ее отдельными видами, причем особенности этой связи определяются сюжетом фотоизображения. Самооценки эмоций в большей степени связаны с уровнем эмпатии при просмотре изображений, на которых представлены люди, чем при просмотре фотоизображений неодушевленных объектов. Также были выявлены связи между медианой латентного времени самооценок эмоций, возникающих при предъявлении фотоизображений, и показателями эмпатии испытуемых.

Анализ отдельных видов эмпатии позволяет заключить, что у испытуемых наблюдается соответствие знака эмоции, которую вызывает фотоизображение, позитивной и негативной эмоциональной эмпатии испытуемого. Изображения, эмоцию на которых сложно распознать, показали связь когнитивной эмпатии с эмоциональным откликом на

такие изображения. Были выявлены связи соответствующего эмоционального отклика с действенной эмпатией, когда изображенный персонаж нуждается в помощи.

Говоря о половых различиях в выявленных корреляциях, стоит отметить механизм идентификации как один из факторов, определяющих подобные различия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Васанов А. Ю., Марченко О. П., Машанло А. С. Проверка стандартных показателей эмоционально окрашенных фотоизображений IAPS на русской выборке // Экспериментальная психология. 2011. № 3. С. 126–132.

Марченко О. П. Категориальные оценки эмоционально окрашенных фотоизображений // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / отв. ред. В. А. Барабанщиков. М. : Институт психологии РАН. 2016. С. 216–222.

Марченко О. П. Психофизиологические закономерности организации доменов индивидуального опыта : дис. ... канд. психол. наук. М. : ИП РАН, 2009. 154 с.

Марченко О. П. Электрические потенциалы мозга, связанные с категоризацией названий одушевленных и неодушевленных объектов // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 1. С. 5–29.

Пашукова Т. И., Троицкая Е. А. Механизмы и функции эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. Вып. 7 (586). С. 197–209.

Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. 2008. № 3. С. 156–166.

Троицкая Е. А. Особенности разработки методики исследования структурных компонентов эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 7 (640). С. 144–157.

Троицкая Е. А. Особенности эмпатии в поликультурной среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 6 (814). С. 217–229.

Atkins D. The Role of Culture in Empathy : Ph.D. thesis. University of Kent, 2014. 173 p.

Ekman P., Friesen W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding // Semiotica. 1969. N 1. P. 49–98.

Keysar B., Hayakawa S. L., An S. G. The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases // Psychological science. 2012. N 23 (6). P. 661–668.

Lang P. J., Bradley M. M., Cuthbert B. N. International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-8. University of Florida, Gainesville, FL. 2008. URL : www.csea.phhp.ufl.edu/Media.html#topmedia (дата обращения: 20.12.2019).

REFERENCES

Vasanov A. Ju., Marchenko O. P., Mashanlo A. S. Proverka standartnyh pokazatelej jemocional'no okrashennyh fotoizobrazhenij IAPS na russkoj vyborke // Jeksperimental'naja psihologija. 2011. № 3. C. 126–132.

Marchenko O. P. Kategorial'nye ocenki jemocional'no okrashennyh fotoizobrazhenij // Procedury i metody jeksperimental'no-psihologicheskih issledovanij / otv. red. V. A. Barabanshhikov. M. : Institut psihologii RAN. 2016. S. 216–222.

Marchenko O. P. Psihofiziologicheskie zakonomernosti organizacii domenov individual'nogo opyta : dis. ... kand. psihol. nauk. M. : IP RAN, 2009. 154 s.

Marchenko O. P. Jelektricheskie potencialy mozga, svjazannye s kategorizaciej nazvanij odushevlennyh i neodushevlennyh ob#ektov // Jeksperimental'naja psihologija. 2010. T. 3. № 1. S. 5–29.

Pashukova T. I., Troickaja E. A. Mehanizmy i funkcii jempatii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2010. Vyp. 7 (586). S. 197–209.

Sadohin A. P. Mezhkul'turnaja kompetencija i kompetentnost' v sovremennoj kommunikacii (Opyt sistemnogo analiza) // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2008. № 3. S. 156–166.

Troickaja E. A. Osobennosti razrabotki metodiki issledovanija strukturnyh komponentov jempatii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012. Vyp. 7 (640). S. 144–157.

Troickaja E. A. Osobennosti jempatii v polikul'turnoj srede // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 6 (814). S. 217–229.

Atkins D. The Role of Culture in Empathy : Ph.D. thesis. University of Kent, 2014. 173 p.

Ekman P., Friesen W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding // Semiotica. 1969. N 1. P. 49–98.

Keysar B., Hayakawa S. L., An S. G. The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases // Psychological science. 2012. N 23 (6). P. 661–668.

Lang P. J., Bradley M. M., Cuthbert B. N. International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-8. University of Florida, Gainesville, FL. 2008. URL : www.csea.phhp.ufl.edu/Media.html#topmedia (data obrashhenija: 20.12.2019).

УДК 343.2/.7

В. И. Акимочкин

кандидат юридических наук, доцент;
доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: 9230194@rambler.ru

УБИЙСТВО ПРИ ПРЕВЫШЕНИИ ПРЕДЕЛОВ НЕОБХОДИМОЙ ОБОРОНЫ: АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОЙ СТОРОНЫ

В статье на основании анализа различных мнений ученых и материалов судебной практики автором предпринята попытка выявить значение субъективных признаков состава преступления при решении вопроса о квалификации содеянного по ч. 1 ст. 108 УК РФ. Отмечено, что в большинстве случаев убийства при эксцессе обороны совершаются с косвенным умыслом. Неосторожный эксцесс обороны не обладает общественной опасностью с точки зрения уголовного права. Исследовано значение таких субъективных признаков, как цель, мотивы и эмоциональное состояние для убийства при эксцессе обороны. Анализируя судебную практику, автор приходит к выводу, что часто при решении вопроса о наличии или отсутствии признаков эксцесса обороны суды оценивают преимущественно объективные обстоятельства и не уделяют должного внимания психическому отношению лица к своим оборонительным действиям. Данное положение дел обязательно приводит к субъективному вменению. В целях избежания ошибок в судебной практике предлагается более тщательный анализ не только объективных признаков, но и психического отношения лица к содеянному.

Ключевые слова: субъективная сторона; состав преступления; вина; мотив; цель; аффект; неосторожность; умысел; необходимая оборона; превышение пределов необходимой обороны; убийство, совершенное при превышении пределов необходимой обороны.

V. I. Akimochkin

Ph. D. in Law, Associate Professor;
Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University; e-mail: 9230194@rambler.ru

CC BY

MURDER IN EXCESS OF THE LIMITS OF NECESSARY DEFENSE: AN ANALYSIS OF THE SUBJECTIVE SIDE

This article discusses the features of subjective signs of murder committed when exceeding the limits of the necessary defense. Based on the analysis of various opinions of scientists and materials of judicial practice, the author attempts to identify the value of subjective signs of the crime when deciding on the qualification of the offense under part 1 of article 108 of the criminal code. In accordance with Russian criminal law, the crime in question is characterized only by a deliberate form of guilt. In most cases, murders in the excesses of defense are committed with indirect intent. Careless excesses of defense do not have a public danger from the point of view of criminal law. The goal, being an optional feature of the subjective side of many other elements of crime, for murder in the excesses of defense is a constituent feature. The paper reveals the significance of such a feature of the subjective side of the crime as a motive. It is noted that the motives along with the purpose reduce the public danger of murder under part 1 of article 108 of the criminal code, and make it privileged. Analyzing judicial practice, the author comes to the conclusion that often when deciding on the presence or absence of signs of excesses of defense, the courts evaluate mainly objective circumstances and do not pay due attention to the mental attitude of the person to their defensive actions. This state of Affairs necessarily leads to a subjective imputation. In order to avoid errors in judicial practice, a thorough analysis of not only objective signs, but also the mental attitude of the person to the deed is necessary.

Key words: subjective side; crime; guilt; motive; purpose; affect; carelessness; intent; necessary defense; exceeding the limits of necessary defense; murder committed when exceeding the limits of necessary defense.

Введение

Состав убийства, предусмотренного ч. 1 ст. 108, сочетает в себе признаки убийства и признаки превышения пределов необходимой обороны, поэтому имеет сложную конструкцию и большое число особенностей, заслуживающих внимания, в связи с чем на практике нередко совершаются ошибки в применении указанной нормы.

Одним из наиболее сложных вопросов, возникающих при правовой оценке оборонительных действий и их чрезмерности, как критерия оценки является вопрос о субъективной стороне данного состава преступления. В связи с этим и возникла необходимость обсудить данный вопрос.

Основная часть

Как известно, обязательным признаком субъективной стороны любого состава преступления является вина. Согласно ч. 1 ст. 5 Уголовного

кодекса РФ «Лицо подлежит уголовной ответственности только за те общественно опасные действия (бездействие) и наступившие общественно опасные последствия, в отношении которых установлена его вина». Это один из основополагающих принципов российского уголовного права.

Насчет формы вины при превышении пределов необходимой обороны ученые в области уголовного права придерживались различных точек зрения. В частности, В. Ф. Кириченко, И. И. Слуцкий и Н. Н. Паше-Озерский писали, что вина обороняющегося возможна и в форме умысла, и в форме неосторожности [Кириченко 1948; Слуцкий 1956; Паше-Озерский 1962]. М. И. Якубович полагал, что эксцесс обороны, т. е. превышение ее пределов, возможен только по неосторожности [Якубович 1976]. С. В. Бородин признает только умышленную форму вины при превышении пределов необходимой обороны [Бородин 1977].

Интересно также то, что согласно уголовному законодательству Италии, например, превышение пределов необходимой обороны возможно только по неосторожности. Деяния в этих случаях квалифицируются как неосторожные преступления. При умышленном эксцессе обороны лицо привлекается к ответственности на общих основаниях, т. е. за умышленное преступление [Пипия 1991].

Согласно российскому уголовному законодательству, для рассматриваемого преступления характерна только умышленная форма вины. Во-первых, в соответствии с ч. 1 ст. 105 УК РФ убийством является именно умышленное причинение смерти другому человеку, а во-вторых, определение эксцесса обороны, содержащееся в ч. 2 ст. 37 УК РФ, также прямо указывает на умысел. Следовательно, и при убийстве, совершенном при превышении пределов необходимой обороны, возможен только умысел, прямой или косвенный, тем самым законодатель признает, что ввиду особой социально-правовой природы института необходимой обороны, неосторожный эксцесс обороны не обладает общественной опасностью с точки зрения уголовного права.

На наш взгляд, возможность привлечения к уголовной ответственности за неосторожный эксцесс обороны означала бы приоритетность интересов посягающего, который своим противоправным поведением как раз и провоцирует ситуацию необходимой обороны, перед интересами обороняющегося и общества в целом, а это, в свою очередь, противоречит самой сущности необходимой обороны, поэтому умышленный эксцесс обороны должен существенно смягчать вину.

Убийство, предусмотренное ч. 1 ст. 108, характеризуется, как правило, внезапно возникшим умыслом, поскольку обстановка нападения вынуждает обороняющегося, который, находясь в возбужденном состоянии, не всегда в состоянии адекватно воспринять поведение посягающего действовать безотлагательно.

В большинстве случаев убийства при эксцессе обороны совершаются с косвенным умыслом. Обороняющийся осознает, что использует чрезмерные способы и средства защиты и превышает таким образом допустимые пределы обороны, предвидит реальную возможность наступления смерти посягающего. Такие последствия нежелательны для него, но он сознательно их допускает либо относится к ним безразлично. Причина этому – цель, характерная для данного преступления. Целью обороняющегося является не смерть посягающего, а защита тех или иных правоохраняемых благ, и при достижении этой цели обороняющееся лицо допускает наступление такого последствия. При этом лицо, даже осознавая, что превышает пределы необходимой обороны, редко бывает в состоянии точно определить степень такого превышения ввиду своего психологического и эмоционального состояния в экстремальной ситуации.

Собственно, цель, будучи факультативным признаком субъективной стороны многих других составов преступлений, для убийства при эксцессе обороны является составообразующей. Она не указана в диспозиции ч. 1 ст. 108 УК РФ, однако вытекает из самого определения необходимой обороны и отражена в ч. 1 ст. 37 УК РФ. Именно цель является одним из основных разграничительных критериев между данным видом убийства и, например, убийством, совершенным в состоянии аффекта (ст. 107 УК РФ), или убийством, совершенным при превышении мер, необходимых для задержания лица, совершившего преступление (ч. 2 ст. 108 УК РФ), с которыми убийство при эксцессе обороны по многим признакам имеет значительное сходство.

Так, целью убийства, предусмотренного ст. 107 УК РФ, как отмечает Н. П. Подольная, является наказать посягающего за пережитый испуг [Подольная 1986], а задержание лица, совершившего преступление производится «с целью доставить его в органы власти и тем самым пресечь возможность совершения им новых преступления» (п. 18 Постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 27 сентября 2012г. № 19 «О применении судами законодательства

о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление»), в то время как убийство при превышении пределов необходимой обороны совершается только лишь с целью защиты тех или иных охраняемых уголовным законом интересов от посягательства.

Мотивом преступлений, совершаемых при эксцессе обороны, по мнению, В. И. Ткаченко, является потребность в устранении возникшей в результате посягательства опасности определенным общественным отношениям при наличии сознания о вредном способе ее удовлетворения [Ткаченко 1979]. Ю. В. Баулин писал, что при превышении пределов необходимой обороны имеют место смешанные мотивы, при этом основным мотивом выступает устранение опасности, грозящей охраняемым законом интересам, и наряду с ним существенное место занимают гнев, месть. Если же мотивом действий обороняющегося является только месть, то ответственность может наступать на общих основаниях [Баулин 1991].

Именно указанные мотивы и цель понижают общественную опасность убийства, предусмотренного ч. 1 ст. 108 УК РФ, и делают его привилегированным. Если определяющими мотивами и целями субъекта не являются побуждение и цель защитить охраняемые уголовным законом личные, общественные или государственные интересы, исключается возможность квалификации деяния по указанной статье, что еще раз подчеркивает важность их установления.

При оценке действий обороняющегося необходимо учитывать также его эмоциональное состояние, которое может оказывать существенное влияние на поведение человека. Наиболее значимым видом эмоций с точки зрения уголовного права признается аффект, т. е. «состояние внезапно возникшего сильного душевного волнения», которому нередко подвержены лица, находящиеся в состоянии необходимой обороны. В состоянии аффекта сознание человека сужается – фиксируются лишь явления и цели, непосредственно связанные с испытываемыми в тот момент переживаниями, что ведет к снижению уровня волевого контроля поведения [Еникеев 2008].

Выводы

От правильного установления формы вины, мотивов и целей обороняющегося лица зависит, будет ли оно привлечено к уголовной

ответственности по ч. 1 ст. 108 УК РФ. Неосторожное причинение смерти в состоянии необходимой обороны не образует данный состав преступления.

Тем не менее анализ судебной практики показывает, что часто при решении вопроса о наличии или отсутствии признаков эксцесса обороны, суды, к сожалению, оценивают преимущественно объективные обстоятельства и не обращают должного внимания на психическое отношение лица к своим оборонительным действиям. Не всегда правоохранительные органы, суды выясняют, что лицо осознавало факт превышения и желало наступления последствий, явно несоответствующих характеру и опасности посягательства, что ведет к объективному вменению.

Всё еще редко правоприменителями учитывается психическое состояние обороняющегося, которое, как известно, существенно влияет на сознание и поведение человека, особенно в экстремальных ситуациях [Спасенников 2002]. В момент нападения защищающийся обычно испытывает такие эмоции, как страх, испуг, волнение, нередко находится в состоянии аффекта, вызванного посягательством, вследствие чего не всегда способно должным образом оценить обстановку и соразмерность своих оборонительных действий по отношению к посягательству.

Таким образом, субъективная сторона, т. е. психическая деятельность, осуществляемая в сознании субъекта, отражающее его отношение к совершаемому им деянию и последствиям, представляет чрезвычайную важность при квалификации деяния по ч. 1 ст. 108 УК РФ. Так, ошибочное установление формы вины может привести к незаконному осуждению лица. Неверное установление мотивов и целей, как правило, влечет неверную квалификацию, например, по ст. ст. 105, 107 или ч. 2 ст. 108 УК РФ вместо ч. 1 ст. 108 УК РФ.

Поэтому чтобы избежать этих и других ошибок в судебной практике, необходимо тщательный анализ не только объективных признаков, но и психического отношения лица к содеянному. Кроме того, обязательно нужно принимать во внимание, что психическое состояние способно оказывать существенное влияние на сознание и поведение людей, особенно в экстремальных условиях, характеризующих ситуацию необходимой обороны, когда, руководствуясь инстинктом самосохранения, обороняющийся не всегда может объективно и адекватно оценить реальную опасность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Баулин Ю. В. Основания необходимой обороны // Проблемы социалистической законности : Республиканский межведомственный научный сборник. Харьков : Основа, 1991. Вып. 26. С. 26–30.

Бородин С. В. Квалификация преступлений против жизни. М. : Юридическая литература, 1977. 240 с.

Еникеев М. И. Юридическая психология. // Юридическая психология. 2008. № 2. С. 85–90.

Кириченко В. Ф. Основные вопросы учения о необходимой обороне в советском уголовном праве / отв. ред. Б. С. Маньковский. М.–Л. : Изд-во АН СССР, 1948. 107 с.

Паше-Озерский Н. Н. Необходимая оборона и крайняя необходимость по Советскому уголовному праву. М. : Госюриздат, 1962. 181 с.

Пипия А. Г. УК Италии. Общая часть и преступления против государства / вступ. ст. и пер. А. Г. Ципия. М. : Юридическая литература, 1991. 163 с.

Подольная Н. Оценка действий лица, обороняющегося от нападения // Советская юстиция. 1986. № 24. С. 10–11.

Слуцкий И. И. Обстоятельства, исключающие уголовную ответственность / отв. ред. М. Д. Шаргородский. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1956. 118 с.

Спасенников Б. А. Судебная психология и судебная психиатрия. Общая часть : учебное пособие для вузов. Архангельск : Правда Севера, 2002. 288 с.

Ткаченко В. И. Необходимая оборона по уголовному праву. М. : Юридическая литература, 1979. 120 с.

Якубович М. Н. Необходимая оборона и задержание преступника. М. : Знание, 1976. 80 с.

REFERENCES

Baulin Ju. V. Osnovanija neobhodimoj oborony // Problemy socialisticheskoj zakonnosti : Respublikanskij mezhvedomstvennyj nauchnyj sbornik. Har'kov : Osnova, 1991. Vyp. 26. S. 26–30.

Borodin S. V. Kvalifikacija prestuplenij protiv zhizni. M. : Juridicheskaja literatura, 1977. 240 s.

Enikeev M. I. Juridicheskaja psihologija. // Juridicheskaja psihologija. 2008. № 2. S. 85–90.

Kirichenko V. F. Osnovnye voprosy uchenija o neobhodimoj oborone v sovetskom ugolovnom prave / otv. red. B. S. Man'kovskij. M.–L. : Izd-vo AN SSSR, 1948. 107 s.

Pashe-Ozerskij N. N. Neobhodimaja oborona i krajnjaja neobhodimost' po Sovetskomu ugolovnomu pravu. M. : Gosjurizdat, 1962. 181 s.

Pipija A. G. UK Italii. Obshhaja chast' i prestuplenija protiv gosudarstva / vstup. st. i per. A. G. Cipija. M. : Juridicheskaja literatura, 1991. 163 s.

Podol'naja N. Ocenka dejstvij lica, oboronjajushhegosja ot napadenija // Sovetskaja justicija. 1986. № 24. S. 10–11.

Sluckij I. I. Obstojatel'stva, iskljuchajushhie ugolovnuju otvetstvennost' / otv. red. M. D. Shargorodskij. L. : Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1956. 118 c.

Spasennikov B. A. Sudebnaja psihologija i sudebnaja psihiatrija. Obshhaja chast' : uchebnoe posobie dlja vuzov. Arhangel'sk : Pravda Severa, 2002. 288 s.

Tkachenko V. I. Neobhodimaja oborona po ugolovnomu pravu. M. : Juridicheskaja literatura, 1979. 120 s.

Jakubovich M. N. Neobhodimaja oborona i zaderzhanie prestupnika. M. : Znanie, 1976. 80 s.

УДК 343.2

С. Н. Бочаров, Н. В. Артемьев

Бочаров С. Н., кандидат юридических наук, профессор;
профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: rados108@mail.ru

Артемьев Н. В., доктор экономических наук, доцент; профессор кафедры административного права Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя;
e-mail: nikvalart@rambler.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАТЕГОРИИ «ЖИЛОЙ СЕКТОР»

В статье на основе анализа положений уголовного, уголовно-процессуального, гражданского, административного законодательства и практики его реализации обосновывается необходимость законодательного закрепления понятия «жилой сектор» и раскрывается содержание данной правовой категории, что, по мнению авторов, будет способствовать повышению эффективности противодействия преступлениям и иным правонарушениям, совершаемым в указанной сфере. При характеристике нормативного правового материала авторы использовали системный подход, выделяя в каждом конкретном случае важнейшие элементы исследуемых правовых категорий, обозначающих пространственные пределы регулируемых общественных отношений в местах, предназначенных для постоянного либо временного проживания людей. Это позволило с содержательных позиций определить параметры территорий, функционально связанных с расположенными на них объектами жилого фонда и элементами его инфраструктуры общего пользования, выявить и охарактеризовать сущностные признаки таких территорий, и в результате их обобщения позиционировать рассматриваемый феномен в качестве самостоятельного явления действительности – «жилой сектор».

Ключевые слова: жилье; жилое помещение; жилой дом; место проживания; прилегающая территория.

S. N. Bocharov, N. V. Artemyev

Bocharov S. N., Ph. D. in Law, Professor;
Department of National Security and Law Enforcement Activity,
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University;
e-mail: rados108@mail.ru

Artemyev N. V., Doctor of Economics, Associate Professor,
Professor, Department of Administrative Law, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikotya; e-mail: nikvalart@rambler.ru

CC BY

ON THE USE OF THE CATEGORY "RESIDENTIAL SECTOR" IN LAW ENFORCEMENT

Based on the analysis of the provisions of the criminal, criminal procedure, civil and administrative legislation, as well as the practice of its implementation, the article substantiates the need for legislative consolidation of the concept of "residential sector", which, according to the authors, will increase the effectiveness of counteraction to crimes and other offenses committed in this area, and also reveals the content of this legal category. In characterizing the regulatory legal material, the authors used a systematic approach, highlighting in each case the most important elements of the studied legal categories, indicating the spatial limits of regulated social relations in places intended for permanent or temporary residence of people. This made it possible from a meaningful point of view to determine the parameters of territories functionally associated with the housing facilities and elements of its public infrastructure, to identify and characterize the essential features of such territories and, as a result of their generalization, to position the phenomenon under consideration as an independent phenomenon of reality – "residential sector".

Key words: housing; residential premises; residential building; place of residence; adjacent territory.

Введение

Анализ федерального и регионального законодательства, а также научных источников, посвященных нормативному упорядочению и характеристике общественных отношений, складывающихся при противодействии правонарушениям в местах проживания граждан, привлечению лиц, их совершивших, к юридической ответственности и проведению с населением профилактической работы, позволяет выявить ряд категорий, определяющих территориальные параметры функционирования правоприменителей [Кобец 2011]. Эволюция предупредительно-профилактической и юрисдикционной деятельности органов внутренних дел, в достаточной мере изученная представителями различных отраслей юриспруденции, свидетельствует, что в течение нескольких десятилетий правоприменители довольствовались введенным в научный и практический оборот в качестве объективного признака, характеризующего публично совершенные правонарушения, термином «общественные места», который предусматривал в своей структуре несколько наиболее часто встречаемых детализирующих вариантов: жилое помещение, улица, иное общественное место, рабочее место и т. п. [Амельчаков, Озеров, Карагодин 2012].

Вместе с тем в последние годы в правовых актах и служебной документации, используемой для обеспечения учетно-регистрационной дисциплины относительно обращений о правонарушениях и происшествиях, для определения зон ответственности, оценки и стимулирования деятельности сотрудников органов внутренних дел, для повышения эффективности профилактической работы с населением широкое распространение получила категория «жилой сектор».

Несмотря на использование данного термина в правовых актах на федеральном, региональном и местном уровнях, его нормативно-правовое определение до настоящего времени отсутствует. К тому же российские правоведы пока не пришли к единому пониманию и характеристике перечня сущностных признаков, образующих в совокупности определение искомого феномена.

Для выявления указанных признаков нами были выбраны и подвергнуты анализу смежные правовые категории, используемые в нормотворчестве, правоприменении и теоретических изысканиях в рамках различных отраслей права, каждая из которых по-своему способствовала раскрытию необходимых понятийных сегментов «жилого сектора».

В качестве отправной, базовой и системообразующей категории было выбрано понятие «жилище», которое находит толкование, отражающее его специфику, в ряде источников, относящихся к различным правовым отраслям: конституционному, уголовному, уголовно-процессуальному, жилищному, земельному, гражданскому и административному.

Основная часть

В конституционном формате «жилище» обусловливает реализацию человеком своих личных и иных прав и свобод (неприкосновенность жилища, право на жилище). Вместе с тем в конституционных нормах «жилище» не получило своего окончательного легального определения.

Российской судебной практике известны случаи признания со ссылкой на положения Конституции РФ и в качестве «жилища» шалашей и других самодельных построек, а также отказа в подобном признании помещений, расположенных в зданиях, принадлежащих учреждениям, организациям, прочим хозяйствующим субъектам и предназначенных для принудительного (места содержания осужденных за совершение

преступлений, а также подозреваемых и обвиняемых в их совершении) или добровольного (больница, гостиница, санаторий) кратковременно-целевого пребывания физических лиц.

Значимыми параметрами «жилища» согласно конституционных норм, явились:

– географические координаты, объективированные в адресные координаты;
– свободное и гарантированное избрание физическим лицом варианта «жилища», соразмерного своим возможностям и потребностям, не нарушающее права и законные интересы иных субъектов;
– неприкосновенность «жилища».

Этот подход оставляет без внимания территорию, прилегающую к зданиям, где находится «жилище».

Уголовное законодательство характеризует категорию «жилище» более детально, предусматривая ответственность за нарушение неприкосновенности «жилища», под которым Уголовный кодекс Российской Федерации понимает «индивидуальный жилой дом с входящими в него жилыми и нежилыми помещениями, жилое помещение независимо от формы собственности, состоящее в жилищном фонде и *пригодное* для постоянного или временного проживания, а равно иное помещение или строение, не входящие в жилищный фонд, но *предназначенные* для временного проживания».

С позиции уголовного права понятие «жилище» охватывает не только принадлежащие физическим и юридическим лицам частные, государственные и муниципальные квартиры, дома, дачи и другие объекты недвижимого имущества, предназначенные для проживания людей, но также вспомогательные и хозяйственные помещения, функционально связанные с такими объектами удовлетворением бытовых потребностей жильцов (мастерская, баня, кладовка, сарай, погреб, вагончик), которые размещены внутри здания одновременно с жилыми помещениями, непосредственно примыкают к нему снаружи либо расположены обособленно на территории земельного участка, принадлежащего владельцу на законном основании (собственность, аренда и пр.). При этом законодатель не признает жилищем купе поезда или каюту речного или морского судна, предназначенных для проезда пассажиров, а не для проживания.

Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации, в целом повторяя уголовно-правовую характеристику «жилища», рассматривает ее несколько у́же, так как подчеркивает необходимость использования указанных объектов по прямому назначению, а не ограничивается их потенциальной готовностью к такому использованию.

Значимость законодательного определения рассматриваемого понятия состоит в обеспечении возможности реализации потенциала процессуальной защиты законных интересов и прав участников уголовного судопроизводства. Признание объекта «жилищем», как правило, требует от правоприменителей получать судебное решение на проведение на этом объекте отдельных следственных действий (осмотр, обыск, выемка). Кроме того, любое правонарушение, сопряженное с незаконным проникновением в жилище, всегда нарушает непреложное правило его неприкосновенности в дополнение к посягательствам на другие охраняемые законом интересы, что следует учитывать при юридической квалификации таких деяний.

Значимыми параметрами «жилища» в уголовно-правовом и уголовно-процессуальном контексте следует выделить:

– возможность использования (использование) приведенных выше объектов и расположенных в них помещений для временного или постоянного проживания людей, что получило особую актуальность в последние три десятилетия в связи с возросшей имущественной дифференциацией населения России;
– территориальный принцип характеристики «жилища», которое включает в себя формально ограниченный земельный участок с расположенными на нем жилым домом и придомовыми (дворовыми) хозяйственными (бытовыми) постройками и конструкциями;
– признание жилищем объектов (помещений и строений), не включенных в жилищный фонд, но предназначенных или используемых для временного проживания людей.

Базовой категорией для жилищного законодательства, в отличие от уголовного и уголовно-процессуального, является категория «жилое помещение», под которым признается изолированное помещение, являющееся недвижимым имуществом и пригодное для постоянного проживания граждан (отвечает установленным санитарным и техническим правилам и нормам, иным требованиям законодательства).

Общая площадь жилого помещения состоит из суммы площади всех частей такого помещения, включая площадь помещений вспомогательного использования, предназначенных для удовлетворения гражданами бытовых и иных нужд, связанных с их проживанием вжилом помещении, за исключением балконов, лоджий, веранд и террас. В качестве жилых помещений Жилищный кодекс Российской Федерации (ЖК РФ) рассматривает жилой дом (часть жилого дома), квартиру (часть квартиры), комнату.

Совокупность всех жилых помещений, находящихся на территории Российской Федерации, определена как жилищный фонд, который в зависимости от предусмотренных законодательством форм собственности подразделяется на частный, государственный, муниципальный, а исходя из целей его эксплуатации – социальный, индивидуальный, коммерческий и специализированный.

Оценивая значение представленных понятий, следует заметить всё же их недостаточность для содержательной характеристики «жилого сектора», так как ЖК РФ исключает из содержания указанных объектов не только внутридомовые территории, являющиеся естественным и неотъемлемым связующим звеном между «изолированными» помещениями, и места за пределами жилых помещений, которые все жильцы ежедневно используют для удовлетворения общих бытовых потребностей, но и такие элементы конструкции зданий, как балконы, лоджии, веранды и террасы.

Игнорировать реальное существование таких помещений и мест, являющихся технологически едиными составными частями жилого дома и обеспечивающими его целостность и функциональность, было бы нелогично. Поэтому законодатель объединил их понятием «общее имущество собственников помещений в многоквартирном доме», на которое они имеют право в виде общей долевой собственности:

– лестницы, лифтовые и иные шахты, коридоры, технические этажи, крыши, чердаки, подвалы;
– помещения, выделенные в качестве мест для проведения досуга, творчества, занятий физической культурой, спортом и т. п.;
– земельный участок, где находится дом с газонами, деревьями и кустарниками, местами, оборудованными для отдыха жильцов, парковки автотранспорта и т. п. Площадь и пределы

участка определяются в соответствии с требованиями земельного законодательства и законодательства о градостроительной деятельности, рассчитываясь по специальной формуле, в которой большое значение имеют размеры дома.

Рассмотренная позиция законодателя позволяет выделить в структуре используемых правовых категорий некоторые сегменты, представляющие для нас научный и практический интерес. В их числе: а) изолированность помещений, предназначенных для проживания, между собой, а также от технических помещений и мест общего пользования; б) характеристика жилья как разновидности недвижимого имущества с точки зрения отношений собственности; в) пригодность для постоянного проживания; г) наделение статусом «жилое помещение» находящихся внутри него конструктивно предусмотренных (выделенных) открытых и изолированных мест, зон и помещений вспомогательного использования, предназначенных для удовлетворения проживающими повседневных бытовых нужд; д) наличие придомового земельного участка с общим имуществом, необходимым для обслуживания самого дома и его жителей [Кураков Л. П., Кураков В. Л., Кураков А. Л. 2004].

Гражданскому и административному законодательству еще известно и понятие «место жительства», где отсутствуют территориальные параметры, однако в него включена обязательность регистрации проживающих лиц, что делает этот признак предметным, формальным, а значит и востребованным.

Федеральный закон от 29 июля 2017 г. № 217-ФЗ «О ведении гражданами садоводства и огородничества для собственных нужд и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» допускает возможность возведения на земельном участке, предназначенном для отдыха и ведения личного подсобного хозяйства, жилых домов, что позволяет осуществлять регистрацию в них граждан на постоянное проживание по варианту «место жительства». Жилым домом такое строение признается, если в нем обеспечено соблюдение требований Минстроя России по наличию водо- и электроснабжения, транспортной доступности, отопления, канализации, и по факту подобного соответствия состоится правоустановительное решение органа местного самоуправления муниципального образования, вынесенное по итогам обследования объекта.

Интересная, на наш взгляд, характеристика территориальных пределов категорий, близких по содержанию к «жилому сектору», представлена в Градостроительном кодексе Российской Федерации, где предусмотрено, что территориальные зоны (в том числе жилые) образуют при осуществлении своих полномочий в градостроительной деятельности федеральные органы власти, органы власти субъектов России и органы местного самоуправления.

Существенным обстоятельством здесь является вопрос о разграничении полномочий властных субъектов различных уровней и категорий по принятию таких решений, определяющих места, размеры, границы, назначение территорий и размещенных на них объектов, а также их юридический статус.

Созвучное с «жилым сектором» понятие «жилая зона» предусмотрено Правилами дорожного движения, где основным признаком для определения начала и окончания территории действия дорожных знаков, является демаркация, превышающая по протяженности и площади распространения дворовую территорию (пространство, ограниченное по периметру зданиями, с местами для отдыха, детских игр, зелеными насаждениями, местные проезды к домам, школам, детским дошкольным учреждениям и т. д.[1]

Параметры придомовой территории, кроме того, зависят от требований санитарно-эпидемиологического и земельного законодательства, регламентирующих категорирование и определяющих целевое назначение земель. Кроме того, необходимо учитывать Правила содержания общего имущества в многоквартирном доме, установленные Правительством России, относящие к придомовой территории автомобильную стоянку, пожарный въезд, детскую площадку, инженерные коммуникации, обеспечивающие полноценное функционирование конкретного дома, и т. д.

Следует иметь в виду, что в концентрированном виде все вышеперечисленные требования и параметры земельного участка, где расположен дом с жилыми помещениями, отражаются в кадастровом паспорте объекта и учитываются в Государственном кадастре недвижимости. В случае отсутствия кадастровых документов на земельный участок, сведения о нем отражаются в техническом паспорте.

[1] Что обозначают определения «жилая зона» и «дворовая территория». URL: autofemida.ru/znaki-i-pdd/zhilaya-zona-i-dvorovaya-territoriya.html.

Ознакомление с правовой позицией ГУООП МВД России[1] и мнением солидарных с ней ученых относительно параметров «жилого сектора» [Коркин 2015] свидетельствует, что в основном данная позиция заслуживает одобрения и поддержки, так как выделенный в ней перечень объектов определен с учетом значимых элементов их общего, родового и индивидуального правового статуса, что позволяет объединить такие объекты под общим наименованием «жилой сектор».

Согласимся, что статус «жилого сектора» не распространяется на зоны расположения промышленных предприятий, объекты социальной инфраструктуры (медицинские учреждения, дома-интернаты, пансионаты ветеранов труда и инвалидов, образовательные и торговые организации, учреждения быта, культуры, спорта), транспорта, места массового внеколлективного пребывания людей, где преобладают общественные отношения, не относящиеся к семейно-бытовым и коммунально-бытовым.

Вместе с тем полагаем возможным высказать сомнение в обоснованности отнесения к «жилому сектору» гостиниц, санаториев, домов отдыха, профилакториев и иных подобных организаций совместно с их территорией и зонами общего пользования, так как в содержании общего правового статуса таких объектов не достает отдельных субъективных качеств, необходимых для объектов «жилого сектора». Например, характер социальных связей между проживающими в сравниваемых объектах физическими лицами, степень устойчивости, продолжительности и регулярности повторения таких связей будут существенно различаться.

Правовая неопределенность и спорность содержания категории «жилой сектор» вынуждает заинтересованные организации к созданию собственных трактовок и определений, если иначе обеспечить эффективную деятельность на территории и объектах практически невозможно. Так, в целях реализации охранных функций группа компаний безопасности «Мэйнса» включает в жилой сектор «жилые комплексы, коттеджные поселки, кондоминиумы, которые представляют собой совокупность жилых, социально-бытовых и культурных

[1] Об объявлении решения коллегии МВД России от 29 мая 2012 г. № 3км. Приказ МВД России от 9 июня 2012 г. № 580 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» / Компания «Консультант Плюс». Послед. обновление 04.12.2019.

учреждений, предназначенных для создания единой системы, обеспечивающей комфортные условия жизни и быта жильцов, объединенной в замкнутое единое социально-экономическое пространство» (*URL: main-sa.com/branch/residential/*).

Администрация Ленинградской области при разработке Плана комплексного межведомственного профилактического мероприятия «Жилой сектор» на 2014 год включила в содержание данной категории *объекты жилого фонда*, предназначенные для постоянного или временного проживания, а также *объекты нежилого фонда* бытового назначения, связанные с жилым фондом *единой жилой территорией*, указав, что надлежит понимать под каждым из таких элементов[1].

Выводы

На основе выделенных и подвергнутых юридической оценке параметров, характеризующих различные стороны искомой категории «жилой сектор», воспринимаемой в качестве сферы реализации органами внутренних дел предупредительно-профилактических, процессуально-обеспечительных и юрисдикционных полномочий, установлена совокупность сущностных признаков данного феномена:

1) наличие компактно расположенных различных социально значимых объектов недвижимости, имеющих общее целевое назначение – обеспечить необходимый комплекс условий для достойного проживания людей.

2) дифференциация указанных объектов по родовой принадлежности на:

а) жилые строения;
б) жилые помещения;
в) общее имущество в многоквартирном доме и доме коридорного типа для обеспечения его нормального функционирования и удовлетворения социально-бытовых потребностей всех его жителей;
г) участок земли, где размещены жилая постройка, деревья и кустарники, а также спортивные и детские площадки, парковки и т. п. сооружения, создающие комфортные условия проживания;

[1] Жилой сектор. План комплексного межведомственного профилактического мероприятия на 2014 год (утвержден губернатором Ленинградской области в январе 2014 г.). URL: old.safety.lenobl.ru/Files/file/plan_zhiloi_sektor.doc.

3) особый правовой статус указанных объектов, состоящий из индивидуального, группового и общего сегментов, обусловливающих возможность ограниченного (индивидуального, группового) либо общего (открытого, неограниченного) пользования данными объектами;

4) характеристика территории:
   а) отражение параметров земельного участка с жилыми помещениями, в кадастровом паспорте объекта;
   б) непосредственное прилегание к жилому дому;
   в) все иные, кроме жилого строения, расположенные на ней объекты обладают общим статусом;

5) наличие между проживающими на данной территории лицами устойчивых, продолжительных, повседневных, регулярно повторяющихся социальных отношений, носящих преимущественно семейно-бытовой характер, которые данные лица, как правило, самостоятельно устанавливают и поддерживают.

Таким образом, под «жилым сектором» можно признать совокупность формально определенных территорий в границах муниципального образования либо за его пределами с размещенным на каждой из них жилым строением (многоквартирный дом; дом коридорного типа; частное домовладение; строение на садовом земельном участке, учтенное в ЕГРН как «жилое») и расположенными в данном строении и на прилегающей к нему территории нежилыми объектами (имуществом) общего пользования, предназначенными для обслуживания, эксплуатации и благоустройства данного строения, а также для удовлетворения повседневных социально-бытовых потребностей проживающих в нем лиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Амельчаков И. Ф., Озеров И. Н., Карагодин А. В. Об организации и мерах по совершенствованию деятельности органов внутренних дел по предупреждению преступлений и административных правонарушений в жилом секторе // Проблемы правоохранительной деятельности. 2012. № 1. С. 3–7.

Кобец П. Н. Предупреждение преступности в городе Москве : монография. М. : ФГКУ «ВНИИ МВД России», 2011. 154 с.

Коркин А. В. Актуальные вопросы профилактики правонарушений в жилом секторе // Вестник УЮИ МВД России. 2015. № 4. С. 2–8.

Кураков Л. П., Кураков В. Л., Кураков А. Л. Экономика и право : словарь-справочник. М. : Вуз и школа, 2004. 1072 с.

REFERENCES

Amel'chakov I. F., Ozerov I. N., Karagodin A. V. Ob organizacii i merah po sovershenstvovaniju dejatel'nosti organov vnutrennih del po preduprezhdeniju prestuplenij i administrativnyh pravonarushenij v zhilom sektore // Problemy pravoohranitel'noj dejatel'nosti. 2012. № 1. S. 3–7.

Kobec P. N. Preduprezhdenie prestupnosti v gorode Moskve : monografija. M. : FGKU «VNII MVD Rossii», 2011. 154 c.

Korkin A. V. Aktual'nye voprosy profilaktiki pravonarushenij v zhilom sektore // Vestnik UJuI MVD Rossii. 2015. № 4. S. 2–8.

Kurakov L. P., Kurakov V. L., Kurakov A. L. Jekonomika i pravo : slovar'-spravochnik. M. : Vuz i shkola, 2004. 1072 s.

УДК 34.341

Н. Ю. Ильин

кандидат юридических наук, доцент;
доцент кафедры международного права
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: www.iyin@gmail.com

РОЛЬ ЕВРОПЕЙСКОЙ КОМИССИИ В РЕГУЛИРОВАНИИ ОБОРОТА РАДИОАКТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ В МЕДИЦИНСКИХ ЦЕЛЯХ В ПРАВОПОРЯДКЕ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

В статье проводится анализ полномочий Европейской комиссии в регулировании оборота радиоактивных материалов в медицинских целях в правопорядке Европейского союза. Наряду с правовыми актами, закрепляющими полномочия Европейской комиссии в регулировании этих вопросов, в статье кратко рассматриваются ряд судебных решений, принятых Судом ЕС по инициативе Комиссии. Материалами послужили акты Европейского союза, а также научные работы. В результате проведенного исследования, на основе анализа и обобщения судебных решений, показана практика работы Европейской комиссии и ее роль в регулировании оборота радиоактивных материалов в медицинских целях в правопорядке ЕС. Полученные результаты могут быть использованы для широкого круга научных исследований по праву Европейского союза, ядерного и медицинского права.

Ключевые слова: Европейская комиссия; Европейский союз; радиоактивные материалы; Евратом; решение Суда ЕС.

N. Yu. Ilyin

Ph. D. in Law, Associate Professor;
Department of International Law, Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University; e-mail: www.iyin@gmail.com

THE ROLE OF THE EUROPEAN COMMISSION IN REGULATING THE CIRCULATION OF RADIOACTIVE MATERIALS FOR MEDICAL PURPOSES IN THE EUROPEAN UNION'S LEGAL ORDER

The article is devoted to the analysis of powers of the European Commission in regulating the circulation of radioactive materials for medical purposes in European Union law. Along with the legal acts establishing the powers of the European Commission in regulating these issues, the article briefly discusses a number of court decisions adopted by the EU Court on the initiative of the Commission. The materials were acts of the European Union, as well as scientific works. As a result of the study, based on the analysis and generalization of court decisions, the practice of the European Commission and its high role in regulating the circulation of radioactive

CC BY

materials for medical purposes in the EU legal order is shown. The results obtained can be used for a wide range of scientific research on the law of the European Union, nuclear and medical law.

Key words: European Commission; European Union; radioactive materials; Euratom; Judgment of the EU Court.

Введение

Использование радиоактивных изотопов в медицине позволяет лучше и быстрее проводить исследования, диагностические и терапевтические процедуры. В некоторых случаях методам ядерной медицины вообще нет альтернативы. Оборот радиоактивных материалов для целей медицины неуклонно растет, в том числе и в странах ЕС [Ильин, Бородина 2019]. Так, если в 2015 году рынок радиофармацевтических препаратов в ЕС оценивался в 1,09 млрд евро, то в 2020 году ожидается увеличение этого рынка до 1,62 млрд евро[1].

Системы здравоохранения в государствах ЕС остаются национальными, но деятельность Евросоюза, преследуя цель – высокий уровень охраны здоровья людей (п. 1. п. 168 Договора о функционировании ЕС 1957 г., ред. 2007 г.; *далее* Договор о функционировании ЕС) дополняет национальную политику государств в этой сфере.

Имея ввиду медицину в государствах-членах Европейского союза, мы говорим об обороте радиоактивных материалах, и здесь в качестве правовой основы также следует опираться на Договор об учреждении Европейского сообщества по атомной энергии 1957 г. (ред. 2016 г.) (*далее* Договор о Евратоме), который в числе прочих, в п. b п. 2 ставит целью – разрабатывать единые нормы безопасности для защиты здоровья трудящихся и всего населения и следить за их исполнением.

Основная часть

Единым исполнительным органом как ЕС в целом, так и Евратома, в частности, является Европейская комиссия. Этот институт, как закреплено в п. 17 Договора о Европейском союзе 1992 г. (*далее* Договор о ЕС), продвигает общие интересы Союза, выступает с соответвующими

[1] Европейская ядерная медицина / Рынок радиофармпрепаратов / Markets and Markets Research Private Ltd. URL: www.marketsandmarkets.com/Market-Reports/european-nuclear-medicine-radiopharmaceuticals-market-1107.html.

инициативами и следит за применением договоров и мер, принятых институтами на основании таких договоров. Комиссия осуществляет надзор за применением права Союза под контролем Суда ЕС. Она исполняет бюджет и управляет программами; осуществляет координационную, исполнительную и управленческую функции согласно условиям, предусмотренным договорами [Ильин 2008].

В силу ст. 4 Договора о Евратоме Комиссии принадлежит обязанность содействовать ядерным исследованиям в пределах ЕС, а ст. 39 названного Договора в обязанности Комиссии вменено создание центра ядерных исследований с обязательным выделением департамента по разработке документации в области охраны здоровья, безопасности и обучения.

Параграфы 3–5 п. 76 Директивы Совета 2013/59/Евратом возлагают на Комиссию функции сбора информации о контактных лицах государств-членов, на которые возложены функции реализации стандартов защиты здоровья лиц, подвергаемых профессиональному и медицинскому облучению и облучению населения от рисков, возникающих в связи с воздействием ионизирующего излучения. Комиссия должна публиковать информацию о таких лицах в официальном журнале ЕС не реже двух раз в году [Директива Совета 2013/59/Евратом … URL].

В случае выявления фактов уклонения от имплементации или неполной имплементации правовых норм ЕС и Евратома Комиссия предъявляет иски в Суд ЕС. Ответчиком по названной категории споров являются государства-члены ЕС. На этом следует остановиться подробнее и рассмотреть ряд примеров, в силу того, что роль Комиссии здесь видна не на основе норм учредительных договоров, а из судебных прецедентов.

В 1996 году Европейская комиссия предъявила иск в Европейский суд к Королевству Испании (Case C-21/96), который был рассмотрен Судом в 1997 году [Дело Комиссия против Испании C-21/96 … URL].

Предметом спора являлась ненадлежащая имплементация Директивы 84/466 Евратома, закрепляющая основные меры защиты от ионизирующего излучения лиц, получающих терапию или диагностическое обследование с использованием радиоактивных материалов.

Комиссия не была своевременно проинформирована о мерах по имплементации, принятых Испанией. В процессе досудебной подготовки

сведения Испанией были направлены в Комиссию, однако Комиссия сочла их недостаточными. Рекомендации Комиссии по устранению недостатков Испанией учтены не были, что и явилось основанием обращения в Европейский суд. Ответчик (Испания) иск не признал, при этом считал иск несостоятельным не только по причине надлежащей имплементации в национальное право положений Директивы. По мнению ответчика, отсутствие руководств или разъяснений о порядке имплементации положений Директивы изначально исключало возможность предъявления заявленного Комиссией иска.

Позиция ответчика была признана судом необоснованной. Иск был удовлетворен, Испания понесла все возникшие судебные расходы.

В 2002 году Европейской комиссией был предъявлен иск в Европейский суд к Королевству Бельгии (Case C-146/01). Предметом спора являлась имплементация положений Директивы 90/641 Евратом по защите работников от ионизирующей радиации [Дело Комиссия против Бельгии C-146/01 … URL]. Основанием спора явилось непринятие необходимых мер по имплементации в пределах пресекательного срока для имплементации положений Директивы в национальное законодательство. В судебном процессе Европейской комиссией была доказана имплементация не всех положений Директивы ответчиком. По названному основанию иск Комиссии был удовлетворен, ответчик понес все расходы, связанные с судопроизводством.

В 2003 году Комиссией были предъявлены два иска в Европейский суд к Республике Франция (Cases C-483/01, C-484/01) [Дело Комиссия против Франции C-483/01 … ; Дело Комиссия против Франции C-484/01 … URL]. Предметом спора была ненадлежащая имплементация положений директив Евратома 96/29 и 97/43, устанавливающих базовые стандарты безопасности обращения с радиоактивными материалами, в частности и в медицине. В установленные для имплементации директив сроки Франция направила в Комиссию проекты национальных нормативных актов, имплементирующих положения каждой из директив. Сведения о внесении итоговых изменений в национальное право в Комиссию не поступили. В процессе соблюдения досудебных процедур итоговые национальные правовые акты в Комиссию были направлены. Акты, по мнению Комиссии, являлись недостаточными, что явилось причиной направления Комиссией рекомендаций ответчику по принятию необходимых мер по достаточной

имплементации. В полном объеме меры Францией не были приняты, что, в свою очередь, явилось причиной предъявления Комиссией иска в Европейский суд. Оба иска Комиссии были удовлетворены. Франция понесла все возникшие судебные расходы.

В 2007 году Комиссией был предъявлен в Европейский суд иск к Великобритании (Case C-155/06) [Дело Комиссия против Великобритании C-155/06 … URL]. Предметом спора являлась имплементация положений Директивы 96/29 Евратома. Основанием спора – неполная имплементация в национальное право положений Директивы в установленные сроки. Досудебный порядок урегулирования спора сторонами был соблюден, однако ответчик достаточных мер по имплементации не принял.

В судебном заседании иск был признан обоснованным по основанию неполной имплементации положений Директивы и несоблюдению обязанности по имплементации в установленный Директивой пресекательный срок. Иск Комиссии был удовлетворен. Ответчик понес все возникшие судебные расходы.

Необходимо отметить, что Комиссия следит за исполнением государствами уже принятых решений Суда ЕС и является истцом в случае неисполнения обязанностей государств ЕС по исполнению решений Европейского суда.

В 2010 году Европейской комиссией был предъявлен иск Франции, предметом которого явилось ненадлежащее исполнение обязанности Франции, принадлежащей ответчику в силу п. 49 Договора о ЕС («Любое европейское государство, которое уважает ценности, указанные в статье 2, и обязуется проводить их в жизнь…») [Дело Комиссия против Франции C-512/08 … URL].

По мнению Комиссии, национальное законодательство в недостаточном объеме наделяло граждан правом на получение медицинской помощи за пределами Франции. Порядок получения предварительного согласования лечения за пределами страны ограничивало граждан Франции в правах, как и измененный порядок получения возмещения за проведенное лечение за пределами Франции. Ответчик против удовлетворения иска возражал и считал имплементацию достаточной. Кроме того, одним из доводов защиты являлся факт повышенной нагрузки на бюджет Франции в случае последующего дополнения и уточнения уже измененного законодательства.

Европейский суд признал возражения ответчика обоснованными, сопоставил изменения национального права и вступившие в силу решения Европейского суда и отказал Комиссии в удовлетворении иска. Расходы в связи с судопроизводством понесла Европейская комиссия.

Активная позиция Комиссии проявляется и в оспаривании действий Совета ЕС – законодательного органа Союза, по принятию решений о присоединении к Международным актам универсального характера.

В 2002 году Европейская комиссия предъявила в Европейский суд иск к Совету ЕС (Case C-29/99) [Дело Комиссия против Совета C-29/99 … URL]. Предметом спора являлось признание частично недействительным решения Совета о присоединении Евратома к Конвенции по ядерной безопасности. Комиссия требовала аннулировать один из параграфов (третий) декларации Евратома в связи с присоединением к Конвенции. Основанием предъявления иска явилась утрата части полномочий Комиссии в случае присоединения к международно-правовому акту в редакции ранее принятого документа. Доводы Комиссии были признаны Судом частично обоснованными. В силу названных причин иск был удовлетворен частично, с отнесением понесенных расходов пропорционально на каждую сторону.

Следует отметить роль Комиссии ЕС не только как истца в Европейском суде и субъекта права, контролирующего соблюдение правопорядка в пределах ЕС, но и как ответчика по искам ряда граждан ЕС (Cases C-205/10P & C-217/10P & C-222/10P, дело 2011 г.) [Объединенные дела C-205/10P, C-217/10P, C-222/10P … URL].

Два гражданина Дании, пострадавшие в ходе ликвидации ядерной аварии 1968 г., и сестра еще одного гражданина Дании, умершего от лучевой болезни после ликвидации, считали именно Комиссию ответственной за ненадлежащий контроль за приведением в соответствие национального законодательства Дании по вопросам защиты участников ликвидации ядерной аварии. Доводы истцов были просты: если бы Комиссия надлежащим образом контролировала приведение национального законодательства в соответствие погибшие были бы надлежащим образом обследованы, им была бы оказана медицинская помощь.

Суд отказал в удовлетворении исков. При этом важен и интересен сам факт непосредственного руководства гражданами ЕС нормами наднационального права ЕС в своей жизни и возможности привлечения Комиссии в качестве ответчика по делу.

Выводы

Анализ норм договоров, директив, а также решений Суда ЕС показывает ведущую роль Европейской комиссии осуществлении управленческой и надзорной функции в правопорядке ЕС по вопросам оборота радиоактивных материалов для целей медицины, в число которых входят вопросы безопасности, обучения и охраны здоровья населения. Деятельность Комиссии в этих направлениях может быть оспорена в Суде ЕС.

Статус Европейской комиссии как истца и ответчика в Европейском суде свидетельствует об активном участии в вопросах ответственности за соблюдение законодательства в пределах ЕС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Дело Комиссия против Бельгии C-146/01 // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1545389408795&uri=CELEX:62001CJ0146 (дата обращения: 24.11.2019).

Дело Комиссия против Великобритании C-155/06 // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=62745&pageIndex=0&doclang=EN&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=3162658 (дата обращения: 24.11.2019).

Дело Комиссия против Испании C-21/96 // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : curia.europa.eu/juris/showPdf.jsf;jsessionid=9ea7d0f130d5ec3aebb615ff489c86998f4bcfd5b9d0.e34KaxiLc3eQc40LaxqMbN4Oah4Le0?text=&docid=100884&pageIndex=0&doclang=EN&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=1020441 (дата обращения: 24.11.2019).

Дело Комиссия против Совета C-29/99 // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=en&jur=C,T,F&num=C-29/99&td=ALL (дата обращения: 24.11.2019).

Дело Комиссия против Франции C-483/01 // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : curia.europa.eu/juris/showPdf.jsf;jsessionid=9ea7d2dc30dd64340116ea92484e85d1b77ac1ab9cd3.e34KaxiLc3qMb40Rch0SaxyOax10?text=&docid=48288&pageIndex=0&doclang=EN&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=471407 (дата обращения: 24.11.2019).

Дело Комиссия против Франции C-484/01 // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A62001CC0484 (дата обращения: 24.11.2019).

Дело Комиссия против Франции C-512/08 // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=81397&pageIndex=0&doclang=en&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=3287283 (дата обращения: 24.11.2019).

Директива Совета Европейских сообществ 2013/59/ Евратом от 5 декабря 2013 г., устанавливающая базовые стандарты защиты от рисков, возникающих от воздействия ионизирующего излучения, и отменяющая Директивы 89/618/Евратом, 90/641/Евратом, 96/29/Евратом, 97/43/Евратом и 2003/122/Евратом // ИПС Гарант. URL: www.garant.ru/#/document/71167286/paragraph/1:0 (дата обращения: 27.11.2019).

Ильин Н. Ю., Бородина А. А. Принцип обоснования в ядерной медицине: международно-правовые проблемы // Московский журнал международного права. 2019. № 2. С. 26–40.

Ильин Н. Ю. Основы права Европейского союза. М. : Норма, 2008. 224 с.

Объединенные дела C-205/10P, C-217/10P, C-222/10P // Официальный интернет-портал правовой информации ЕС. URL : curia.europa.eu/juris/liste.jsf?oqp=&for=&mat=or&jge=&td=%3BALL&jur=C%2CT%2CF&num=C-205%252F10&page=1&dates=&pcs=Oor&lg=&pro=&nat=or&cit=none%252CC%252CCJ%252CR%252C2008E%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252Ctrue%252Cfalse%252Cfalse&language=en&avg=&cid=3288731 (дата обращения: 24.11.2019).

REFERENCES

Delo Komissija protiv Bel'gii S-146/01 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1545389408795&uri=CELEX:62001CJ0146 (data obrashhenija: 24.11.2019).

Delo Komissija protiv Velikobritanii S-155/06 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=62745&pageIndex=0&doclang=EN&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=3162658 (data obrashhenija: 24.11.2019).

Delo Komissija protiv Ispanii S-21/96 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : curia.europa.eu/juris/showPdf.jsf;jsessionid=9ea7d0f130d5ec3aebb615ff489c86998f4bcfd5b9d0.e34KaxiLc3eQc40LaxqMbN4Oah4Le0?text=&docid=100884&pageIndex=0&doclang=EN&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=1020441 (data obrashhenija: 24.11.2019).

Delo Komissija protiv Soveta S-29/99 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=en&jur=C,T,F&num=C-29/99&td=ALL (data obrashhenija: 24.11.2019).

Delo Komissija protiv Francii S-483/01 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : curia.europa.eu/juris/showPdf.jsf;jsessionid=9ea7d2dc3

0dd64340116ea92484e85d1b77ac1ab9cd3.e34KaxiLc3qMb40Rch0SaxyOax10?text=&docid=48288&pageIndex=0&doclang=EN&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=471407 (data obrashhenija: 24.11.2019).

Delo Komissija protiv Francii S-484/01 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A62001CC0484 (data obrashhenija: 24.11.2019).

Delo Komissija protiv Francii S-512/08 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=81397&pageIndex=0&doclang=en&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=3287283 (data obrashhenija: 24.11.2019).

Direktiva Soveta Evropejskih soobshhestv 2013/59/ Evratom ot 5 dekabrja 2013 g., ustanavlivajushhaja bazovye standarty zashhity ot riskov, voznikajushhih ot vozdejstvija ionizirujushhego izluchenija, i otmenjajushhaja Direktivy 89/618/Evratom, 90/641/Evratom, 96/29/Evratom, 97/43/Evratom i 2003/122/Evratom // IPS Garant. URL: www.garant.ru/#/document/71167286/paragraph/1:0 (data obrashhenija: 27.11.2019).

Il'in N. Ju., Borodina A. A. Princip obosnovanija v jadernoj medicine: mezhdunarodno-pravovye problemy // Moskovskij zhurnal mezhdunarodnogo prava. 2019. № 2. S. 26–40.

Il'in N. Ju. Osnovy prava Evropejskogo sojuza. M. : Norma, 2008. 224 s.

Ob#edinennye dela S-205/10P, C-217/10P, C-222/10P // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii ES. URL : curia.europa.eu/juris/liste.jsf?oqp=&for=&mat=or&jge=&td=%3BALL&jur=C%2CT%2CF&num=C-205%252F10&page=1&dates=&pcs=Oor&lg=&pro=&nat=or&cit=none%252CC%252CCJ%252CR%252C2008E%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252C%252Ctrue%252Cfalse%252Cfalse&language=en&avg=&cid=3288731 (data obrashhenija: 24.11.2019).

УДК 341.481:343.2

С. Ю. Кораблёва

кандидат юридических наук, доцент;
доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: sukorableva@gmail.com

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ, СОВМЕСТНОЕ И ОПОСРЕДОВАННОЕ СОВЕРШЕНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ УГОЛОВНОМ ПРАВЕ: АНАЛИЗ СТ. 25 (3) (А) РИМСКОГО СТАТУТА МЕЖДУНАРОДНОГО УГОЛОВНОГО СУДА

В статье рассматриваются виды непосредственного исполнителя преступления, выделенные в ст. 25 (3) (а) Римского статута Международного уголовного суда. Преступления, входящие в юрисдикцию Международного уголовного суда, сильно отличаются от тех, которые запрещены национальными законодательствами. Международные преступления – это обычно длящиеся в течение некоторого времени ситуации насилия, в которых участвует большое количество людей, чей вклад в преступный результат различен и не всегда очевиден. Это усложняет задачу привлечения непосредственного исполнителя к уголовной ответственности, что нехарактерно для национальных законодательств. Автор на основе анализа решений Международного уголовного суда раскрывает объективные и субъективные критерии, которыми характеризуется каждая из трех форм непосредственного совершения преступления. С использованием сравнительно-правового метода дается характеристика индивидуальному, контролирующему и опосредованному исполнителям преступлений, предусмотренным Римским статутом.

Ключевые слова: Международный уголовный суд; Римский статут; исполнитель (принципал); непосредственное совершение преступления; совместное совершение; совершение преступления через другое лицо.

S. Yu. Korableva

Ph. D. in Law, Associate Professor; Department of Criminal Law,
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University;
e-mail: sukorableva@gmail.com

DIRECT PARTICIPATION, CO-PERPETRATION AND PERPETRATION THROUGH ANOTHER PERSON UNDER INTERNATIONAL CRIMINAL LAW: ANALYSIS OF ARTICLE 25 (3) (A) ICC STATUTE

The article discusses the forms of the offender contained in art. 25 (3) (a) Rome Statute of the International Criminal Court. Crimes within the jurisdiction of the Court

CC BY

have to be distinguished from crimes in national criminal law. International crimes are long-lasting situations of violence, with a large number of participants and the individual's own contribution to the harmful result is different and not always obvious. Charging the perpetrator of the crime becomes a daunting task, which is not typical to national legislation. The author reveals the objective and subjective criteria of the three forms of perpetration, based on the analysis of cases dealing with this form of participation. Using the comparative method, a characteristic is given to the direct participation, co-perpetration and perpetration through another person provided for by the Rome Statute.

Key words: International Criminal Court; Rome Statute; Direct Participation; Principals; Co-perpetration; Perpetration Through Another Person.

Введение

Возможным формам совершения международного преступления, а также соучастию в нем посвящена ст. 25 Римского статута Международного уголовного суда от 17 июля 1998 г. (*далее* Римский статут). В этой статье в п.п. (a)–(f) перечисляются основные условия привлечения к индивидуальной уголовной ответственности – лицо может быть привлечено к ответственности в тех случаях, когда оно непосредственно совершает преступление, способствует или содействует его совершению, а также покушается на совершение преступления. Причем, если в п.п. (a)–(c) установлены правила, являющиеся базовыми для концепции индивидуальной уголовной ответственности, то в п.п. (d)–(f) происходит ее расширение, в часности, за счет указания на неоконченное преступление [Triffterer, Ambos 2016, с. 984–985].

Участвующих в преступлении лиц можно условно разделить на тех, кто непосредственно его совершает (принципалов в терминологии Международного уголовного суда), и иных соучастников, выполняющих дополнительные криминальные функции. И если в теории российского уголовного права к самостоятельным участникам (принципалам) относятся лишь исполнители, т. е. лица полностью или частично выполняющие объективную сторону конкретного состава преступления, предусмотренного статьей Особенной части УК РФ, то в Римском статуте закреплен более сложный подход. Так, в ст. 25 (3) (a) различаются три возможные роли, каждая из которых характеризует лицо как основного, непосредственного преступника. Принципалом признается лицо, которое совершает преступление:

– индивидуально (непосредственно), т. е. физически выполняет все объективные элементы преступления;
– совместно, т. е. контролирует совершение преступления в силу своей криминальной роли;
– опосредованно (через другое лицо), т. е. контролирует тех, кто непосредственно выполняет объективные элементы преступления.

Рассмотрим их подробнее.

Основная часть

Под совершением преступления ***индивидуально*** (as an individual) следует понимать ситуации, когда лицо непосредственно совершает деяние, характеризующееся Римским статутом как преступление. Сюда можно отнести ситуации, когда, во-первых, преступник действует в одиночку, не полагаясь на соучастников и не используя других лиц. А во-вторых, когда лицо является единственным исполнителем, а все иные лица лишь прикосновенны к его совершению, например, как подстрекатели или пособники. Следует учитывать, что в международном уголовном праве преступления существенно отличаются от тех, которые запрещены на национальном уровне, так как обычно связаны со случаями массового насилия. Именно поэтому сложно себе представить по-настоящему индивидуально совершенное преступления, которое подпадает под юрисдикцию Международного уголовного суда (*далее* МУС). Конкретный преступный результат, возникновение которого может стать ситуацией для рассмотрения по правилам Статута, скорее ассоциируется с коллективными, массовыми действиями. И индивидуальное совершение преступления в этом контексте мало отличается от совместного, поскольку и там, и там речь будет идти о собственном вкладе человека в развитие ситуации массового насилия.

Совместное совершение (jointly with another) характеризуется разделением криминальных ролей между различными лицами, которые имеют общую цель. Римский статут не содержит четкого указания относительно того, идет ли в данном случае речь лишь о соисполнительстве или же о соучастии с разделением ролей. В международном уголовном праве также отсутствует согласованная теория относительно необходимых и достаточных признаков совместного совершения преступления. В частности, существуют споры, касающиеся

преимуществ использования концепции совместной преступной деятельности (Join Criminal Enterprise, JCE), основанной на принципах общего права и получившей распространения в практике современных международных трибуналов [Damgaard 2008], или же применения более сложной для доказывания доктрины контроля за совершением преступления (funktionelle Tatherrschaft), изначально разработанной в теории немецкого уголовного права [Jain 2011].

В своей практике Международный уголовный суд, интерпретируя положения Римского статута, опирается на положения немецкой доктрины. Так в ключевом по данному вопросу деле Лубанги[1] Палата предварительного производства посчитала, что концепция совместного совершения, закрепленная в ст. 25 (3) (a) Статута, основывается на концепции контроля за совершением преступления (§ 340, 341). В соответствии с ней совместное совершение (co-perpetration) подразумевает скоординированные действия нескольких лиц, которые дополняют друг друга и в совокупности приводят к реализации всех объективных элементов преступления (§ 326 решения). При этом ни один из участников не контролирует совершение преступления полностью, все они зависят друг от друга, а их действия взаимно обусловлены. В терминах данной концепции они разделяют контроль, потому что каждый из них может сорвать совершение преступления, не выполнив свою задачу. Любое лицо может быть привлечено к уголовной ответственности в полном объеме постольку, поскольку только совместные усилия могут вызвать преступный результат.

Также Палата предварительного производства перечислила ряд объективных и субъективных признаков, которыми характеризуется совместное совершение. К объективным признакам она отнесла:

– наличие соглашения или общего плана, т. е. скоординированность действий. Действия следует считать скоординированными и в тех случаях, когда соучастники договорились о совершении преступления только при наступлении определенных условий, когда план подразумевал лишь вероятность наступления преступного результата, а также когда соглашение не было явным и его наличие следует только из последующей согласованности действий;

[1] Situation in the Democratic Republic of the Congo in the Case of the Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, Decision on confirmation of charges, 29 January 2007 (ICC-01/04-01/06).

– существенность вклада каждого соисполнителя в совершение преступления. Под этим следует понимать только такую роль в рамках общего плана, неисполнение которой сорвало бы совершение преступления в целом, т. е. наличие так называемого совместного контроля над совершением преступления.

Относительно же субъективных признаков совместного совершения Палата предсказуемо указала, что в поведении обвиняемых должны присутствовать интеллектуальные и волевые моменты, перечисленные в ст. 30 Статута «Субъективная сторона». Также необходимыми являются еще два дополнительных субъективных признака, присущих только совместному совершению. Обвиняемый должен:

– предвидеть и внутренне согласиться с тем, что реализация совместного плана может привести к совершению преступления, осознавать взаимную обусловленность своих и чужих действий и их связь с преступным результатом;

– знать все фактические обстоятельства, позволяющие ему контролировать совершение преступления. Более конкретно речь идет о том, что ему должна быть отведена криминальная роль важная в такой степени, что он сможет сорвать совершение преступления отказавшись выполнить свою часть деяния.

Следует отметить, что последний признак в дальнейшем был несколько упрощен. Так в *Situation in the Democratic Republic of the Congo in the Case of the Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, Judgment, 14 March 2012 (ICC-01/04-01/06)* Судебная палата указала, что достаточно осознания обвиняемым существенности его собственного вклада в реализацию общего плана. Действительно, в случаях массового насилия достаточно проблематично доказать, что отказ лица от своей части деяния привел бы к срыву всего преступления. Даже на уровне «национальных» преступлений и классического в своем роде примера, когда один сообщник стреляет в потерпевшего, а второй – удерживает его, установление факта контроля каждого из соучастников над всем преступлением в целом представляется сложной задачей, требующей большого числа допущений. В отношении же преступлений, подпадающего под юрисдикцию Суда, это явно излишне.

Последняя часть ст. 25 (3) (a) Статута указывает на совершение преступление ***через другое лицо*** (through another person). Эта форма характеризуется использованием непосредственных исполнителей,

в том числе не подлежащих уголовной ответственности. Такое опосредованное совершение следует отличать от иных способов участия в преступлении, перечисленных в ст. 25 (3) (b) Статута, а именно, от подстрекательства или побуждения лица.

При совершении преступления через другое лицо последнее превращается в «инструмент» для совершения преступления. В терминологии российского уголовного права это очень близко к так называемому посредственному причинению [Шеслер 2016]. Однако существенное отличие заключается в том, что при посредственном причинении деяние совершается с использованием лиц, не являющихся субъектами преступления по возрасту, вменяемости и т. д. (ч. 2 ст. 33 УК РФ). Римский же статут такого ограничения не содержит, а включает формулировку «независимо от того, подлежит ли это другое лицо уголовной ответственности». В частности, подразумеваются и такие способы использования другого лица как введение в заблуждение, принуждение, этническая лояльность и иные формы влияния на волю тех, кто непосредственно выполняет объективные элементы преступления. Более того, в силу специфики преступлений, подпадающих под юрисдикцию Суда, более вероятными представляются ситуации, когда непосредственный исполнитель является частью организованной иерархической структуры и совершает преступное деяние сознательно. А опосредованный исполнитель командует или иным образом управляет такой организацией как единолично, так и совместно с другими лицами.

Именно такой подход нашел свое отражение в решениях МУС и получил название «indirect co-perpetration» («опосредованное соучастие»). В наиболее развернутом виде концепция опосредованного соучастия была дана в *Situation in the Democratic Republic of the Congo in the Case of the Prosecutor v. Germain Katanga and Mathieu Ngudjolo Chui, Decision on the confirmation of charges, 30 September 2008 (ICC-01/04-01/07)*. В этом решении Палата предварительного производства отдельно отметила, что подобное объединение концепции совместного и опосредованного совершения не является новой непризнанной Статутом формой совершения, а полностью охватывается ст. 25 (3) (a) (§ 490–492 решения). Признаки опосредованного соучастия Палата разделила на три группы: объективные признаки опосредованного совершения преступления; объективные признаки совместного совершения преступления; субъективные признаки.

Причем вторые и третьи были лишь перечислены со ссылкой на дело Лубанги, приведенное выше. А вот непосредственно объективные признаки опосредованного совершения преступления были исследованы Палатой. К ним она отнесла:

– наличие у обвиняемого «контроля над организацией», что подразумевает высокий статус, роль лидера в иерархической организации, причастной к массовому насилию, а также повышенную ответственность за преступления, совершенные ее участниками. Такой подход не является чем-то новым, поскольку характерен как для национальных юрисдикций, в том числе российского уголовного права, так и для трибуналов ad hoc и для более ранних решений МУС;

– организованная и иерархическая структура власти, а именно, наличие иерархических отношений между начальством и подчиненными. Средствами для осуществления своей власти обвиняемым могут стать, например, наем, обучение, разработка инструкций или предоставление различных ресурсов подчиненным. Средств должно быть достаточно для того, чтобы гарантировать исполнение приказа, вне зависимости, например, от отказа одного из лиц от совершения деяния;

– обеспеченность исполнения преступлений почти автоматическим соблюдением приказов. Речь идет о взаимозаменяемости непосредственных исполнителей преступления, которые являются лишь частью механизма насилия, эффективно действующего вне зависимости от поведения или личных качеств отдельного лица. Взаимозаменяемость подчиненных – очень интересный и важный признак, который точно характеризует особенности взаимоотношений внутри организаций, причастных к массовому насилию. А также полностью отвечает на вопрос о том, почему лидеры (командиры, организаторы) должны нести повышенную уголовную ответственность за деяния подчиненных. Хотя разумеется принцип вины требует внимательного отношения и надежных доказательств вклада каждого руководителя в создание и функционирование подобных насильственных организаций. Особенно в случае наличия нескольких уровней руководства, включая руководителей «среднего звена». И в этом отношении решение Палаты относительно субъективных признаков, а также относительно отличия совместного совершения от исполнения приказа подчиненным можно признать несколько упрощенными и, вероятно, требующими доработки в дальнейшем.

Выводы

В отличие от национальных законодательств в Римском статуте закреплен более сложный подход к формам совершения деяния непосредственными исполнителями (принципалами), что обусловлено спецификой преступлений, подпадающих под юрисдикцию МУС. Принципалом признается лицо, которое совершает преступление непосредственно, а также совместно с другими лицами либо опосредованно. Поскольку для случаев массового насилия не характерно индивидуальное совершение преступления, то в решениях Суда подробно проанализированы признаки лишь совместного и опосредованного совершения преступления. На наш взгляд, совершенно обоснованно акцент сделан на объективных критериях, поскольку установление субъективных признаков является отдельной проблемой даже для индивидуального совершения преступления. Интерпретируя положения Римского статута относительно совместного совершения преступления, МУС опирался на положения немецкой доктрины контроля за совершением преступления (funktionelle Tatherrschaft) и в качестве признаков такой формы выделил скоординированность действий соисполнителей, существенность вклада каждого из них, а также осознание взаимной обусловленности действий и фактических обстоятельств совершения деяния. Что касается опосредованного соучастия, то Международный уголовный суд предложил последовательную концепцию, в соответствии с которой под опосредованным исполнителем понимается лицо, которое руководит организованной иерархической структурой, имеющей достаточно средств для существования и основанной на принципе взаимозаменяемости низовых исполнителей преступления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Шеслер А. В. Исполнитель преступления // Lex Russica. 2016. №11 (120). С. 71–76.

Damgaard C. Individual Criminal Responsibility for Core International Crimes: Selected Pertinent Issues. Berlin Heidelberg : Springer-Verlag, 2008. 456 c.

Jain N. The Control Theory of Perpetration in International Criminal Law // Chicago Journal of International Law. 2011. Vol. 12. №1. C. 159–200.

Triffterer O., Ambos K. The Rome Statue of the International Criminal Court: A Commentary. Third Edition. München – Oxford – Baden-Baden : C.H.Beck ; Hart ; Nomos, 2016. 2352 c.

REFERENCES

Shesler A. V. Ispolnitel' prestuplenija // Lex Russica. 2016. №11 (120). S. 71–76.

Damgaard C. Individual Criminal Responsibility for Core International Crimes: Selected Pertinent Issues. Berlin Heidelberg : Springer-Verlag, 2008. 456 s.

Jain N. The Control Theory of Perpetration in International Criminal Law // Chicago Journal of International Law. 2011. Vol. 12. №1. C. 159–200.

Triffterer O., Ambos K. The Rome Statue of the International Criminal Court: A Commentary. Third Edition. München – Oxford – Baden-Baden : C.H.Beck ; Hart ; Nomos, 2016. 2352 c.

УДК 343.8

А. Н. Шевчук

кандидат юридических наук, профессор;
профессор кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: anatolij.schevchuk@yandex.ru

ОСВОБОЖДЕНИЕ ОТ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ С НАЗНАЧЕНИЕМ СУДЕБНОГО ШТРАФА: СУЩНОСТЬ И ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ

Статья посвящена актуальным вопросам правового регулирования освобождения от уголовной ответственности с назначением меры уголовно-правового характера в виде судебного штрафа. В статье рассматриваются дискуссионные вопросы, связанные с основаниями освобождения от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа, а также полномочия суда при рассмотрении уголовных дел данной категории. Проведенный анализ общих и отличительных черт штрафа как вида уголовного наказания и судебного штрафа как иной меры уголовно-правового воздействия, а также проблемных сторон, связанных с основаниями и последствиями применения судебного штрафа, с регулированием полномочий суда при принятии соответствующих решений, позволил выявить недостатки действующего уголовного и уголовно-процессуального законодательства и разработать предложения по их совершенствованию. Они направлены на создание дополнительных гарантий прав и охраняемых законом интересов личности, а также вынесение судами обоснованных и справедливых решений.

Ключевые слова: штраф; судебный штраф; освобождение от уголовной ответственности; полномочия суда.

A. N. Shevchuk

Ph. D. in Law, Professor; Department of Criminal Law,
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University;
e-mail: anatolij.schevchuk@yandex.ru

EXEMPTION FROM CRIMINAL LIABILITY WITH THE APPOINTMENT OF A COURT FINE: THE ESSENCE AND ISSUES OF APPLICATION

The article is devoted to topical issues of legal regulation of exemption from criminal liability with the appointment of a criminal law measure in the form of a judicial fine. The article deals with controversial issues related to the grounds for exemption from criminal liability with the appointment of a judicial fine, as well as the powers of the court in the consideration of criminal cases of this category. The analysis

CC BY

of common and distinctive features of penalty as a criminal punishment and a judicial fine as other measures of criminal and legal impact, and problematic aspects related to the grounds and consequences of the application of a judicial fine, with regulation of the powers of the courts in making decisions, allowed to identify the shortcomings of the existing criminal and criminal procedural legislation and to develop proposals for their improvement. They are aimed at creating additional guarantees of the rights and interests of the individual protected by law, as well as making reasonable and fair decisions by the courts.

Key words: fine; judicial fine; exemption from criminal liability; powers of the court.

Введение

Уголовное законодательство предусматривает в случае совершения преступления реализацию уголовной ответственности путем осуждения виновного лица и назначения ему уголовного наказания.

В то же время в последние годы наметилась тенденция по гуманизации уголовного законодательства и, соответственно, уголовной ответственности. Это выразилось, в частности, в принятии нового уголовно-правового института «иных мер уголовно-правового характера», которые не являются мерами уголовного наказания и не применяются при осуждении виновного лица посредством вынесения обвинительного приговора.

С применением иных мер уголовно-правового характера лицо, совершившее общественно опасное деяние, предусмотренное Уголовным кодексом РФ, претерпевает определенные лишения, однако оно не выключается, как правило, из активной социальной, трудовой жизни, из других сфер общественных отношений, и, что является особо значимым обстоятельством для таких граждан, применение иных мер уголовно-правового характера не влечет судимости. Рассматриваемые меры уголовно-правового характера предусмотрены разделом VI Уголовного кодекса Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (*далее* УК РФ), который так и называется «Иные меры уголовно-правового характера». Раздел включает три главы: глава 15 «Принудительные меры медицинского характера», глава 15^1 «Конфискация имущества» и глава 15^2 «Судебный штраф».

Таким образом, УК РФ предусматривает две меры уголовно-правового характера – штраф как вид уголовного наказания (ст. 46 УК РФ) и судебный штраф как иная мера уголовно-правового характера (ст. 104^1 УК РФ).

Судебная статистика свидетельствует о росте актуальности освобождения от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа. В 2018 году в суды поступило 22 008 уголовных дел, по которым, как правило, предполагалось применение данной меры уголовно-правового воздействия (в 2017 г. – 11 926 уголовных дел). Прекращено дел с применением судебного штрафа 18 876, по числу лиц – в отношении 20 523. Возвращено прокурору – 1 810 дел, направлено по подсудности – 1 318 дел. Суды назначили судебных штрафов на сумму – 529 990 656 руб. [Сводные статистические сведения … URL].

О важности института судебного штрафа в системе уголовной политики государства отмечалось в работах Иншакова и Казаковой (2017), Казаковой (2016, 2017). Его введение должно сопровождаться соответствующими уголовно-процессуальными процедурами, направленными на его реализацию. В свою очередь, процессуальная форма не может противоречить принципиальным, исходным положениям уголовного и уголовно-процессуального права. Данный процесс, как обоснованно указывали С. М. Иншаков и В. А. Казакова, должен осуществляться с учетом требований о соблюдении законности и справедливости [Иншаков, Казакова 2017, с. 59].

С учетом этого целью настоящей работы является определение состояния правового регулирования судебного штрафа как института уголовного права и уголовно-процессуального порядка его применения, выявление проблемных аспектов применения судебного штрафа, разработка предложений по совершенствованию действующего законодательства. Для этого предполагается проанализировать соотношение институтов штрафа и судебного штрафа; рассмотреть отдельные вопросы, касающиеся оснований и порядка применения судебного штрафа; исследовать полномочия суда по применению судебного штрафа.

Штраф как вид уголовного наказания и судебный штраф: общие и отличительные черты

Если основания освобождения от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа предусмотрены УК РФ, то порядок – ст. 25^1, главой 51^1 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации от 18 декабря 2001 г. № 174-ФЗ (*далее* УПК РФ). Штраф как мера уголовного наказания есть денежное взыскание, назначаемое

в пределах, предусмотренных УК РФ, за совершенное преступление (ст. 46 УК РФ).

В соответствии со ст. 104^4 УК РФ судебный штраф есть денежное взыскание, назначаемое судом при освобождении лица от уголовной ответственности в случаях, предусмотренных статьей 76^2 УК РФ.

Размер судебного штрафа не может превышать половину максимального размера штрафа, предусмотренного соответствующей статьей Особенной части УК РФ. В случае, если штраф не предусмотрен соответствующей статьей Особенной части УК РФ, размер судебного штрафа не может быть более 250 тыс. руб. (ст. 104^5 УК РФ).

При неуплате судебного штрафа в установленный судом срок эта мера отменяется и лицо привлекается к уголовной ответственности по соответствующей статье Особенной части УК РФ.

Как следует из приведенных положений Уголовного кодекса РФ, штраф и судебный штраф имеют как общие, так и отличительные черты. Объединяет их то, что они предусмотрены УК РФ; назначаются за совершение общественно опасных деяний, предусмотренных УК РФ; относятся к мерам уголовно-правового характера; содержание их сводится к обязанности выплатить определенную денежную сумму, которая назначается только по судебному решению.

Отличаются данные меры: целями; основаниями назначения; размером имущественного (т. е. денежного) взыскания; последствиями неуплаты назначенной судом денежной суммы; характеристикой субъектов, к которым применяются данные меры; процессуальными актами, посредством которых они применяются; по процедуре, предшествующей назначению; по стадиям, на которых могут применяться.

Применение штрафа как меры уголовного наказания и судебного штрафа отличаются правовыми последствиями. В результате применения штрафа у гражданина появляется судимость. Применение судебного штрафа судимости не влечет. Но означает ли это, что другие негативные последствия исключаются? Вовсе нет. Законодатель не исключает другие негативные правовые последствия применения судебного штрафа. Это связано с тем, что рассматриваемое основание освобождения от уголовной ответственности является нереабилитирующим. Например, согласно п. 2 ч. 1 ст. 4 Закона РФ от 26 июня 1992 г. № 3132-1 «О статусе судей в Российской Федерации» (*далее* Закон «О статусе судей…») «на должность судьи не вправе

претендовать лицо, уголовное преследование в отношении которого прекращено по нереабилитирующим основаниям». Не исключаются ограничения в случае решения кадровых вопросов в других ведомствах и органах; при прохождении конкурсов на замещение определенных должностей. К тому же наличие сведений о совершении лицом общественно опасного деяния, предусмотренного УК РФ, от ответственности за которое оно освобождено с применением судебного штрафа, отрицательно характеризует личность, а это обстоятельство учитывается при разрешении многих юридически значимых вопросов. Следовательно, применение судебного штрафа не исключает иные, кроме уголовно-правовых, последствия. Не принимая во внимание нормы Закона «О статусе судей…», можно утверждать, что относительно правовых последствий применения судебного штрафа в других ситуациях имеется неопределенность. По этой причине негативные последствия могут наступать по усмотрению соответствующих субъектов (руководителей, начальников, конкурсных комиссий и т. п.), т. е. полноценное участие гражданина в политической, трудовой, служебной и других сферах общественной жизни общества, государства в одной ситуации будет допустимым, в другой (при прочих равных условиях) – будет невозможным. В связи с этим представляется необходимым на законодательном уровне установить соответствующие ограничения, чтобы не допускать произвольной трактовки как содержания, так и порядка применения правовых ограничений. При их принятии было бы правильным предусмотреть обязанность соответствующих процессуальных субъектов по разъяснению возможных негативных последствий освобождения от уголовной ответственности с применением судебного штрафа. Отсутствие указаний в законе негативных последствий должно рассматриваться как их правовое отрицание государством и, следовательно, недопустимость применения по усмотрению соответствующих субъектов.

Назначение судебного штрафа и полномочия суда

В соответствии с ч. 1 ст. 104^4 УК РФ судебный штраф есть денежное взыскание. Такое взыскание применяется к лицам, которые, как указано в ст. 76^2 УК РФ, впервые совершили преступление небольшой или средней тяжести. При этом законодатель не называет конкретные составы преступлений. Преступлениями небольшой тяжести

признаются умышленные и неосторожные деяния, за совершение которых максимальное наказание, предусмотренное УК РФ, не превышает трех лет лишения свободы (ч. 2 ст. 15 УК РФ). Преступлениями средней тяжести признаются умышленные деяния, за совершение которых максимальное наказание, предусмотренное УК РФ, не превышает пяти лет лишения свободы, и неосторожные деяния, за совершение которых максимальное наказание, предусмотренное УК РФ, не превышает десяти лет лишения свободы (ч. 3 ст. 15 УК РФ).

Назначение судебного штрафа возможно только тогда, когда преступление совершено впервые.

Пленум Верховного Суда РФ в п. 2 Постановления от 27 июня 2013 г. № 19 «О применении судами законодательства, регламентирующего основания и порядок освобождения от уголовной ответственности», учитывая презумпцию невиновности, разъяснил, какие деяния применительно к судебному штрафу необходимо считать совершенными лицом впервые.

Таким образом, не исключается освобождение от уголовной ответственности с применением судебного штрафа при совершении нескольких преступлений небольшой и средней тяжести, в том числе если лицо ранее освобождалось от уголовной ответственности.

Следовательно, при наличии впервые совершенных нескольких преступлений небольшой и (или) средней тяжести закон допускает освобождение от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа на основании ст. 76^2 УК РФ. На наш взгляд, совершение лицом нескольких общественно-опасных деяний, предусмотренных УК РФ, и сохранение при этом возможности освобождения от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа, требует критического осмысления. Не вызывает особых возражений ситуация, когда ведется судопроизводство по фактам, по которым процессуальные решения не принимались, т. е. деяния были совершены в одно время или в разное время, но стали известными органам расследования или суду впервые и ни по одному из этих деяний не принималось процессуальных решений или эти решения имели характер реабилитирующих.

Другая ситуация, допускаемая законом, – лицо ранее освобождалось от уголовной ответственности по нереабилитирующим основаниям, и это не является препятствием для освобождения от уголовной

ответственности с назначением судебного штрафа при совершении новых преступлений. Однако законодатель сконструировал две ситуации, а именно рассмотрение дела, поступившего: 1) с обвинительным заключением или обвинительным актом (постановлением); 2) с ходатайством органа расследования об освобождении лица от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа; ходатайство орган дознания подает в суд с согласия прокурора, а следователь – с согласия руководителя следственного органа (направление материалов уголовного дела в суд следователем без согласования этого решения с прокурором обоснованно, на наш взгляд, подвергается критике [Дикарев 2017, с. 121; Дикарев 2018, с. 80]).

В первом случае, если будут установлены основания, предусмотренные законом (ст. 76^2 УК РФ, ст. 25^1 УПК РФ), суд одновременно с прекращением уголовного дела или уголовного преследования разрешает вопрос о назначении меры уголовно-правового характера в виде судебного штрафа. Однако в ст. 25^1 УПК РФ указано, что суд «вправе» применить судебный штраф. Свидетельствует ли это о вариативности решений суда и допустимо ли усмотрение суда в такой ситуации? Полагаем, что допустимо. В то же время положения ч. 1 ст. 446^3 УПК РФ его исключают, так как суд при наличии соответствующих оснований освобождает лицо от уголовной ответственности и назначает судебный штраф. Такое неявное противоречие необходимо тем не менее исключить в пользу права суда на выбор решения с учетом сложившихся обстоятельств уголовного дела. Разумеется, при принятии решения суд учитывает это обстоятельство (совершение нового преступления или нескольких преступлений после освобождения от уголовной ответственности) и законодатель, на наш взгляд, дает ему возможность не применять судебный штраф. Об этом свидетельствуют нормы ст. 76^2 УК РФ («Лицо, впервые совершившее преступление небольшой или средней тяжести, может быть освобождено…»), а также положения ч. 1 ст. 25^1 УПК РФ («Суд по собственной инициативе или по результатам рассмотрения ходатайства, поданного следователем с согласия руководителя следственного органа либо дознавателем с согласия прокурора, в порядке, установленном настоящим Кодексом, в случаях, предусмотренных статьей 76^2 Уголовного кодекса Российской Федерации, вправе прекратить уголовное дело или уголовное преследование…»)

указывающие на как раз на право, а не на обязанность суда применить судебный штраф.

Полагаем, право суда на выбор решения следует конкретизировать и указать, в каких случаях, при каких обстоятельствах суд вправе отказать в применении данной меры или какие обстоятельства препятствуют ее избранию. Такими фактами могут служить отрицательная характеристика подсудимого; установка подсудимого на противоправное поведение; отсутствие раскаяния в совершенном деянии и другие обстоятельства, характеризующие лицо как не вставшее на путь исправления, несмотря на возмещение им вреда или его заглаживание.

Совершение лицом после освобождения от уголовной ответственности новых преступлений не свидетельствует об его исправлении, о достаточности мер по формированию его правомерного поведения, об отказе лица от антиобщественного поведения. Такие обстоятельства ставят под сомнение обоснованность применения судебного штрафа за новые преступления. Поэтому суд должен дать этим обстоятельствам должную оценку и с учетом этого решить вопрос о применении судебного штрафа.

В рассматриваемом контексте (применение судебного штрафа при совершении новых преступлений) следует обратить внимание на то обстоятельство, что судебный штраф применим как при совершении неосторожных, так и умышленных преступлений. Это правило сохраняется и при совершении лицом новых преступлений. Возникает закономерный вопрос о целесообразности и справедливости освобождения лица от уголовной ответственности при совершении им вновь умышленных преступлений. Поскольку лицо осознанно (умышленно) продолжает преступную деятельность, применение судебного штрафа при совершении новых преступлений не отвечает задачам уголовного законодательства, сформулированным в ч. 1 ст. 2 УК РФ. Продолжение лицом умышленной преступной деятельности свидетельствует о том, что предыдущие меры при освобождении от уголовной ответственности не возымели должного воздействия, лицо игнорирует оказанное ему государством доверие. Такое поведение граждан и неадекватность его оценки со стороны государства наносит, на наш взгляд, существенный вред и задачам предупреждения преступлений – в сознании людей формируется представление о неэффективности борьбы с преступностью, о «всепрощенчестве» тех, кто повторно совершает

преступления, а также о возможности «откупиться», т. е. избежать ответственности и при совершении повторных преступлений. Тем самым государство, провозглашая принцип справедливости одним из базовых в уголовном законодательстве, наносит значительный урон в его утверждении в общественном сознании, освобождая повторно от уголовной ответственности обвиняемых (подозреваемых) с применением судебного штрафа, особенно тех, которые совершили преступные посягательства. Выход из такой ситуации видится в следующем: исключить освобождение от уголовной ответственности лиц, совершивших после освобождения от уголовной ответственности новых умышленных преступлений. Действие такого запрета правильным было бы ограничить определенным периодом времени по аналогии со сроками давности привлечения к уголовной ответственности.

Вторая обозначенная ситуация связана с рассмотрением судом ходатайства органов расследования об освобождении лица от уголовной ответственности с применением судебного штрафа. По итогам рассмотрения ходатайства суд в соответствии с ч. 5 ст. 446^2 УПК РФ принимает одно из следующих решений:

1) об удовлетворении ходатайства и назначении лицу меры уголовно-правового характера в виде судебного штрафа;
2) об отказе в удовлетворении ходатайства, который возможен, если
   – сведения об участии лица в совершенном преступлении, изложенные в постановлении о возбуждении ходатайства о применении к лицу меры уголовно-правового характера в виде судебного штрафа, не соответствуют фактическим обстоятельствам дела, установленным в ходе судебного рассмотрения ходатайства;
   – уголовное дело или уголовное преследование должно быть прекращено по иным основаниям.

В первом из оснований для отказа в ходатайстве суд обнаруживает несоответствие обстоятельств, подлежащих доказыванию по делу, тому, что установлено в суде. Следовательно, предмет доказывания по уголовному делу органы расследования определили неправильно или неполно.

Во втором случае лицо подлежит освобождению от уголовной ответственности по другим основаниям, а не с применением судебного

штрафа. Формулировка закона о том, что уголовное дело или уголовное преследование «должно быть прекращено по иным основаниям» свидетельствует об установлении судом этих оснований. Зачем в таком случае направлять уголовное дело органу расследования или прокурору? Представляется логичным обсуждение в судебном заседании «иного» основания освобождения от уголовной ответственности и его применение при наличии к тому оснований, подтверждаемых материалами уголовного дела.

Закон не определяет возможность суда отказать в удовлетворении ходатайства в иных случаях, в частности при отсутствии оснований для освобождения от уголовной ответственности с применением судебного штрафа. Нет указаний в ст. 446^2 УПК РФ на «право» суда освободить лицо от уголовной ответственности, что позволило бы ему критически оценить ситуацию, складывающуюся при совершении лицом, освобожденным ранее от уголовной ответственности, новых преступлений, особенно умышленных.

Выводы

Штраф как вид уголовного наказания и судебный штраф как иная мера уголовно-правового воздействия имеют общие и отличительные черты. Различаются штраф и освобождение от уголовной ответственности с применением судебного штрафа по ряду критериев, а именно: целям применения; основаниям назначения; размеру имущественного (т. е. денежного) взыскания; последствиями назначения; последствиям неуплаты назначенной судом денежной суммы; характеристике субъектов, к которым применяются данные меры; процессуальным актам, посредством которых применяются; процедуре, предшествующей назначению; по стадиям, на которых могут применяться.

Применение судебного штрафа не влечет за собой судимость лица, освобожденного по этому основанию от уголовной ответственности, однако не исключаются иные негативные правовые последствия. В связи с этим представляется необходимым на законодательном уровне установить соответствующие ограничения. Их наличие было бы правильным доводить до сведения освобождаемого от уголовной ответственности. Кроме того, отсутствие указаний в законе негативных последствий должно рассматриваться как их правовое отрицание

государством и, следовательно, недопустимость применения по усмотрению соответствующих субъектов.

Совершение лицом после освобождения от уголовной ответственности новых преступлений не свидетельствует об его исправлении, о достаточности мер по формированию его правомерного поведения, об отказе лица от антиобщественного поведения. Поэтому законодательно следует установить обязанность суда по надлежащей правовой оценке этих обстоятельств, и с учетом ее результатов суду надлежит решать вопрос о применении судебного штрафа. Предлагается исключить освобождение от уголовной ответственности лиц, совершивших после освобождения от уголовной ответственности новые умышленные преступления. Действие такого запрета правильным было бы ограничить определенным периодом времени по аналогии со сроками давности привлечения к уголовной ответственности.

Было бы правильным наделение суда, рассматривающего ходатайство органов расследования об освобождении лица от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа, полномочиями по принятию решений об освобождении от уголовной ответственности по иным основаниям, без передачи уголовного дела органам следствия или прокурору.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Дикарев И. С. Модернизация системы досудебного производства в уголовном процессе // LEGAL CONCEPT. 2017. № 2. С. 117–122.

Дикарев И. С. Система сдержек и противовесов в досудебном производстве по уголовным делам // Журнал российского права. 2018. № 3. С. 76–83.

Иншаков С. М., Казакова В. А. Межотраслевая интеграция как предпосылка эффективности права // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2017. № 2 (81). С. 57–68.

Казакова В. А. Критерии дифференциации уголовно-правового воздействия // Сборник тезисов выступлений и докладов участников III Международного пенитенциарного форума «Преступление, наказание, исправление». М. : Академия ФСИН России, 2017. С. 26–31.

Казакова В. А. Обязательные работы как уголовно-правовая и административно-правовая категория // Уголовно-исполнительная политика и вопросы исполнения уголовных наказаний : сборник материалов Международной научно-практической конференции (Рязань, 24–25 ноября 2016 г.) : в 2 т. Рязань : Академия ФСИН России. Т. 1. 2016. С. 133–138.

Казакова В. А. Уголовный проступок – шаг к сближению уголовного и административного права // Уголовное право: стратегия развития в XXI веке: материалы XV Международной научно-практической конференции. М. : РГ–Пресс, 2018. С. 72–75.

REFERENCES

Dikarev I. S. Modernizacija sistemy dosudebnogo proizvodstva v ugolovnom processe // LEGAL CONCEPT. 2017. № 2. S. 117–122.

Dikarev I. S. Sistema sderzhek i protivovesov v dosudebnom proizvodstve po ugolovnym delam // Zhurnal rossijskogo prava. 2018. № 3. S. 76–83.

Inshakov S. M., Kazakova V. A. Mezhotraslevaja integracija kak predposylka jeffektivnosti prava // Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii. 2017. № 2 (81). C. 57–68.

Kazakova V. A. Kriterii differenciacii ugolovno-pravovogo vozdejstvija // Sbornik tezisov vystuplenij i dokladov uchastnikov III Mezhdunarodnogo penitenciarnogo foruma «Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie». M. : Akademija FSIN Rossii, 2017. S. 26–31.

Kazakova V. A. Objazatel'nye raboty kak ugolovno-pravovaja i administrativno-pravovaja kategorija // Ugolovno-ispolnitel'naja politika i voprosy ispolnenija ugolovnyh nakazanij : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Rjazan', 24–25 nojabrja 2016 g.) : v 2 t. Rjazan' : Akademija FSIN Rossii. T. 1. 2016. S. 133–138.

Kazakova V. A. Ugolovnyj prostupok – shag k sblizheniju ugolovnogo i administrativnogo prava // Ugolovnoe pravo: strategija razvitija v HHI veke: materialy HV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. M. : RG–Press, 2018. S. 72–75.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического университета
Образование и педагогические науки
Выпуск 1 (834)

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University
Education and Teaching
Issue 1 (834)

Ответственные за выпуск 1 (834):

кандидат педагогических наук, профессор Г. М. Фролова;
кандидат педагогических наук, доцент Н. С. Харламова;
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова;
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 29.04.2020
Усл. печ. л. 15,7. Формат 60x90/16
Заказ № 47/20

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

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, 2020

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