ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2017 2 (773)

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

The year of foundation – 1940

VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND PEDAGOGICAL STUDIES

Issue 2 (773)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Год основания издания – 1940

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 (773)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2017

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Валиулина Т. А., Тропкина А. О.
Влияние различных видов печатных учебных материалов на мотивацию обучающихся и эффективность преподавания аспекта «Практикум по профессиональной коммуникации» студентам неязыковых специальностей (на примере студентов, изучающих английский язык на направлениях подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью») 9

Гладчук Е. Н., Демидова Е. Е.
Проблемы отбора профессионально релевантой лексики на старших курсах неязыковых специальностей 15

Демина Д. А.
Дидактический принцип трехмерности 24

Джафарова А. Я.
Особенности корректировки ошибок в устной речи студентов согласно программе «CELTA» 34

Дракина Н. И.
Обучение письменной речи на французском языке как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов – будущих специалистов в области зарубежного регионоведения 42

Ерома Ж. И.
Русско-польские лексические квазианалоги как проявление различий на уровне когнитивной и языковой картины мира 49

Мороз Н. Ю., Перлова О. В.
Современные подходы к преподаванию иностранных языков студентам направлений подготовки «Журналистика», «Социология», «Реклама и связи с общественностью» 55

Онщенко Ю. А., Мороз Н. Ю.
Элементы игры на занятиях по профессиональной коммуникации (на примере неязыковых специальностей) 62

Никонова Е. В., Челикова А. В.
Способы интерпретации деталей художественного текста при обучении иностранному языку 69

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кроль В. М.
Психологические аспекты личностно ориентированного обучения 81

Цуникова Т. Г.
Стратификационные модели психики, рационализация и мотивация действия при формировании мобильной компетентности выпускников технического вуза 92

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Амосова Т. В.
Принцип правовой определенности в зеркале лингвокультуры 106

Бриллиантов А. В.
Уголовно-исполнительное законодательство России и международные правовые акты в сфере обращения с заключенными 119

Василишин И. И.
Горизонты сравнительного правоведения как науки и учебной дисциплины 130

Грушин Ф. В.
Влияние системы факторов на формирование уголовно-исполнительной политики и законодательства 137

Попова Е. П.
Становление лексико-семантического поля «Правосудие» в английском языке: диахронический подход к исследованию 146

Романов А. К.
Tertium comparationis правовой компаративистики 156

Серебренникова А. В.
Проблемы, связанные с унификацией терминологии при переводе юридических текстов 163

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

Valiulina T. A., Tropkina A. O.
Different Types of Print Materials Used in Teaching a Professionally Oriented Language to Students of Non-Linguistic Departments and Their Influence on Student Motivation and Learning Effectiveness (with Reference to the Survey Conducted among Students Studying Sociology and Public Relations) 9

Gladchuk E. N., Demidova E. E.
The Problem of Vocabulary Units Selection in Teaching Advanced Students of Non-Linguistic Departments 15

Demina D. A.
Didactic Principle of Three-Dimensionality 24

Dzhafarova A. Y.
The Particularities of Correcting Student Speech Errors According to the CELTA Programme 34

Drakina N. I.
Teaching Writing in French as a Means of Forming Foreign Language Communicative Competence in Students of Foreign Regional Studies Departments 42

Eroma Zh. I.
Russian and Polish Quasi-Analogues as Example of Differences in Cognitive and Linguistic Pictures of the World 49

Moroz N. Y., Perlova O. V.
Modern Trends in Teaching Foreign Languages to Students Studying Journalism, Sociology, PR and Advertising 55

Onshchenko Yu. A., Moroz N. Yu.
Game Elements at Professional Communication Lessons (as Exemplified by Non-Linguistic Specialities) 62

Nikonova E. V., Chelikhova A. V.
Methods of Literary Text Details Interpretation in Foreign Language Teaching 69

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Krol V. M.
Person-Centered Learning Problems and Perspectives 81

Tsunikova T. G.
Stratification Models of Psychic Personality, Rationalization and Motivation of Action at the Formation of Mobile Competence of Graduates of Technical Higher Education 92

LEGAL STUDIES

Amosova E. M.
Legal Certainty in the Mirror of Linguoculture 106

Brilliantov A. V.
Criminal-Executive Legislation of Russia and International Legal Acts Dealing with Treatment of Prisoners 119

Vasilishin I. I.
Horizons of Comparative Law as Science and Academic Discipline 130

Gryshin A. M.
The Influence of System Factors on the Formation of Penal Policy and Legislation 137

Popova E. P.
The Influence of a System of Factors on the Formation of Penal Policy and Legislation 146

Romanov A. K.
Tertium Comparationis in Law Research 156

Serbrinnikova A. V.
Problems Associated with Unification of Terminology in Translation of Legal Texts 163

УДК 372.881.111.1

Т. А. Валиулина, А. О. Тропкина

Валиулина Т. А., старший преподаватель кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН;
e-mail: tatiana.valiulina@gmail.com

Тропкина А. О., старший преподаватель кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН;
e-mail: awestenfluss@gmail.com

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПЕЧАТНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ АСПЕКТА «ПРАКТИКУМ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

(на примере студентов, изучающих английский язык на направлениях подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью»)

В статье представлены результаты опроса, посвященного влиянию различных видов печатных учебных материалов на заинтересованность и мотивацию студентов при изучении дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации» (направления подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью»). Внимание уделяется не только ранжированию таких материалов по популярности у студентов, но и конкретным факторам, которые играют роль в формировании как позитивного, так и негативного отношения обучающихся к тем основным материалам, по которым они изучают иностранный язык.

Ключевые слова: учебные материалы; мотивация; эффективное обучение; студенты неязыковых специальностей; практикум по профессиональной коммуникации.

T. A. Valiulina, A. O. Tropkina

Valiulina T. A., Senior Teacher, Department of Linguistics and Professional Communication in Mediatechnologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU; e-mail: tatiana.valiulina@gmail.com

Tropkina A. O., Senior Teacher, Department of Linguistics and Professional Communication in Mediatechnologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU; e-mail: awestenfluss@gmail.com

DIFFERENT TYPES OF PRINT MATERIALS USED IN TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS AND THEIR INFLUENCE ON STUDENT MOTIVATION AND LEARNING EFFECTIVENESS

(with Reference to the Survey Conducted among Students Studying Sociology and Public Relations)

The article examines the results of the survey dedicated to the impact of using different types of print learning materials on the interest and motivation of sociology students and future PR practitioners when teaching them the subject "Practice of professional communication". In addition to studying the popularity ranking of such materials among students, the authors address the reasons that shape certain attitudes of students towards educational resources used by their teachers.

Key words: learning materials; study materials; motivation; effective learning; students of non-linguistic departments; professional communication.

Опрос, положенный в основу данной статьи, проводился в электронной форме в ноябре 2016 г. среди студентов-бакалавров и магистров ИМО и СПН МГЛУ, обучающихся по направлениям подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью» (уровень B2-C1 по субъективной оценке студентов). Всего в опросе приняли участие 75 человек. Целью исследования являлось выявление влияния качества и содержания печатных учебных материалов на мотивацию и заинтересованность студентов в целом, а также выявления наиболее эффективных и увлекательных учебных материалов по мнению студентов. Изучение потребностей и ожиданий студентов от учебной литературы представляется нам чрезвычайно важным, поскольку подавляющее большинство (98 %) респондентов признались, что недовольство учебными материалами так или иначе снижает их заинтересованность в предмете и, как следствие, мотивацию изучать иностранный язык.

По мнению Н. Д. Гальсковой, «в самом содержании обучения должны быть заложены механизмы, раскрывающие возможность практического использования изучаемого языка как важного средства развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе и неязыковых» [Гальскова 2003]. Следовательно, при преподавании профессионально ориентированного иностранного языка на неязыковых специальностях важно особое внимание уделять как лексической

и грамматической составляющим учебных текстов, так и их новизне, релевантности, полезности для обучающихся, при этом воспринимая последних не только как студентов, изучающих язык, но и как будущих специалистов.

Согласно опросу, практикум по профессиональной коммуникации чаще всего преподается по раздаточным материалам, статьям из прессы и научной литературы (86,7 %), что в целом одобряется студентами, главным образом потому, что в статьях рассматриваются актуальные проблемы (почти 63 % студентов указали на важность данного фактора) и используется профессиональный сленг наряду с научной терминологией (57,3 % сочли это значимым). Стоит отметить, что только 8 % студентов не хотели бы использовать статьи в качестве учебных материалов на занятиях профессионально ориентированным иностранным языком; 46,7 % студентов считают такие материалы интересными, а почти 35 % полагают, что именно изучение статей позволяет им достичь максимального прогресса при освоении иностранного языка. Тем не менее у данного вида материалов есть существенный недостаток, который упомянули 72 % респондентов: отсутствие системности, т.е. лексические единицы и грамматика, изучаемые на основе разных статей, не всегда перекликаются, что не создает оптимальных условий для закрепления знаний, умений и навыков.

Вторым по популярности использования среди преподавателей (данный факт отметили 58,7% студентов) и первым в рейтинге популярности среди учащихся являются иностранные учебники по профильной дисциплине, предназначенные для студентов бакалавриата и магистратуры зарубежных вузов. Почти 79% студентов считают занятия по таким учебникам наиболее интересными и почти 71% бакалавров и магистров полагают, что при использовании данных материалов они достигают максимального прогресса в изучении профессионально ориентированной лексики, что, в свою очередь, является важным фактором при изучении иностранного языка, ведь, как заметила Н. В. Чурилова, «большое значение для формирования мотивации имеет осознание учащимися успешности изучения иностранного языка и ощущения прогресса» [Чурилова 2016, с. 229]. Несмотря на такие недостатки, как высокая сложность аутентичных текстов и отсутствие рабочей тетради с упражнениями (учебник разработан для изучения определенной дисциплины, а не языка), 84% студентов

ценят в этом виде учебных материалов то, что они написаны носителями языка и специалистами в конкретной области, так как это позволяет расширить словарный запас и выучить самый актуальный профессиональный вокабуляр. Кроме того, помимо работы над лексикой, такие учебники позволяют повторить пройденный материал по специальности, расширить и углубить знания, сравнить теоретические подходы в российских и англоязычных учебниках по специальности. Осознание того, что уровень владения языком позволяет читать учебники, написанные носителями и для носителей, и обсуждать профессиональные темы, является важным мотивирующим фактором почти для половины студентов, ведь часто «в профессионально ориентированном обучении иностранному языку определяющим фактором становится «внешняя социальная необходимость», т. е. интеграция в профессию посредством коммуникации с иностранными коллегами, вхождение в языковое профессиональное сообщество другой страны» [Чурилова 2016, с. 227], поэтому понимание, что эта социальная необходимость больше не является для студентов проблемой, воодушевляет их и мотивирует на достижение дальнейших результатов в изучении языка.

К непопулярным учебным материалам среди студентов неязыковых специальностей можно отнести отечественные учебники. Несмотря на такие очевидные преимущества, как структурированность и наличие послетекстовых упражнений, больше половины респондентов хотели бы реже заниматься по таким материалам или не заниматься вообще. Опрошенные, отмечая, что всё зависит от конкретного учебника, в целом настороженно относятся к подобным материалам, поскольку их составители не являются носителями языка и не всегда, по мнению студентов, учитывают современные языковые тенденции, профессиональный лексикон и его перевод. Кроме того, не все тексты в отечественных учебниках кажутся студентам интересными и актуальными, а это снижает их вовлеченность в обсуждение материала и препятствует развитию навыка говорения.

В отличие от «русских», иностранные учебники для изучения профильной лексики с грамматическими и лексическими упражнениями, рабочей тетрадью и аудиофайлами вызывают интерес и одобрение у 70 % студентов. 57 % респондентов полагают, что подобные материалы позволяют им достичь максимального прогресса в изучении профессионально ориентированной лексики. По мнению опрошенных,

иностранные учебники для изучения профильной лексики заслуживают доверия, поскольку написаны носителями языка, что предполагает более высокое качество подбора специализированных текстов и тематического вокабуляра (84,5 %). Обучающимися высоко ценится системный подход, выражающийся в том, что в каждом юните актуализируется лексический и грамматический материал, однако больше половины опрошенных одним из минусов иностранных учебников считают недостаточное количество упражнений для отработки каждой лексической единицы, в связи с чем у преподавателя появляется необходимость разработки дополнительных дидактических материалов.

В качестве развернутого открытого вопроса респондентам было предложено описать идеальный учебник практикума по профессиональной коммуникации. Большинство студентов хотели бы видеть такие качества, как системность и структурированность, т. е. каждый раздел учебника должен соответствовать теме, выносимой на экзамен, содержать список вокабуляра, обязательного для освоения, текст с данной лексикой, большое количество послетекстовых упражнений на закрепление знаний, умений и навыков. Среди видов деятельности, которые студенты считают наиболее интересными и полезными для усвоения профессионально ориентированной лексики были отмечены (в порядке убывания) фронтальные дискуссии, творческие задания, реферирование русских текстов на иностранном языке; диалоги на профессионально ориентированные темы.

Иностранный язык является не только целью, но и средством обучения, ключевым аспектом профессиональной подготовки, поэтому содержание профессионально ориентированного курса иностранного языка должно соответствовать познавательным и коммуникативным потребностям учащихся и будущих специалистов. Поскольку наиболее положительную реакцию студентов вызывают иностранные учебники по профильной дисциплине, предназначенные для студентов магистратуры и бакалавриата зарубежных вузов, логичным представляется взять такие учебники за основу при изучении профессионально ориентированной лексики и самостоятельно подготовить для каждого из них рабочую тетрадь, что позволило бы преодолеть указанные выше недостатки данного вида учебных материалов. Таким образом студенты будут углублять теоретические познания в профильной дисциплине и развивать лингвистические компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

Чурилова Н. В. Формирование мотивации при изучении иностранного языка студентов неязыковых специальностей (на примере немецкого языка). – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2016. – С. 224–237. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (748). Серия Педагогические науки. Режим доступа : http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/9_748_internet.pdf).

УДК 37:812

Е. Н. Гладчук, Е. Е. Демидова

Гладчук Е. Н., доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: elenagladchuk@rambler.ru

Демидова Е. Е., доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: demidoff07@inbox.ru

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО РЕЛЕВАНТОЙ ЛЕКСИКИ НА СТАРШИХ КУРСАХ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Авторы обращаются к проблеме отбора профессионально релевантной лексики при обучении студентов старших курсов неязыковых специальностей. В статье рассматриваются вопросы подбора лексических единиц, формирования иноязычнной компетенции, а также уделяется внимание проблеме профессионализации и соотношению профессионально ориентированный и общеупотребительной лексики.

Ключевые слова: профессионально релевантная лексика; профессиональная коммуникация; профессиональная деятельность; профессиональные навыки; проблема отбора; коммуникативные задачи; прагматический подход; понятия и термины; язык специальности.

E. N. Gladchuk, E. E. Demidova

Gladchuk E. N., Associate Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in the Sphere of Political Science,
Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU;
e-mail: elenagladchuk@rambler.ru

Demidova E. E., Associate Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in the Sphere of Political Science,
Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU;
e-mail: demidoff07@inbox.ru

THE PROBLEM OF VOCABULARY UNITS SELECTION IN TEACHING ADVANCED STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS

The article is devoted to the problem of choosing professionally oriented vocabulary during teaching third- and forth-year students of non-linguistic specialties. The authors highlight the mattes of choosing lexical units, forming competence, the problems of professionalism and the balance between professional and basic vocabulary.

Key words: professionally relevant vocabulary; professional communication; professional activity; professional skills; problem of choice; communicative tasks; notions and terms; language of profession.

Обучение иностранным языкам студентов лингвистических вузов нелингвистических специальностей является весьма серьезным и непростым делом. Важность данного направления очевидна в условиях современного быстро меняющегося общества и в условиях политической и экономической глобализации. Одним из важных умений, которым должны обладать студенты, является умение профессионального общения. Профессиональная коммуникация позволяет учащимся успешно решать такие задачи, как овладение профессиональной компетенцией, изучение различных реалий стран изучаемого языка, выражение своих мыслей и идей на иностранном языке в соответствии с лексическими, грамматическими и стилистическими нормами языка.

Основной целью обучения иностранному языку студентов лингвистических вузов нелингвистических специальностей является развитие навыков и умений, которые необходимы непосредственно для их профессиональной деятельности. Обоснованный отбор подлежащего усвоению языкового материала является основой эффективного использования учебного времени. Именно поэтому отбор языкового материала является одной из главных проблем для обучения языкам для специальных целей, так как времени на обучение часто недостаточно, и в этот промежуток нужно вместить весь материал, который может пригодиться студентам.

Для обучения лексической стороне иноязычной речи необходимо производить отбор продуктивной лексики, которая предназначена для коммуникации в монологической и диалогической форме в различных сферах устно-речевого общения, а также рецептивной лексики, которая необходима для понимания текстов при чтении и аудировании.

Суть лексического отбора заключается в том, что из огромного множества слов и фразеологических оборотов иностранного языка отбираются те, которые в первую очередь необходимы для достижения поставленных целей обучения. В условиях ограниченного времени, отведенного на преподавание иностранного языка, отбор лексики представляет определенную сложность и требует разработки эффективных приемов отбора [Овчаренко 2013].

При обучении иностранному языку студентов лингвистических вузов нелингвистических специальностей, проблеме отбора лексических единиц принадлежит одно из ведущих мест. Правильно

составленный учебный словарь является неотъемлемой составляющей при обучении и оказывает помощь не только преподавателю, который может ориентироваться на определенный круг лексики, подлежащей усвоению, но и студентам, позволяя им сформировать определенный словарный запас, помогающий им эффективно осуществлять коммуникацию в рамках изучаемой тематики.

На данный момент проблема отбора лексического минимума является спорной. Существуют различные точки зрения по этому поводу, а также множество подходов к отбору лексических единиц, в частности *эмпирический, лингвистический и прагматический.*

Основной целью обучения иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов, которая дает возможность использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. В результате обучения у студентов должны сформироваться навыки, позволяющие им эффективно решать конкретные профессиональные коммуникативные задачи (ведение деловой корреспонденции, общение по телефону, участие в переговорах и презентациях, чтение специальной литературы, ведение деловой корреспонденции, создание текстов и документов (информационное письмо, пресс-релиз, отчет), публичные выступления, участие в конференциях, выставках и др.). Таким образом из вышеперечисленных подходов при отборе профессионально релевантной лексики прагматический подход представляется наиболее подходящим, так как именно он исходит из требований общения на иностранном языке.

При обучении студентов определенных специальностей представляется целесообразным определить и установить соотношение профессионально ориентированной и общеупотребительной лексики на различных этапах обучения. На решение данной задачи могут повлиять самые разные факторы. Это и исходный уровень языковой подготовки студентов (изучали ли они иностранный язык до поступления в университет, в каком объеме и насколько эффективно), и особенности учебного плана (количество обучающихся в группе, объем учебного времени и др.). Определенную роль играют содержание учебных дисциплин данной специальности и интересы выпускающей кафедры [Dudley-Evans, St John 2008].

Слишком ранняя профессионализация нежелательна, так как на начальном этапе студенты еще недостаточно овладели грамматикой, не понимают страноведческих реалий, у них не сформированы навыки речевого общения на профессиональные темы (отсутствуют фоновые знания). Поэтому на ранних этапах обучения (I и II курсы) необходимо делать основной акцент на изучении общеупотребительной лексики, которая является своеобразным фундаментом дальнейшего изучения языка, и в дальнейшем обеспечивает более глубокое изучение материала. На старших курсах (III и IV курсы), когда студенты достигли определенного уровня владения иностранным языком, у них уже сформированы основные речевые навыки и умения, следует сделать акцент на профессионально релевантной лексике. Особенностью отбора профессионально релевантной лексики является необходимость дать студентам возможность осуществлять коммуникацию в рамках определенной профессиональной тематики. В каждой из таких тем необходимо выделить основные понятия и термины, которые характеризуются наиболее высокой частотностью употребления.

Подбор лексического материала представляет собой серьезную проблему. В любом научном тексте три слоя слов – общие, научные слова и термины. Общие должны быть выучены до университета, но на практике это часто так и не происходит, поэтому их приходится доучивать. Термины обычно лучше знакомы студентам, чем преподавателям. Поэтому для решения проблемы обучения лексике предлагается следовать такой схеме: в начале обучения предлагать научно-популярные тексты, направленные на изучение общенаучных слов с последующим введением всё большего количества узкоспециальных текстов с постепенным нарастанием сложности языковых явлений в текстах [Гилеев 2014].

На старших курсах целесообразно использовать аутентичные тексты по специальности. И хотя в процессе обучения возникают трудности, связанные, с одной стороны, с значительным количеством новой лексики и структурно-грамматическими особенностями таких текстов, с другой – они приучают студентов к активной работе над текстом, стимулируют поиск эквивалентов, требуют обращения к различного рода справочной литературе (словари, энциклопедии, справочники) [Харламова 2001].

Специальная лексика играет ключевую роль в профессионально ориентированном обучении. Необходимо отметить, что в процессе

обучения именно освоение профессионального языка или языка специальности вызывает наибольшие трудности. В каждом из видов речевой деятельности – в аудировании, чтении, письме и говорении – лексика является одной из наиболее важных составляющих.

При отборе профессионально релевантной лексики разработчики дисциплины руководствуются целым рядом принципов и критериев отбора лексики (принцип системности, сочетаемости, частотности, доступности и др.). При этом в случае обучения студентов нелингвистических специальностей представляется целесообразным опираться не только на критерии частотности, употребительности, прозрачности, но прежде всего на тематический критерий [Мороз 2012].

Тематический критерий отбора лексического материала представляется наиболее приемлемым в контексте обучения профессиональному языку. В основе программ тематического типа лежат темы, подлежащие усвоению в период обучения [Долгина, Колесникова 2001]. В рамках отобранных тем выделяются и отрабатываются лексико-грамматические средства передачи содержащихся в отобранных текстах терминов, концепций, понятий [Brown 2007]. При отборе тем рекомендуется учитывать профессиональные интересы обучающихся. В идеале они должны перекликаться не только с темами, включенными в специальные дисциплины, но и с темами курсовых и будущих дипломных работ; темами, которые обсуждаются в средствах массовой информации. На данный момент для студентов, обучающихся по специальностям «Международные отношения» и «Политология», отбор профессионально релевантной лексики осуществляется путем выбора наиболее употребительных лексических единиц, позволяющих студентам осуществлять коммуникацию по той или иной теме в рамках программы обучения.

К понятию профессионально релевантной лексики следует отнести не только наиболее употребительные лексические единицы, позволяющие студентам понимать и переводить профессионально ориентированные тексты, а также формулировать и продуцировать свои собственные высказывания по той или иной тематике, но и терминологический минимум, который позволит осуществлять коммуникацию в рамках изучаемой специальности.

Профессионально релевантная лексика должна быть направлена на формирование у студентов навыков и умений, способствующих развитию профессионального межъязыкового общения.

Важность профессионально ориентированной лексики заключается в том, что она является неотъемлемой составляющей введения в специальность. При изучении данной лексики студенты получают информацию профессионального характера, непосредственно связанную с их дальнейшей профессиональной деятельностью.

Представляется необходимым отбирать лексические единицы, которые обеспечивают студентам возможность осуществлять профессиональное общение в рамках определенной тематики (проблемы). Например, выборы в США (electoral college, turnout, presidential contenders, swing states, popular support, primaries, ticket и др.); экономический кризис (economic downturn, slump, toxic assets, bailouts, to write-off debts; austerity measures и др.); проблема иммиграции (migrants, influx, anti-immigration policy, popular discontent, facilitated illegal immigration)

Помимо вышеизложенного, необходимо обращать внимание студентов на лексические единицы, отражающие культурные, исторические и социальные реалии страны изучаемого языка. Например:

Holyrood – название парламента Шотландии.

Ard Fheis – термин, употребляющийся для обозначения ежегодных съездов различных партий в Ирландии.

Tea party movement – консервативно-либертарианское политическое движение в США, появившееся в 2009 г. как серия протестов, скоординированных на местном и национальном уровне.

Moonbat – неодобрительный политический термин в США для обозначения сторонника левых.

Red states – штаты США традиционно голосующие за кандидатов от республиканской партии.

Donkeys and Elephants – демократы и республиканцы в США.

Number 10 – резиденция премьер-министра Великобритании; часто используется в качестве метонимии.

В некоторых случаях термин может быть напрямую связан с человеком, принявшим тот или иной законопроект. Например:

Obamacare – реформа системы здравоохранения в США, инициированная президентом Обамой.

Watergate – политический скандал в США 1972–1974 гг., закончившийся отставкой президента страны Ричарда Никсона. Единственный за историю США случай, когда президент прижизненно досрочно прекратил исполнение обязанностей.

Bush doctrine, Carter Doctrine, Brezhnev Doctrine, Clinton Doctrine, Nixon Doctrine, Reagan Doctrine, Yoshida Doctrine

В результате анализа и изучения таких понятий, у студентов должны возникать определенные ассоциации, которые могут облегчить понимание не только текста, в котором данный термин употребляется, но и множества других контекстов, не связанных непосредственно с исходным явлением. Так, знание обстоятельств и последствий Уотергейтского скандала, информированность о политической или экономической ситуации того времени, а также владение основными деривационными моделями, распространенными в современном языке политических СМИ, могут помочь с переводом следующего заголовка: ***Clinton campaign shaken, not stirred, by e-mailgate***. Как известно, Хиллари Клинтон пришлось оправдываться по факту использования личной электронной почты для рассылки рабочих сообщений в ее бытность госсекретарем США. В качестве еще одного примера можно привести слово *climategate*, образованное по такой же аналогии и обозначающее скандал, связанный с утечкой архива с электронной перепиской, файлами данных и программами их обработки из отделения климатологии университета Восточной Англии в Норидже.

Также должное внимание следует уделять тем пластам лексики, которые наиболее характерны для языка политики и международных отношений:

а) аббревиатурам и акронимам: NIMBY, FDR, P5+1, POTUS (*Presidents of the United States*), SCOTUS (*Supreme Court of the United States*);

б) общеупотребительным словам, которые в профессионально ориентированном контексте становятся терминами: *honeymoon* – первые 100 дней после избрания на высокий пост, которые характеризуются высоким рейтингом доверия избранному политику, *lame duck* – политический деятель, завершающий свое пребывание на данном посту; *pigeonhole* – действия комитета Конгресса, которые приводят к провалу законопроекта;

ticket – список кандидатов на выборах в США; *donkeys and elephants* – демократы и республиканцы в США;

в) латинским заимствованиям: *ad hoc*, *de jure*, *de facto*, *pacta sunt servanda* – договоры должны исполняться;

г) неологизмам, отражающим новые явления в политической жизни: *Brexit*, *Scoxit*, *Nexit*.

Таким образом, отбор языкового материала является одним из ключевых факторов, определяющих успешность обучения иностранному языку. А так как преподавателю иностранного языка, методисту или автору учебника трудно правильно определить тематику и найти точное время изучения той или иной темы, так как он, как правило, не является специалистом по профилю подготовки студентов и имеет весьма смутное представление о логике построения курса спецпредметов, считаем целесообразным тесное сотрудничество с преподавателями ведущих кафедр. Такое взаимодействие помогает поддерживать устойчивую мотивацию, что, без сомнения, ведет к прочному усвоению учебного материала и повышению общего уровня образования студентов [Федорова 2008].

Отбор профессионально релевантной лексики является одной из наиболее актуальных и сложных проблем на современном этапе обучения студентов лингвистических вузов нелингвистических специальностей, поскольку от решения этой задачи напрямую зависит успешность обучения студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Овчаренко И. С. Особенности подбора лексики при обучении иностранному языку // Открытый урок : Фестиваль педагогических идей. URL : festival.1september.ru

Dudley-Evans T., St John M. Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge, 2008. 301 с.

Гилеев М. Ю. Проблемы отбора материала при обучения языку для специальных целей и пути их решения : сборник материалов учебно-методической конференции. Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2014. 127 с.

Харламова Н. С. Обучение языку специальности в лингвистическом вузе // Иностранные языки в сфере профессиональной коммуникации : материалы Первой межвузовской науч.-практ. конф. М., 2001. С. 7–13.

Мороз И. Н. Проблема отбора языкового материала при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Вестник Российского нового университета. 2012. № 1. С. 147–150.

Долгина О. А., Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ : Cambridge University Press, 2001. 224 с.

Brown D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. London : Longman, 2007. 205 p.

Федорова Н. Ю. Think Ecologically. Textbook for PR Students. СПб. : РГГМУ, 2008. 87 с.

УДК 372.881.1

Д. А. Демина

кандидат педагогических наук, зав. кафедрой лингвистики
и профессиональной коммуникации в области теологии, МГЛУ;
e-mail: dasha_k@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ТРЕХМЕРНОСТИ

Основываясь на результатах проведенных в Лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ исследований и анализе существующих дидактических принципов автор предлагает ввести новый принцип – принцип трехмерности. В статье обосновывается целесообразность введения нового принципа, а также дается его определение.

Ключевые слова: дидактические / методические принципы; принцип трехмерности; трехмерность пространства; трехмерность ментальных структур; дидактика; лингводидактика.

D. A. Demina

Ph.D. (Pedagogics), Head of Department of Linguistics
and Professional Communication in the Sphere of Theology, MSLU;
e-mail : dasha_k@mail.ru

DIDACTIC PRINCIPLE OF THREE-DIMENSIONALITY

Based on the results of the research pursued in the Laboratory of three-dimensional virtual simulation of MSLU and the analysis of existing didactic principles, the author proposes to introduce a new principle – the principle of three-dimensionality. The author gives reasons for introducing the new principle and frames the term.

Key words: didactic / methodological principles; the principle of three-dimensionality; three-dimensionality of space; three-dimensionality of mental structures; didactics; linguodidactics.

На основе проведенных в Лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ теоретических и практических исследований[1] мы пришли к выводу, что формирование вторичной языковой личности наиболее эффективно происходит в условиях трехмерности, когда у обучающихся выстраиваются естественные связи между концептами и формируются образы действительности, естественные и привычные для носителей изучаемого языка. Для практического

[1] С результатами данных исследований можно ознакомиться в ранних публикациях автора.

воплощения выводов исследования необходимо определить основные дидактические требования к процессу обучения, выполнение которых обеспечит его необходимую эффективность в свете нашего исследования, – речь идет о дидактических / методических принципах.

«Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей» [Щукин 2010, с. 147]. Одной из таких закономерностей является трехмерное восприятие мира, свойственное человеку, и перенос свойства трехмерности на создаваемые человеком ментальные системы. Мы провели анализ выявленных и применяемых в современной лингводидактике принципов, который показал, что данная закономерность не отражается ни одним принципом. Однако при этом следование некоторым принципам стимулирует развитие компетенции трехмерного видения.

Мы проанализировали применяемые в лингводидактике принципы с точки зрения решения нашей задачи: повысить эффективность обучения языку с учетом специфики человеческого восприятия мира в трех пространственных измерениях, изменяющихся во времени.

Принципы обучения иностранным языкам изменяются в соответствии с требованиями времени. На современном этапе лингводидактика выстраивает процесс обучения иностранным языкам как процесс, имеющий ярко выраженную личностную направленность. Принцип личностно ориентированного обучения является отражением новой образовательной философии, «считается в отечественной методике обучения ИЯ … одним из основополагающих в реализации гуманистических идей в обучении нашему предмету. Он в полной мере соответствует деятельной природе учебной дисциплины иностранный язык» [Гальскова 1999, с. 86]. Такой подход отвечает той цели, которую ставит перед собой языковое образование: формирование вторичной языковой личности. Компетенция трехмерного видения является структурной частью языковой личности, соответственно, при личностной направленности обучения в той или иной мере развиваются все компоненты личности.

Современный компетентностный подход в лингводидактике опирается на следующие методические принципы обучения (2, 4, 9, 12):

1) коммуникативности / коммуникативной направленности;
2) учета родного языка учащихся / ориентации на родную лингвокультуру учащегося (принимается не всеми);

3) устного опережения (или устной основы обучения);
4) взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / комплексности;
5) профессиональной направленности обучения (учета специальности);
6) аппроксимации / адекватной обратной связи (принимается не всеми);
7) ситуативно-тематической организации обучения;
8) учета уровня владения языком;
9) аутентичного характера учебного материала;
10) информационного разрыва;
11) синтетического восприятия материала (принимается не всеми).

Мы проанализировали, насколько применяемые принципы отражают особенности восприятия человеком пространства и перенос такого восприятия на создаваемые ментальные системы, способствуют ли они формированию компетенции трехмерного видения, и поставили вопрос о необходимости описания нового принципа (трехмерности).

1. Принцип коммуникативной направленности обучения: обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би-/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении. Согласно этому принципу, обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных, т. е. обучаемый участвует в коммуникации на иностранном языке, решает на занятии реальные задачи общения.

Данный принцип помогает выстроить учебный процесс таким образом, чтобы стимулировать развитие компетенции трехмерного видения, формировать у обучающегося объемные образы, которыми оперирует инофон, а также участвовать в коммуникации в привычных для инофона условиях. Приближенность условий общения к аутентичным, а также формирование черт билингва подразумевают формирование компетенции трехмерного видения, однако до сих пор этот аспект не был озвучен в лингводидактике.

2. Мы объединили принцип учета родного языка учащихся и принцип ориентации на родную лингвокультуру учащегося, так как они взаимосвязаны и имеют много общего. А. А. Миролюбов так определяет данный принцип: «владение родным языком учащимся

следует использовать при обучении иностранному языку, поставив это владение на службу овладения неродным языком» [Миролюбов 1998, с. 46].

Этот принцип требует более подробного рассмотрения по следующей причине: на первый взгляд принятие данного принципа противоречит тому требованию, которое мы выдвигаем к процессу обучения иностранному языку, – требованию формирования у обучающихся тех образов окружающего мира, которые присущи инофону (мы исходим из ориентации на культуру изучаемого языка). Однако необходимо осознавать, что собственный культурный опыт при познании мира, в том числе, при восприятии чужой культуры, всегда первичен. Важно иметь в виду вышеописанный факт в процессе обучения иностранному языку, в том числе для того, чтобы избежать интерференции. Однако мы считаем, что данный принцип следует рассматривать не как «принцип ориентации на родную лингвокультуру учащегося», а как «принцип учета родной лингвокультуры учащегося». В этом случае будут учитываться те образы окружающего мира, которые могут помешать либо помочь обучающимся при формировании иноязычной картины мира. При этом возможно предупреждать вероятные ошибки, а также и сознательно сопоставлять различное восприятие пространства в культурах. О важности развития у студентов способности «к наблюдению за функционированием изучаемого языка, к сопоставлению его с родным, к анализу примеров его употребления, к выявлению закономерностей употребления иноязычных средств в разных ситуациях общения» пишет И. П. Павлова, предлагая путь решения глубинных причин трудностей, «возникающих при усвоении языковых средств, отражающих картины мира народов, говорящих на разных языках» [Павлова 2010, с. 16].

3,4. Принципы устного опережения (или устной основы обучения) и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности не отражают особенности восприятия в трех пространственных измерениях.

5. Принцип профессиональной направленности обучения (учета специальности) предполагает учет получаемой обучаемыми специальности на занятиях по иностранному языку и реализуется в отборе материалов для занятий, в «координации разных дисциплин с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся» [Щукин 2010, с. 171].

Следование описываемому принципу способствует формированию компетенции трехмерного видения, развивая у обучающихся системность (трехмерность как черту всех создаваемых человеком систем) мышления.

6. Принцип аппроксимации / адекватной обратной связи, означающий допущение на занятиях ошибок в речевой деятельности, если они не мешают решению коммуникативной задачи, в случае его применения (принцип принимается не всеми преподавателями) требует учета особенностей восприятия пространства и ориентирования в нем, градации допускаемых ошибок в этой области.

7. Следование принципу ситуативно-тематической организации обучения означает использование на занятиях тем и ситуаций общения, отражающих содержание конкретной сферы общения, максимальное приближение к реальным условиям общения. При этом ситуация «представляет собой интегративную, динамическую модель социальных, статусных, позиционных, деятельностных и нравственных отношений субъектов общения» [Гез 2008, с. 169].

Данный принцип имеет исключительно важное значение при формировании у обучающихся трехмерных образов, присущих изучаемой культуре, так как следование данному принципу подразумевает отражение условий реального общения, которое невозможно без адекватного восприятия пространства и при котором пространственные образы формируются естественным образом. Однако данный факт не был представлен ранее в методике.

8. Без применения принципа учета уровня владения языком невозможно адекватное и последовательное формирование компетенции трехмерного видения: «под уровнем владения языком … понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющей решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого знаний, речевых навыков и умений» [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком 2003]. Таким образом, для решения конкретной коммуникативной задачи в конкретной ситуации необходимо достижение обучающимся определенного уровня владения языком. Данное утверждение касается и сформированности необходимых образов изучаемой культуры, без которых невозможно адекватное восприятие конкретной ситуации.

9. Принцип аутентичного характера учебного материала обеспечивает опору на аутентичные тексты (которые являются источниками получения знаний о культуре инофона) и ситуации общения, что необходимо для формирования адекватных аутентичных образов изучаемой культуры, а не переноса опыта, полученного в собственной культуре.

10. Принцип информационного разрыва, суть которого сводится к тому, что у одного из обучающихся, являющегося участником коммуникации, есть информация, которой нет у другого / других обучающихся-участников коммуникации. Данный принцип обеспечивает мотивированность и естественность общения.

11. Принцип синтетического усвоения материала принимается не всеми методистами и понимается по-разному. Суть данного принципа сводится к интуитивному пониманию целого, к глобальному восприятию структур без анализа. Е. И. Пассов не принимает данный принцип при изучении грамматики, когда невозможно полное исключение осознанности, однако автор считает необходимым данный принцип при усвоении речевой деятельности, когда целесообразно усваивать слова во фразах, а не изолированно [Пассов 1989].

Данный принцип является частным методическим принципом, однако мы остановились на его описании и анализе, так как следование данному принципу обеспечивает формирование образов изучаемой культуры, в том числе, неосознанное. В ряде исследований в области психологии показано, что во многих случаях непроизвольное запоминание является более продуктивным, чем произвольное [Зинченко 1961; Смирнов 1966]. Установка на запоминание как цель действия субъекта не повышает сама по себе эффективность запоминания. Непроизвольное запоминание может быть продуктивнее, если оно происходит попутно в процессе деятельности, имеющей другие цели. То есть при синтетическом усвоении материала не ставится задача запомнить определенный пространственный образ, он запоминается в связи с изучаемой ситуацией, участниками ситуации, пространственным окружением в их взаимосвязи и может быть впоследствии воспроизведен при возникновении определенных стимулов в реальной ситуации.

Таким образом, применяемые в современной лингводидактике методические принципы могут способствовать развитию компетенции

трехмерного видения, однако в ограниченном объеме и лишь потому, что данная компетенция является структурной единицей языковой личности и развивается в той или иной мере при развитии личности; рассмотренные принципы не учитывают особенностей восприятия пространства человеком, не отражают факт объемного видения и мышления. Известные принципы не обеспечивают формирования трехмерных культурных образов, что особенно важно при изучении иностранных языков в процессе формирования вторичной языковой личности, когда получаемые об иной культуре знания должны становится собственным опытом и запечатлеваться в естественном виде, а не выстраиваться на основе имеющегося опыта.

Опираясь на выявленные особенности человеческого восприятия пространства и важность данных особенностей при изучении иной культуры, а также тот факт, что данные особенности восприятия не описаны в применяемых в современной лингводидактике принципах, мы пришли к выводу о необходимости разработки нового принципа: трехмерности. *Суть принципа трехмерности* заключается в развитии осознания у обучающихся того факта, что человек переносит способ восприятия окружающего мира в пространственных измерениях на выстраиваемые системы, и в формировании у обучающихся умения самостоятельно выявлять внутрисистемные связи и выстраивать собственные системы в объемном виде. Данный принцип направлен на формирование у обучающихся объемных образов изучаемой культуры.

Принцип трехмерности не сводится ни к одному известному в лингводидактике принципу – он интегрирует и дополняет некоторые из уже известных: твердость усвоения, правильность, принципы сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, природосоответсвия, культуросообразности, связи теории с практикой и др. Однако известные дидактические и методические принципы не могут обеспечить решения поставленной нами задачи в обучении: формирования компетенции трехмерного видения.

Принцип трехмерности опирается на следующие положения:

– человек воспринимает окружающий мир в трех пространственных измерениях;
– данное свойство пространства переносится на создаваемые человеком ментальные системы;

– информация, поступающая в мозг по зрительному каналу, запечатлевается в памяти в целостном виде, без напряжения, прочно;
– при соблюдении логических связей учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно;
– память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется[1];
– в ряде исследований показано, что во многих случаях непроизвольное запоминание является даже более продуктивным, чем произвольное.

При практической реализации принципа трехмерности в обучении необходимо:

1. Понимать, что создаваемые человеческим сознанием структуры трехмерны в силу специфики человеческого мышления и возможностей.
2. Понимать, что социально и культурно обусловленные явления требуют трехмерной визуализации.
3. Осознавать особенности восприятия пространства в различных культурах и избегать простого переноса собственного опыта на иную культуру. Для этого в сознании учащихся надо формировать фреймы, отражающие специфику восприятия пространства и общения в пространстве.

Таким образом, мы предлагаем ввести новый принцип обучения: принцип трехмерности. Новый принцип требует применения новых методов и средств обучения. При этом применение соответствующих новых средств обучения (например, стереокинематография, виртуальная реальность) максимально приближает процесс обучения иностранным языкам к процессу овладения учащимся языком в естественной языковой ситуации, «…создает в аудитории микромир окружающей нас жизни – всеми реальными, межчеловеческими отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка» [Риверс 1992, с. 99].

[1] Экспериментальные исследования, проведенные в Лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ доказали, что учебный материал, продемонстрированный в стереоформате, лучше запоминается обучающимися.

Таким образом, проанализировав применяемые в современной лингводидактике принципы, мы пришли к выводу, что факт трехмерного восприятия действительности и перенос свойства трехмерности на создаваемые человеком системы не отражается ни одним из применяемых принципов. Это дало нам право ввести новый принцип (трехмерности), учитывающий данную закономерность. *Суть принципа трехмерности* заключается в развитии осознания у обучающихся того факта, что человек переносит способ восприятия окружающего мира в пространственных измерениях на выстраиваемые системы, и формировании у обучающихся умения самостоятельно выявлять внутрисистемные связи и выстраивать собственные системы в объемном виде, данный принцип направлен на формирование у обучающихся объемных образов изучаемой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гальскова Н. Д. Педагогическое сотрудничество в контексте совеременной модели обучения иностранным языкам // Сб. научных трудов МГЛУ. Вып. 443. М., 1999. С. 86–94.

Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М. : Изд-во центр «Академия», 2008. 256 с.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 562 с.

Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени ; Инфра-М, 2002. 448 с.

Миролюбов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. М., 1998. 256 с.

Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Страсбург : Cambridge Univ. Press ; М. : МГЛУ, 2003. 256 с.

Павлова И. П. Направления профессиональной подготовки и переподготовки учителей/преподавателей иностранного языка по проблемам межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 9–26. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 582. Сер. Педагогические науки.)

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 276 с.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.

Риверс В. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя // Глядя в будущее: Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. М., 1992. С. 99–118.

Смирнов А. А. Проблема психологии памяти. М. : Просвещение, 1966. 423 с.

Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. 4-е изд. М. : Филоматис : Омега_Л, 2010. 480 с.

УДК 371.3

А. Я. Джафарова

преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: alinajaf@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКТИРОВКИ ОШИБОК В УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ СОГЛАСНО ПРОГРАММЕ «CELTA»

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы, связанные с подходом к корректировке ошибок в речи студентов согласно программе CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults); затрагиваются различия между западным подходом к обучению иностранным языкам и подходом, распространенным на территории постсоветского пространства; выделяются и описываются типы ошибок; приводятся техники их исправления.

Ключевые слова: корректировка ошибок; мотивация; многоязычная группа; моноязычная группа; обучение на уровне формы; ошибки; оговорки; укрепившиеся неверные формы; интерязык.

A. Y. Dzhafarova

Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Political Sciences, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU; e-mail: alinajaf@yandex.ru

THE PARTICULARITIES OF CORRECTING STUDENT SPEECH ERRORS ACCORDING TO THE CELTA PROGRAMME

The below research paper examines theoretical and practical challenges, associated with speech error correction techniques according to the CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) programme; under revision are the differences between the western approach to teaching ESL students and the one, widely practised in the former Soviet Union realm; accentuated and described are the types of errors; outlined are the techniques of their correction.

Key words: error correction; motivation; multilingual group; monolingual group; form-focused instruction; errors; mistakes; fossilized forms; interlanguage.

Автор статьи прошел обучение по программе CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) в одном из аккредитованных Кембриджским университетом центров на территории Ирландии и, являясь воспитанником московской лингвистической школы, открыл для себя новое видение того, как может происходить процесс корректировки ошибок в ходе занятия. Важно отметить, что данная программа рассчитана на подготовку педагогов, которые будут работать

в многоязычных группах взрослых студентов, что существенно отличается от условий работы в преимущественно моноязычных университетских группах. Тем не менее техники, описанные ниже, могут быть успешно использованы в рамках университетских занятия со студентами, для которых родной язык русский. Эффективность данных стратегий исправления ошибок обусловлена их мотивационно-позитивной базой, аккуратностью и тактичностью применения.

С точки зрения западной теории и методики преподавания иностранных языков существуют две основные стратегии, которые диктуют подходы к исправлению ошибок: 1) обучение на уровне формы (или «естественный подход»); 2) обучение на уровне смысла.

В данном случае складываются два противоположных видения языка как такового:

1) в первом случае язык становится инструментом коммуникации за пределами устойчивой формы. Данная стратегия активно используется в вузах западного образца. Такое видение методик исправления ошибок проявляется наиболее ярко при выполнении групповых заданий, которые требуют от студентов развития навыков общения и изложения мыслей.

2) второе видение языка до сих пор является более распространенным в странах СНГ и Азии. В нем язык воспринимается как система, которую пошагово изучают, отрабатывая ее грамматические структуры и правила, пока она не начнет эффективно функционировать отдельно от системы родного языка. При этом развитию речи уделяется меньше внимания. Исправление ошибок является способом контроля усвоения материала.

Программа CELTA в данном случае опирается на сдвоенную стратегию, доминирующим видением которой является обучение на уровне формы. Тем не менее одним из важнейших аспектов обучения является определение верного момента, когда необходимо «привязать» форму к конкретному смыслу. Иначе говоря, программа CELTA требует от преподавателя умения прогнозировать конкретные моменты в процессе обучения, когда систематизация накопленных знаний происходит при непосредственном его / ее участии, и когда, наоборот, необходимо отступить и занять роль направляющего наблюдателя.

Проходя программу и обсуждая свои ошибки с тьюторами во время проведения «круглых столов» после занятий со студентами, автор

статьи пришел к выводу, что используемые ранее и привычные техники корректировки ошибок часто рассматриваются тьюторами как неуместные и даже неправильные в некоторых случаях. Главную мысль, которая может описать противоречие между двумя подходами к обучению (обучение на уровне формы и обучение на уровне смысла) и которая лежит в основе западного подхода, можно выразить так: «It is very easy to destroy the students' confidence when they are corrected inappropriately».

В западной теории преподавания само понятие ошибки делится на четыре основные подгруппы: *errors*, *mistakes*, *fossilized forms*, *interlanguage*.

Таким образом, мы получаем непосредственно сами ошибки, оговорки, укрепившиеся неверные формы и интерязык.

Следует уделить особое внимание разделению ошибок и оговорок. Если ошибки часто являются систематичным проявлением постепенного освоения изучаемого языка, оговорки можно считать результатом недостаточного механического владения языком и концентрации студента на воспроизведении смысла, а не формы. В свою очередь, укрепившиеся неверные формы являются следствием некорректно воспринятого материала, но при этом свидетельствуют о высокой степени рационализации студентом полученной информации. Интерязык, явление, типа персонального пиджина, может перерасти в укоренившуюся форму при отсутствии корректировки со стороны преподавателя. Но в преподавании, согласно программе CELTA, интерязык воспринимается преподавателем как естественный шаг на пути формирования более полноценного знания языка.

Отдельно стоит упомянуть, что занятия в формате программы CELTA предполагают работу в многонациональных группах, поэтому преподавателю следует взаимодействовать со студентами, в том числе и исходя из понимания особенностей их первого языка. О том, как родные языки студентов влияют на их усвоение второго языка говорили Д. Норриш, Ф. Скиннер, Л. Сэлинкер (John Norrish, Frederic Skinner, Larry Salinker) и др., и все, так или иначе, соглашались с тем, что изучение нового языка, это, своего рода, «привитие новых привычек». Таким образом, привычки первого языка часто возобладают над еще не сформированными привычками второго. Задачей преподавателя в данном случае является умение определить случаи, когда

допущенная ошибка вызвана именного такого рода вмешательством со стороны первого языка.

Вышесказанное дает нам все основания предполагать, что без знания конкретики совершенных студентами ошибок, «невозможной представляется разработка действенных стратегий по их корректировке».

Справедливым будет замечание, что в рамках программы CELTA основная задача преподавателя – разбор типичных ошибок в речи учащихся, которые, как правило, невозможны в среде носителей языка. Таким образом, «оплошности» или «оговорки» (mistakes) часто игнорируются преподавателем, особенно в случае, если их удалось идентифицировать как следствие усталости, недостаточной концентрации внимания, волнения или присутствия каких-либо внешних раздражителей. Таким образом, основными задачами преподавателя CELTA являются:

1) определение степени и особенности влияния первого языка студента на процесс усвоения второго языка;
2) умение дифференцировать «ошибки», «оговорки», «укрепившиеся неправильные формы» и «интерязык»;
3) поддержание мотивации студентов; исправление ошибок должно следовать за взвешенным и исключительно ситуативным решением преподавателя. Сюда же относится обсуждение тем, которые могут задеть или вызвать у студентов негативную реакцию;
4) содействие самостоятельному усвоению материала не через прямое вмешательство в образовательный процесс, а посредством контролируемого наблюдения;
5) создание таких условий для групповых занятий, при которых коллектив является самодостаточной единицей, он способен сам корректировать и направлять свою деятельность с учетом сильных и слабых сторон отдельных учащихся.

Работа с мотивацией студентов является одним из основных базовых тезисов программы. Существует множество схем, представляющих мотивацию в виде взаимодействующих пар факторов, например «интегративная и инструментальная» мотивация или «внутренняя и внешняя мотивация».

В программе CELTA используется вторая вышеуказанная схема и обращается особое внимание на то, чтобы исправление ошибок не нанесло вреда внутренней мотивации студентов. Внутренняя

мотивация, в свою очередь, подстегивается внешней мотивацией, которую обеспечивает преподаватель за счет своевременной похвалы и вознаграждения (реже – критики и наказания). Кроме того, на плечи преподавателя ложится ответственность по организации таких условий занятий, при которых одобрение сокурсников становится одним из главных мотивирующих факторов.

Важной деталью является то, что преподаватели в рамках программы CELTA сами являются студентами. Поэтому, одновременно находясь в положении как учащегося, так и изучающего, преподавателям на программе CELTA необходимо найти баланс между поставленным заданием, способами его выполнения и степенью / частотой поощрения.

Ключевой установкой в работе с мотивацией студентов в программе CELTA является максимальное устранение ощущения «провала». Прививая студентам более спокойное отношение к ошибкам, преподаватель снимает социальное и личное напряжение, что позитивно отражается на эффективности учебного процесса.

Исходя из вышеизложенного, необходимо привести в качестве примера некоторые из техник исправления ошибок, используемых в рамках программы CELTA. Прежде чем перейти к их описанию, важно отметить, что все они подразумевают то, что педагог указывает на ошибку, а студент исправляет ее сам. Таким образом, эти техники исправления ошибок в нашем понимании скорее являются способами указания на них:

1) использование терминологии для того, чтобы указать обучающемуся на допущенную ошибку (грамматическую, фонетическую и т. д.). – это легкий для преподавателя способ коррекции, но в таком случае студенты должны быть ознакомлены с терминологией, которую использует педагог. Недостатками являются дополнительные временны́е затраты и прескрептивная позиция педагога;

2) преподаватель повторяет предложение студента до момента, где была допущена ошибка и останавливается (что помогает студенту понять, где была допущена ошибка) – еще один легкий для преподавателя способ исправления, но он может застать студента врасплох и также является прескрептивным;

3) исправление «на пальцах», когда преподаватель повторяет фразу, разгибая пальцы, которые выступают в роли слов или слогов, указывая таким образом на позицию ошибки во фразе или в слове.

Это визуальный способ, что делает его более доступным для понимания, чем, например, первый. Недостатками этой техники являются неудобство для педагога (сложно не запутаться), повторение неправильной фразы вслух преподавателем и неожиданность для студента в некоторых случаях;

4) вопрос, направляющий студента на самостоятельное исправление ошибки (concept checking questions; *e.g.*: Do you mean you go every day?) – такой подход заставляет студента задуматься и повторить или переформулировать предложение, кроме того, сам вопрос содержит в себе необходимый для правильного ответа языковой материал. Минусами в этом случае являются общая снисходительная тональность и то, что студент не всегда понимает, зачем ему задали этот вопрос, ведь он уже объяснил необходимую информацию ранее;

5) переформулировка, когда преподаватель повторяет вслух правильный вариант фразы обучающегося. Преимущество этого способа заключается в том, что, как правило, студенты не чувствуют себя застигнутыми врасплох, а возможный недостаток – студенты часто не замечают то, что было исправлено;

6) «замедленное отложенное исправление», когда преподаватель следит за речью студента, не прерывая его, и записывает или просто запоминает допущенные ошибки. После того, как студент заканчивает свой ответ, преподаватель просит его повторить фразы / слова, пишет на доске фразы с ошибками и просит их исправить или задает наводящие вопросы, чтобы еще раз услышать ответ. Следует отметить, что в рамках программы CELTA тьюторы часто повторяли, что не стоит выделять студента, который совершил ошибку, нужно дать всей группе возможность найти и исправить ее. «Naming» (обращение к студентам по имени) может смутить студента, допустившего ошибку, заставить почувствовать дополнительное давление и, как следствие, снизить мотивацию. Недостатки этой техники – ощущение студентами нерелевантности написанного на доске или выделенного для исправления преподавателем к тематике обсуждения, которое только что прошло; активность более сильных студентов, которые быстрее находят ошибку и исправляют ее, не оставляя времени на размышление тем, кто ее на сам деле допустил.

В заключение можно выделить следующие тезисы, согласно которым происходит образование по программе CELTA.

1. *Ошибки – естественная часть процесса освоения нового языка*

Преподаватель НЕ концентрируется на исправлении ошибок, а дает материал, который помогает учащемуся самостоятельно прийти к правильному пониманию.

2. *Исправление устной речи происходит в трех режимах*

«On the spot correction» – «исправление на месте» выполняется в процессе прохождения нового материала для увеличения точности понимания.

«Delayed correction» – «замедленное исправление» означает исправление после того, как студент закончил выполнение задания (например, пересказ, диалог, свободное рассуждение и т. д.).

«Selective correction» – «выборочное исправление» – означает исправление только тех ошибок, которые сигнализируют несформированное понимание конкретного материала. При этом ошибки, которые не относятся к пройденным или изучаемым темам, игнорируются преподавателем.

3. *Исправление во время акта речи студента*

Несмотря на то, что программа CELTA не поощряет исправление студентов в процессе речи, допустимой является бессловесная поддержка студентов жестами и мимикой.

4. *Постоянное наблюдение за речью студентов*

Даже в случаях, если задание выполняется несколькими группами в классе, преподаватель осуществляет «мониторинг», или наблюдение за речью студентов, ведя запись и учет допущенных ошибок.

5. *Систематизация ошибок*

По ходу занятия преподаватель составляет схему или таблицу типичных ошибок своих студентов, и затем, на ее основании, дает возможность студентам самим идентифицировать и исправить собственные ошибки, а также ошибки своих сокурсников.

6. *Установка на мотивацию студентов. Ошибка – путь к мастерству*

Важно добиться от студентов понимания того, что не ошибается тот, кто ничего не делает. Активность студентов на занятии и все

допущенные ошибки являются гарантом эффективного усвоения материала для всех учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Botha H. L. The role of error correction in communicative second language teaching // Journal “Per Linguam”. 1987. Vol. 3, No. 2. URL : perlinguam.journals.ac.za/pub/article/download/472/509

Bun M. K., Kiparsky C. Global and Local Mistakes // J. H. Shumann & N. Stenson (eds.). New Frontier in Second Language Learning. Rowley, MA : Newbury House, 1974. P. 71–80.

Livingstone K. A. Correcting errors in the L2 classroom: students’ and teachers’perceptions. Universidade do Porto, 2015. № 2. Revista Electrónica del Lenguaje. URL : www.academia.edu/11702514/Correcting_errors_in_the_L2_classroom_students_and_teachers_perceptions

Loewen Sh. Error correction in the second language classroom // Journal “Clear News”. 2007. Vol. 11, Issue 2. URL : clear.msu.edu/files/2514/0329/3290/Fall_2007_Newsletter-_Error_correction.pdf

Mahadi Tengku, Sepora Tengku. Motivation, Its Types, and Its Impacts in Language Learning // International Journal of Business and Social Science. Vol. 3, No. 24. Special Issue. 2012. URL : www.ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_24_Special_Issue_December_2012/24.pdf

Ramírez, J. Acosta. How Should EFL Students Be Corrected // LETRAS 41. 2007. URL : www.scribd.com/document/255060575/How-Can-Efl-JRamirez

УДК 372.881.133.1

Н. И. Дракина

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения
ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: drakina.natali@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЗАРУБЕЖНОГО РЕГИОНОВЕДЕНИЯ

Автор рассматривает практическое значение обучения письменной речи студентов-регионоведов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. В статье дан обзор исследований, посвященных анализу специфических особенностей, присущих письменной речи на французском языке, а также рассмотрены методические рекомендации при обучении данному стилю речи студентов – будущих специалистов в области в области зарубежного регионоведения. Выделены принципы, на основе которых предлагается производить отбор и организацию аутентичного текстового материала, предназначенного для использования в ходе формирования умений и навыков письменной речи на французском языке.

Ключевые слова: письменная речь на иностранном языке; формирование иноязычной коммуникативной компетенции; овладение продуктивной письменной речью; отбор образцов письменных текстов; обучение реферированию и аннотированию.

N. I. Drakina

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor Chair of Linguistics
and Professional Communication in Foreign Regional Studies;
e-mail: drakina.natali@yandex.ru

TEACHING WRITING IN FRENCH AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS OF FOREIGN REGIONAL STUDIES DEPARTMENTS

The author considers the importance of teaching writing to students of regional studies departments while forming foreign language communicative competence. The article provides a review of the research devoted to the analysis of the specific features of writing in French as well as relevant teaching recommendations for those working with students of regional studies. Principles of selecting and organizing authentic text materials to be used while forming writing skills in French are highlighted.

Key words: writing in a foreign language; forming foreign language communicative competence; obtaining efficient writing skills; selecting samples of texts; studying precise-writing and annotating.

При подготовке квалифицированного специалиста в области зарубежного регионоведения особое место занимает формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Поскольку бóльшая часть обмена профессиональной информацией осуществляется в письменном виде (статьи, тезисы докладов, деловая переписка и т. д.) всё более явным становится значение письменной речи в овладении профессионально ориентированным иностранным языком. В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистический, социокультурный, прагматический и другие компоненты; предполагается обучение умениям создавать письменные произведения официального и нейтрального характера в пределах изученного языкового материала. Овладение продуктивной письменной речью является одной из полноправных целей обучения студентов – будущих специалистов в области зарубежного регионоведения. Для данного контингента специалистов важно умение создавать письменные произведения разных жанров, в частности доклады, статьи, рецензии, сообщения, конспекты, рефераты, аннотации и др.

Среди исследований, рассматривающих различные жанры письменной речи, можно выделить два направления: с одной стороны, это труды лингвистов, анализирующих особенности письменной речи разных стилей и жанров, а с другой – исследования, посвященные методике обучения письменной речи.

Продуктивная письменная речь обладает определенными особенностями, присущими письменной форме общения на данном языке: тематичность, целостность, наличие основной идеи, «цементирующий» текст, связность, логичная последовательность и завершенность [Гальперин 1981].

Как отмечают авторы [Bosh 2010], наиболее частотной в письменной речи на французском языке является конструкция S-P-COD (COI), где:

S – субъект, подлежащее

P – предикат, сказуемое

COD – прямое дополнение

COI – косвенное дополнение

На втором месте по частотности использования большинством исследователей отмечаются конструкции S-P, S-P-A (где A – прилагательное).

При этом указанные конструкции могут различаться составом сказуемых. Это могут быть сказуемые, выраженные непереходными глаголами, а также сказуемые, представляющие собой пассивные конструкции (двучленный пассив без субъектного дополнения).

Приведенные выше модели являются типичными синтаксическими ядерными структурами, вокруг которых группируются различные структуры-распространители ядерных систем. Существуют обязательные распространители и факультативные, которые иногда называют периферийными блоками, в отличие от ядерного блока. Минимальная схема предложения может быть представлена в виде композиции, складывающейся из одной ядерной структуры и одной или нескольких периферийных структур-распространителей, причем ядро каждой периферийной структуры может одновременно входить и в подчиненную структуру (ядерную или периферийную). Например:

La région parisienne conserve, malgré la régionalisation, un poids économique énorme. Elle concentre l'essentiel des pouvoirs de décision politiques, économiques, bancaires et boursiers [Ross Steel 2004, c. 20].

Le Nord a perdu ses trois grandes sources de richesses: le charbon, la sidérurgie et le textile. Mais il en a gardé la mémoire avec le musée de la Mine à Lewarde et le musée du Textile et de la Vie sociale à Fourmies [Ross Steel 2004, c. 24].

L'agriculture est aussi une grande source de richesses : premier producteur mondial de chicorée et d'endives; grosse production de céréales sur les plateaux de la Picardie... [Ross Steel 2004, c. 24].

La Normandie, avec ses célèbres paysages de bocage, reste une grande terre d'élevage, de production laitière et d'industrie agroalimentaire [Ross Steel 2004, c. 22].

Les Pays de la Loire sont tournés vers la mer et bénéficient du dynamisme des deux grands ports, Nantes et Saint-Nazaire, principaux centres de construction navale et d'importation du pétrole [Ross Steel 2004, c. 22].

La Bretagne est célèbre pour ses paysages, ses légendes celtes, sa culture en plein renouveau (Festival interceltique de Lorient) [Ross Steel 2004, c. 22].

Помимо приведенных выше ядерных структурных схем-предложений, исследователи синтаксиса письменного французского языка описали наиболее распространенные типы предложений, среди которых в первую очередь были выделены предложения, передающие

значение причины, следствия, цели, условия, а также предложения, выражающие противопоставление, уступку и сравнение.

Однако, когда речь идет о письменных источниках, связанных с описанием различных регионов Франции, можно заметить, что из всех видов придаточных предложений чаще всего встречаются относительные придаточные предложения, уточняющие ту или иную информацию, представленную в тексте. Например:

> Enfin, il y a les constructeurs, ceux qui ont aussi laissé une trace à travers les monuments qu'ils ont fait bâtir : Francois Ier et les châteaux de la Loire, Louis XIV et Versailles, Napoléon III et Paris, François Mitterrand et ses grands travaux (Louvre, Bibliothèque de France, Arche de la Défense, Opéra-Bastille) [Ross Steel 2004, c. 22].

> Ce sont les églises romanes qui guident les pas du voyageur en Limousin et en Poitou-Charentes (Saint-Savin, Talmont, Poitiers, Aulnay, Saint-Junien)... [Ross Steel 2004, c. 28].

> Bordeaux est la capitale prestigieuse et riche de son passé (XVIIIe s.) d'une région essentiellement agricole où dominent la vigne et le maïs [Ross Steel 2004, c. 30].

В статьях французских исследователей при обсуждении характерных черт письменной речи поднимается вопрос о нарушении некоторых «табу» в письменных источниках последних лет. Это касается, например, употребления местоимения "je / moi" – "я" и "nous" – "мы", ранее совершенно не допустимых в академическом тексте. Отсутствие местоимений "je" и "nous" подчеркивало объективность выводов исследования и нейтральное отношение к излагаемым фактам.

Тем не менее в современном французском письменном языке наблюдается нарушение негласного запрета на употребление местоимения "je / moi", особенно при желании высказать свое мнение по обсуждаемому вопросу. Так, роль автора становится заметнее, а употребление местоимения "je / moi" подчеркивает его готовность взять на себя ответственность за все написанное в тексте статьи или исследования. Автор показывает таким нарушением табу свою готовность к дискуссии с читателем, которого он признает в качестве равного, достаточно подготовленного, чтобы оценить положения, изложенные в тексте [Reutner 2010].

Следует отметить, что в письменных произведениях, посвященных регионоведению Франции и других франкоговорящих стран,

наиболее частотным является использование неопределенно-личного местоимения “on”. Например:

> Le Nord est aussi une région généreuse et chaleureuse. On y célèbre le carnaval comme nulle part ailleurs et les fêtes populaires et commerciales sont très nombreuses, telle la grande braderie de Lille [Ross Steel 2004, c. 24].

> Quant à la Franche-Comté, on peut y admirer l’œuvre de trois architectes : les Salines royales d’Arc-et-Senans (Ledoux), la chapelle de Ronchamp (Le Corbusier), la citadelle de Besançon (Vauban). [Ross Steel 2004, c. 26].

Для обучения письменной речи на французском языке необходимо произвести отбор аутентичных текстов, которые содержат информацию, отвечающую интересам студентов, при этом данная информация должна быть профессионально значимой и познавательной не только в свете будущей специальности обучающихся, но и в социокультурном плане. Авторами исследований, изучающих данную проблему, предлагается произвести отбор и организацию текстового материала в соответствии с определенными принципами и критериями:

- принцип коммуникативности означает, что в отобранных текстах должна прослеживаться целевая установка автора, его коммуникативные интенции;
- принцип проблемности заключается в том, что отбор текстового материала должен содержать ту или иную профессионально-коммуникативную проблему, которую необходимо решить;
- принцип поэтапного формирования умений, работа с информацией, содержащейся в текстах разных видов [Сабанова 2007, с. 114].

В аутентичных текстах студенты изучают синтаксическую структуру образцов текстов, оперируют с разными типами предложений, связанных между собой различными видами межфразовой связи, и со сверхфразовыми единствами, т. е. логически обусловленными, формально самостоятельными, синтаксически и семантически «спаянными» и функционально завершенными единицами речи.

Формированию компетенции в области профессионально ориентированной письменной речи способствует выполнение различных видов подготовительных, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

Подготовительные упражнения – упражнения на поиск нужной информации в тексте, трансформационные упражнения (перефразируйте

предложения, используя слова, данные в скобках; соедините два предложения в одно при помощи данных союзов и союзных слов); упражнения по составлению письменного высказывания по образцу, подстановочные упражнения.

Следует отметить, что особенно важны при обучении письменной речи студентов-регионоведов упражнения в компрессии текстов, заключающихся в выделении ключевых слов текста, выделении главной мысли, делении текста на смысловые части и их обозначении, составлении плана текста, обозначении каждого абзаца. При выполнении упражнений в компрессии текста важно научить студентов различать главное и второстепенное, сохранять логику изложения, не нарушая нормы языка.

На следующем этапе обучения, выполняя упражнения более высокого уровня, называемые коммуникативными, студентам предлагается составить рефераты, аннотации, резюме статей, написать рецензию к прочитанным статьям, написать статью на заданную тему, составить тезисы к докладу, написать эссе (сочинение) на основе изученного материала и информации, самостоятельно найденной на сайте, участвовать в разработке проекта по изученным темам в области регионоведения Франции и франкоговорящих стран.

Следует отметить, что наряду с обучением смысловой и структурной связи между единицами текста, следует учитывать и другой аспект – модальный, выражающий отношение автора к ее содержанию и обусловливающий во многом ее связность и форму. Поскольку письменной речи свойственна функция общения не в меньшей мере, чем устной, то умение выразить свою позицию и отношение к излагаемым фактам играет существенную роль при формировании модально-коммуникативной направленности обучения иностранному языку студентов, будущих специалистов в области зарубежного регионоведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 138 с.

Сабанова Л. В. Формирование профессионально ориентированной письменной речи на продвинутом этапе подготовки студентов языкового педагогического вуза: французский язык : дис. … канд. пед. наук. М. : МГЛУ, 2007. 225 с.

Boch F., Rinck F. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique // Revue de linguistique et de didactique des langues. # 41. Grenoble, Lidil, 2010. P. 5–14.

Reutner U. De nobis ipsis silemus? Les marques de personne dans l'article scientifique // Revue de linguistique et de didactique des langues. #41. Grenoble, Lidil, 2010. P. 79–102.

Ross Steel. Civilisation progressive du français. CLE International/SEJER, 2004. 192 p.

УДК 811.162.1

Ж. И. Ерома

кандидат филологических наук, доцент, доцент
кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: eromaz@mail.ru

РУССКО-ПОЛЬСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ КВАЗИАНАЛОГИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ РАЗЛИЧИЙ НА УРОВНЕ КОГНИТИВНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье рассмотрены различия лексико-семантического характера в польском и русском языках, появившиеся в результате когнитивных отличий между носителями этих языков и языковых культур.

Ключевые слова: языковая картина мира; лексика; сопоставительная лингвистика; польский язык; семантика.

Zh. I. Eroma

Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Linguistics
and Professional Communications in the Field of Media Technologies,
Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, MSLU;
e-mail.ru: eromaz@mail.ru

RUSSIAN AND POLISH QUASI-ANALOGUES AS EXAMPLE OF DIFFERENCES IN COGNITIVE AND LINGUISTIC PICTURES OF THE WORLD

The article addresses the vocabulary and semantic differences in Russian and Polish languages, that arose from cognitive differences between native speakers of these two languages and linguistic cultures.

Key words: the language picture of the world; vocabulary; comparative linguistics; Polish language; semantics.

Несмотря на близкое родство русский и польский языки имеют различия. Нас интересуют различия лексико-семантического характера, возникшие в результате когнитивных отличий между носителями этих языков и языковых культур. Работа в этом направлении связана с необходимостью создания базы для конкретных практических рекомендаций прежде всего в области переводоведения, преподавания иностранных языков, лексикографии.

Языковая и когнитивная картины мира (далее – КМ) – понятия тесно связанные, но неидентичные. Когнитивная КМ проявляется

в языковой КМ, ее формируют не только язык, речь, паралингвистические средства, но и вся сфера предметной деятельности человека, правила жизни данного общества. В статье когнитивная КМ, вслед за А. Залевской, соответствует понятию «информационная база», а языковая КМ понятию «лексикон» [Залевская 1977].

Проблема поиска аналогий, вычленения сопоставимых участков когнитивных КМ, приводит к необходимости разграничить лексические, понятийные аналогии и квазианалоги [Швей, Лещак 2002].

Лексическими аналогами следует считать номинативные единицы языка, выполняющие идентичную номинативную функцию в польском и русском языках. Понятийными аналогами следует считать идентичные по содержанию и категориальной структуре участки сопоставляемых когнитивных КМ. Оба типа аналогов следует отличать от квазианалогов – лексических единиц и понятий, которые покрывают лишь сходные, но неидентичные участки сопоставляемых языковой или когнитивной КМ.

Лексические квазианалоги следует отличать от деривативных, возникших по аналогии с родным языком. Это формы, не существующие в неродном языке, например: *muzykalny* вместо *muzyczny*, *grypozny* вместо *grypowy*, *administratywny* вместо *administracyjny*, *telefonny* вместо *telefoniczny*, *jubilerny* вместо *jubilerski*, *nazistskie* вместо *nazistowskie*, *brazylski* вместо *brazylijski*, *prorocki* вместо *proroczy*, *dochodny* вместо *dochodowy*, *federatywny* вместо *federacyjny*, *parlamentarny* вместо *parlamencki*, *schwyciła się* вместо *chwyciła,* płyć вместо *płynąć*, sygrać вместо *zagrać*, *pokazać się* вместо *ukazać się*, *wypec* вместо *upiec*, *wymyć* вместо *umyć*, *przyprowadzić* вместо *doprowadzić*, *wypaćkany* вместо *upaćkany*.

Одной из разновидностей квазианалогии является идиоматическая квазианалогия. Это ошибочное отождествление созвучных или формально похожих фразеологизмов, например:

пустить в трубу «разорить, лишить денег, имущества» – *puścić w trąbę* «порвать отношения с кем-л., покинуть, бросить кого-л.»;

от слова до слова «все целиком, от начала до конца» – *od słowa do słowa* «по мере развития беседы, разговора, дискуссии»;

час от часу «постепенно, с течением времени» – *od czasu do czasu* «иногда, время от времени»;

уткнуть нос во что-л. «не отрываясь, с увлечением читать, писать и т. д.» – *wetknąć nos w co, do czego* «вмешаться, сунуться; сунуть [свой] нос».

Идиоматические квазианалоги могут быть образованы в неродном языке под влиянием родного окказионально, не являться устойчивыми словосочетаниями: *ogląda telewizor* вместо *ogląda telewizję*, *cierpnę od tej myśli* вместо *cierpnę na tę myśl*, *w ten dzień* вместо *tego dnia* или *w tym dniu*, *msza jest odprawiana na łacinie* вместо *po łacinie*, *w przeciwieństwie od* вместо *w przeciwieństwie do*.

Еще одной разновидностью межъязыковой квазианалогии является грамматическая квазианалогия, т. е. неадекватное употребление грамматических форм неродного языка под влиянием формально сходных конструкций родного. В данном случае, к примеру, можно говорить об окончаниях, употребляемых под влиянием русского языка (*w domie* вместо *w domu*; *o synie* вместо *o synu*); конструкциях с заменой или предлога (*jechać na autobusie* вместо *jechać autobusem*, *spacerować po ulicy* вместо *spacerować ulicą*, *uśmiecha się jej* вместо *uśmiecha się do niej*, *niedaleko od naszego domu* вместо *niedaleko naszego domu*, *czepia się do mnie* вместо *czepia się mnie*); возвратных глаголах, аналогичных русским (*wrócił się* вместо *wrócił*); случаях употребления падежных форм под влиянием русских (*u nas zaczął się remont* вместо *zaczął nam się remont*, *u nas sprawdzili bilety* вместо *nam sprawdzili bilety*); замена причастий на деепричастия (*pracowawszy w stolicy* вместо *pracujący w stolicy*); замена деепричастий настоящего и прошедшего времени (*zmarła, zostawiwszy syna samego* вместо *zmarła, zostawiając syna samego*) и др.

Фонетические квазианалоги возникают как результат переносов в неродной язык некоторых черт фонетического оформления единиц, принятых в родном языке, например: *rysyko* вместо *ryzyko*, *razum* вместо *rozum*, *pokolenije* вместо *pokolenie*.

Собственно лексические квазианалоги – это межъязыковые омонимы и паронимы, несистемные лексические квазианалоги и системные квазианалоги.

Межъязыковые омонимы и паронимы появляются чаще всего как результат плохого знания языка или при возникновении контекста, который не позволяет заметить семантические различия во внешне сходных формах.

Польско-русские межъязыковые омонимы имеют свою специфику, связанную с родственностью русского и польского языков. Достаточно полно они отражены в двух польских словарях [Kozielewski 1959; Kusal 2012], а также в словаре составленном для изучающих русский язык в Польше [Wojan 2011]. Прежде всего следует указать омонимы славянского происхождения:

диван – dywan, болото – błoto, охотник – ochotnik, zapomnieć – запомнить, чайка – czajka, конечный – konieczny, штука – sztuka, давка – dawka, щит – szczyt, милость – miłość, забег – zabieg, пушка – puszka, гадать – gadać, обделить – obdzielić, попирать – popierać, смутиться – smucić się; грач – gracz, качка – kaczka, плетка – plotka, уйма – ujma; жуткий – rzutki, конечный – konieczny, личный – liczny, уродливый – urodziwy; зараз – zaraz, лихо – licho, ниц – nic, споро – sporo, болото – błoto, злодей – złodziej, смысл – zmysł, час – czas, живность – żywność; доконать – dokonać, заставить – zastawić, топить – topić; беспечный – bezpieczny, личный – liczny, опорный – oporny, охотничий – ochotniczy, походный – pochodny; вольно – wolno, просто – prosto, смутно – smutno.

Это полные омонимы, хотя и с некоторой натяжкой, поскольку остаются грамматические различия, касающиеся, в частности, словоизменения в русском и польском языках.

Среди межъязыковых омонимов встречаются лексические единицы с формой, содержащей некоторые принципиально сходные черты, наряду с довольно существенными фонетическими или грамматическими различиями. Это группа неполных омонимов:

pisarz – писарь, кухонька – kuchenka, лоб – łeb, список – spisek, прошлый – przeszły, посол – poseł, поезд – pojazd, держава – dzierżawa, гроб – grób, уж – wąż, губа – gęba, odebrał (list) – отобрал, тварь – twarz, стрельба – strzelba, маляр – malarz.

Неполные межъязыковые омонимы следует отличать от межъязыковых паронимов, когда квазианалоги являются результатом отождествления структурно разнородных, но созвучных форм. Возникают при задействовании механизмов вероятностного прогнозирования как результат активного поиска смысла воспринимаемой речи:

чванство – cwaniactwo, блудный – błędny, дремучий – drzemiący, lubieżny – любезный, кровать – krawat, lustro – люстра, стирка – ścierka, ладно – ładnie.

В этом случае максимально негативно проявляются системные сходства близкородственных языков, опираясь на которые носитель языка неправильно интерпретирует факты близкородственного языка.

Несистемные лексические квазианалоги возникают вследствие ошибочного переноса в иноязычную номинативную систему омонимов из родного языка. Здесь, в отличие от предыдущего случая, влияние оказывают не межъязыковые аналоги, а имеющиеся в родном языке омонимоиды [Топорцев 1985] типа: *сломанный «переломанный» – сломанный «испорченный»*, *знать «быть знакомым, ознакомленным» – знать «обладать сведениями, знаниями»* и др.

Межъязыковые аналоги в этом случае выполняют псевдомотивирующую функцию, поскольку создают у носителя языка иллюзию соответствия не только в пределах данной пары. Это приводит к попыткам перенесения омонимоидальных отношений с родного языка на иностранный и возникновению аналогов типа *złamana noga – złamany telewizor* (*zepsuty*), *znam go – znam o tym* (*wiem*).

Системные квазианалоги обусловлены системными различиями в национальных КМ. В некоторых случаях различия являются следствием неадекватности категориального членения КМ сопоставляемых национальных ментальных систем. Иными словами, в одной когнитивной КМ присутствует родовое понятие, отсутствующее в другой КМ. Здесь оно заменяется неким видовым понятием, например русские родовые понятия, которым в польском соответствуют видовые понятия типа *вязать – robić na drutach* и *robić szydełkiem* (*szydełkować*), масло – *masło* и *olej*; польские родовые понятия, которым в русском языке соответствуют видовые понятия типа *kotlet – котлета* и *отбивная*, *ciastko – пирожное* и *печенье.*

Среди этнокультурных реалий можно отметить значительное количество денотативных квазисинонимов. Это наименования блюд, орудий, предметов обихода, одежды, а также названия обрядов, праздников, событий, действий, признаков, свойств. В таких случаях мы наблюдаем несовпадение самого денотативного объема понятий, как в случае квазисинонимов *pierogi – вареники*, *kluski – клецки*, *область – województwo*, *zakład – кафедра*.

Коннотативные диспропорции очень часто детерминированы этнокультурным фактором: *pan – пан*, *господин*, *urodziny – день рождения*. К функциональным диспропорциям можно отнести денотативно

аналогичные элементы когнитивных КМ, которые, тем не менее, различаются на уровне языковых КМ, поскольку являются стилистически и прагматически разнотипными: *нейтр.* poślubić – *книжн.* сочетаться браком, вступить в брак.

Подводя итоги, следует сказать, что в группе лексических квазиналогов межъязыковые омонимы и паронимы, несистемные квазианалоги являются результатом диспропорций, проявляющихся на уровне языковой КМ, а системные когнитивные квазианалоги – результатом диспропорционального устройства когнитивной КМ. Специфику фонетического и грамматического оформления лексических единиц, связанную с родным языком говорящего, выразительно демонстрирует группа межязыковых омонимов. Этнолингвистические особенности мотивации при использовании слов демонстрирует группа несистемных квазианалогов. Группа системных квазианалогов выявила особенности польского и русского этнокультурного концептуального мышления. Изучение квазианалогии может значительно улучшить лексикографическую и переводческую практику, а также содействовать углублению процесса обучения близкородственным славянским языкам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Залевская А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин : Изд-во ЛГУ, 1977. 83 с.

Швей М., Лещак О. Польско-русские и польско-украинские межъязыковые лексико-семантические диспропорции // Studia Rusycystyczne Akademii Świętokrzyskiej. T. 11. Kielce 2002. S. 111–134.

Kozielewski I. Słownik wyrazów o podobnym brzmieniu a odmiennym znaczeniu w języku rosyjskim i polskim. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1959. – 99 s.

Kusal K. Rosyjsko-polski słownik homonimów. Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002. – 122 s.

Wojan K. Słownik homonimów leksemowych języka rosyjskiego z polskimi ekwiwalentami tłumaczeniowymi. Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2011. 593 s.

Торопцев И. С. Язык и речь. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. 199 с.

УДК 372.881.1

Н. Ю. Мороз, О. В. Перлова

Мороз Н. Ю., кандидат филологических наук,
заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации
в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

Перлова О. В., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: perlova.olga2011@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА», «СОЦИОЛОГИЯ», «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию иностранных языков. Подчеркивается значимость учебно-методических пособий и упражнений, способствующих развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов и их творческого и когнитивного потенциала.

Ключевые слова: профессионально; адаптироваться; сопоставительный; филологическое; специфическое; универсальное; справочные; исследовательские; медийные; созидательные; способности.

N. Y. Moroz, O. V. Perlova

Moroz N. Y., Ph. D., Head of Linguistic and Professional
Communication Department in the Sphere of Media Technology,
Institute of International Relations and Social-Political Studies, MSLU;
e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

Perlova O. V., Ph.D (Pedagogy), Assistant Professor of Linguistics
and Professional Communication Department in the Sphere
of Media Technology, Institute of International Relations
and Social-Political Studies, MSLU; e-mail: perlova.olga2011@yandex.ru

MODERN TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS STUDYING JOURNALISM, SOCIOLOGY, PR AND ADVERTISING

This article looks at modern trends in teaching foreign languages. It highlights the significance of designing booklets and exercises, which contribute to the development of intercultural communicative competence and their creative and cognitive potential.

Key words: professionally; to adapt; contrasting; linguistic; intercultural; universal; references; analytical; media; creative; skills.

В МГЛУ получают образование не только будущие преподаватели, переводчики, но и журналисты, менеджеры по PR и рекламе, социологи, культурологи, регионоведы, политологи, юристы и др. То есть иностранный язык является профильным предметом далеко не для всех студентов. Но вне зависимости от этого «одной из основных задач преподавателя лингвистического вуза является развитие у обучающихся навыков общения на иностранном языке» [Мороз, Кабазова 2013, с. 185].

По этой причине мы решили рассмотреть именно особенности преподавания иностранного языка студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Социология». Основой профессиональной деятельности специалистов в этих областях является коммуникация.

Традиционно профессиональная коммуникация понимается как общение между людьми, занятыми в одной и той же сфере деятельности. Но применительно к упомянутым выше журналистам, социологам и т. д. профессиональную коммуникацию следует трактовать шире. Ее в данном контексте можно трактовать как общение и передачу информации как внутри профессионального сообщества, так и как коммуникацию, устремленную «наружу» и имеющую место в ситуациях общения специалиста с представителями других профессий в рамках исполнения им своих служебных обязанностей.

Вопросы о необходимости и значимости обучения профессиональной коммуникации на иностранных языках уже получили довольно широкое освещение в научных трудах. «Знания об основах профессиональной коммуникации в стране изучаемого языка не только расширяют кругозор, но и вносят вклад в формирование компетенций специалиста» [Мороз, Никонова 2017]. «Для студентов неязыковых специальностей особенно важна способность к межкультурному общению в профессиональной сфере» [Чурилова 2015, с. 134].

Одна из целей преподавателей, работающих со студентами данных направлений подготовки, – дать фундаментальные знания об изучаемом лингвосоциуме, его языке и культуре, чтобы подготовить студентов к профессиональной коммуникации с представителями разных стран на изучаемом языке. Важно отметить, что «…современная концепция языкового образования предполагает создание такой

системы подготовки специалиста, которая позволит ему легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности, системы, которая нацелена на профессионально ориентированное обучение иностранному языку» [Ерома 2010, с. 24].

Преподаватели иностранного языка используют весь арсенал возможностей, чтобы студент получил достаточно знаний для участия в профессиональном «диалоге культур». Подчеркнем значимость в учебном процессе страноведческих знаний, сведений о стране изучаемого языка, в которые входит «информация о географических и природных условиях страны изучаемого языка, ее государственном устройстве, культуре и ее вкладе в мировую культуру, образовательных учреждениях, праздниках, знаменательных датах и др.» [Щукин, Фролова 2015, с. 43].

При этом преподаватель дает студентам лингвистическую, социокультурную и профессионально ориентированную информацию, учитывая профиль их подготовки в университете. Это требует глубоких методологических знаний, профессиональных умений организовать и спланировать урок, объяснить и прокомментировать лингвистическую, культуроведческую и профессионально ориентированную информацию студентам, адаптировать программу к потребностям конкретной группы учащихся, развивать умения студентов в области говорения, чтения, аудирования и письма, фонетические, лексические, грамматические навыки с целью повышения их уровня владения иностранным языком, умения моделировать со студентами ситуации профессионального общения на уроке, помогать студентам организовать самостоятельную работу и, что немаловажно, развивать их творческие способности.

Преподавателю следует помнить, что его ученики и студенты – яркие индивидуальности и творческие личности, к которым нужно найти индивидуальный подход.

Преподаватели стремятся помочь студентам сформировать межкультурную коммуникативную компетенцию, включая лингвистические и социолингвистические компоненты, а также учебно-познавательную компетенцию, позволяющую им развить умения приобретать необходимую информацию и знания самостоятельно в течение всей жизни. В русле межкультурной парадигмы важно формировать и развивать умения «сопоставлять явления культурологического характера,

свойственные носителям контактирующих языков, находить сходства и различия, способствовать их усвоению в целях адекватного межкультурного взаимопонимания» [Горина 2014, с. 37].

Говоря о формировании межкультурной коммуникативной компетенции, следует отметить, что в программах обучения студентов присутствуют темы лингвострановедческого характера, например британские школы или система здравоохранения в Великобритании, Лондон и др. Однако важно не просто ознакомить студента с данными темами, а сформировать у него умения специфического вида чтения, получившего в лингводидактических работах название филологического. Цель данного вида чтения – научить студента интерпретировать социокультурную информацию, содержащуюся в тексте, декодировать культурологические смыслы, скрытые в читаемом тексте, и дающие представления о ценностях и традициях носителей изучаемого языка. Важно также научить студентов находить универсальные моменты в описанных ценностях, чтобы способствовать единению, сотрудничеству и мирному существованию представителей различных лингвосоциумов. После интерпретации текста рекомендуется моделировать профессионально ориентированные ситуации деятельности, например провести ток-шоу, взять интервью, составить пресс-релиз, рекламу, провести опрос.

Для обеспечения качества подготовки студентов преподаватели должны тщательно отбирать учебный материал и разрабатывать учебно-методические пособия, которые позволили бы усовершенствовать знания и умения социокультурного характера и навыки владения иностранными языками студентов, развить их профессионально коммуникативную компетенцию.

Приведем примеры упражнений и заданий, которые способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

1. Write out the key words and phrases which characterise the life mode of an average British family. Pick out culturally relevant information about their family homes, about the attitude of some British people to work and their hobbies.

2. Compare different types of dwellings. Which of them are most / least desirable in Britain? Draw some parallels with types of dwellings popular in Russia.

3. Make your own “home, sweet home” box, picking out the words and phrases, reflecting the attitude of the British to housing. Add words you associate with coziness and warmth at home.

Цель данных упражнений – формировать и развивать умение интерпретировать информацию социокультурного характера, сопоставлять реалии изучаемой и родной культуры, что обогащает кругозор студентов.

В заключение рассмотрим некоторые характеристики учебно-методических пособий, которые способствуют успешной подготовке журналистов, менеджеров по PR и рекламе и социологов.

1. Высокий когнитивный потенциал предлагаемых текстов для чтения

Тексты для чтения должны учитывать особенности политической, экономической, социокультурной жизни в изучаемом лингвосоциуме. При этом рекомендуется сформировать и развить умение у студентов критически осмыслить предлагаемые аргументы в текстах и решить, содержат ли они «значимую и достаточную» фактическую информацию. Когда студенты создают свои проекты, им следует предложить «собственную линию аргументации – аргументы, которые ведут к определенному выводу» [Cottrell 2008, с. 276–277].

2. Творческий характер упражнений, способствующих развитию умений аудирования, чтения, говорения и письма

Упражнения должны носить созидательный характер, позволять студентам найти конструктивные решения поставленных проблем, реализовать свои творческие способности в деятельности профессионально значимого характера. Студентам следует развивать качества зрелого изучающего иностранные языки. Это предполагает способность создать «собственный учебный стиль», формировать способность «к рефлексии и творчеству в изучении иностранного языка» [Коряковцева 2014, с. 44–45].

3. Контрастно-сопоставительный характер упражнений и заданий

Очень полезно сопоставлять реалии в стране изучаемого языка и родной культуре, чтобы найти культурно специфические элементы и универсальные характеристики, способствующие «диалогу культур» представителей данных лингвосоциумов.

4. *Личностно ориентированный характер профессионально значимых видов деятельности*

Преподавателю следует предложить такие упражнения и задания для самостоятельной работы студентов, которые бы способствовали личностному росту студентов, учитывали их интересы и могли бы послужить эффективному развитию их созидательных способностей, направленных на создание ими собственных информационно-справочных, аналитико-исследовательских и информационно-медийных проектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ерома Ж. И. Обучение чтению аутентичных профессионально ориентированных текстов на польском языке // Реализация компетентностного подхода в обучении языкам специальностей. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 24–36. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 20 (599). Сер. Педагогические науки.)

Горина В. А. Формирование профессиональной компетенции преподавателя второго иностранного языка //Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ «Рема», 2014. С. 29–39. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3(689). Сер. Педагогические науки.) URL : http://www.vestnik-mslu.ru/Vestnik3-2014pdf

Коряковцева Н. Ф. Новые технологии в языковом образовании и автономия обучающегося / The Use of New Technologies in Language Education and Learner Autonomy // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков на современном этапе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ «Рема», 2014. С. 40−47. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3(689). Сер. Педагогические науки.) URL : http://www.vestnik-mslu.ru/Vestnik3-2014pdf

Мороз Н. Ю., Кабазова А. В. Реферирование новостной статьи как метод коммуникативнгой практики в обучении студентов английскому языку на IV–V курсах // Социально-политический и экономический дискурсы в иноязычной профессиональной деятельности. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. С. 185–189 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (668). Сер. Педагогические науки.)

Мороз Н. Ю., Никонова Е. В. Принципы отбора тем для занятий по профессиональной коммуникации (на примере направления подготовки «Реклама и связи с общественностью») // Огарев-online. 2017. № 9. URL : http://journal.mrsu.ru/arts/principy-otbora-tem-dlya-zanyatij-po-professionalnoj-kommunikacii-na-primere-napravleniya-podgotovki-reklama-i-svyazi-s-obshhestvennostyu

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

Чурилова Н. В. Обучение деловому общению по электронной почте // Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2015. С. 133–141. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (720). Сер. Образование и педагогические науки.)

Cottrell S. The Study Skills Handbook. Third Edition. Palgrave Macmillan, 2008. 352 p.

УДК 372. 881.1

Ю. А. Онщенко, Н. Ю. Мороз

Онщенко Ю. А., преподаватель каф. лингвистики
и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий
ИМО И СПН МГЛУ; e-mail: julia.onschenko@yandex.ru

Мороз Н. Ю., кандидат филологических наук, зав. кафедрой лингвистики
и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий
ИМО И СПН МГЛУ; e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

ЭЛЕМЕНТЫ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (на примере неязыковых специальностей)

В статье рассматривается применение игровых элементов на занятиях по иностранному языку со студентами-бакалаврами направления подготовки «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика», «Социология». По мнению авторов, использование игр является одним из важнейших и эффективных методов формирования профессиональной иноязычной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная компетенция; профессиональная коммуникация; ролевая игра; обучение иностранным языкам.

Yu. A. Onshchenko, N. Yu. Moroz

Onshchenko Yu. A., Lecturer, Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Media Technologies,
Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, MSLU;
e-mail: julia.onschenko@yandex.ru

Moroz N. Yu., Ph.D. (Philology), Head of the Department of Linguistics and
Professional Communication in the Field of Media Technologies, Institute of
International Relations and Socio-Political Sciences, MSLU, email: julia.onschenko@
yandex.ru

GAME ELEMENTS AT PROFESSIONAL COMMUNICATION LESSONS (as Exemplified by Non-Linguistic Specialities)

The article dwells on the application of game elements at foreign language lessons for undergraduate students majoring in Advertising and Public Relations, Journalism, and Sociology. According to the authors game elements are one of the most effective methods of forming and developing students' professional competence.

Key words: professional competence; professional communication; role plays, foreign language teaching.

Одной из основных задач обучения иностранному языку является «формирование и развитие профессионально ориентированной

межкультурной компетенции, которая позволяет изучающим иностранный язык (в данном случае английский) успешно решать профессиональные коммуникативные задачи в процессе «диалога культур» [Мороз, Перлова 2015]. При изучении иностранного языка студенты должны не только воспринимать и запоминать новую для них информацию (а именно, лексические единицы, грамматические структуры, культурные особенности носителей изучаемого языка, которые и формируют «языковой багаж»), но и научиться активно применять полученные знания на практике. Идентичная задача стоит и перед студентами неязыковых специальностей, изучающими язык профессиональной коммуникации, например в сфере *рекламы и связей с общественностью*, *журналистики*, *социологии*. Будущим специалистам в этой сфере предстоит проводить исследования, анализировать данные, составлять презентации, брать интервью, писать пресс-релизы и обзоры и др. Для выполнения подобных заданий в будущем обучающимся предстоит овладеть профессиональной компетенцией, что «позволит использовать язык для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных и деловых контактов и дальнейшего самообразования» [Пантыкина 2016]. Более того, как отмечают Н. Ю. Мороз и Е. В. Никонова, «успешное овладение иностранным языком способствует разностороннему развитию личности, так как открывает для обучающихся новые каналы передачи и получения информации..» [Мороз, Никонова 2017]. Приобретенная иноязычная коммуникативная компетентность позволяет будущим профессионалам «участвовать в международной общекультурной и профессиональной коммуникации для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных и деловых контактов, а также для дальнейшего самосовершенствования» [там же].

Одним из важнейших и эффективных методов обучения иностранным языкам является применение игры или ее элементов в ходе урока. Включение игры в обучение имеет ряд преимуществ. Во-первых, игры решают проблему мотивации, даже самые пассивные студенты становятся включенными в процесс: появляется необходимость что-либо спросить, сказать, объяснить, возразить и т. д. В таких случаях «знания, овладение которыми является образовательной целью игры, рассматриваются как средство достижения определенной игровой цели» [Утепкалиева 2014]. А. Ж. Утепкалиева отмечает также и прикладной

характер получаемых знаний: игра помогает учащимся воспринимать полученные знания как ценность применимую в реальности и приносящую пользу. Кроме того, студенты учатся работать в группах и развивают «личностно-межличностные связи: преподаватель – группа, преподаватель – студент, студент – группа, студент – студент и т. д.» [Сбитнев 2012]. Следует также отметить, что игра развивает нестандартное мышление учащихся и дает возможность реализовать свой творческий потенциал. В ходе игры студенты раскрываются как личности, проявляют такие качества, как трудолюбие, активность, инициативность, ответственность, общительность, развивается способность находить и принимать неординарные решения для достижения той или иной цели.

Игры на уроках иностранного языка можно классифицировать следующим образом: по цели (языковые и речевые); по способу выполнения (письменные и устные); по уровню сложности (репродуктивные и творческие); по количеству участников (индивидуальные, групповые, парные); по типу задач (оперативные, стратегические, тактические) [Сбитнев 2012]. Одним из самых распространенных видов игр являются ролевые игры. Ролевая игра дает студентам «возможность выйти за рамки своего контекста деятельности за счет разнообразных и межличностных ролей» [Сбитнев 2012]: учащиеся берут на себя роли людей различных профессий и учатся предвосхищать свой будущий личный опыт. Ролевая игра создает потребность в выражении своих мыслей на иностранном языке и применении профессиональных знаний, что приводит к успешному закреплению материала и развитию профессиональной компетенции. Стоит еще раз подчеркнуть, что подобные игры формируют коммуникативные, организационно-управленческие, исследовательские умения, а также навыки работы в команде, что немаловажно для построения успешной карьеры в будущем.

Приведем примеры игр, которые мы используем со студентами I и II курсов на занятиях по профессиональной коммуникации при изучении английского языка. Данные игры имеют ролевой характер, так как обучающиеся примеряют на себя роли людей своих будущих профессий (социолог, журналист, специалист по рекламе и связям с общественностью). Необходимо отметить, что уровень учащихся на данном этапе уже довольно высок, что позволяет нам эффективно

применять приобретенные знания (как языковые, так и профессиональные) на практике.

На занятиях по профессиональной коммуникации в области *рекламы и связей с общественностью* затрагиваются, например, такие темы, как создание имиджа компании, брендинг и ребрендинг, продвижение компании, проведение пресс-конференций и интервью, и другие. Как нам кажется, лишь прочтение и обсуждение профессиональных статей по заданным темам является недостаточно эффективным способом изучения материала (не только языкового, но и профессионально ориентированного), поэтому для его закрепления предлагаем следующую игру.

Студенты делятся на группы по 3-4 человека и получают одинаковое задание: «Продать слона». Здесь студенты испытывают чувство неожиданности и подвоха (что нам, в принципе, и нужно для поднятия уровня мотивации и заинтересованности). Необходимо создать свой бренд (название, логотип, слоган, концепцию компании), продумать презентацию продукта и ярко представить полученный результат своим «потенциальным клиентам» в аудитории. Остальные учащиеся получают «деньги» (распечатанные на принтере преподавателем), которые они в конце всех презентаций инвестируют в какой-либо проект, обосновав свой выбор. В конце презентаций поощряются абсолютно любые вопросы, так как в реальности профессионалам приходится сталкиваться с совершенно разными и неожиданными комментариями и замечаниями. В результате выполнения такого задания мы достигаем следующие цели: мотивация и заинтересованность значительно повышаются; создается творческая атмосфера, в которой студенты могут реализовать свой творческий потенциал; учащиеся работают в команде и стремятся достичь общей поставленной цели; активизируют полученную теорию относительно создания продукта компании и его продвижения; учатся презентовать и продвигать свой продукт, быстро реагировать на неожиданные вопросы и выходить из неловких ситуаций; также создается атмосфера соревнования, что, несомненно, является частью профессионального мира. В данном задании творческий порыв студентов ничем не ограничен: «слон» может оказаться чем угодно. В ходе такой игры студентами были созданы следующие продукты: одни стремились защитить слонов от исчезновения, другие предлагали шоколад в виде фигурок слона, кто-то придумал наушники высокого качества, а кто-то

необычные шляпы. Самое важное – все изобретенные продукты были тем или иным способом связаны с концепцией «слон».

Со студентами по специальностям *связи с общественностью и журналистика* мы изучаем такие темы, как проведение пресс-конференций и интервью. Задание для учащихся – инсценировать какой-либо вид интервью (интервью-портрет, информационное интервью или опросы на улице (vox pops)) или провести пресс-конференцию. Главное – уметь правильно задать вопрос собеседнику и вовремя отреагировать на его высказывание, следить за языком тела, научиться чувствовать себя уверенно перед аудиторией. Если учащимся предстоит инсценировать пресс-конференцию, то им необходимо подготовить пресс-релизы и другие соответствующие раздаточные материалы; описать и обосновать выбор места проведения конференции, составить список участников и приглашенных гостей. Важно помнить, что в подобных играх все присутствующие в классе являются участниками конференции и могут задавать вопросы, приняв на себя роль журналистов или иных заинтересованных лиц. Учащиеся учатся творчески мыслить и своевременно реагировать на спонтанно заданные вопросы, что чрезмерно важно в таких профессиональных сферах, как *связи с общественностью* и *журналистика*.

На уроках по профессиональной коммуникации в области *социологии* мы изучаем методы и методологии исследования, этапы проведения исследования и т. д. Студентам предлагается провести свое собственное исследование и представить его на уроке другим начинающим ученым. Темы исследования также можно не ограничивать, чтобы учащиеся имели возможность заниматься именно тем, что их интересует. Главное – применить на практике полученные знания, уметь обосновать выбор метода исследования и его результаты. Данный вид деятельности, бесспорно, повышает мотивацию у студентов-социологов, развивает коммуникативные, исследовательские и аналитические навыки, умение работать в команде. В итоге, на одном из занятий по профессиональной коммуникации в области социологии мы познакомились со следующими исследованиями: почему студенты проводят много времени в ресторанах быстрого питания, роль социальных сетей в жизни молодежи, стереотипы иностранцев о русских. Для проведения последнего студенты общались с иностранцами на улицах города.

Все перечисленные задания можно немного усложнить, например, дав учащимся одну тему для работы (придумать пресс-конференцию для запуска определенного бренда, создать PR-компанию для продвижения определенного продукта, изучить вкусовые пристрастия населения и т. д.), чтобы создать атмосферу большей конкурентности. Кроме того, можно устроить небольшую лотерею, вытащив номер своего компаньона. В данной ситуации нужно быть готовым к негативной реакции учащихся: часто студенты работают в одних и тех же группах (или парах) и не готовы к работе с другими одногруппниками. Но, как показывает практика, после проведения презентации студенты оказываются довольны своими новыми напарниками и видят своих сокурсников с другой стороны, и это, несомненно, сплачивает коллектив.

В заключение стоит отметить, что применение игровых элементов на занятиях является неотъемлемой частью обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации. Ролевая игра, в свою очередь, повышает эффективность обучения, заинтересованность учащихся и их вовлеченность в образовательный процесс, развивает логическое и творческое мышление, навык работы в команде. В процессе игры формируется иноязычная профессиональная компетенция будущих специалистов, в данном случае, в сфере *рекламы и связей с общественностью, журналистики* и *социологии*. Учащиеся учатся достигать свои профессиональные цели, развивают навык профессиональной коммуникации с представителями разных профессий, что позволит будущим специалистам исполнять свои профессиональные обязанности на высоком уровне. Игровые методы часто очень просты по своей организации, главное, чтобы они соответствовали целям и задачам обучения, а также уровню владения иностранным языком учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Мороз Н. Ю., Никонова Е. В. Принципы отбора тем для занятий по профессиональной коммуникации (на примере направления подготовки «Реклама и связи с общественностью») // Огарев-online. 2017. № 9. URL : journal.mrsu.ru/arts/principy-otbora-tem-dlya-zanyatij-po-professionalnoj-kommunikacii-na-primere-napravleniya-podgotovki-reklama-i-svyazi-s-obshhestvennostyu

Мороз Н. Ю., Перлова О. В. Особенности преподавания второго иностранного языка в вузе // Вестник МГЛУ. 2015. № 9 (720). С. 142–146.

Пантыкина Н. И. Использование интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. № 1. С. 186–189.

Сбитнев К. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов *i*-го курса неязыкового вуза // Lingua mobilis. 2012. № 6 (39). С. 130–133.

Утепкалиева А. Ж. Расширение значения использования ролевых игр на уроках английского языка // Вестник ЧелГУ. 2014. № 13 (342). С. 103–105.

УДК 372.881.111.22

Е. В. Никонова, А. В. Челикова

Никонова Е. В., старший преподаватель каф. лингвистики
и профкоммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: katjanik@mail.ru

Челикова А. В., кандидат филологических наук, доцент каф. лингвистики
и профкоммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: alexandra-1503@yandex.ru

СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЕТАЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье подробно рассматриваются приемы работы с адаптированным художественным текстом на занятиях по домашнему чтению со студентами нелингвистических специальностей. Особое внимание уделяется стратегиям выделения и обсуждения деталей литературного текста как важнейших носителей информации о стране изучаемого языка, героях произведения и мотива их действий. На основе произведенной классификации предлагается методика работы с деталями художественного текста, способствующая развитию навыков чтения и говорения, а также усвоению лингвострановедческой информации.

Ключевые слова: теория и методика преподавания иностранных языков; литературный портрет; художественный текст; детали литературного текста; домашнее чтение.

E. V. Nikonova, A. V. Chelikova

Nikonova E. V., senior lecturer, Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Media Technologies,
Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, MSLU;
e-mail: katjanik@mail.ru

Челикова А. В., Ph.D (Philology), Assoc. Prof., Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Media Technologies,
Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, MSLU;
e-mail: alexandra-1503@yandex.ru

METHODS OF LITERARY TEXT DETAILS INTERPRETATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article covers at length work methods concerning an adapted literary text during the home-reading classes with students of non-linguistic specialities. Special attention is paid to strategies of distinguishing and discussing literary text details as the most important “carrier” of information about the target language country, protagonists and motives of their conduct. The proposed work methods are based

on the carried out detail classification and contribute to perfection of reading and speaking skills and to adoption of linguistic and cultural information.

Key words: theory and methodology of foreign languages teaching; literary portrait; literary text; details in a literary text; homereading.

В статье мы рассмотрим некоторые особенности обучения иностранному языку студентов-нелингвистов в рамках аспекта «Домашнее чтение». Сам факт введения данной дисциплины в программу обучения (для специальностей «Социология», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика») продиктован желанием познакомить обучающихся с литературой страны изучаемого языка, привить интерес и вкус к чтению на иностранном языке, а также необходимостью ознакомления студентов с лингвострановедческой информацией, содержащейся в любом литературном произведении и таким образом вписанной в канву произведения, что она может вызывать интерес, будучи важной для понимания сюжета: «Следуя актуальному лингводидактическому подходу, учащиеся последовательно и системно овладевают речевыми навыками, параллельно изучая исторический путь и культурные особенности страны изучаемого языка. Неотъемлемой частью культурно-исторического наследия и источником важной информации об особенностях менталитета, быта и ценностных ориентиров в повседневной жизни в стране изучаемого языка является национальная современная и классическая литература» [Белогурова, Данилова 2016, с. 214].

В нашем случае целевой группой являются студенты третьего курса (5 семестр изучения немецкого языка) факультета ИМО и СПН МГЛУ. На данном этапе происходит переход от уровня B1 (пороговый уровень) к уровню B2 (пороговый продвинутый уровень) согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком.

На занятиях по домашнему чтению в центре внимания оказываются такие аспекты владения иностранным языком, как чтение и говорение, и представляется необходимым подробнее остановиться на дескрипторах, описывающих умения и навыки обучающихся, характерные для соответствующего уровня владения языком.

> *Чтение* (*B1*): «Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описание событий, мыслей, чувств в письмах личного характера».

Чтение (*B2*): «Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых высказывают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу».

Говорение (*B1*): «Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение».

Говорение (*B2*): «Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за и «против»« [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка 2003, с. 26–27].

Таким образом, при переходе от уровня B1 к B2 на занятиях по домашнему чтению обучающемуся необходимо решить ряд задач. Во-первых, значительно развить навыки понимания содержания текста и перейти от выстраивания основной канвы событий к охвату всех ее деталей и выстраиванию взаимосвязей между ними, что, в конечном итоге, призвано подвести студентов к чтению неадаптированной художественной литературы на изучаемом языке. Во-вторых, научиться не просто передавать основное содержание текста, но быть готовым разъяснить свое видение прочитанного, аргументировать свою позицию с опорой на текст. Так как в нашем случае мы имеем дело со студентами нелингвистических специальностей, задача обучения лингвистическому анализу художественного текста не ставится.

В статье будут рассмотрены приемы работы с деталями адаптированного художественного текста на примере романа Теодора Фонтане «Эффи Брист». Детали художественного текста, как мы полагаем, являются крайне важными «носителями информации», часто дающими намного больше сведений о стране изучаемого языка, чем сюжет книги.

Следует отметить, что чтение и понимание иноязычного художественного текста (в том числе и адаптированного) вызывает большие сложности, обусловленные, в первую очередь, недостаточным словарным запасом обучающихся, поэтому все усилия читателя направлены на реконструкцию общей канвы повествования. В силу этого «второстепенные», с точки зрения читателя, детали, из которых создается

атмосфера повествования, характеристики героев и т. д. отходят на второй план. Подобный подход к чтению часто приводит к непониманию мотивов, которыми руководствуются герои, а также способствует тому, что читатель проходит мимо важной информации о характерах главных героев, причинах их поступков и специфических культурно-бытовых подробностей (например, исторических или культурных реалий).

Изучение художественной детали в контексте данной статьи представляется крайне важным, так как именно из отдельных элементов часто складывается целостный образ произведения. «Классификация детали повторяет структуру предметного мира, слагаемого из разнокачественных компонентов – действий персонажей, их портретов, психологических и речевых характеристик, пейзажа, интерьера» [Чернец 2006, с. 294].

Исходя из этого представляется возможным систематизировать основные виды деталей в соответствии с нашими целями, а также описать типы заданий для анализа текста, подходящие для целевой группы, характеристика которой дана выше.

Исследователи в основном выделяют следующие типы деталей (ср.: [Лазарева, 2014, с. 30]):

1. Портретные: внешние (телесные, детали одежды и т. д.); внутренние (психологические, мимические, мимико-жестовые); *речевые* (словесные, монологические, диалогические).
2. Предметные (деталь вещного мира, бытовая, гастрономическая, деталь-вещь, деталь интерьера).
3. Пейзажные (деталь флоры и фауны, цветовая, звуковая, деталь-звук, одоративная, деталь-запах).

Данная классификация не является окончательной, она может быть дополнена различными новыми пунктами, например деталями-символами (неоднократно повторяемыми в канве текста) [Кухаренко 1988]. Помимо этого, в особую категорию выделяются культурно-бытовые детали [Садофьева 2009].

В основу предлагаемой нами методики положена следующая классификация деталей художественного текста:

1. Портретные детали. В данном случае мы опираемся на понятие литературного портрета, представленное в работах Э. Ризель, которое включает в себя такие элементы, как описание внешности

и внутреннего мира персонажа, данное автором или другими героями, характеристика персонажа посредством его действий и высказываний, а также речевой портрет [Ризель, Шендельс 1975, с. 287–288].

2. Детали, создающие пространственный континуум (пейзажные детали и детали интерьера).

3. Детали-символы, которые мы трактуем не только как повторяющиеся на протяжении всего произведения, но и метафорические описания душевного состояния героев, имеющие значение для расшифровки авторского замысла.

4. Культурно-бытовые детали как одна из разновидностей культурно обусловленных деталей (слов, словосочетаний и отрезков текста, называющих и описывающих предметы, явления, понятия, особенности жизненного уклада, традиции и нравы определенного народа, обладающих функциональной значимостью в тексте) [Садофьева 2009, с. 4].

Все упражнения можно разделить на выполняемые в процессе чтения книги (так называемые промежуточные) и на итоговые, обобщающие полученную информацию. Причем промежуточные упражнения не должны быть проходным этапом, результаты выполнения заданий следует свести воедино по окончании курса в виде проектов, докладов-презентаций, ролевых игр или дискуссий (например, в форме проведения «круглого стола»). Таким образом обеспечивается преемственность на каждом из этапов изучения материала. Последовательность при работе с текстом обеспечивает систематизацию полученных знаний, а сами задания на каждом этапе стимулируют познавательную деятельность, так как самостоятельное исследование предложенного текста по сформулированным критериям увлекает намного больше, чем простое чтение и пересказ прочитанного. Обсуждение интересных тем на занятии и творческие задания, кроме того, стимулируют творческий потенциал студентов.

Рассмотрим подробнее работу с каждым видом деталей:

Портретные детали

В большинстве литературных произведений внешность героев обычно описывается при их первом представлении читателю. Поэтому уже в самом начале чтения возможно дать задание по подбору визуальных опор – каждый из студентов должен найти фотографию

или другое художественное изображение, которое визуализирует для него образ персонажа и объяснить, что послужило причиной такого выбора. Одним из вариантов заданий может быть поиск изображений, относящихся к описанной эпохе. Также возможно выйти за рамки обсуждаемого текста и попросить найти «фотографии» второстепенных персонажей. Вследствие этого иногда возникает необходимость обсуждения темы стереотипов. Возможные формулировки заданий: *опишите, каким вы видите кучера, лакея, горничную, няню и т. д.*

В процессе чтения можно наблюдать, изменилось ли представление о героях, и делиться своими наблюдениями с остальными. Рано или поздно появятся дополнительные подробности об облике или манере поведения того или иного действующего лица или изменится впечатление читателя о персонаже.

После прочтения книги каждый из обучающихся должен составить своего рода «досье» на нескольких персонажей по выбору, где будет представлена внешность действующего лица, а также его характер, раскрывающийся благодаря его поступкам.

Так как одним из элементов литературного портрета является характеристика персонажа через его высказывания, крайне важно привлечь внимание читателей к тому, что именно говорят герои изучаемого произведения. Одним из возможных заданий являются упражнения по типу «стимул – реакция»: студентам предлагается найти в тексте ответную реплику или реакцию персонажа (поступок или рефлексию), процитировать ее, а также предложить собственную интерпретацию, например:

> ***Стимул***: „Glückliche Tage! Das auch. Aber immer habe ich Angst gehabt... Es ist ein Spuckhaus, und ich habe es auch glauben sollen – denn du bist ein Erzieher. Ja, Geert, das bist du“.
>
> ***Реакция***: „Innstetten sah sie an. Was sagte sie da? „Du bist ein Erzieher“? Wo kam das her? Aber dann beruhigte er sich wieder“ [Fontane 2007, с. 89].

В процитированном выше фрагменте текста муж не пытается найти причины, почему жена называет его воспитателем, что, возможно, свидетельствует о его равнодушии, пренебрежении ее интересами, неумении отнестись к супруге как к взрослому человеку, а не к избалованной девочке. Подобные задания призваны привлечь внимание студентов к ключевым моментам текста, описывающим динамику отношений между протагонистами, истоки непонимания между ними.

Если позволяет изучаемый материал, то не последнюю роль должен играть и речевой портрет персонажа, который реконструируется поиском часто употребляемых персонажем слов и речевых оборотов.

Детали, создающие пространственный континуум

При описании местности, где происходит действие романа, перспективу читателя можно расширить – привлечь визуальные опоры, например, географические карты города, области или района, где проживают или оказываются герои. При этом отправными точками являются соответствующие фрагменты текста:

> „Das Haus des Landrats lag am anderen Ende der Stadt. Es war ein einfaches, etwas altmodisches Haus direkt an der Hauptstraße. Hinter dem Haus gab es einen kleinen Wald, der die "Plantage" hieß. Dahinter lagen die Dünen. Das Landratsamt war auf der anderen Seite der Hauptstraße" [Fontane 2007, с. 32].

Подход к пространственному континууму произведения может быть разным – как восходящим от общего к частному, так и остающимся на уровне частного, но для восстановления хотя бы части глобальной картины мира, в которую вписано произведение, представляется важным рассмотреть «вселенную» романа более широко. Так, на протяжении всего семестра можно рисовать и дополнять *карту романа*, наносить на нее значимые для сюжета и развития персонажей места. В случае с романом «Эффи Брист» такими пунктами могут стать и окружающий пейзаж (лес, море, кладбище), и географические точки (дом Иннштеттена, аптека, дома знатных семей, порт). Отталкиваясь от некоторых деталей, можно охватить более широкий круг тем, отойдя от собственно текста. Так, при нанесении на карту порта возможен доклад о портовых городах Германии и их роли в развитии страны.

Каждый из объектов снабжается краткой характеристикой, причем вполне допустимы и субъективные попытки интерпретации учащимся, формулировки обсуждаются на занятии и выбирается самая подходящая, но в конце семестра каждый из учащихся предоставляет свою версию карты.

Более простым видом задания является работа с уже имеющимися географическими картами (например, картой Германии конца XIX в. и прилегающих территорий), в ходе которой студентам предлагается ответить на вопросы: с какими странами граничит описываемая территория,

жители каких сопредельных стран могли бы поселиться в прибрежном городке, какие подтверждения мы находим в тексте и пр.

Частным случаем визуализации может стать следующее задание: основываясь на цитатах из текста, составить приблизительный план квартиры с обстановкой, где после свадьбы поселились главные герои:

> „Effi hatte schon Zeit gefunden, sich den Flur der Wohnung anzusehen. Es war sehr hell. Die Lampen waren etwas primitiv, große Schränke standen an der Wand, und an der Decke hingen... ein großes altes Schiffsmodell, ein sehr großer Fisch...
>
> ... Auch dieses Zimmer fand Effi sonderbar, aber schon hatte Innstetten sie in ein zweites, größeres Zimmer geführt, von dem aus man den Garten sehen konnte...“ [Fontane 2007, с. 34].

Студентам предлагается прокомментировать получившийся у них план здания, высказаться о том, каким образом обстановка дома характеризует его хозяина, какие детали интерьера могут вызвать непонимание и страх у протагонистки.

Детали-символы

Одной из деталей, несущих символическую нагрузку, является *der Schloon* (зыбучий песок), он символизирует не только «нравственное падение» Эффи, но и ее эмоциональное состояние. На пороговом (B1) и даже на переходе от порогового к продвинутому этапу (B2) владения языком еще очень сложно создавать художественные образы и метафоры, но попытка, тем более успешная, может оказаться мотиватором для дальнейшего изучения тонкостей языка. Поэтому мы считаем возможным следующее творческое задание – описать при помощи метафор какое-либо эмоциональное состояние человека. Тем самым мы не только пытаемся создать отрывок художественного текста, но и приводим студентов к частичному пониманию закономерностей его построения.

Значительно чаще, чем рассмотренный выше *der Schloon*, в тексте романа встречается упоминание призрака китайца, якобы обитающего в том доме, куда переехала героиня романа после своей свадьбы. Данную деталь можно использовать не только как важную для понимания общей канвы сюжета, но и как своего рода «ключ» к внутреннему состоянию героини. Сперва она просто испугана и не может заснуть, ей кажется, что в комнате на верхнем этаже кто-то

танцует, а намного позже она признает, что боится не привидения, а своей совести:

> „Ich weiß schon, was es ist“, sagte sie sich. „Es ist nicht der aus dem Spukzimmer von oben. Das ist mein Gewissen. Effi, du bist verloren“ [Fontane 2007, c. 86].

Как мы видим, подобная трактовка допускает и творческое осмысление текста читателем, например ответ на вопрос: что символизирует для обучающегося совесть человека, т. е. фактически студентам может быть предложено еще одно задание на создание текстовой метафоры. В то же время вполне допустимы и более «буквальные» задания – размышление на тему, почему супруг героини практически создает культ призрака у себя в доме – оставляет нежилыми помещения на верхнем этаже, где, по всей вероятности, и был убит китаец, позволяет слугам положить на стул в пустой комнате изображение китайца, вырезанное из книги, или сам кладет его туда. Версии предложены персонажами – Крампасом и Эффи, их обсуждение обещает быть плодотворным.

Но история с призраком китайца также способна стать импульсом для выхода за пределы собственно текста и сделать чтение более увлекательным и повышающим мотивацию. Возможное задание: попросить студентов найти и рассказать на занятии историю о привидениях, обитающих в старых домах.

Следует отметить, что в адаптированных изданиях часто утрачивается символизм отдельных деталей или они остаются «за кадром», поэтому найти их и обратить на них внимание студентов – задача преподавателя.

Культурно-бытовые детали

Этот тип деталей отчасти пересекается с теми, которые мы понимаем как «детали, создающие пространственный континуум», потому что внешний вид жилищ или одежда героев является как раз составной частью их быта. Таким же элементом является, например, чучело крокодила, висящее в доме Инштеттена – контрастирующая с обстановкой деталь, призванная либо внушить нам, что Инштеттен – заядлый путешественник, либо показать, что это чучело – «наследство», доставшееся от бывшего хозяина дома. В данном случае конкретная классификация именно этой детали не не представляется столь релевантной, важнее является тот факт, что она не должна

остаться незамеченной, и ее можно использовать как повод для свободной дискуссии.

Однако в романе упоминаются и другие культурно-бытовые детали. Например, это нормы поведения, принятые в то время в обществе.

Нельзя забывать, что из-за значительной дистанции, разделяющей время написания и время восприятия художественного текста такие элементы когнитивной системы, как оценки и представления, претерпели большую трансформацию. Для понимания действий персонажей, мотивов, которыми они руководствуются, нередко необходимо обращение к дополнительной информации: роль женщины в обществе, особенности воспитания в различных сословиях, понятие допустимого и недопустимого. Так, героиня в возрасте семнадцати лет соглашается на замужество с человеком, являющимся ровесником ее матери, боится его, считая слишком строгим, мирится с пребыванием в «доме с привидениями». Ее поведение необъяснимо с точки зрения современной молодежи и разъяснение требует углубления в культурно-исторический контекст описываемой эпохи, т. е. конец XIX в. Точно так же не всегда понятны и действия других персонажей: например, почему барон фон Инштеттен не может отказаться от посещения знатных семейств, будучи о них невысокого мнения.

Для обсуждения этих деталей можно пойти по схеме «вопрос – ответ» или провести дискуссию по следующим темам: «Возможно ли, с вашей точки зрения, протестное поведение? Какие формы оно могло бы принять в то время, в котором происходит действие? Были ли подобные прецеденты в XIX веке? Чем они заканчивались? Какая модель протестного поведения возможна в наше время?». Но более рациональным нам представляется использование «провоцирующих заданий», намеренно наталкивающих читателя на осознание изменения представлений об обществе, например: *дайте совет Эффи*, *как бы ей следовало поступить*.

Во-вторых, в тексте есть и упоминания лингвострановедческих реалий. Так, должность Инштеттена – *der Landrat* – не очень понятна без пояснений. Точно так же читателя ставит в тупик утверждение:

> „Ja, Brutus war ein Konsul, aber unsere Konsuln sind ganz anders: sie kaufen und verkaufen Zucker oder Kaffee“ [Fontane 2007, с. 39].

Подобные понятия нуждаются в более подробном рассмотрении, равно как и упоминания канцлера Бисмарка. Мы предлагаем

в качестве заданий доклады или короткие сообщения, растолковывающие эти элементы. Таким образом студенты не только познакомятся с художественным произведением, но и освежат знания, полученные в рамках курса «История Германии».

Курс обязательно должен предусматривать и письменные задания, направленные на осмысление всего текста, к таким заданиям мы бы отнесли письма и дневниковые записи, которые обучающиеся «ведут» от имени одного из персонажей. На наш взгляд, этот тип заданий представляет собой идеальный баланс между тренировкой такого умения, как письмо, и навыком читательской интерпретации художественного произведения.

Также рекомендуется ведение «читательского протокола»: после каждого пензума студенты сформулировали несколько вопросов, на которые они хотели бы в дальнейшем получить ответ, например, почему главная героиня находит на втором этаже картинку, изображающую китайца. При работе над следующим фрагментом текста следует вернуться к списку вопросов и выяснить, на какие из них получил ответ в прочитанных главах.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы особенно отметить, что предлагаемая методика способствует развитию интереса студентов к чтению немецкоязычной литературы и к стране изучаемого языка в целом, помогает лучше уяснить для себя сходства и разлиия в оценках, ценностях и поведении людей разных эпох, способствует более глубокому раскрытию характера персонажей. Помимо этого, кропотливая работа с деталями художественного текста помогает развить навыки поискового и тотального чтения, обогатить словарный запас и аргументативный инструментарий студентов, а также предоставляет большие возможности для раскрытия творческого потенциала обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Белогурова М. Ю., Данилова В. А. Роль аспекта «Домашнее чтение» в системе преподавания иностранного языка студентам нелингвистических специальностей // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 213–218. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (748). Сер. Педагогические науки.)

Кухаренко В. А. Интерпретация текста [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2-е изд. М.: Просвещение, 1988. 192 с.

Лазарева Т. А. Художественная деталь в романах С. П. Данилова: типы и функции : дис. ... канд. филол. наук. Якутск, 2014. 170 с.

Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург : Департамент по языковой политике ; МГЛУ (русская версия), 2003. 256 с.

Ризель Э. Г., Шендельс Е. И. Стилистика немецкого языка : учебник для ин-тов и факультетов ин. яз. М. : Высшая школа, 1975. 316 с.

Садофьева А. Ю. Культурно-бытовые детали художественного текста в сопоставительном изучении (на материале английских переводов произведений Н. В. Гоголя, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. Н. Островского) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2009. 16 с.

Чернец Л. В. Деталь [Текст] // Введение в литературоведение : учеб. пособие / под ред. Л. В. Чернец. 2-е изд. М. : Высшая школа, 2006. – С. 286–299.

Fontane Th. Effi Briest. Bearbeitet von Joachim Seiffahrt. Klett Schulbuchverlag, 2007. 144 S.

УДК 159.92.8

В. М. Кроль

доктор биологических наук, профессор,
профессор каф. педагогики и психологии
Московского технологического университета (МИРЭА);
e-mail: krolvm@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрен спектр вопросов личностно-ориентированного обучения, учитывающих современные информационные технологии обучения. Особое внимание уделено анализу психологических проблем приобретения знаний и анализу перспектив использования ассоциативно-фреймовых структур организации знаний. Развитие идеологии личностно ориентированного обучения в статье рассматривается в плане опоры на ассоциативно-«фреймовые» механизмы организации знаний, основанные на данных психофизиологии процессов чтения, восприятия и мышления.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение; индивидуальная образовательная траектория; семантические сети; ассоциативные связи; психологические фреймы.

V. M. Krol

Doctor of Biological Sciences (Dr. habil.),
Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology
of Moscow Technological University;
e-mail: krolvm@yandex.ru

PERSON-CENTERED LEARNING: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

A range of issues of personality-oriented learning, taking into account modern information technologies of education, is considered. Particular attention is paid to the analysis of psychological problems of knowledge acquisition and analysis of the prospects for using associative-frame structures of knowledge organization.

Key words: person-oriented learning; individual educational trajectory; semantic networks; associative connections; psychological frames.

В настоящее время личностно ориентированное обучение представляет собой общепризнанный подход к осуществлению образовательной деятельности. Еще Сократ в своих знаменитых «сократических беседах» утверждал, что человек должен созреть для понимания истины и сделать это он может только на пути собственных размышлений. Недаром свой метод он называл «майевтикой», повивальным искусством. При рождении истины, так же как и при рождении ребенка, учитель может только помочь, родить должна сама женщина.

Однако на практике существует большое количество проблем, связанных с разработкой принципов осуществления личностно-ориентированного обучения. На сегодняшний день это проблемы, связанные как с учетом индивидуальных особенностей личности человека, так и с внедрением информационных технологий в образовательное пространство (см. рис. 1).

Рис. 1. Современные проблемы личностно ориентированного обучения (ЛОО)

Решение этих проблем проводится на основе всестороннего изучения индивидуальной структуры личности, взаимосвязи ее компонентов. Индивидуальные особенности личности учащегося сегодня описаны и обобщены в исследованиях [Выготского 1991; Асмолова

2007; Братуся 1977; Реан 2000; Серикова 1994; Слободчикова 2013; Шадрикова 1996] и др. Результаты этих исследований дают теоретическую основу, фундамент системного понятия личности в образовательном процессе.

На базе работ по теории личности в последние годы развиваются *концепции личностно ориентированного обучения*, в основе которых лежат идеи развивающего обучения и воспитания человека с учетом его индивидуальных возможностей и способностей. Теоретические и практические проблемы личностно ориентированного, личностно развивающего обучения рассматриваются в работах [Бондаревской, Бордовской 2000; Хуторского 2007; Якиманской 1996] и др.

В рамках этих концепций в работах А. В. Хуторского, И. С. Якиманской и многих других авторов развиваются такие близкие друг другу направления, как *индивидуальный образовательный маршрут*, *индивидуальная траектория развития*, *индивидуальная образовательная траектория*. Все эти направления указывают на необходимость учета в процессе обучения определенной последовательности элементов учебной деятельности каждого учащегося, соответствующих его способностям, предпочитаемым способам мышления и восприятия, мотивациям, осуществляемым при координирующей деятельности педагога [Кроль 2009; Кроль 2014; Хуторской 2007; Якиманская 1996].

С другой стороны, на сегодняшний день развитие идеологии личностно ориентированного обучения (далее – ЛОО) связано с решением проблем внедрения *информационных технологий* в образовательное пространство. Внедрение информационных средств представляет собой следующий шаг в развитии ЛОО и во многом может рассматриваться как почти революционное изменение, произошедшее в мировой образовательной системе за последние десятилетия. Внедрение компьютеризации и информационных средств кардинально расширили возможности *дистанционного обучения*. Это касается и *лекционного обучения*, и особено *интерактивного, диалогового* процесса получения знаний.

На начальных этапах обучения учащийся должен быть умело введен в предметную область, он должен максимально быстро начать ориентироваться в специфике методов, задач, проблем, основных теорий и фактов. Тиражируемые через телекоммуникации и Интернет монологично построенные лекции квалифицированных специалистов и опытных

преподавателей предназначены для грамотного, комфортного введения учащихся в суть предметной области. В качестве метафоры можно привести хорошо продуманный «не лобовой» вариант подъема на вершину горы, с которой видны все особенности окрестностей.

На продвинутых этапах обучения информационные технологии дают возможности для *тонко настраиваемого*, *«диалогового»*, *интерактивного стиля преподавания* на основе «быстрой» обратной связи в формате on-line. С психологической и психофизиологической точки зрения такой подход не является причудой, капризом или каким-то изощренным желанием, так как призван поддерживать достаточно хрупкие мотивации интереса к получению знаний и преодолению затруднений в ходе этого процесса.

Однако на самом деле эти информационные средства представляют важные, но лишь *потенциальные* возможности для развития новых образовательных процессов. Несмотря на компьютеризацию, использование мультимедийных средств аудио- и видеоинформации, образного представления данных, применяемые сегодня способы и методы передачи и получения знаний и компетенций всерьез не устраивают ни учащихся, ни преподавателей, или, пользуясь медицинской терминологией, ни «доноров», ни «реципиентов» знаний, умений, навыков и, в конечном счете, компетенций.

В качестве иллюстрации можно привести так называемый *закон Мура,* который говорит, что в течение нескольких десятилетий производительность информационных технологий увеличивается вдвое каждые 1,5-2 года. Но, к сожалению, как очень хорошо известно, это мало отражается на улучшении процессов обучения в течение такого или более существенного периода!

Вообще для описания сегодняшней ситуации развития образования можно использовать слова Поля Элдестона: «Я не видел еще такой проблемы, какой бы сложной она ни была, которая при верном взгляде на нее, не становилась еще более сложной» [цит. по: Кроль 2017].

Очевидно, что любое развитие проблематики ЛОО должно проходить при обязательном учете особенностей базы знаний и мотиваций данного человека, его способностей, задатков, типа восприятия и мышления. Это означает в первую очередь опору на использование специфики психофизиологических закономерностей восприятия и мышления. Говоря об этих процессах, мы имеем в виду знание структуры процессов

сенсорного и вербального восприятия при чтении текстов и последующем формировании структуры знания результатов понимания.

В этом плане интересно отметить, что еще в самом начале XX в. один из основоположников общей теории чтения Н. А. Рубакин писал «…слово, фраза, текст разными читателями воспринимается по-разному, – отсюда разные толкования их разными людьми, споры о них... Оказывается, что содержание, вложенное в устную или письменную речь ее авторами, всегда испытывает некоторую перемену в процессе слушания или чтения <...>. Всякий читатель и слушатель всегда видит перед собой только свою собственную проекцию чужой речи <...>. Наши проекции чужой речи сооружаются каждым из нас из элементов нашей памяти и их комбинаций» [Рубакин 1977].

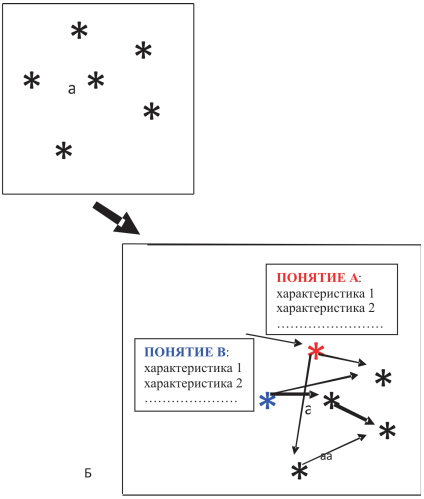

Рис. 2. Ассоциативно-«фреймовая» структура участка семантической сети

Какие модельные представления удобно использовать для структурирования результатов ЛОО вообще и результатов восприятия и мышления? Как можно представить хотя бы самые общие подходы к решению таких задач?

По-видимому, для этих целей удобно использовать психофизиологические модели *семантических сетей*, рассматриваемых как структуры хранения понятий (слов) в семантической памяти. В простейшем случае узлы семантической сети, как известно, отображают отдельные понятия или высказывания, а связи между узлами – отношения между понятиями или высказываниями [Ашиянц, Боголюбов, Петров 1996; Кроль 2017; Кроль, Виха 2014; Семантические сети; Приобретение знаний] (см. рис. 2).

а. На ранних этапах обучения: отдельные понятия (узлы сети) запоминаются независимо, не связанно друг с другом.

б. На продвинутых этапах понятия дифференцированы, обладают многими характеристиками, на основании которых могут

образовываться многочисленные связи между ранее отдаленными понятиями. Звездочки – понятия, стрелки – связи между понятиями, толщина стрелок – вероятность (вес) связи.

При таком подходе каждое *понятие* (*узел семантической сети*) обладает набором свойств (характеристик, атрибутов).

Функция атрибутов, в частности, заключается в установлении различных типов ассоциативных связей с другими узлами семантической сети, т. е. установлении ассоциативных связей между, вообще говоря, любыми понятиями. Кроме того, структура сети дает возможность приписывания каждой связи определенные значения *частоты* ее использования, причем частота (вес) использования могут быть разными в зависимости от *индивидуальных характеристик* человека, а также от ситуации использования данной связи, т. е. от общего контекста.

Такого рода представления служат целям структурирования информации, полученной в результате чтения, обучения и восприятия. В каждом узле сети собирается информация по некоторому *понятию* или по некоторой ситуации. Эта информация представляется в виде *наборов характеристик или атрибутов понятия, а также в виде ссылок, указывающих связи между узлами* (*понятиями*).

В общем виде для обозначения структурированной системы данных, касающихся некоторого объекта или «ядра» знаний в некоторой области, используется термин *фрейм* (от *англ.* frame – «каркас», «рамка»). Следует отметить, что понятие фрейма является достаточно широким: структура фрейма может быть разной для разных областей знаний и рассуждений [Ашиянц, Боголюбов, Петров 1996; Дьяконов, Борисов 2007; Кроль 2009, 2014, 2017]. Причем данное условие не является причудой или экзотикой – оно отражает принципиальный факт различия природы разных областей знаний. Едва ли вызовет удивление тот факт, что организация блока знаний в физике и в истории имеет разное строение.

Отдельный вопрос: при помощи каких методов можно установить, какие понятия действительно близки и какие далеки в пространстве семантической сети данного «ядра» знаний (фрейма). Выяснение этих вопросов связано, в частности, с построением *метрики пространства семантической памяти.* При такой постановке вопроса с очевидностью видны психофизиологические основы ЛОО

и построения множественных образовательных траекторий [Кроль 2009, 2014, 2017].

В итоге хорошо организованная (структурированная) в результате обучения область знаний подразумевает:

а) наличие системы приоритетов ссылок между понятиями данной области;

б) наличие индивидуально отличающихся систем узлов и связей между ними;

в) наличие типовых схем решения задач из данной области знаний.

В качестве отдельного пункта стоит выделить наличие *индивидуальных, свойственных тому или иному человеку приоритетов ассоциативных ссылок* внутри фрейма и между фреймами. Тем самым речь идет об индивидуальной структуре знаний и об индивидуальной структуре процессов мышления.

Таким образом, в рамках данных модельных представлений процессы обучения и мышления в значительной степени определяются структурой областей знаний (фреймов) и правилами хождения по этим структурированным областям.

Причем в свете сказанного становится ясно, что так понимаемый процесс мышления по сути неотделим от процессов обучения. Приобретение новых знаний происходит при построении новых понятий (узлов семантической сети), новых ссылок, новых приоритетов ссылок, новых условий построения ссылок и т. д.

Другими словами, *тесная связь процессов мышления и обучения определяется необходимостью формирования в процессе обучения и мышления*:

– новых связей между «ядрами» знаний (узлами семантической сети);
– новых приоритетов ссылок;
– новых путей прохождения между ранее сформированными узлами семантических сетей;
– новых узлов семантических сетей, в частности, при обобщении, конкретизации или объединения уже имеющихся понятий.

Таким образом, в рамках модели семантических сетей *суть* ЛОО может быть определена через формирование разных типов участков сетей, обладающих разным описанием правил хождения по этим сетям и правил построения узлов сетей.

Важно отметить, что в рамках модели «фреймовой» структуры обучения и мышления возникает подход к обучению как к формированию индивидуально ориентированной траектории, состоящей из последовательности *минимальных*, свойственных данному человеку (группе людей с близкими мотивациями, способами восприятия и мышления) *шагов* по усвоению (или формированию) нового знания. Однако минимальный шаг усвоения не так просто измерить, как это кажется на первый взгляд. Дело в том, что процесс мышления характеризуется большим количеством логических «скачков». Причем размеры и положения этих скачков в логической цепочке являютсяиндивидуальными характеристиками человека.

Логические «скачки́», пробелы в ходе мышления имеют место во всех областях науки, образования, в повседневной жизни в ходе общения наряду с явно формулируемыми исходными посылками. Без существенного по объему использования «скачков», по-видимому, коммуникации, как таковые становятся невозможными. По крайней мере, можно утверждать, что обмен информацией стал бы при этих условиях не только медленным и скучным, но и, что не менее важно, чрезвычайно *громоздким и труднообозримым* процессом.

Более того, можно полагать, что в процессе общения при передаче информации необходимым условием является тождественность (или возможность перекодирования) исходных посылок (атомов знаний) и способов рассуждений, используемых субъектами общения, в частности, преподавателем и учащимся. Работая с разными людьми, преподаватель должен уметь пользоваться такими же шагами усвоения знаний, как и его ученик. Другими словами преподаватель должен уметь делить знания на такие «порции», какими пользуется ученик. Только в этом случае он может успешно «нащупать» те моменты, которые являются трудными для ученика, или те, которые являются «пробелом» в его знаниях.

Трудные для усвоения моменты бывают строго индивидуальны. То, что для одного человека является очевидным, другому может быть совсем не понятным. Если ученый, например, не обязан уметь «препарировать» свои крупные мыслительные единицы на мелкие шаги, то преподаватель обязан обладать такой способностью. Иначе он не сможет говорить на одном языке с разными учениками. В итоге ученый часто не может объяснить проблему неспециалисту, а преподаватель

может это сделать, выстраивая цепочку из соответствующих шагов усвоения («порций» знания).

В рамках «фреймовой» модели может быть также сформирована гипотеза о индивидуально ориентированной «пошаговой проверке» усвоения учебного материала.

В заключение следует отметить, что изложенная «фреймовая» модель организации структуры знаний при ЛОО имеет предпосылки в ряде психологических исследований. В частности, в классических работах Ж. Пиаже и психологов его школы приведены многочисленные примеры последовательности формирования структуры знаний при обучении [Пиаже 1981].

Например, дети на ранних этапах ЛОО дают такое определение понятия «остров»: «Остров это когда есть земля, вокруг вода, пальмы и песок». Таким образом, понятие острова определяется как типичный *фрейм* на основе перечисления некоторых конкретных, образных, не всегда необходимых характеристик этого понятия. При этом знания, хранящиеся в отдельных узлах памяти, существуют независимо, автономно. На этой начальной стадии обучения преобладают способности к независимому формированию конкретных отдельных узлов сетей, отсутствует аналитическая система, описывающая отношения между взаимосвязанными узлами знаний [Пиаже 1981].

По мере развития процесса обучения в более взрослом возрасте понятие острова формируется уже более строго, на основе только абстрактных, необходимых и достаточных свойств: «часть суши, окруженная водой». Таким образом, происходит переход от фрагментов, «ядер» знаний, основанных на зримом запоминании отдельных конкретных ситуаций, к сложносвязанной сети узлов знаний, комбинации, сопоставлению записей, хранящихся в автономных узлах памяти. А комбинации такого рода можно рассматривать как основу не только понимания, но и творчества. Всемирно известный французский математик А. Пуанкаре в статье о творчестве писал: «Творить – это означает не создавать бесполезных комбинаций. А создавать полезные, которых ничтожное меньшинство» [Пуанкаре 1981].

Таким образом, развитие идеологии ЛОО можно рассматривать в плане его опоры на «фреймовые» механизмы организации знаний, основанные на данных психофизиологии процессов чтения, восприятия и мышления. В частности, на переключении со структуры знаний,

построенной на запоминании отдельных, недифференцированных понятий к структуре, построенной как сложная сеть, где каждое понятие имеет многие характеристики (ссылки), на основании которых могут строиться разнообразные комбинации понятий.

Кроме того, существенным элементом «фреймовой» структуры организации знаний при ЛОО является учет в процессе обучения индивидуальных минимальных шагов усвоения знаний учащегося. Соответственно, и наличие индивидуально организованной проверки усвоения минимальных шагов знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М. : Смысл : Академия, 2007. 528 с.

Ашинянц Р. А., Боголюбов Д. П., Петров О. М. Логические методы в автоматизации обучения. М. : МГАПИ, 1996. 86 с.

Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-н/Д : Изд-во Ростовск. пед. ун-та, 2000. 352 с.

Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М., 1977. 96 с.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 536 с.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 210 с.

Дьяконов В. П., Борисов А. В. Фреймовые модели представления знаний / Основы искусственного интеллекта. Смоленск, 2007. 187 с.

Кроль В. М. Педагогика. М. : ИНФРА-М РИОР, 2017. 303 с.

Кроль В. М., Виха М. В. Психофизиология. М. : Кнорус, 2014. 504 с.

Кроль В. М. Семантические сети, Фрейм, Шаг усвоения / Большой психологической словарь / под. ред. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова. СПб.–М. : Олма-Пресс, 2009. 816 с.

Минский М. Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 81 с.

Пиаже Ж. Хрестоматия по общей психологии. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 48–59.

Приобретение знаний / под ред. С. Осуги, Ю. Саэки. М. : Мир, 1999. 304 с.

Пуанкаре А. Математическое творчество // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 356–365.

Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2000. 432 с.

Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. М. : Книга, 1977. 264 с.

Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. 234 с.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учебное пособие. М. : ПСТГУ, 2013. 384 с.

Тей А., Грибомон Б. и др. Логический подход к искусственному интеллекту. М. : Мир, 1990. 432 с.

Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие. 2-е изд. М. : Высшая школа, 2007. 639 с.

Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М. : Логос, 1996. 320 с.

Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 96 с.

УДК 159.92

Т. Г. Цуникова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института кибернетики МИРЭА; e-mail: tsunikova@mirea.ru

СТРАТИФИКАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПСИХИКИ, РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ И МОТИВАЦИЯ ДЕЙСТВИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МОБИЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Переосмысление идеи системности общества в современной социальной теории происходило в направлении изменения классической социологии, которая руководствовалась представлением об общественном целом как о системе с центрированной структурой, организуется вокруг некоего центра, осуществляющего управление и контроль над функционированием различных сфер социальной жизнедеятельности посредством системы социальных институтов, важнейшим из которых является государство. В статье рационализация поведения, мотивация и психическое моделирование образовательной деятельности строится на утверждении, что социальным инструментом становится организация коллективного выбора моделей общественного развития и решения экономических, социальных и культурных проблем. Образование, в свою очередь, как основа формирования коллективного и субъективного мировосприятия в каждом конкретном социуме повторяет стратификационную модель деятельности или совокупность деятельностей.

Ключевые слова: стратификационные модели; психическое моделирование; мотивация; рационализация поведения.

T. G. Tsunikova

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
Institute of Cybernetics MIREA; e-mail: tsunikova@mirea.ru

STRATIFICATION MODELS OF PSYCHIC PERSONALITY, RATIONALIZATION AND MOTIVATION OF ACTION AT THE FORMATION OF MOBILE COMPETENCE OF GRADUATES OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION

The rethinking of the very idea of the systemic nature of society in modern social theory took place in the direction of changing classical sociology, guided by the notion of the public as a system with a centered structure, organized around a center that manages and controls the functioning of various spheres of social life through a system of social institutions, and the state is obligatory. In the article, the rationalization of behavior, motivation and mental modeling of educational activity is based on the assertion that the organization of a collective choice of models of social

development and the solution of economic, social and cultural problems becomes a social tool. Education, in turn, as the basis for the formation of a collective and subjective worldview in each specific society, repeats the stratification model of activity or a set of activities.

Key words: stratification models; mental modeling; motivation; rationalization of behavior.

Введение

Социономический аспект исследования, результаты которого изложены в данной статье, основывался на работах Аристотеля, П. Бергера, В. П. Зинченко, В. М. Кроля, Т. Лукмана, Г. Вагнера, Дж. Ваттимо, К. Гирца, Э. Дюркгейма, Ю. Лотмана, Н. Лумана, Ю. М. Резника, А. Сыродеева, А. Турена, П. Штомпки и др.

В ходе исследования предпосылок формирования социальной реальности субъекта в информационном обществе ученые опирались на классическую формулу «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса [К. Маркс, Ф. Энгельс 1955, с. 270], а именно, что действительные индивиды, их деятельность, материальные, культурно-эстетические условия их жизни формируются в результате собственной деятельности. В самом общем смысле диалектика становления социальной реальности определяется процессом общественного производства, в котором люди воспроизводят свои социальные отношения в соответствии с условиями и обстоятельствами, формами и структурами деятельности, унаследованными от прошлых поколений. Видоизменяя эти установки, субъекты изменяют как собственный деятельностный потенциал, так и преобразуют поле возможностей с точки зрения последующих фаз социально-исторического развития социума в целом.

Можно процитировать французского социолога Алена Турена: «В этом кульминационном пункте классической социологии порядок, в конечном счете, восторжествовал над изменением, общество приняло вид целого, стабильно и связно организованного вокруг принципов инструментальной рациональности» [Турен 1998]. При этом, согласно принципу «дуализма агентов и структур», общественное целое оказалось онтологически расколотым на рационально организованную систему принудительной интеграции и исключения индивидов, избирающих различные стратегии поведения по отношению к этой институциональной системе» [там же].

Стратификационные модели психики субъекта

В проведенном теоретическом исследовании принято за основу, что стратификационной модели психики по Гидденсу [Гидденс 2003] соответствует модель действия, где каждое действие обладает интенциональностью как первичной характеристикой, не связано с сознательным целеполаганием, и обусловлено рутинным осуществлением повседневных практик, обладает континуальностью или продолжительностью действия и связано с их повторяющимся воспроизведением.

На основе исследования положений этого автора [Гидденс 2003] выделены принципы организации стратификационной модели деятельности:

- рефлексивный мониторинг действия, который предполагает согласование выбранного алгоритма действия с действиями окружающих субъектов деятельности и учет изменяющихся сопутствующих факторов; такая деятельность является отчасти рациональной;
- рационализация действия, которая трактуется как способность удерживать свое мыслительное представление о действии, согласованным с некоторым целым процессом, в контексте «рутинного» течения социальных практик; и способны «в случае необходимости объяснить большинство из того, что они делают, и именно эта способность является основным показателем компетентности, используемым в повседневной практике» [Турен 1998];
- мотивация действия, которая может быть как осознанной и связанной с проектированием и планированием, так и бессознательной, не достигающей осознанности из-за психических защит [Турен 1998].

Согласно Э. Гидденсу, структурные свойства системы определяются постоянно воспроизводимыми отношениями между субъектами действия (т. е. собственно «социальной системой»), и в то же время характеризуются «отсутствием субъекта».

Разрушение идеи общества А. Турен [Турен 1998] связывает с кризисом того типа общества, для которого дуализм «жизненного мира» индивидов и безлично-анонимного порядка является объективной картиной мира или «превращенной», но вместе с тем объективной мыслительной формой для выражения социальных отношений.

Можно сделать предположение, что для нового информационного типа общества и присущих ему способов мышления определяющей становится растущая способность человеческих коллективов воздействовать на самих себя. Соответственно и общественная организация должна быть понята совершенно иначе, а именно – как результат конфликтных отношений и борьбы между различными общественными силами (принимающими специфическую форму общественных движений) за контроль над культурными моделями, управляющими общественной практикой. Таким образом, социальным инструментом становится организация коллективного выбора моделей общественного развития и решения экономических, социальных и культурных проблем.

Образование же, как основа формирования коллективного и субъективного мировосприятия, в каждом конкретном социуме повторяет стратификационную модель деятельности или совокупность деятельностей и ее основные принципы функционирования: рефлексивный мониторинг выбранных алгоритмов деятельности, рационализация повседневной практики, задействование механизма мотивация деятельности в форме планирования и проектирования ее форм.

Психологический механизм и условия формирования готовности субъекта и профессиональной стратегии

Овладение социальным инструментарием определяет как следствие механизм формирования готовности субъекта к выстраиванию своей образовательной стратегии и адаптации к условиям профессиональной деятельности.

Если рассматривать процесс обучения как семиотический, как обмен текстами (устными, письменными, графическими и пр.), тогда можно интерпретировать диаграмму (см. рис. 1), отражающую алгоритм формирования социальной адаптивности бакалавра в пропрофессиональной деятельности как последовательность шагов, начиная от персонификации выбора, до определения точек своего профессионального роста.

Рассмотрим последовательно каждый из этапов алгоритма формирования социальной адаптивности в рамках образовательного процесса.

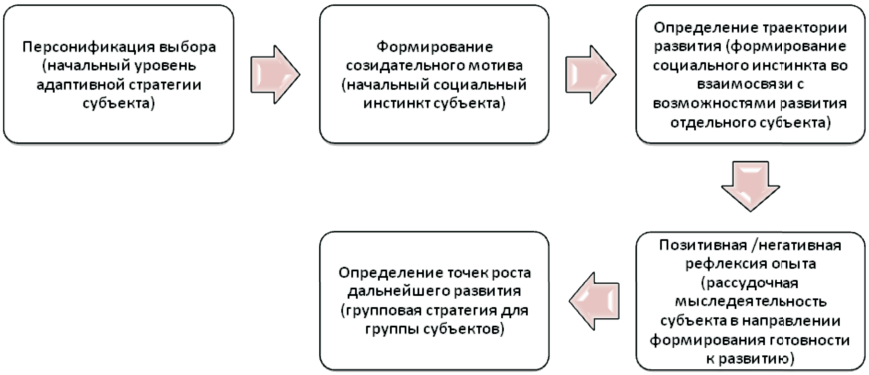

Рис. 1. Алгоритм формирования социальной адаптивности [Цуникова 2016]

Персонификация выбора (см. рис. 2) с точки зрения организационно-деятельностного подхода ориентирована на проблемную область и требует от субъекта образовательного процесса сформированности навыков разрешения типовых ситуаций и накопления сведений в форме понятийной сети смыслов и форм (паттернов, тактик) учебного поведения.

Рис. 2. Алгоритм разрешения типовых ситуаций и накопления сведений в форме понятийной сети и форм (паттернов, тактик) учебного поведения [Цуникова 2016]

Формирование паттернов типового поведения (см. рис. 3) для заданной проблемы предопределяет развитие осознанного восприятия структуры отдельных областей знаний (фреймов), построение новых соответствий между условными фрагментами понятий и знаниевых компонент. Это и формирует внутреннюю речь как форму мыслительной деятельности и порождает ее содержание в форме внутреннего представления о характеристиках и закономерностях изучаемой области теоретических и практических знаний:

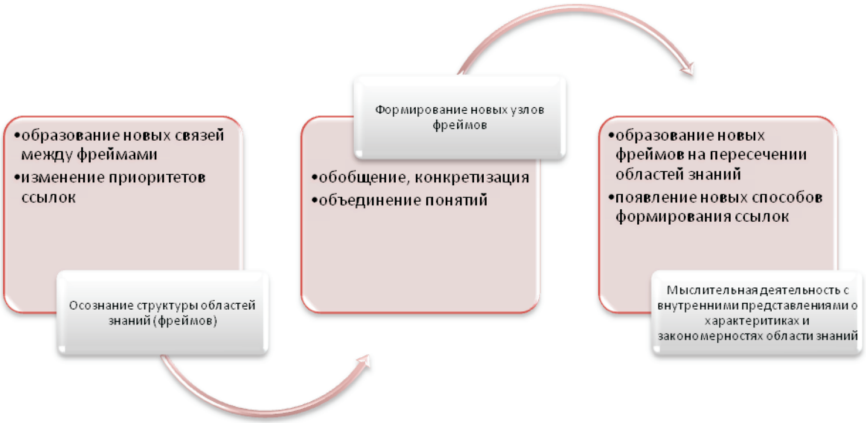

Рис. 3. Формирование паттернов типового субъектного поведения [Цуникова 2016]

Формирование созидательного мотива как начального социального инстинкта при организационно-деятельностном подходе к организации образовательного процесса осуществляется в форме *интеллектуальной деятельности с элементами обучения* [Кроль, Виха 2014, с. 289].

При этом формирование мотива происходит с учетом коррекции дерева целей и подцелей субъекта как осознанное определение новых смысловых или понятийных сетей, построения ассоциативных связей с элементами знаниевых конструктов и определение условий их применения на практике. Таким образом, это оказывает свое действие на развитие способности строить, анализировать и оценивать мысленные планы своей деятельности [Кроль, Виха 2014, с. 290].

Из этого утверждения вытекает одно из необходимых свойств-условий учебной деятельности – организация (мыслительной) деятельности по построению планов достижения целей, реализации способов организации сложной иерархии целей в зависимости от изменения текущей ситуации. Назовем это *мотивационным условием интеллектуальной деятельности с элементами обучения*.

Определение траектории развития во взаимосвязи с возможностями развития отдельного субъекта или персонификации учебной деятельности происходит в процессе внутреннего интеллектуального проигрывания вариантов работы с символами объектов и действий над ними, т. е. «с механизмами работы с высказываниями, умозаключениями, понятиями той или иной сложности» [Кроль, Виха 2014, с. 292]. Произвольный перебор паттернов поведения, выбор приоритетов среди действий, нацеленных на выполнение задачи, связаны непосредственно с механизмом внимания. Механика работы внутренних компонентов [Зинченко 1997] перебора или «передвижения внимания» отражены в исследованиях В. П. Зинченко (см. рис. 4) и даны в интерпретации В. М. Кроля. Рефлексия в этой модели выступает как информационный обмен между блоками-метками [Кроль 2014, с. 294].

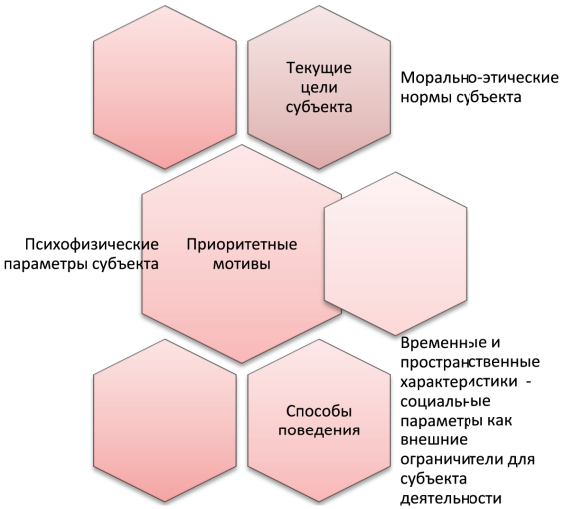

Рис. 4. Упрощенная модель восприятия и осознания информационных процессов субъектом

Суть этих способностей заключается в произвольном выделении и сравнении понятий, ранее не коррелирующих в мыслительном поле. При этом каждый уровень понимания формирует свой метаязык. Назовем формирование этой способности *мета-формирующим условием учебной деятельности*. Сущностной составляющей мыслительных процессов является появление паттерна «текущей метки» [Кроль 2014, с. 294].

Позитивная / негативная рефлексия опыта (рассудочная мыследеятельность субъекта в направлении формирования готовности к развитию) непосредственно связана с предыдущим условием или формированием поведенческого паттерна «текущей метки» как *информационный обмен между блоками-метками различных состояний субъекта обучения.*

Рассмотрим некоторые типовые сценарии организации психолого-информационного обмена в рамках решения частной педагогической проблемы.

Организация группового целеполагания, групповой рефлексии и саморефлексии в учебном процессе в техническом университете была рассмотрена автором в рамках работы на соискание степени кандидата педагогических наук и приводится в сокращении далее [Цуникова 2008].

Типовые сценарии организации учебного процесса в рамках разрешения проблемной ситуации построены на оптимизации восприятия субъектов, исходя из некоторой семантической модели деятельности (см. рис. 5).

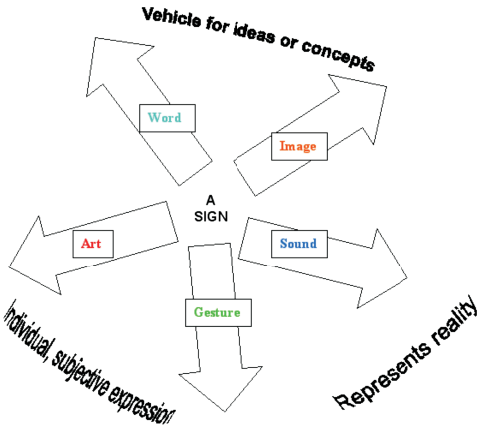

Рис. 5. Диаграмма представления [Цуникова 2008]

В контексте используемой формальной логики проанализируем полученные ранее диссертационные результаты в рамках работы «Формирование научно-исследовательской компетентности специалистов в техническом университете: средствами мультимедиа». Установлено, что для включения студентов в процесс активного учебного взаимодействия необходимо опираться на сформированные ранее и формируемые в процессе обучения рефлексивные навыки и стратегии учебного речевого иноязычного поведения (база сравнения):

1) стратегии анализа дискуссионной, спорной темы (анализ очевидных фактов, рассмотрение различных точек зрения, влияние прошлого опыта, внутренние побуждения как проявления языковой догадки, построение взаимосвязи событий, прогнозирование вариантов развития событий, оценка значения предложенного к анализу текста);

2) техники формирования общих рефлексивных навыков (распознавание проблемы; формулировка гипотез; выстраивание предположений; формулировку вопросов к событию, явлению; определение источников, анализ, интерпретация, оценка и запись полученных данных и идей; принятие различных положений; применение эвристических стратегий; формирование комплексного понимания проблемы; расширение понимания через проекцию креативных моделей; применение усвоенного при решении новых проблем);

3) технология «интерактивного чтения» в качестве процедурно-формализованного инструмента взаимодействия с информационной средой.

В исследовании была проверена на практике адаптированная технология «интерактивного восприятия» – это динамическая процедура, или модифицируемый сценарий, сочетающая в себе общепринятые в практике языкового обучения стратегии осмысления прочитанного (reading comprehension) и информационной (information literacy) грамотности (способности распознавать смысл), а именно: 1) просмотровое чтение как интерпретация образа (skim); 2) первоначальное восприятие идеи (snatch and grab); 3) использование априорных знаний (use the prior knowledge of content and medium); 4) обобщение (summarize); 5) постановка проблемных вопросов (question); 6) выводы, заключения (infer); 7) синтез, построение модели проблемы, структуры события (hypothesize); 8) оценка назначения текста исследуемой проблемы и определение целевой аудитории (analyze point of view); 9) агрегирование собранных на предыдущих шагах данных

(gather and organize data); 10) оценка правдоподобия приведенной информации, точности передачи.

С точки зрения формальной (порождаемой) грамматики выделяют поверхностные и глубинные структуры мышления. Результаты такого порождения соответствуют интуитивным представлениям об обучении и творчестве. Дадим свою интерпретацию (см. рис. 7) диаграмме неразрывности процессов мышления, обучения и творчества, приведенные в источнике [Цуникова 2008, с. 301].

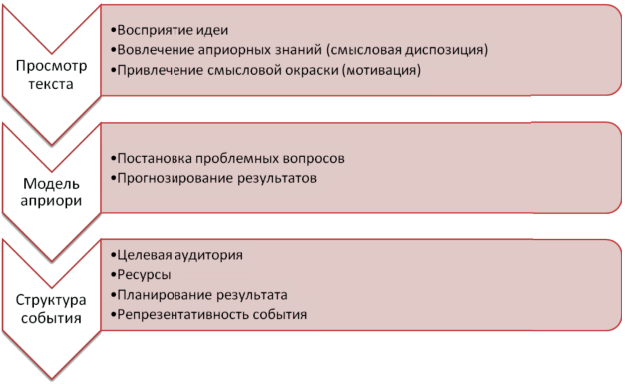

Рис. 6. Осмысление образа текста в процессе внутреннего интерактивного восприятия образа, знака, звука и т. п.

Рис. 7. Диаграмма, отражающая аналогию между мышлением и языком

Универсальная теория грамматик Ноама Хомского строит соответствие понятий и их трансформацию на понятиях глубинных

и поверхностных структур языка для понимания сути мыслительных процессов. Принимая во внимание подобную стратегию восприятия и осознания, распознавания и обучения, можно написать сценарий организации целеполагания с перманентными целями обучения. Тогда постановке проблемы сопутствует ретроспективный анализ учебного события с акцентом на включение персонального опыта всех участников решения этой частной педагогической задачи. Выбор терминологии и феноменологии конкретной задачи задаст некоторые семантические узлы информационного поля решаемой проблемы, что, в свою очередь, потребует уточнения рассматриваемых аспектов пропрофессиональной деятельности и будет способствовать ролевому распределению среди участников учебного процесса. В отношении выбранного содержания субъект сформирует собственное отношение к тому, как получить результат в какой форме и какими средствами. Задаваемые извне и согласованные в группе критерии отбора содержания исследования будут выступать как естественные принимаемые ограничения в форме правил поиска и отбора содержания. Роль преподавателя при такой организации группового целеполагания сведется к заданию исходных научных характеристик учебного события, формулированию отдельных проблемных точек, мониторингу содеятельности участников и выполнению роли эксперта для оценки учебного результата.

Подводя итог сказанному и руководствуясь логикой изложения, сформулируем условия, формирующие профессиональную мобильность бакалавров:

1) *мотивационная составляющая интеллектуальной деятельности с элементами обучения* (развитие способности строить, анализировать и оценивать мысленные планы своей деятельности; обучение навыкам построения планов достижения целей; реализация способов организации сложной иерархии целей в зависимости от изменения текущей ситуации и т. п.);

2) *мета-формирующее условие в процессе учебной деятельности* (формирование навыков и умений делать обобщения, выделять составляющие как конкретизация параметров состояния объекта / субъекта, переформулирования имеющихся понятий, нахождение подобия и различий, выстраивания приоритета и значимости признаков объектов и пр. – формирование поведенческого паттерна «текущей метки»);

3) *рефлексивная составляющая* по результатам шага / этапа / учебного блока и формирования целеполагания субъекта обучения (развитие способности к ретроанализу и перспективному планированию проблемной ситуации, самостоятельному движению по выбранному алгоритму разрешения ситуации, умению учитывать условия, ограничения и неучтенные возможности).

Проиллюстрируем результат рассуждений на диаграмме 8. Подчеркнем тем самым, что управление формированием профессиональной мобильности на уровне организации учебной деятельности строится на коллективном целеполагании субъектов учебного процесса, смысловом взаимодействии и обмене – стратегии восприятия и осознания, распознавания и обучения.

Рис. 8. Организационная сущность и структура учебной деятельности, ориентированной на формирование профессиональной мобильности [Турен 1998]

Выводы

Механизм информационного обмена в процессе рациональной и мотивированной образовательной деятельности на языке формальных логик в системах искусственного интеллекта в основе управления такого рода информационным обменом опирается на согласованный синтаксис и семантику языка взаимодействия. Потеря семантической составляющей высказывания приводит к искажению смысла

и нарушает картину восприятия. Использование для иллюстрации образных и знаковых выражений *смысловых обобщений* приводит к появлению формальной (порождающей) грамматики информационного взаимодействия субъектов в учебном процессе. По форме своей это простые и сложные высказывания, умозаключения, логические связки (языковых функций), предикаты, объективные константы (леммы, утверждения, не требующие доказательств), кванторы и другие элементы описания мира. Что, в свою очередь, и обусловливает необходимость осмысленного взаимодействия субъектов учебного процесса, порождает язык мыслительного взаимодействия субъектов как формализованного способа оперирования смыслосодержащими фразами, отображающими объекты, их части и свойства, обстоятельства и условия их взаимовлияния и т. п. Это находит свое отражение в смысловых операндах, которые становятся языком-дескриптором описания сценариев разрешения проблемной ситуации, решений частной педагогической задачи, учебно-методического обеспечения учебного модуля (УМКД) образовательной программы. И при этом формальная грамматика информационного взаимодействия субъектов в учебном процессе обеспечивает формирование мотивационной составляющей интеллектуальной деятельности с элементами обучения; задает мета-формирующие условия в процессе учебной деятельности; определяет рефлексивную составляющую по результатам шага / этапа/ учебного блока и формирования целеполагания субъекта обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации. М. : Академический проект, 2003. 528 с. («Концепции».)

Зинченко В. П. Образ и деятельность. М., 1997. С. 226–237. URL : mhp-journal.ru/rus/2009_v4_n1_05

Кроль В. М., Виха М. В. Психофизиология : учебное пособие. М. : КНОРУС, 2014. 504 с. URL : www.alleng.ru/d/psy/psy136.htm

Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Собр. соч. Т. 3. Изд. 2. М. : Политиздат, 1955. 689 с.

Турен А. Идея революции. URL : https://sociologica.hse.ru/data/2014/04/29/1322730913/SocOboz_13_1_05_Touraine.pdf.

Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. М. : Научный мир, 1998. 204 с.

Цуникова Т. Г. Организационно-деятельностный подход к управлению формированием профессиональной мобильности бакалавров в техническом университете (социономический подход) : монография. М. : МИРЭА, 2016. 278 с. URL : www.marxists.org/russkij/marx/1845/german_ideology/index.htm

Цуникова Т. Г. Формирование научно-исследовательской компетентности специалистов в техническом университете (средствами мультимедиа) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.

УДК 340.113

Т. В. Амосова

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Иркутского юридического института (филиала)
Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации;
e-mail: amotv@mail.ru

ПРИНЦИП ПРАВОВОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЗЕРКАЛЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

В статье предпринята попытка рассмотрения юридического принципа правовой определенности через призму лингвокультурологического анализа. Данный принцип изначально сформировался в рамках англоамериканского права и в современных условиях приобрел статус глобального принципа права. В статье устанавливаются этапы формирования правовой определенности в англоязычной лингвокультуре и рассматриваются его основные аспекты в лингвистическом отражении.

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ; коды культуры; правовая определенность; терминология общего права; правосудие; справедливость.

E. M. Amosova

Ph. D. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Irkutsk Law Institute (branch)
of the Academy of General Prosecutor's Office of the Russian Federation;
e-mail: amotv@mail.ru

LEGAL CERTAINTY IN THE MIRROR OF LINGUOCULTURE

The article attempts to examine the principle of legal certainty through the prism of linguoculturological analysis. The said principle originally developed in the framework of Anglo-American law has acquired the status of a global principle of law. The article sets out the main stages of legal certainty formation in the English-speaking culture and discusses its main aspects in the linguistic reflection.

Key words: linguoculturological study; cultural sphere concept; legal certainty; common law terms; justice.

Глобализация как объективное явление отражает бурный рост взаимосвязей человечества и процесс появления общих черт, в том

числе в социокультурной и политико-экономической сферах. Инструментально унификация во многом достигается посредством права. К общепризнанным понятиям, которые в настоящее время составляют неотъемлемую часть как международного, так и «хорошего» национального права, относят принцип правовой определенности. Рассматриваемый принцип права является глобальным, но он не постулируется, принимается как данность, а его толкование через совокупность компонентов (равенство граждан перед законом, нормативность и качество права, доступность и понятность и др.) не столько говорит о том, что представляет собой правовая определенность, сколько то, чем она не является.

Глобализацию права отличает скорость и всеобъемлемость внедрения институтов, принципов, стандартов, норм в юридическую структуру субъектов глобализации. Под влиянием процессов глобализации и доктрины глобализма происходит интенсивный пересмотр понятийного инструментария права. Несмотря на то, что многие правовые категории, понятия, принципы, такие как господство (верховенство) права, права человека, правовое государство и т. д. претендуют на универсальность, имплементированы в национальные правовые системы и не оспариваются, представляется, что этот процесс настоятельно требует учета культурных особенностей его субъектов.

Правовая определенность как понятие имеет много граней. В юридической плоскости принцип правовой определенности, распространяя свое действие как на материальное, так и на процессуальное право, имеет значение фундаментального качества правовой системы – один из аспектов верховенства права, концепция которого вобрала в себя требования правосудия и справедливости [Амосова 2016].

«Правовая определенность» как языковой знак

С семиотической и лингвокультурологической точек зрения термин «правовая определенность» является языковым знаком. Содержание любого знака – это, как известно, «единица культуры», поскольку интерпретация означаемого протекает в рамках культуры [Эко 1998; Umberto 1976] на основе заложенного в ней кода. Коды в языке понимаются как открытая система семантически подвижных знаков [North 1990]. Язык как один из важнейших механизмов кодирования и трансляции культуры позволяет человеку идентифицировать смыслы в первую очередь.

В процессе языкового кодирования из информационного континуума отбирается информация, наиболее значимая для представителей того или иного этноса [Алифиренко 2002]. Эта информация в виде отдельных составляющих мыслей, образов, переживаний и т. п. осознается человеком, когда она постфактум открывается ему благодаря рефлексии. Причем каждое такое переживание уникально за счет мобилизации смысловых и аффективных ресурсов нового контекста [Смирнова 2015].

Согласно другой точке зрения, есть определенная совокупность социальных действий (и внутренних, и внешних), которые совершаются автоматически. Обоснование этой теоретической позиции принадлежит А. Шюцу, который творчески развил феноменологический метод Э. Гуссерля применительно к анализу социальной деятельности. Оперировать социальными действиями (и их субъективными составляющими) позволяют такие концептуальные инструменты, как феноменологические типы – *устойчивые смысловые конфигурации*, которые сложились эмпирически в синтезе пластов социального опыта. Они представляют собой когнитивные паттерны мышления, действия и социальной организации [Смирнова 2015].

В повседневной жизни люди чаще всего прибегают к подобным культурно обусловленным устойчивым образцам социального мышления и действия. Они позволяют себе полагаться на некую стабильность сложившегося мира и задают его онтологические рамки. Социально санкционированные рецепты того, как следует действовать, содержатся прежде всего в языке (грамматическом строе, стиле, парадигматике, фразеологизмах, прецедентных текстах и т. д.), искусстве, религиозных практиках.

В культурологическом смысле это означает, что часто то, что кажется само собой разумеющимся представителям одной культуры, не воспринимается как образец для решения рутинных задач представителями другой. *Legal certainty* как языковой знак обладает высокой степенью культурной маркированности, обусловленной особенностями интеллектуального развития людей, представляющих собой единую нацию, под влиянием уникальных факторов эволюции этноса.

Исторический аспект принципа правовой определенности

Принцип правовой определенности как понятие общего (англо-американского) права часто отождествляется с фундаментальным

конституционным (в английском смысле этого слова) принципом верховенства права – *the Rule of Law.*

Принцип правовой определенности укоренен в англо-американском представлении о праве как о форме социальной игры *по правилам*. Благодаря достижениям социальной феноменологии известно, что опыт как синтез знания и переживания является главным фактором смыслообразующей деятельности человека. Первоначально именно в опыте происходит седиментация (осаждение), а затем и фиксация в языке социальных значений. Английское право, являющееся основой для всей семьи общего (англо-американского права), имеет длительную восьмисотлетнюю историю, и становление английского права – это и хронологически, и сущностно во многом становление английского национального характера, британской культуры.

Универсальным принципом формирования любой культуры, по мнению И. В. Зыковой, является этапность: от архетипического осмысления действительности через мифологическое, религиозное и философское к научному [Зыкова 2009]. В свернутой форме архетипов, как известно, сохраняются и передаются первичные способы схематизации, обобщения, систематизации человеческого опыта. Юнг, рассуждая о формировании языковых знаков, писал: «Формами придания смысла нам служат исторически возникшие категории, восходящие к туманной древности» [Юнг 2006, с. 101].

Архетипы, в свою очередь, «отливаются» в мифах, тайных учениях, фиксируются лексическими и фразеологическими единицами, их значение передается посредством *знаков* и *символов*, отсылающих к культурной информации прошлых эпох. Так, по словам известных исследователей англосаксонской повседневности М. и Ч. Квеннелов, вепрь вспахал клыками и рылом поля практически всех известных англосаксонских битв [Games and Pastimes of the Anglo-Saxons]. Обладание ястребами и соколами, обученными для охоты, говорили о богатстве, силе, независимости лорда – их хозяина [Словарь значений символов]. Трофеи и добыча символизировали мощь нарождающейся власти [Янушкевич 2008].

Англосаксонский (в значении цивилизационного типа) правовой этатизм начал формироваться еще в донорманнский период в VII–XI вв. [Blair 2009]. Дохристианская «философия» англосаксов превозносила физическое мужество, силу, независимость, надменность, преданность

своему королю [Карыпкина 2011], и при отсутствии ценностей морального порядка очевидным образом необходимо было установление неких правил, обеспечивающих определенную предсказуемость и стабильность в крайне небезопасной окружающей действительности.

Это нашло свое отражение в дискурсе повседневности, прежде всего охоты – одного из самых древних примеров означивания информации, обеспечивающей выживание человека. В результате чреватой смертельной опасностью борьбы охотника с дикой природой складывалась определенная когнитивная система этих взаимоотношений, *система правил*. Охота и ее символика, как убедительно показала И. Ф. Янушкевич, являлась неотъемлемой частью повседневной жизни англосаксов [Янушкевич 2008].

В первую очередь охота как *challenge* (*поединок-состязание*) давала возможность удовлетворять жизненно важные потребности и развивала полезные в военных действиях навыки. Кроме того, охота как *game* (*игра-состязание*) скрашивала скуку и однообразие военной кампании. Само слово *game* означало дичь, добычу, охотничий трофей. Показательно, что существительному *game* как единице социально-культурного смысла в современном английском языке соответствует *sport:*

Game

A form of competitive activity or sport *played according to rules* [Oxford Dictionaries].	Форма состязательной деятельности или спортивного соревнования, которые проводятся *в соответствии с правилами.*

Sport

An activity involving physical exertion and skill in which an individual or team competes against another or others for entertainment.	Деятельность, связанная с физическими усилиями и навыками, в рамках которой индивид или команда соревнуются друг с другом ради развлечения.
Success or pleasure derived from an activity such as hunting or fishing [Oxford Dictionaries].	Успех или удовольствие, получаемое от таких видов деятельности, как охота или рыбалка.

Не случайно в известном стихотворении Р. Киплинга «Норманн и сакс», посвященном формированию английского национального

характера, умирающий норманн – сподвижник Вильгельма Завоевателя – характеризует саксов следующим образом:

They'll drink every hour of the daylight and poach every hour of the dark.	Они пьют целый день, браконьерствуют ночью.
It's ***the sport*** not the rabbits they're after (we've plenty of ***game*** in the park).	Так они развлекаются, не за зайцем гоняются (дичи хватает в лесу) (*перевод Т. В. Амосовой*).

Кроме того, норманн советует наследнику внимательно и терпеливо «хоть целый день», «*даже если* он собрался на охоту», выслушивать пришедших к нему с жалобой саксов: «*…even when you want to go hunting, hear 'em out if it takes you all day».*

Равенство перед судом как основа правовой определенности

Justice – правосудие – употребляется в английском языке как в значении «справедливость», так и в значении «правосудие». Первое созвучно тому, как понимали римские юристы римско-правовую категорию *iustitia.* Они видели в справедливости онтологическую и аксиологическую основу права, а само право – *ius* – считали целенаправленным движением к справедливости. *Justice* в значении «правосудие» соответствует опять же римской трактовке «*iustitia*». Правосудие – это постоянная и неизменная воля вменять каждому свое предписание – *ius* [Аксенова 2010.].

В преддверии Норманской эпохи система правосудия сформировалась в Англии в виде судов графств – *shire court*, которые считаются важнейшим наследием англосаксонской эпохи и прообразом королевских судов Плантагенетов. Также сформировалось представление о мире (в смысле социальной стабильности, безопасности подданных в виде *нормативной* определенности и предсказуемости) в государстве как об обязанности и праве короля поддерживать этот мир, когда судебное рассмотрение наиболее тяжких преступлений перешло под юрисдикцию короны [Blair 2009].

В данном случае «нормативный», «норма» соответствуют совокупности значений слова *rule* «правило поведения», «моральный кодекс», «правление», «сформулировать правовую норму»:

1.1. One of a set of explicit or understood regulations or principles governing conduct or procedure within a particular area of activity: *'those who did break the rules would be dealt with swiftly'.*	Одно из явно заданных и осознаваемых предписаний или принципов, которые руководят ведением дел или процессом в определенной сфере деятельности: *«В отношении нарушителей немедленно принимались меры».*
1.2. A code of practice and discipline for a religious order or community: *'the Rule of St Benedict'.*	Моральные нормы поведения для религиозного ордена, общины или другого сообщества *«Кодекс Святого Бенедикта».*
1.3. Control of or dominion over an area or people: *'the revolution brought an end to British rule'.*	Контроль или власть над территорией либо народом: *«Революция положила конец британскому правлению».*
1.4. The normal or customary state of things: *'such accidents are the exception rather than the rule'.*	Нормальное либо привычное положение дел: *«Эти несчастные случаи скорее исключение из правил».*
1.5. A strip of wood or other rigid material used for measuring length or marking straight lines; a ruler.	Пластина из дерева или любого жесткого материала для измерения длины или проведения прямых линий, линейка.
2. Pronounce authoritatively and legally to be the case: *'an industrial tribunal ruled that he was unfairly dismissed from his job'* [18].	Сформулировать правовую норму в рамках решения по делу: *«Суд в сфере производственных отношений вынес решение незаконности увольнения».*

В Норманнскую эпоху и, позднее в период Средневековья английское право сложилось как система в результате правотворческой деятельности судей, которые вырабатывали юридические *правила*, нормы права (*rules*), что называется «от дела к делу» *case by case*. Англосаксонский судебный процесс продолжал развиваться в духе

неукоснительного следования установленным процессуальным правилам и установленной процедуре, обеспечивающим равенство перед законом в лице судьи и определенность в юридическом смысле слова в *состязании* процессуальных противников.

Судья выполняет функции беспристрастного арбитра, оценивающего представленные сторонами доказательства, не вмешиваясь активно в процесс установления обстоятельств дел. В конце XIX в. английский судья и ученый Стефен писал: «Совесть судьи не знает уступок, она должна отвлечься от всяких слабостей, присущих природе человеческой, как от свойств ее не только чуждых, но и вполне недопустимых, в ней нет благодушия, она сурова и бесчувственна. Она живет только потому, что наблюдает, рассуждает и решает, но во всех других отношениях жизнь ее не отличается от жизни жабы в куске мрамора» [Сергеич 1987].

Дух общего (англоамериканского) права явно не оставляет места для поиска истины, который является целью в рамках романо-германского судебного процесса; стремления закрепить с его помощью определенные содержательные ценности [Головко 2012].

Абсолютной ценностью является сам процесс как договор публично-правового характера, как «честная игра» – *fair play*, инструмент защиты права в субъективном смысле. Соответственно справедливое судебное разбирательство (*fair trial*) есть буквально состязание с целью выиграть (*win*). Процессуальная борьба англоамериканского судебного процесса склоняет чашу весов в пользу одной из сторон под (буквально) преобладающей тяжестью, представленных победившей стороной доказательств (*preponderance of evidence*) в гражданском процессе, в уголовном – доказанностью вины подсудимого вне всякого разумного сомнения (*beyond a reasonable doubt*), а не установлением его виновности.

Торжество и правосудия, и справедливости британцы и американцы по-прежнему видят в свято соблюдаемых процессуальных правилах, судебной процедуре. В этой связи стороны, например, не могут ни при каких обстоятельствах потребовать пересмотра окончательного и обязывающего судебного решения в целях проведения повторного рассмотрения дела по существу и вынесения нового решения. Данный принцип *res iudicata* также является проявлением правовой определенности в процессуальной плоскости.

С англосаксонской точки зрения только соблюдение правил (*rules*) всеми субъектами может обеспечить юридическую предсказуемость разрешения любого спора, конфликта, возможность защиты нарушенного права. В такой предсказуемости судебного процесса и проявляется его правовая определенность.

Нормативная определенность права: понятность и доступность

Правовая определенность с точки зрения ясности, понятности того, как можно, должно или запрещено действовать в странах общего права нередко отождествляется с фундаментальным принципом верховенства права [Epstein 2016; Lanneau 2016]. *Rule of law* соответственно можно перевести и как *правовая норма*, и как *верховенство права*. Правовая определенность в смысле возможности осознавать и предвидеть последствия своих действий, поступков в юридической плоскости, в сфере правоотношений проявляется в четком, конкретном, непротиворечивом изложении правовой нормы:

Nobody today on any side of the political spectrum opposes the rule of law. And for good reason. At a minimum, the rule of law carries with it the idea that legal rules should be certain, so that individuals will not be left at sea as to their legal obligations [Epstein 2016, c. 583].	На сегодняшний день никто, независимо от политических взглядов, не выступает против верховенства права. И это разумно. Как минимум, принцип верховенства права воплощает идею о том, что правовые нормы должны быть определенными для того, чтобы люди осознавали свои юридические обязательства.
Linguistic coherence is a minimum condition for the rule of law. <…> Rightly understood, the rule of law carries more meat on its bones than an appeal to legal certainty [Epstein 2016, c. 584].	Лингвистическая связность – минимальное условие для реализации принципа верховенства права. <…> Правильно понятый принцип верховенства права несет в себе больше смысла, нежели просто апелляция к правовой определенности.

В рамках романо-германской правовой семьи право и закон практически отождествляются. Требование правовой определенности

и означает определенность закона, законодательства. В правовой определенности законодательства выделяют логический (применение логических законов и норм), юридический, лингвистический (соблюдение правил грамматики, семантики, синтаксиса) аспекты. К юридическому аспекту правовой определенности относят некий вариант регуляции общественных отношений, определенную *модель* эталонного поведения граждан и деятельности государства, а также иных субъектов права. В норме права допускается, хотя и не приветствуется, конструктивная неопределенность (например, злоупотребление формулировками типа «как правило», «обычно») [Нарутто 2015]. Вместе с тем детализация, конкретизация сообразно конкретным обстоятельствам по определению невозможна.

С лингвистической точки зрения нормы российского права не диктуют, а, скорее, постулируют, устанавливают пределы действий субъектов и грамматически и лексически. В качестве типичного примера приведем ст. 21 Уголовно-процессуального кодекса РФ «Обязанность осуществления уголовного преследования», в которой обязанность осуществлять уголовное преследование от имени государства вербализована при помощи глаголов в форме настоящего времени изъявительного наклонения: осуществляют, принимают меры, уполномочены. Сами пределы предусмотрены, установлены законом:

«1. Уголовное преследование от имени государства по уголовным делам публичного и частно-публичного обвинения осуществляют прокурор, а также следователь и дознаватель.

2. В каждом случае обнаружения признаков преступления прокурор, следователь, орган дознания и дознаватель *принимают предусмотренные* настоящим Кодексом *меры* по установлению события преступления, изобличению лица или лиц, виновных в совершении преступления.

3. Руководитель следственного органа, следователь, а также, с согласия прокурора, дознаватель *в случаях*, *предусмотренных* частью четвертой статьи 20 настоящего Кодекса, *уполномочены* осуществлять уголовное преследование по уголовным делам независимо от волеизъявления потерпевшего» (ст. 21 Уголовно-процессуального кодекса РФ).

Англоамериканская правовая норма (*rule*) не содержит такого рода ограничений. Широким усмотрением наделен сам прокурор. Ср.:

It has never been the rule that a prosecution will automatically take place once the evidential stage is met. A prosecution will usually take place unless the prosecutor is satisfied that there are public interest factors tending against prosecution which outweigh those tending in favour [21].

Решение об уголовном преследовании не принималось и не принимается автоматически, даже если доказательства позволяют передать дело в суд. Прокурор передает дело в суд только в том случае, если он приходит к выводу о том, что данное уголовное преследование служит интересам общества.

В отличие от подхода, принятого в романо-германской правовой семье, англоамериканская норма *rule* задает модель поведения, диктует в лингвистическом смысле слова, что следует делать субъекту:

When deciding whether there is sufficient evidence to prosecute, *prosecutors should ask* themselves the following [21]:

Принимая решение о достаточности доказательств для уголовного преследования, прокурорам *следует* задать себе следующие вопросы:

Can the evidence be used in court? *Prosecutors should consider* whether there is any question over the admissibility of certain evidence. In doing so, *prosecutors should assess*: a) the likelihood of that evidence being held as inadmissible by the court; and b) the importance of that evidence in relation to the evidence as a whole [21].

Можно ли предъявлять суду данные доказательства? Прокурорам *следует* оценить вероятность недопустимости определенных доказательств. В процессе изучения доказательств прокуроры *должны* оценить: а) вероятность того, что суд примет решение о неприемлемости того или иного из доказательств; б) значимость отдельно взятого доказательства по отношению ко всей совокупности доказательств по делу.

In every case where there is sufficient evidence to justify a prosecution, prosecutors *must go on* to consider whether a prosecution is required in the public interest.

В каждом случае установления достаточности доказательств прокуроры *должны продолжить* рассмотрение дела с целью установить, соответствует ли уголовное преследование интересам общества.

Требование правовой определенности правовой нормы в странах общего права наиболее явно выражено в доктрине *void for vagueness* («ничтожность вследствие неопределенности»). Лингвистическая неопределенность нормативного акта в том случае, если он изложен нечетко в юридическом смысле, влечет его ничтожность. Возвращаясь к правой определенности в рамках судебного процесса, необходимо отметить, что доктрина *void for vagueness рассматривается* как элемент надлежащей правовой процедуры в рамках англосаксонской правовой семьи.

Таким образом, автономность культуры, уникальность ее ментально-духовного наследия ярко проявляется в сфере права, которое не может развиваться в рамках унифицированного культурного пространства и отвечать потребностям любой культуры даже в глобальном мире. Масштабные заимствования понятий и терминов англо-американского права в правовую систему России в постсоветский период, как известно, были связаны с существенными рисками и порождали проблемы, часть которых не решена до сих пор. Появились новые проблемы и вызовы, порожденные процессом глобализации права. Исследование и описание англоязычных юридических терминов как системы языковых знаков – носителей культурных смыслов, позволяет приблизиться к пониманию семиотических оснований данных англоязычных культур и таким образом содействовать адекватной оценке последствий имплементации этих терминов и стоящих за ними понятий в национальную правовую систему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аксенова О. В. Римско-правовая категория *iustitia*: историко-лингвистическое осмысление // История государства и права. 2010. № 21. С. 9–13.

Алифиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка познания и культуры. М. : Academia, 2002. 392 с.

Амосова Т. В. Юридическая терминология как культурный код англосаксонской цивилизации // Лингвокультурологические исследования: Язык лингвокультурологии: теория *vs.* эмпирия / отв. ред. М. Л. Ковшова. М. : ЛЕНАНД, 2016. С. 164–168.

Головко Л. В. Теоретические основы модернизации учения о «материальной истине в уголовном процессе // Библиотека криминалиста. 2012. № 4 (5). С. 65–87.

Зыкова И. В. Культура и интеллект: к вопросу о разнообразии культур // Вестник Московского университета. 2009. № 3. С. 100–111. (Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.)

Карыпкина Ю. Н. Историко-филологический анализ христианской прозы англосаксов X–XI веков // Magister Dixit. 2011. № 2. С. 180–187.

Нарутто С. В. К вопросу о правовой определенности законодательства // Актуальные проблемы российского права. 2015. № 11 (60). С. 9–17.

Сергеич П. Искусство речи в суде. М. : Прогресс, 1987. 249 с.

Словарь значений символов. URL : http://slovo.yaxy.ru/67.html

Смирнова Н. М. Творчество как процесс созидания новых культурных смыслов Философия творчества : материалы Всероссийской научной конференции, 8–9 апреля 2015 г., Институт философии РАН, г. Москва / под ред. Н. М. Смирновой, А. Ю. Алексеева. М. : Интелл, 2015. 476 с.

Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб. : Петрополис, 1998. 430 с.

Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Юнг К. Г., Фуко М. Матрица безумия. М. : ЭКСМО Алгоритм, 2006. С. 75–110.

Янушкевич И. Ф. Лингвосемиотика повседневной жизни англосаксонского социума // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 50. С. 71–78.

Blair J. The Anglo-Saxon Period // The Oxford Illustrated History of Britain. Oxford University Press, 2009. P. 52–103.

Epstein R. A. Decline of the Rule of Law // Harvard Journal of Law & Public Policy. 2016. Vol. 39, Issue 3. P. 583–623.

Eco Umberto. A Theory of Semiotics. Bloomington and Indiana University Press, 1976. P. 72.

Games and Pastimes of the Anglo-Saxons. URL : http://octavia.net/games-and-pastimes-of-the-anglo-saxons

Oxford Dictionaries. URL : https://en.oxforddictionaries.com/definition/game.

North W. Handbook of semiotics. Bloomington and Indianopolis. Indiana University Press, 1990. 756 p.

Régis Lanneau. What is legal certainty? A Theoretical Essay // Legal Certainty in Real Estate Transactions: A Comparison of England and France Bertrand du Marais and David Marrani (eds.). 2016. P. 23–36.

The Code for Crown Prosecutors. URL : www.cps.gov.uk/publications/code_for_crown_prosecutors/

УДК 340.5

А. В. Бриллиантов

доктор юридических наук, профессор, заведующий каф. уголовного права,
Российский государственный университет правосудия;
e-mail: brilliantov-07@mail.ru

УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО РОССИИ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАВОВЫЕ АКТЫ В СФЕРЕ ОБРАЩЕНИЯ С ЗАКЛЮЧЕННЫМИ

В статье рассматриваются вопросы соотношения уголовно-исполнительного законодательства и международных правовых актов в сфере исполнения наказаний и обращения с заключенными. Показаны виды международных правовых актов, рассмотрен вопрос об обязательности их применения, проводится мысль о необходимости имплементации положений международных правовых актов в национальное законодательство с учетом социально-политических, экономических и иных обстоятельств, характеризующих национальную специфику.

Ключевые слова: осужденный; заключенный; уголовно-исполнительное законодательство; международные правовые акты; наказание; исполнение наказаний; условия содержания.

A. V. Brilliantov

Doctor of Law (Dr.habil.), Professor, Head of Department of Criminal Law,
Russian State University Justice; e-mail: brilliantov-07@mail.ru

CRIMINAL-EXECUTIVE LEGISLATION OF RUSSIA AND INTERNATIONAL LEGAL ACTS DEALING WITH TREATMENT OF PRISONERS

This article deals with the relations of the penitentiary legislation and international legal acts in the sphere of execution of punishment and treatment of prisoners. Showing kinds of international legal instruments, the article addresses the issue of the obligation of their application, stresses the idea of the necessity to implement the provisions of international instruments into national legislation, taking into account the socio-political, economic and other circumstances that characterize national identity.

Key words: convict; prisoner; penal law; international legal acts; punishment; punishment execution; the conditions of detention.

Сравнительное правоведение представляет собой один из наиболее распространенных приемов, используемых при разработке законодательства любой отрасли права. По сути этот прием заключается

в сравнении, сопоставлении правовых систем различных государств, их оценки и выявлении положительных качеств, позволяющих успешно регулировать определенные существующие в государствах мирового сообщества общественные отношения, а также выявлять позиции, негативно воздействующие на эти отношения, препятствующие их развитию.

Как справедливо отмечает Н. Н. Вознесенская, «реформирование правопорядка стало бы более эффективным, если бы наши законодатели опирались на методы сравнительного правоведения, выясняли бы, как решается та или иная проблема в иностранных правовых системах, изучали, в какой степени такое ее решение может быть полезным для национального правопорядка. Законодателю необходимо изучить опыт, накопленный другими странами при решении аналогичных задач, и умело его применять, учитывая правовые традиции и особенности собственной страны» [Вознесенская 2013, с. 115].

Метод сравнительного правоведения широко используется и в такой отрасли права, как уголовно-исполнительное право.

Необходимость этого обусловлена причинами внешнего и внутреннего порядка. Во-первых, на данном этапе развития общества и государства были сформированы необходимые условия для интеграции страны в международное сообщество, произошло «осознание различными народами и странами своей общности со всем остальным мировым сообществом и пагубности для экономического, социально-политического и иного развития отдельно взятой страны ее изоляции от других стран» [Марченко 2013, с. 3–4]. Во-вторых, Россия, вступив в Совет Европы, взяла на себя обязательства по принятию всех мер для разработки и реализации правил обращения с заключенными, принятыми в европейском сообществе, обеспечении соответствующих условий содержания заключенных, гарантированности соблюдения основных прав и свобод человека.

Однако следует отметить, что уже на момент разработки Уголовно-исполнительного кодекса РФ права и свободы лиц, отбывающих наказание, в ряде случаев были значительно шире прав и свобод заключенных, отбывающих наказание в ряде стран Европы, охрана прав и свобод осужденных соответствовала принятому в международном сообществе уровню. В основном несоблюдение прав осужденных было связано с причинами экономического характера, невозможностью

предоставить надлежащее материально-техническое обеспечение, создать необходимые условия содержания.

Поэтому реформирование уголовно-исполнительного законодательства осуществлялось и продолжает осуществляться с учетом повышения уровня гарантий соблюдения прав и свобод человека, но при этом уделяется серьезное внимание и проблемам материального характера, созданию таких условий отбывания наказания, которые признаются надлежащими в соответствующих международных стандартах.

В ходе осуществления этой, продолжающейся и сегодня, работы, безусловно, учитываются и в необходимых случаях имплементируются в национальное законодательство передовые подходы зарубежных стран в сфере обращения с заключенными.

Однако, осуществляя эту работу, необходимо учитывать, что каждое государство и общество является уникальным. Им присущи специфические социально-экономические и политические условия, собственные менталитет и национальное сознание, правосознание и другие факторы, обусловливающие своеобразие нации. Не учитывать эти факторы при формировании основных принципов и правил регулировании тех или иных общественных отношений было бы серьезнейшей ошибкой. В этой связи является абсолютно недопустимым механическое, бездумное восприятие чужого опыта и переноса его в нашу действительность.

Как правильно еще более двух десятилетий назад отмечал Ю. А. Тихомиров: «Важно не допускать механистического и буквального копирования западных правовых идей, сохранять дифференциацию правовых массивов при усиливающемся взаимопроникновении правовых систем» [Тихомиров 1996, с. 28].

В аспекте сравнительного правоведения и учета международных подходов при развитии уголовно-исполнительного законодательства, повышении эффективности работы с осужденными, необходимо обратиться к вопросу о структуре, уровнях и содержании российского уголовно-исполнительного законодательства, о его соотношении с наиболее важными международными правовыми актами.

Частью 4 ст. 15 Конституции РФ установлено, что общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором Российской Федерации

установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора.

В развитие этого конституционного положения ст. 3 Уголовно-исполнительного кодекса РФ (далее – УИК РФ) регламентирует вопросы соотношения уголовно-исполнительного законодательства Российской Федерации и международных правовых актов в сфере исполнения уголовного наказания и обращения с заключенными. Здесь следует обратить внимание на то, что понятие «международно-правовые акты» употребляется только в названии ст. 3 УИК РФ. В частях же 1 и 2 используется понятие международных договоров и понятие общепризнанных принципов и норм международного права, а в ч. 4 говорится о рекомендациях (декларациях) международных организаций.

В этой связи, решая вопрос о соотношении позиций международных правовых актов и российского законодательства, следует исходить из того, что понятие международных правовых актов является понятием обобщающим. В его содержание включаются и международные договоры, и международные стандарты и рекомендации.

К числу международных договоров относятся двусторонние или многосторонние соглашения между государствами (конвенции, пакты и т. д.).

В соответствии с п. «а» ст. 2 Федерального закона от 15 июля 1995 г. № 101-ФЗ «О международных договорах Российской Федерации» под международным договором Российской Федерации следует понимать международное соглашение, заключенное Российской Федерацией с иностранным государством (или государствами), с международной организацией либо с иным образованием, обладающим правом заключать международные договоры, в письменной форме и регулируемое международным правом независимо от того, содержится такое соглашение в одном документе или в нескольких, связанных между собой документах, а также независимо от его конкретного наименования (например, конвенция, пакт, соглашение и т. п.).

Международные договоры Российской Федерации могут заключаться от имени Российской Федерации (межгосударственные договоры), от имени Правительства Российской Федерации (межправительственные договоры), от имени федеральных органов исполнительной власти или уполномоченных организаций (договоры межведомственного характера).

При рассмотрении вопроса о реализации положений международного договора нужно иметь в виду, что международный договор подлежит применению, если Российская Федерация в лице компетентных органов государственной власти выразила согласие на обязательность для нее международного договора посредством одного из действий, перечисленных в ст. 6 Федерального закона «О международных договорах Российской Федерации» (путем подписания договора; обмена документами, его образующими; ратификации договора; утверждения договора; принятия договора; присоединения к договору; любым иным способом, о котором условились договаривающиеся стороны), а также при условии, что указанный договор вступил в силу для Российской Федерации.

К общепризнанным принципам международного права относится основополагающие императивные нормы международного права, принимаемые и признаваемые международным сообществом государств в целом, отклонение от которых недопустимо.

В частности, к общепризнанным принципам международного права относятся принцип всеобщего уважения прав человека и принцип добросовестного выполнения международных обязательств.

Под общепризнанной нормой международного права следует понимать правило поведения, принимаемое и признаваемое международным сообществом государств в целом в качестве юридически обязательного.

Содержание указанных принципов и норм международного права может раскрываться, в частности, в документах Организации Объединенных Наций и ее специализированных учреждений.

Примечательно к теме нашей работы в настоящее время всё большее распространение получают международные договоры о передаче для отбывания наказания лиц, осужденных к лишению свободы. Большую группу договоров составляют и договоры о правовой помощи.

Следует отметить, что Уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации основывается, прежде всего, на принципиальных положениях Конституции Российской Федерации о правах и свободах личности. В частности, на положениях ст. 21 Конституции РФ о недопустимости умаления достоинства личности, запрете применения пыток, насилия, другого жестокого или унижающего человеческое достоинство обращения или наказания, запрете без

добровольного согласия подвергаться медицинским, научным или иным опытам.

Однако уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации основано также и на общепризнанных принципах и нормах международного права и международных договорах Российской Федерации, относящихся к исполнению наказаний и обращению с осужденными.

Это выражается в том, что уголовно-исполнительное законодательство РФ включает в себя многие положения норм международного характера и учитывает рекомендации относительно порядка и условий исполнения наказания и обращения с осужденными. При этом максимально учитываются права, свободы и законные интересы осужденных при отбывании ими уголовного наказания. Поэтому с уверенностью можно утверждать, что нормы уголовно-исполнительного законодательства максимально приближены к рекомендациям и стандартам в области обращения с заключенными, выработанным мировым сообществом, а по ряду позиций предусматривает и более гуманное, более лояльное отношение к осужденным по сравнению с указанными международными нормами и нормами национального законодательства многих зарубежных стран. Однако есть и отдельные отступления. В настоящее время государство не может взять на себя ряд обязательств по международным договорам, так как не обладает достаточными экономическими возможностями обеспечения исполнения наказаний на уровне высоких требований рекомендаций международного уровня, ориентированных во многом на возможности и экономические условия ведущих государств мира. Это положение в основном относится к сфере материально-бытового обеспечения осужденных, поскольку условия отбывания наказания, соответствующие мировым требованиям, не могут быть созданы, исходя из экономических возможностей нашего государства в настоящий период времени. Например, минимум норматива санитарной площади, приходящейся на одного человека, определяется Европейским комитетом в размере 7 кв. метров, Европейский Суд по правам человека в своих решениях ориентируется на этот примерный желательный стандарт для обустройства камер. Однако обеспечить реализацию этого норматива пока не представляется возможным. Вместе с тем следует также учитывать, что, согласно Европейским пенитенциарным правилам,

отсутствие достаточного количества ресурсов для достойного содержания заключенных не может являться оправданием нарушения их человеческих прав.

Ряд недостатков в этом отношении имеется и в социальной сфере, например в сфере трудоустройства освобожденных от отбывания наказания, медико-санитарного обеспечения осужденных. Как отмечалось выше, ст. 21 Конституции РФ гарантирует охрану достоинства личности и защиту от жестокого обращения. Это конституционное положение особенно важно для сферы исполнения наказаний, где к осужденным применяются меры государственного принуждения, и где осужденный в силу объективных причин ограничен в возможности самостоятельно и в полной мере осуществлять защиту своих прав и интересов.

Конкретизируя указанное конституционное положение, ч. 1 ст. 3 УИК РФ устанавливает, что уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации и практика его применения основываются на строгом соблюдении гарантий защиты от пыток, насилия и другого жестокого или унижающего человеческое достоинство обращения с осужденными. Устанавливая повышенные гарантии защиты прав осужденных, ч. 3 ст. 12 УИК РФ предусмотрен запрет, согласно которому осужденные независимо от их согласия не могут быть подвергнуты медицинским и иным опытам, которые ставят под угрозу их жизнь и здоровье.

Здесь следует подчеркнуть, что норма, закрепленная в ч. 1 ст. 3 УИК РФ, не только устанавливает законодательную гарантию защиты личности осужденного, но и что особенно важно, определяет и соответствие практики применения закона строжайшему соблюдению прав осужденного. Хорошо известно, что любой самый лучший закон может быть искажен на уровне его реализации. В этой связи рассматриваемое положение о практике применения уголовно-исполнительного закона является основой установления дополнительных гарантий его точного исполнения. Такой гарантией, например, служат содержащиеся в УИК РФ нормы о контроле и надзоре за деятельностью учреждений и органов, исполняющих наказания.

Положение уголовно-исполнительного закона о гуманном обращении с осужденными основано не только на Конституции РФ, но вытекает и из содержания международного договора, каковым

является Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1984 г. Конвенция вступила в силу для СССР 26 июня 1987 г. и обязательна для Российской Федерации, являющейся правопреемником СССР.

Конвенцией запрещается применение пыток вне зависимости от любых обстоятельств и условий. В частности, ст. 2 Конвенции на каждое государство-участника возложена обязанность предпринимать эффективные законодательные, административные, судебные и другие меры для предупреждения актов пыток на любой территории под его юрисдикцией.

Никакие исключительные обстоятельства, какими бы они ни были, будь то состояние войны или угроза войны, внутренняя политическая нестабильность или любое другое чрезвычайное положение, не могут служить оправданием пыток. Не является оправданием пытки и приказ вышестоящего начальника или государственной власти.

В соответствии с Конвенцией ни одно государство – участник не должно высылать, возвращать или выдавать какое-либо лицо другому государству, если существуют серьезные основания полагать, что ему может угрожать там применение пыток.

Кроме того, каждое государство – участник Конвенции обязано обеспечить условия, при которых все акты пыток рассматривались бы в соответствии с его уголовным законодательством, и установить наказание с учетом тяжкого характера преступления.

Это один из многочисленных примеров имплементации положений международных правовых актов, общепризнанных принципов в национальное законодательство.

На основании указанной Конвенции создан Комитет ООН против пыток, который обладает достаточно большими полномочиями, в том числе по контролю за соблюдением положений Конвенции и проведения конфиденциального расследования, если имеются данные о систематическом применении пыток. Создан также аналогичный Европейский комитет, который посредством посещений изучает обращение с лицами, лишенными свободы, в целях усиления, в случае необходимости, защиты их от пыток и от бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания. Таким образом российское уголовно-исполнительное законодательство не только

воспринимает наиболее позитивные разработки международного сообщества, но и предоставляет возможность осуществления контроля за исполнением предписаний международных правовых актов.

Однако российское уголовно-исполнительное законодательство не копирует нормы международных правовых актов и международные рекомендации. В этом законодательстве, безусловно, отражены и национальные особенности. Это, в свою очередь, приводит к ситуациям, когда между положениями национального законодательства и международными правовыми актами имеются расхождения.

Данная проблема решается в ч. 2 ст. 3 УИК РФ, где закреплено правило, согласно которому, если международным договором Российской Федерации установлены иные правила исполнения наказаний и обращения с осужденными, чем предусмотренные уголовно-исполнительным законодательством Российской Федерации, то применяются правила международного договора.

С практической точки зрения это положение означает установление приоритета норм международного права по сравнению с национальным законодательством, а также является руководством к действию для администрации учреждений и органов, исполняющих наказания, которые в подобного рода случаях должны исполнять наказание на основе норм международного договора.

Выше уже отмечалось, что отдельные положения международных правовых актов в настоящее время не могут быть реализованы в силу, в первую очередь, экономических причин. Поэтому в ч. 4 комментируемой статьи говорится о реализации в уголовно-исполнительном законодательстве Российской Федерации рекомендаций (деклараций) международных организаций по вопросам исполнения наказаний и обращения с осужденными при наличии необходимых экономических и социальных возможностей.

В отличие от международных договоров, международные стандарты представляют собой документы, содержащие принципы исполнения наказания и обращения с осужденными, назначения наказания, основы деятельности органов, исполняющих наказания, требования к персоналу этих органов. Основная цель международных стандартов – установление выработанных на основе мирового опыта наиболее прогрессивных, гуманистических подходов к исполнению наказания, сокращение наиболее репрессивных мер уголовно-правового

воздействия, таких как смертная казнь, лишение свободы, заключение под стражу. Международные стандарты имеют рекомендательный характер, и государства реализуют их в зависимости от имеющихся социально-экономических возможностей с учетом особенностей национального законодательства.

Международные стандарты в зависимости от субъекта их принятия носят общий или региональный характер. Так, например, общий характер носят стандарты, принятые ООН, а региональный – Советом Европы.

Наиболее известными являются следующие стандарты ООН: Минимальные стандартные правила обращения с заключенными (1955), Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания (1984), Свод принципов защиты всех лиц, подвергаемых задержанию или заключению в какой бы то ни было форме (1988), Правила Организации Объединенных Наций, касающиеся защиты несовершеннолетних, лишенных свободы (1990), Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций в отношении мер, не связанных с тюремным заключением (Токийские правила) – 1990 г., Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила) – 1985 г.

Советом Европы также принято значительное число документов в сфере исполнения наказания и обращения с осужденными: Европейские тюремные правила (1987), Рекомендация Комитета министров Совета Европы «Об образовании в тюрьмах» (1989), Европейская конвенция по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания (1987), Европейская конвенция о надзоре за условно осужденными или условно освобожденными правонарушителями (1964).

Российское уголовно-исполнительное законодательство в значительной мере реализует положения международных стандартов в сфере обращения с заключенными и исполнения наказания. Более того, как отмечалось выше, анализ соответствующих норм уголовно-исполнительного законодательства показывает, что российский уголовно-исполнительный закон в ряде случаев не только в полной мере соответствует международным стандартам, но и предусматривает

более широкие права осужденных по сравнению с рекомендуемыми. Отставание от рекомендаций мирового сообщества наблюдается в основном в сфере, связанной с материальными возможностями страны, которое по мере развития ее экономики будет устраняться.

В заключение следует отметить, что подписание Российской Федерацией ряда международных договоров, соглашений и конвенций, касающихся обеспечения прав и законных интересов заключенных, а также присоединение Российской Федерации в 1996 г. к Уставу Совета Европы и в 1998 г. к Конвенции о защите прав человека и основных свобод актуализировало задачу дальнейшего совершенствования уголовно-исполнительного законодательства разумного внедрения международных стандартов обращения с заключенными, совершенствования системы и практики исполнения наказаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вознесенская Н. Н. Роль сравнительного правоведения при разработке и применении международного частного права // Закон. 2013. № 6. С. 112–122.

Марченко М. Н. Сравнительное правоведение : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2013. 784 с.

Тихомиров Ю. А. Курс сравнительного правоведения. М. : НОРМА, 1996. 432 с.

УДК 340.5

И. И. Василишин

кандидат юридических наук,
заведующий каф. гражданско-правовых дисциплин
юридического факультета МГЛУ, доцент;
e-mail: vasilishin_ii@rambler.ru

ГОРИЗОНТЫ СРАВНИТЕЛЬНОГО ПРАВОВЕДЕНИЯ КАК НАУКИ И УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Интенсивное развитие экономики, торговли, науки и культуры обусловливает неуклонное повышение роли сравнительного правоведения в развитии правовых систем. Автор раскрывает содержание и сущность сравнительного правоведения как науки, как метода и как учебной дисциплины, а также его связь с юридической лингвистикой.

Ключевые слова: сравнительное правоведение; сравнение; сопоставление; правовые системы.

I. I. Vasilishin

Ph.D (Law), Head of Department of Civil Law Disciplines,
Law Faculty, MSLU; e-mail: vasilishin_ii@rambler.ru

HORIZONS OF COMPARATIVE LAW AS SCIENCE AND ACADEMIC DISCIPLINE

Intensive development of economy, trade, science and culture determines a steady increase of the role of comparative law in development of legal systems. The author reveals content and matter of the comparative law as science, method and academic discipline, as well as its relation to legal linguistics.

Key words: comparative law; comparison; correlation; legal systems.

Видный отечественный ученый Ю. А. Тихомиров, отмечая роль сравнительного правоведения, назвал его «легальным мостом» между «государственными берегами» [Тихомиров 2006]. Государства всегда вступали в отношения друг с другом. Нации и народности, люди стремились и стремятся больше знать о «соседях», обмениваться опытом, достижениями в разных сферах жизни, совместно решать общие проблемы. Интенсивное развитие экономики, торговли, науки и культуры обусловливает плотность и концентрированность связей и контактов государств и экономических структур. И политические, и межгосударственные союзы побуждают изучать и сравнивать иностранное

право, умело его использовать, находить юридические компромиссы и общие правовые решения.

Сравнение является неотъемлемой частью человеческого мышления. Сравнение – установление сходства и различия объектов и явлений. Это общенаучный и логический прием познания. Сравнивать – это значит «сличить, приложить или уподобить, применить, прикинуть, сопоставить, показать сходство и разницу» [Даль 1999, с. 303].

Общепринято термин «сравнительное правоведение» применять в нескольких значениях:

– как науку;
– как метод;
– как учебную дисциплину.

Сравнительное правоведение как наука

Сравнительное правоведение как наука представляет собой совокупность научных знаний о правовых системах современности, материально представленная множеством книг, брошюр, статей, научных докладов.

Начало сравнительному правоведению было положено еще в античные времена: известный французский компаративист Рене Давид отмечал, что это дело столь же давнее, как и сама правовая наука. В своем исследовании он указывал, что трактат Аристотеля «О политике» основан на анализе и сравнении 153 конституций греческих и варварских городов. Использовал метод сравнения и Солон, создавая афинские законы [Давид, Жоффре-Спинози 1997]. В то же время официально считается, что сравнительное право, как отрасль юридической науки и учебная дисциплина, зародилось и оформилось в Париже в 1900 г., когда состоялся Международный конгресс сравнительного правоведения [Цвайгерт, Кётц 1998, с. 11].

Сравнительное правоведение можно рассматривать как междисциплинарное и одновременно многодисциплинарное научное направление, способное оказывать значительное позитивное влияние не только на общеисторические и теоретические исследования, но и на разработки в области отраслевых юридических наук [Марченко 2002, с. 185].

Наука сравнительного правоведения продолжает интенсивно развиваться. Наблюдается большой интерес к рассматриваемой тематике в целом ряде отечественных научно-исследовательских, образовательных учреждений. Опыт проведения научных конференций по

рассматриваемой тематике уже имеет целый ряд отечественных вузов, среди которых, например, Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ, в котором на протяжении многих лет существует традиция проведения публичных слушаний по сравнительному правоведению в День юриста. Например, 1 декабря 2016 г. на VI Международном конгрессе сравнительного правоведения «Современное правосудие: международное и национальное измерение» состоялся «круглый стол», где обсуждались различные аспекты современного правосудия на национальном и международном уровне. Или же Сибирский федеральный университет, в стенах которого была проведена Международная научно-практическая конференция «Сравнительное правоведение: наука, методология, учебная дисциплина».

Развитие науки сравнительного правоведения выражается также в возникновении новых направлений научного поиска, формировании научных школ. Одним из таких молодых научных направлений является хронодискретное моногеографическое сравнительное правоведение [Демичев 2010]. Объектом анализа рассматриваемого направления является правовой или государственный институт, существовавший ранее и возникший вновь в настоящее время в конкретной стране. При этом разрыв во времени имел место, например, вследствие какого-либо внутриполитического или внешнеполитического события (война, революция, установление нового государственного строя и т. д.).

Научными центрами, где были подготовлены и продолжают проводиться диссертационные исследования представителей этой школы, является ряд отечественных высших учебных заведений, среди которых Нижегородская академия МВД России, Владимирский юридический институт ФСИН России и др. В подобных научных исследованиях принимают участие организации ближнего и дальнего зарубежья – Белорусский государственный университет, Институт государства и права им. В. М. Корецкого НАН Украины, Университет штата Пенсильвания (США), целого ряда европейских, азиатских научных и образовательных организаций.

Хотелось бы уделить внимание еще одному интересному направлению в науке сравнительного правоведения. Не так давно научному сообществу было представлено серьезное исследование

В. И. Лафитского «Сравнительное правоведение в образах права». Как указано в рецензии доктора юридических наук, профессора Осакве Кристофера: «Блестящий ученый-компаративист, философ, историк и теолог права бросает вызов всем компаративистам, предлагая при сопоставительном сравнении современных правовых систем использовать не только правовые документы, но и Священное Писание, а также памятники литературного и народного творчества». В основе данного исследования лежат два соприкасающихся тезиса автора. Во-первых, между правом и религией всегда существовало кровное родство. Между ними и сейчас остается много общего. Иными словами, право и религия объединены общностью духовных ценностей. Соответственно, основополагающим источником любого права следует считать религиозные ценности, которые, в свою очередь, отображены в священных писаниях. Во-вторых, наряду с религией важнейшим источником любого национального права является народный дух, т. е. чаяния простого народа. В этом смысле, по мнению автора, любое национальное право является зеркальным отражением народного духа данной страны.

Действительно, трудно с этим не согласиться, ознакомившись с материалом статьи «Как работают суды в Иране». В 2014 г. Верховный суд Ирана приговорил подсудимого к необычному, по западным меркам, наказанию: мужчину ослепят, а также отрубят ему нос и одно ухо. Жертва его преступления – молодая девушка – пострадала аналогичным образом после того, как подсудимый облил ее кислотой. Налицо наказание по принципу талиона, распространенное в правовых системах, подобных Ирану.

Сравнительное правоведение как метод

Сравнительное правоведение как метод является одним из важных научных средств изучения правовых явлений. Благодаря применению сравнительного метода становится возможным выявить общее, особенное и единичное в правовых системах современности.

Сравнительное правоведение не сводится лишь к сопоставлению законодательства разных стран, к сравнению отдельных понятий, формулировок, правовых институтов, а также к идеям унификации и гармонизации. Центр тяжести сравнительного правоведения должен быть перенесен на всё то, что окружает право, а также на его

применение. Необходим анализ времени и обстоятельств принятия законов, менталитета, религиозных воззрений и т. д. Так, в недавнем интервью «Российской газете» Председатель Комитета Государственной Думы РФ по государственному строительству и законодательству П. В. Крашенинников высказал свое отношение к тезису о включении семейного права в качестве раздела Гражданского кодекса (который обычно подкрепляют ссылками на аналогичную практику в зарубежных странах, в частности в Германии, Греции, Италии, Испании, Франции): «Подобного рода предложения не всегда учитывают то разнообразие семейных традиций, которое существует у народов России, чем не может похвалиться ни одно из названных государств. Нигде нет такого сочетания и разных религий, как в России. И всё это находит отражение в Конституции, где семейное законодательство отнесено к совместному ведению Российской Федерации и ее субъектов» (Российская газета – Столичный выпуск. 2016. № 7140 (272). URL : rg.ru/2016/11/30/pavel-krasheninnikov-korennaia-lomka-semejnogo-zakonodatelstva-opasna.html).

Сравнительное правоведение как учебная дисциплина

Сравнительное правоведение как учебная дисциплина является предметом преподавания в высших учебных заведениях. В конце XX – начале XXI вв. осознание важности сравнительного правоведения привело к тому, что программы высшего юридического образования в мире подверглись существенному изменению, и дисциплина «Сравнительное правоведение» стала востребованной. Что же касается России, то в разные периоды подход к сравнительному правоведению менялся. В советский период распространенной была точка зрения об отсутствии особой теоретической и практической необходимости в осмыслении принципов и норм буржуазного права, хотя на отдельных этапах имело место и «благожелательное» к нему отношение. В советских учебниках для юридических вузов отдельные главы по проблемам сравнительного правоведения и зарубежного права появились только в 1970-е годы. Как учебная дисциплина сравнительное правоведение стало вводиться на десятилетия позже. На сегодняшний день значение сравнительного правоведения как части программы образования не подвергается сомнению. Особенно это касается таких учебных заведений, как

МГЛУ, где студенты юридического факультета, обладая высоким уровнем знаний иностранных языков, сосредоточиваются на изучении права стран изучаемых языков и сравнительно-правовой тематике. А в 2017–2018 учебном году юридический факультет МГЛУ первым в России начнет реализовывать магистерскую программу «Международное правосудие», в которой предусмотрен целый ряд дисциплин, содержащих сравнительно-правовую проблематику.

Смежной со сравнительным правоведением является дисциплина «юридическая лингвистика», или юрислингвистика. Это довольно новая область языкознания находится на стыке языка и права, что придает ей междисциплинарный характер. Юрислингвистика призвана решать самые разнообразные проблемы лингвоправового пространства: лингвистическая экспертиза юридических документов, создание рекомендаций по разработке текстов нормативных правовых актов, теоретические и практические исследования в области юридического перевода, криминалистические исследования в определении языковой стратегии и целый ряд других. Начало юрислингвистическим исследованиям на юридическом факультете МГЛУ положили Н. А. Шулепов и И. И. Василишин, осуществившие исследование лингвистических аспектов законодательства в сфере защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

Исследование потенциала иностранного права позволяет решать многие задачи, стоящие перед правовыми системами отдельных государств. Среди причин, обусловливающих важность компаративистики можно выделить следующие: сравнительное правоведение весьма полезно для изучения истории права и его философского осмысления; оно необходимо для лучшего понимания и совершенствования собственного национального права; значимо для взаимопонимания народов и создания лучших правовых форм отношений, складывающихся в международном общении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Давид Р., Жоффре-Спинози К. Основные правовые системы современности (= Les Grands Systemes de Droit Contemporains) : общественно-политическая литература. М. : Международные отношения, 1997. 399 с.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Рус. яз., 1999. Т. 4 : P–V. 684 с.

Демичев А. А. Хронодискретное моногеографическое сравнительное правоведение как направление современной юридической науки // История государства и права. 2010. № 16. С. 2–7.

Марченко М. Н. Курс сравнительного правоведения: учебник. М. : Городец, 2002. 1087 с.

Тихомиров Ю. А. Сравнительное правоведение: развитие концепций и общественной практики // Журнал российского права. 2006. № 6. С. 3–15.

Цвайгерт К., Кётц Х. Введение в сравнительное правоведение в сфере частного права : в 2 т. Т. I. Основы : пер. с нем. М. : Междунар. отношения, 1998. 512 с.

УДК 343.8

Ф. В. Грушин

кандидат юридических наук, докторант Академии ФСИН России;
e-mail: fedor062@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

В статье рассматривается стадия формирования уголовно-исполнительной политики в Российской Федерации с учетом влияния на нее системы факторов (экономических, политических, социальных и духовных). При этом с организационно-правовой точки зрения анализируется деятельность таких субъектов, как граждане, государственные органы, органы местного самоуправления, общественные объединения (в том числе религиозные организации), средства массовой информации.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная политика; уголовно-исполнительное законодательство; факторы.

A. M. Gryshin

Ph. D. (Law), The Academy of Law Management of the Federal Penal Service of Russia; e-mail: fedor062@yandex.ru

THE INFLUENCE OF SYSTEM FACTORS ON THE FORMATION OF PENAL POLICY AND LEGISLATION

The article discusses the stage of the formation of penal policy in the Russian Federation taking into account the influence of a system of factors (economic, political, social and religious). For this purpose, the activities of citizens, state bodies, bodies of local self-government, public associations (including religious organizations), the media are analyzed from the legal point of view.

Key words: the penal policy; penal law; factors.

Одним из ключевых вопросов в теории системы факторов, определяющих развитие уголовно-исполнительной политики и уголовно-исполнительного законодательства, является вопрос механизма воздействия системы факторов на уголовно-исполнительную политику и уголовно-исполнительное законодательство. Без выяснения и полноценного анализа механизма влияния системы факторов невозможно будет сделать конкретных предложений по совершенствованию современной уголовно-исполнительной политики и действующего уголовно-исполнительного законодательства.

По нашему мнению, существует разнообразная система взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга факторов, которые

оказывают то или иное влияние на уголовно-исполнительную политику, проводимую в стране субъектами этой политики. В результате данного воздействия субъекты уголовно-исполнительной политики принимают решения (в директивной форме), которые могут трансформироваться в конкретные проекты нормативных правовых актов и, в конечном итоге, вносятся изменения в действующее уголовно-исполнительное законодательство (нормативно-правовая форма). Принятые субъектами решения являются основой для реализации уголовно-исполнительной политики.

Рассматриваемый механизм, на наш взгляд, разделяется на три стадии:

– формирование уголовно-исполнительной политики;
– определение уголовно-исполнительной политики;
– реализация уголовно-исполнительной политики.

В общем виде все факторы можно разделить на политические, экономические, социальные и духовные.

Каждая из этих групп, в свою очередь, может быть разделена еще на несколько подгрупп, состоящих из отдельных самостоятельных факторов. Например, в рамках экономических факторов можно выделить такие группы факторов, как состояние экономики, экономико-географические факторы, уровень жизни населения и некоторые другие. При этом каждая группа этих факторов, в свою очередь, состоит из нескольких факторов. Так, экономико-географические факторы можно разделить, как минимум, на фактор масштаба территории, фактор структуры территории, климатический фактор, природноресурсный фактор. Совокупность всех этих факторов образует определенную, достаточно сложную систему.

В итоге вся система существующих взаимовлияющих друг на друга факторов оказывает воздействие на субъектов формирования уголовно-исполнительной политики. По нашему мнению, основные из них – граждане, государственные органы, органы местного самоуправления, общественные объединения (в том числе религиозные организации), средства массовой информации.

На наш взгляд, необходимо сказать о правовой основе, роли и деятельности основных субъектов при формировании уголовно-исполнительной политики.

Правовой основой для отнесения граждан к субъектам формирования уголовно-исполнительной политики, относятся нормы Конституции

РФ, а именно – ст. 32, в соответствии с которой граждане Российской Федерации имеют право участвовать в управлении делами государства как непосредственно, так и через своих представителей. Кроме того, ст. 33 устанавливает право граждан обращаться лично, а также направлять индивидуальные и коллективные обращения в государственные органы и органы местного самоуправления по любым вопросам, в том числе и по вопросам исполнения уголовных наказаний.

Говоря о роли и деятельности граждан в формировании уголовно-исполнительной политики, необходимо, в силу их значимости, выделить две отдельные категории: осужденные и их родственники. Первые непосредственно сталкиваются с воздействием проводимой в стране уголовно-исполнительной политики, и в случаях, когда, по их мнению, нарушаются права, активно выступают в свою защиту. При этом такая защита своих прав может принять как правовую форму (обращения в различные государственные органы, правозащитные организации, в том числе и зарубежные), так и неправовую (массовые беспорядки, бунты, нападения на представителей администрации и др.).

Также важное значение в рассматриваемом процессе принимают и родственники осужденных. Во-первых, они непосредственно от самих осужденных получают информацию о событиях, происходящих в процессе отбывания наказания и могут ее довести до любого субъекта, а, во-вторых, родственники осужденных часто сами являются участниками уголовно-исполнительных правоотношений (например, при свиданиях, передачах, обращении к представителям администрации учреждений, исполняющих уголовные наказания).

В некоторых случаях осужденные и их родственники одновременно выступают в защиту своих прав. Например, очень показателен случай, произошедший в ноябре 2012 г. в исправительной колонии № 6, находящейся в г. Копейске Челябинской области. В данном исправительном учреждении в связи с различными правонарушениями, допущенными представителями администрации, случились массовые протесты, к которым присоединились родственники осужденных. В результате это событие получило серьезный резонанс в средствах массовой информации и в обществе. В результате, по итогам данного события Генеральная Прокуратора РФ, осуществила собственную проверку случившегося, а 23 декабря 2014 г. Копейский городской суд Челябинской области вынес обвинительный приговор по уголовному делу в отношении начальника федерального казенного учреждения ИК-6.

Заслуживает внимания самостоятельная деятельность граждан в рамках так называемых «гражданских инициатив». В соответствии с Указом Президента РФ от 04 марта 2013 г. № 183 «О рассмотрении общественных инициатив, направленных гражданами Российской Федерации с использованием интернет-ресурса «Российская общественная инициатива»» любой гражданин вправе зарегистрироваться и опубликовать свою «инициативу» на соответствующем сайте. На основании данного Указа Общественными инициативами считаются предложения граждан Российской Федерации по вопросам социально-экономического развития страны, совершенствования государственного и муниципального управления, направленные с использованием интернет-ресурса и отвечающие установленным Правилами требованиям. В качестве примера в области уголовных наказаний можно привести инициативу о зачете одного дня содержания в следственном изоляторе за два дня отбывания наказания в виде лишения свободы.

Вместе с тем ключевую роль в формировании уголовно-исполнительной политики занимает Президент РФ. В соответствии с Конституцией РФ (ст. 80) он определяет основные направления внутренней политики государства, в том числе и уголовно-исполнительной, а также обеспечивает согласованное функционирование и взаимодействие всех органов государственной власти. Часто те или иные направления уголовно-исполнительной политики, предложения по ее совершенствованию формируются в рамках заседаний различных советов при Президенте РФ. Например, отдельного внимания заслуживает деятельность Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека, в структуре которого действует Постоянная комиссия по содействию ОНК и реформе пенитенциарной системы, которая, помимо прочего, призвана содействовать осуществлению реформы уголовно-исполнительной системы с учетом результатов мониторинга соблюдения прав человека в исправительных учреждениях.

Определение направлений развития уголовно-исполнительной политики становилось предметом обсуждения и на заседании президиума Государственного совета РФ под председательством Президента РФ, где были подведены предварительные итоги реформирования УИС и обозначены задачи, требующие своего решения. При этом было отмечено, что «главная цель реализации всех этих задач

заключается в том, чтобы мы смогли достичь необходимого уровня гуманизма в системе исполнения наказаний, улучшения условий содержания лиц, которые там содержатся, и приведение в соответствие всей системы уголовно-исполнительной и нормативной базы этой системы в соответствие с международными стандартами» [Стенографический отчет о заседании президиума Государственного совета «О состоянии уголовно-исполнительной системы Российской Федерации»: 11 февраля 2009 года].

Помимо Президента РФ, весьма важную роль в формировании уголовно-исполнительной политики играет Федеральное Собрание, которое является представительным и законодательным органом Российской Федерации (ст. 94 Конституции РФ). Палаты российского парламента не только принимают решение о судьбе различных законопроектов и инициатив, но и в установленном порядке нередко сами инициируют соответствующие изменения. Часто проблемы исполнения наказаний становятся предметом отдельного обсуждения палат Федерального Собрания. В частности, большое внимание введению новых наказаний, альтернативных лишению свободы, было уделено на заседании «круглого стола», состоявшемся 26 ноября 2002 г. в Совете Федерации, на тему: «О проблемах и путях совершенствования деятельности уголовно-исполнительной системы Российской Федерации» [Отчет о работе Комитета Совета Федерации по правовым и судебным вопросам в 2002 году]. Аналогичные заседания проходят и в комитетах Государственной Думы. Например, 17 мая 2008 г. на «круглом столе», организованном комитетом по безопасности ГД РФ, обсуждались вопросы ресоциализации лиц, освобождаемых из мест лишения свободы [Законодательное обеспечение социальной адаптации лиц, освобожденных из мест лишения свободы 2008].

Свою роль в формировании уголовно-исполнительной политики играет Правительство РФ, которое осуществляет исполнительную власть (ст. 110 Конституции РФ). В процессе заседаний Правительства обсуждаются самые разные вопросы, в том числе связанные с исполнением уголовных наказаний. Например, 28 марта 2013 г. состоялось заседание № 10, где одним из вопросов повестки было утверждение государственной программы Российской Федерации «Юстиция». В ходе заседания Д. А. Медведев пояснил, что «отдельный раздел программы посвящен системе исполнения наказаний.

Этой темой государство занимается уже несколько лет. Система исполнения должна быть более современной. Это, в частности, касается разных вопросов, включая такие, казалось бы, очевидные вещи, как лечение тех, кто отбывает наказание, потому что это граждане нашей страны, они имеют право на медицинское обслуживание» [Документ Правительства РФ. Заседание Правительства (2013 год, № 10)].

Говоря о влиянии органов исполнительной власти на формирование уголовно-исполнительной политики, нельзя не отметить в этом процессе важную роль Министерства юстиции РФ. В соответствии с Положением о Министерстве Юстиции Российской Федерации, утвержденным Указом Президента РФ от 13 октября 2004 г. № 1313, оно осуществляет функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере исполнения уголовных наказаний. Кроме того, одной из основных задач Минюста России является разработка общей стратегии государственной политики в установленной сфере деятельности. Также Минюст России вносит Президенту РФ и в Правительство РФ проекты законов, актов Президента РФ и Правительства РФ, другие документы, по которым требуется решение Президента РФ или Правительства РФ, по вопросам, относящимся к компетенции Минюста России и подведомственных ему федеральных служб, в том числе и ФСИН России.

Особая роль в формировании уголовно-исполнительной политики принадлежит Генеральной Прокуратуре Российской Федерации. Обладая такими полномочиями, как участие прокуроров в заседаниях федеральных органов законодательной и исполнительной власти, координация деятельности по борьбе с преступностью, участие в правотворческой деятельности; проведение антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов, рассмотрение и разрешение обращений, право законодательной инициативы – прокуратура не может остаться в стороне от участия в формировании уголовно-исполнительной политики.

Отдельного упоминания также заслуживает существующий в РФ институт уполномоченных. Весьма показателен пример влияния Уполномоченного по правам человека в РФ на формирование уголовно-исполнительной политики при реализации своего права по направлению государственным органам и должностным лицам замечаний и предложений общего характера, относящихся к обеспечению

прав и свобод граждан, совершенствованию административных процедур. Так, 27 марта 2013 г. Уполномоченный по правам человека в РФ направил Обращение к Президенту РФ В. В. Путину № ВЛ 6572-ВЛ с предложением о создании межведомственной группы для корректировки Концепции развития УИС, поскольку документ был разработан без учета социально-экономической ситуации в стране и современных представлений об исполнении уголовных наказаний.

В ежегодных докладах Уполномоченного по правам человека регулярно упоминается о проблемах, существующих при исполнении уголовных наказаний. Аналогичную работу (каждый в своей сфере) проводят и другие уполномоченные в Российской Федерации и ее субъектах.

На формирование уголовно-исполнительной политики оказывают свое влияние органы государственной власти субъектов Российской Федерации, а также органы местного самоуправления. Однако, в силу ограниченности полномочий в рассматриваемом вопросе, данные органы влияют на политику как правило через выявление проблем, возникающих в процессе ее реализации, например при рассмотрении обращений осужденных в порядке ст. 15 УИК РФ.

Свой вклад в формирование уголовно-исполнительной политики обеспечивают и различные общественные объединения. В первую очередь необходимо сказать об Общественных наблюдательных комиссиях, образованных в субъектах Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом от 10 июня 2008 г. № 76-ФЗ «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах принудительного содержания». К предмету контроля, осуществляемого ОНК, относится обеспечение соблюдения прав лиц, а также порядка и условий их содержания в местах принудительного содержания [Скиба, Мосиенко 2012, с. 19]. ОНК и их члены осуществляют общественный контроль за обеспечением прав человека в исправительных центрах, исправительных учреждениях и дисциплинарных воинских частях (ст. 23 УИК РФ). Одной из основных задач ОНК является подготовка решений в форме заключений, предложений и обращений по результатам осуществления общественного контроля.

Отдельного внимания, среди всех общественных объединений, заслуживает деятельность Общественного совета при Федеральной

службе исполнения наказаний (создан в соответствии с Приказом ФСИН России от 1 октября 2013 г. № 542). Среди компетенций совета необходимо выделить следующие:

– информирование общественности и средств массовой информации о деятельности ФСИН России для формирования у населения объективного представления об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания;

– участие в обсуждении с органами государственной власти вопросов совершенствования нормативной правовой базы по соблюдению прав и законных интересов работников и ветеранов УИС, а также осужденных и лиц, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, содержащихся в следственных изоляторах;

– участие в публичном обсуждении нормативных правовых актов и иных документов, включая программные, разрабатываемых ФСИН России.

Среди общественных объединений особое место в формировании уголовно-исполнительной политики занимают религиозные организации. Например, в рамках Соглашения о сотрудничестве между Русской Православной Церковью и Федеральной службой исполнения наказаний (подписано 22 февраля 2011 г.) была проведена работа по расширению прав осужденных в сфере свободы вероисповедания. В итоге был принят Федеральный закон от 20 апреля 2015 г. № 103-ФЗ «О внесении изменений в статью 14 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Наконец, свою специфическую функцию в формировании уголовно-исполнительной политики выполняют средства массовой информации. Одна из функций СМИ заключается в представлении различных общественных интересов, мнений, взглядов на политику, в том числе и уголовно-исполнительную. В связи с этим основная роль СМИ в настоящее время не столько информационная, сколько идеологическая, т. е. СМИ не столько транслируют информацию, отражая объективное состояние общественных настроений, сколько выступают инструментом, который эти настроения формирует, направляет с помощью определенно преподносимой информации [Харламова 2012, с. 42].

Все перечисленные основные субъекты формирования уголовно-исполнительной политики под воздействием системы факторов

вырабатывают собственное представление о состоянии дел в уголовно-исполнительной системе, трудностях, проблемах деятельности по исполнению уголовных наказаний, путях их преодоления, в том числе с помощью изменения уголовно-исполнительной политики и уголовно-исполнительного законодательства. При этом необходимо подчеркнуть, что все субъекты в процессе рассматриваемой деятельности оказывают то или иное влияние друг на друга и находятся в постоянном взаимодействии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Документ Правительства РФ. Заседание Правительства (2013 г., № 10). URL : government.ru/meetings/1022/stenograms/

Законодательное обеспечение социальной адаптации лиц, освобожденных из мест лишения свободы // Материалы «круглого стола» 17 мая 2008 г. / под общ. ред. А. И. Гурова. М. : Издание Государственной Думы, 2008. 158 с.

Отчет о работе Комитета Совета Федерации по правовым и судебным вопросам в 2002 году. URL : https://regnum.ru/news/polit/81744.html/

Скиба А. П., Мосиенко В. П. Институт общественного контроля за деятельностью мест принудительного содержания: монография / под науч. ред. д-ра юрид. проф. А. Я. Гришко, д-ра юрид. наук, проф. Ю. А. Кашубы. Ростов-н/Д, 2012. 193 с.

Стенографический отчет о заседании президиума Государственного совета «О состоянии уголовно-исполнительной системы Российской Федерации»: 11 февраля 2009 года, Вологда. URL : kremlin.ru/events/president/transcripts/3150

Харламова Ю. О. СМИ как инструмент реализации государственной политики // Власть. 2012. № 8. С. 41–45.

УДК 340.113

Е. П. Попова

аспирант Института языкознания РАН, ст. преподаватель
каф. иностранных языков Российского государственного университета
правосудия; e-mail: cutesiena@gmail.com

СТАНОВЛЕНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ПРАВОСУДИЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ

В статье рассмотрены изменения способов вербализации правовых понятий в английском языке на примере лексико-семантического поля «Правосудие» VII–XVII вв. Подчеркивается эффективность диахронического анализа формально-смысловых отношений элементов поля с учетом экстралингвистической ситуации на каждом синхронном срезе.

Ключевые слова: метод теории поля; английская юридическая терминосистема; диахронический семантический анализ; лингвистические факторы; экстралингвистические факторы.

E. P. Popova

Postgraduate of the Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences,
Senior Teacher of the Chair of Foreign Languages,
Russian State University of Justice; e-mail: cutesiena@gmail.com

THE INFLUENCE OF A SYSTEM OF FACTORS ON THE FORMATION OF PENAL POLICY AND LEGISLATION

The article deals with the changes, observed in the verbalization of main legal concepts in English, as exemplified by the evolution of the lexical-semantic field «Justice». A special focus is set on the interrelationship between synchronic and diachronic approach to the study of extra-linguistic context and the field elements sense relations.

Key words: field theory approach; English legal terms; diachronic semantic analysis; extra-linguistic context; linguistic factors.

Для постижения своеобразия современной английской юридической терминосистемы необходимо признать тот факт, что она является результатом многочисленных языковых и внеязыковых изменений, происходивших на протяжении всей истории становления профессии юриста. При изучении отдельных терминов и формально-смысловых отношений терминологических языковых единиц целесообразно обращаться к диахроническому семантическому анализу, позволяющему

проследить эволюцию значения слова и одновременно транспонировать полученный результат на концепт, актуализируемый данным словом, в разных временных отрезках.

Привлечение к исследованию метода теории поля в диахроническом аспекте раскрывает становление способов вербализации в английском языке понятий о гражданских правовых отношениях, преступлениях, заслуженности наказания, справедливости суждения, вида наказаний, способах ведения судебного процесса и привлекаемых к этому процессу людях. Такой подход способствует воссозданию картины эволюции как индивидуального, так и общественного мышления человека на основе ее отражения в эволюции языка в целом и определенного фрагмента языковой картины мира лингвоправового сообщества.

Каждому этапу эволюции языку присущи определенные качественные признаки. Соотнесение особенностей социальной и языковой ситуаций позволяет судить о степени влияния экстралингвистических факторов на каждом синхронном срезе. Таким образом, обзор изменений исторической ситуации государственного и судебного устройства Англии в выбранные периоды и наложение их на лингвистическую периодизацию позволяют сделать выводы о том, что изменения в отправлении юридических процедур, как и общие изменения в языке, определялись одними и теми же событиями в жизни страны и народа, а становление юридической терминологии, как и любой другой, зависит от изменений в правовой и социальной жизни общества.

Таблица 1

Сравнительная датировка периодов развития

№	**История языка**		**История права**	
1	до 1066	древнеанглийский период	до 1066	*Anglo Saxon* – англосаксонский
2	1066–1477	среднеанглийский период	1066–1485	*Norman Feudalism* (*Early Common Law*) ранненормандский
3	1477–1616	ранненовоанглийский период	1485–1832	*Later Medieval Common Law* выделение статутного права
4	1616 – по н. в.	поздненовоанглийский период	1832 по н. в.	*Modern Common Law* современный

Так, например, изучая внутренние процессы, оказавшие влияние на семантику единиц ЛСП «Правосудие» на протяжении X веков (с VII по XVII вв.) с учетом их связи с историческими событиями в жизни общества, можно объяснить особенности семантического наполнения и взаимоотношений его элементов. Наше исследование ЛСП «Правосудие» проведено на обширном лингвистическом материале, отобранном с привлечением письменных памятников VII–XVII вв., который поддается распределению по различным основаниям, от семантической общности и противопоставления до объединения по функциональным особенностям единиц.

ЛСП «Правосудие» в древнеанглийский период

Наблюдения за взаимоотношениями элементов в данный период, в числе прочего, указывают на их гипонимические связи и явное тяготение к центральному элементу, древнеанглийскому существительному *dóm* (ср.: сканд. *dōmr*, готск. *dōms,* санскр. *dhā́man* «форма, тон» и греч. *thémis* «Фемида»), которое имеет самое широкое значение из всех, подлежащих рассмотрению: «указ, закон, решение суда, приговор, личное мнение, судьба, неотвратимое, судебный процесс, судный день, справедливость, равенство, право исполнять обязанности судьи, судья» [Bosworth 2015].

Активное употребление существительного *dóm* в повседневной жизни англосаксов объясняется высокой полисемичностью слова. Вероятно, этот же факт позволил слову «выжить» при массовом вытеснении древнеанглийской лексики из повседневного обихода в судебной практике.

Незадолго до окончания древнеанглийского периода в сфере правовой лексики стала наблюдаться конкуренция французского слова *justice* / *iusice* «1) работник суда; 2) исполнение властных полномочий» и исконного *dóm*. Первоначально заимствованная единица *justice* находилась вне прямого лексикона англосаксонских законников и в основном применялась при указании на непрофессиональное бытовое суждение о каком-либо факте.

Еще пять элементов поля обращают на себя внимание с точки зрения гипонимических отношений с *dóm*:

> *rehtnes* (справедливость); *lagu* (закон); *dǽma* (судья); *wítnung* (наказание); *eofot* (преступление).

Концентрируясь вокруг *dóm*, они создают ядро поля, подчиняясь *dóm* и одновременно являясь доминантами пяти крупных семантических групп. Границы этих групп чрезвычайно подвижны и неустойчивы: множество единиц, входящих в состав таких групп, одновременно являются членами других объединений.

В непосредственной близости к ядру рассматриваемого поля располагается существительное *dǽma*, общегерманская лексема, восходящая к форме *dôm-* «суждение, судьба». Примечательно, что в древности это слово применялось в первую очередь к Богу как верховному судье. Кроме того, эта единица употреблялась наравне со словами, указывающими на людей, занимающих руководящие посты [Kuhn 1965]. Ряд слов, концентрирующихся вокруг существительного *dǽma* «лицо, имеющее власть; судья, арбитр, правитель», наглядно иллюстрирует государственное и судебное устройство на территории древней Англии. Так, например, слова: *ealdormann* «руководитель, принц», *cyning* «король, император», *gerefa* «шериф графства», *dælend* «тот, кто занимается распределением благ» – номинируют лица, имеющие власть.

В поле присутствует лексика, детально номинирующая:

- виды преступлений (*Eofot* «преступление»: *cwealm* «насильственная смерть, убийство»; *pliht «*вред»; *wyrdan* «наносить увечье, ранить»; *þífefeoh* «похищенные вещи, краденое»; *gestrod* «грабеж»; *gestric* «мятеж, бунт»; *hǽman* «иметь преступную связь, совершить супружескую измену»; *ǽwird, -wyrd* «коррумпированный, продажный»; *forwyrcan* «нанести вред имуществу, особенно при халатном исполнении работы» и т. д.);
- преступников (*Sceaþa* «преступник»: *gilpsceaða* «преступник, хвастающий своим преступлением»; *synsceaþa* «совершивший умышленное преступление»; *þeódsceaþa «*совершающий преступление против общества, возмутитель порядка»; *sǽþeóf* «пират, грабитель на море»; *beóþeóf «*вор, крадущий пчел»; *regnþeóf* «главарь воровской шайки» и т. д.);
- наказаний (*Wítnung: ceápgyld* «компенсация за краденое имущество»; *weregyld «*компенсация за убийство»; *hættian «*снятие скальпа преступника»; *wildhorse* «четвертование» и т. д.) [Bosworth 2015].

В пользу знакомства древнего народа с соответствующими времени судебными принципами адекватности и доказанности свидетельствует присутствие таких единиц, как *iwurht* «заслуженное»; *ǽfen* «беспристрастный, справедливый, правдивый»; *efenniss* «равенство, непредвзятость судебного решения, справедливость» и *foȝ* «пригодность» (как моральная, так и с точки зрения закона). Представления о процессах законотворчества и законоприменения были неразрывно связаны с божественным началом (*æw*) и моральными устоями (*reoht*) в сознании общества, о чем свидетельствует значительная группа элементов, актуализирующие концепты данной области [Gates, Marafioti 2014, с. 186].

Процесс отправления правосудия был хорошо регламентирован, сообразно возможностям поимки и привлечения преступника к ответу. Еще в донормандскую эпоху были известны и применялись такие судебные инструменты, как «залог» (*hengwíte*), «изъятие украденного» (*forfang*), «ордалия» (*aalfæt*) и «отдавать приказ о явке на судебное заседание» (*gebannan*). Судебные заседания проводились в специально отведенном месте с привлечением уполномоченных на то лиц: *burhgeatsetl* «место проведения судебных слушаний в отношении семейных дел и жителей города» и *demend* / *doomer* / *deemer* / *deme* «судья». Присутствие в группе лексемы *ǽbær* «доказанный» говорит о том, что судьи придерживались принципа презумпции невиновности, что подразумевает обязательный сбор доказательств и привлечение свидетелей (*gewita* и *witnes*). *Witnes* и *gewita* имеют общегерманский корень *wit* «знание, свидетельство факта», но разные по форме. Существование таких дуплетных пар может свидетельствовать о еще не сложившейся окончательно в древнеанглийский период системе наименований реалий в области правосудия.

ЛСП «Правосудие» в среднеанглийский период

Явная способность древнеанглийского языка отражать реалии окружающего мира не смогла, тем не менее, противостоять структурному переустройству государства и судебной системы, начавшемуся с приходом нормандцев: с засильем иноземной культуры, латинского и французского языков даже сохранившиеся правовые реалии, такие как смертная казнь и штрафы, подверглись переноминации. В начале среднеанглийского периода происходит активное вытеснение исконных единиц из состава поля и замена их на заимствованные лексемы.

Из языка вместе с утраченными реалиями уходят слова *hættian* «снять скальп с преступника в качестве наказания»; *limlǽweo* «искалечить с целью наказания»; *útfangeneþeóf* «право правителя преследовать беглого преступника» и другие. Также оказываются утраченными исконные единицы, номинирующие сохранившиеся детали картины мира, такие как *bana* «убийца»; *þeódsceaþa* «совершающий преступление против общества, возмутитель порядка»; *ǽslítend* «правонарушитель»; *ǽwird, -werd* «коррупционный, продажный»; *ágenslaga* «самоубийца»; *fáh «*преступник, вне закона, виновный»; *friþbéna* «преступник, просящий убежища», под давлением наплыва заимствованных единиц и вынужденного приоритета их использования в судебной практике. Редким исключением становятся: *áþ* «присяга на суде, к которой приводили и обвиняемого, и свидетелей», *galga* «виселица», *weard* «тюрьма, место заключения; содержание под стражей» и *gewita* «свидетель», которые сохранились в новых формах по сей день.

Центральный элемент поля древнеанглийского периода *dóm* стремительно вытесняется, и на рубеже XII в. его место занимает заимствованное существительное *justice* «правосудие» смешанного происхождения (лат. *iustus*, *ius* + фр. *justice*). Кроме того, наблюдается явное увеличение объема поля в результате словообразовательных процессов и заимствования новых единиц из латинского и французского языков (примечательно, что группа «Мораль» существенно увеличилась в объеме по сравнению с предыдущим периодом).

ЛСП среднеанглийского периода представляет собой результат взаимодействия четырех крупных лексических групп: *Society*, *Authority*, *Morality* и *Religion*. Одной из важнейших причин процессов переустройства поля в Средние века можно назвать выделение профессионального словаря юристов, вследствие определения их профессиональных обязанностей в правовой сфере. Таким образом, было положено начало активному процессу закрепления соответствующей области употребления за лексемами. Вслед за законотворцами и судьями, проводившими заседания и делавшими записи на французском и латинском языках, и соответствующим образом подбиравшими лексику для оформления своей речи, происходит усиление позиций одних элементов поля в ущерб другим. Такая тенденция к замещению исконных единиц на заимствованные распространяется на все уровни поля среднеанглийского периода.

В среднеанглийский период в исследуемом ЛСП заметно выделяется группа слов «Церковное право». Язык документов этого периода демонстрирует, насколько значительное влияние на правовую лексику оказала практика использования церковных канонов в качестве источников права и привлечения церковных служителей к отправлению правосудия [Caenegem 1960]. Фактически язык специалистов в области права наполняется лексемами, отражающими новые реалии: противопоставление и упорядочение норм светского права и церковного. Таким образом, происходит обособление, и начинается процесс кристаллизации юридической терминологии.

Начиная с XII в. поле притягивает и упорядочивает дополнительные лексемы, номинирующие специалистов в области права. Если в древнеанглийский период в поле присутствовали по большей части разнообразные лексемы, указывающие на судей, законодателей и исполнителей судебного решения, то с судебной реформой нормандцев появляется ряд новых слов, отражающих специальную роль участников процесса (*lawyer*: *advocate* «защитник прав в суде, ведущий», *orator* «оратор, истец, выступающий», *attorney* «поверенный, представитель интересов», *solicitor* «официальный представитель интересов Короля или Королевы»).

В составе поля данного периода обращает на себя внимание новая группа элементов *Common law* (общее право), появившаяся вследствие распространения принципов общего права на территории Англии. Группа не является многочисленной, но ценна для понимания важности происходивших процессов по изменению государственного строя и судебной организации. Она включает конституенты, указывающие на основные принципы общего права и нового судоустройства. Впервые в составе поля обнаруживается разделение, а в некоторых случаях и противопоставление, понятий *custom* «обычай», *consuetude* «обычай, имеющий юридическую силу» и *statute law* «право, изложенное в статутах». Так, заимствованное из латинского языка существительное *consuetude* было призвано способствовать различению принципов Римского права (*lex*, *civil law*) и обычая, имеющего законную силу [OED Historical Thesaurus].

Подобные процессы по уточнению и специализации понятий наблюдаются во всех областях права в среднеанглийский период, о чем свидетельствуют изменения в лексическом составе поля. Например,

в лексико-семантическую группу «Отправление правосудия» с началом судебной реформы приходят новые элементы, репрезентирующие нововведения в данной области: *size* / *jury* «жюри присяжных»; *panel* «список потенциальных членов жюри присяжных»; *supposell* «заявление в судебном приказе или обвинении»; *indicting* «официальное обвинение»; *appeal* «частное обвинение»; *detection* «обнаружение скрытой информации, часто в уголовных делах»; *crier* «служащий суда общего права, делавший объявления, вызывавший жюри присяжных и свидетелей» и *convict «*признанный виновным, осужденный».

Реструктуризация судебной иерархии и специализация судов потребовали смены их названий. В результате появились: *Common Bench* (Суд общих тяжб); *Chancery* (Суд Канцлера; Суд права, справедливости); *Court of the Constable* (Суд Королевского Коменданта); *Marshal's Court* (Военный суд, трибунал); *Court of Chivalry* (Рыцарский суд).

Таким образом, наблюдения за изменениями в составе поля указывают на глубинные изменения, произошедшие со времен древнеанглийского периода: с течением времени, развитием правового сознания общества и под давлением исторических факторов лексемы, репрезентирующие понятия «закон», «преступление» и «наказание», уступают место указаниям на «божественное право» и «судебный процесс».

ЛСП «Правосудие» в ранненовоанглийский период

Тюдоровская революция в управлении в 1530-х гг., завершившаяся переходом государственной системы с феодального на национально-бюрократический уровень [Elton 2003], привела к отделению судебной ветви власти от исполнительной и ограничению привилегии церкви в установлении и толковании законов [Plucknett 2010].

Язык, как инструмент отражения сознания нации, неизбежно подвергся изменениям, заметным при изучении состава поля «Правосудие» ранненовоанглийского периода. Элементы, как вошедшие в состав поля на ранней стадии его становления, так и стремительно пополнившие его в среднеанглийский период, имели нестабильное правописание и широкое неспецифическое использование, часто располагаясь в пограничной зоне лексико-семантических групп и создавая трудности при отнесении лексем к той или иной области. В ранненовоанглийский период становится очевидным упорядочение лексики, которая демонстрирует явную тенденцию к тематической специализации.

Так, лексико-семантическая группа слов, актуализировавших представления об отправлении правосудия в среднеанглийский период, пополняется новыми единицами и распадается на несколько, достаточно определенных по тематике, новых групп: Гражданское право, Лесное право, Прецедентное право, Военное право, Церковное право, Феодальное право, Право справедливости, Публичное право, Процессуальное право и Отправление правосудия.

Каждая из отраслей права накапливает и упорядочивает иерархически свой лексический инструментарий, для номинирования необходимых понятий – от конкретных названий правонарушений и соответствующих наказаний до отвлеченных понятий, необходимых для теоретических исследований: *judicature* «юрисдикция», *denouncement «*обвинение», *engagement* «обязательство», *equity* «система норм права справедливости», *de jure* «юридически» и др.

Так, лексемы, номинировавшие специалистов в области права, активно конкурировавшие между собой в предыдущий период, дополняются новыми и заметно упорядочиваются. К уже прочно утвердившимся в среднеанглийский период наименованиям *lawyer, advocate*, *attorney*, *solicitor* и *procuratory* присоединяются *counsellor-at-law*, *barman* и *barrister* / *barrister-at-law.* Наименования специалистов позволяют классифицировать юристов по области их специализации:

a lawyer «юрист»:

1) *a practitioner* «практикующий, работающий с клиентами»: *common lawyer / commoner* «в области общего права»; *tenurist* «в области договорного права, недвижимость»; *criminalist / criminist* «в области уголовного права»; *civilian / civilist* «в области гражданского права»;
2) *an expert* «эксперт, консультант»: *formalist «*специалист по правовым актам»; *feudist «*эксперт в области феодального права»; *Justinianist «*эксперт в области кодексов Юстиниана, цивилист».

Впервые в истории правовой лексики появляется указание на противопоставление теоретической деятельности юристов практической, которое отражено в элементе *responsa prudentum* «официальное мнение и суждение известных, влиятельных юристов».

Примечательно, что при общей тенденции большей части элементов всего поля «Правосудие» к специализации значений, насыщении его новыми лексемами, имеющих непосредственное отношение к праву и судебному процессу, лексико-семантическая группа «Мораль» не

сокращается в объеме, по сравнению с древнеанглийским и среднеанглийским периодами, составляя почти одну треть всего объема рассмотренного языкового материала. Прочность позиций лексики, вербализующей представления о морали, в составе поля «Правосудие», указывает на неизменно твердую уверенность носителей английского языка в связи законов, судебных решений и моральных принципов, на основе которых должно вершиться правосудие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary Online / Ed. Thomas Northcote Toller and Others. Comp. Sean Christ and Ondřej Tichý. Prague : Charles University, 2015. URL : http://bosworth.ff.cuni.cz/003028

Caenegem R. C. Royal Writs in England from the Conquest to Glanvill: Studies in the Early History of the Common Law. London: Giuffrè Editore, 1960. 50 p.

Elton G. R. Studies in Tudor and Stuart Politics and Government. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 280 p.

Gates J. P. Marafioti N. Capital and Corporal Punishment in Anglo-Saxon England. Woodbridge: Boydell & Brewer Ltd, 2014. 208 p.

Kuhn S. M. The Vespasian Psalter. Ann Arbor : University of Michgan Press, 1965. 327 p.

OED Historical Thesaurus. URL : http://www.oed.com/view/th/class/180244

Plucknett T. A Concise History of the Common Law. London : The Lawbook Exchange, 2010. 830 p.

УДК 340.5

А. К. Романов

кандидат юридических наук, доцент, заведующий каф.
основ правоохранительной деятельности юридического факультета
им. М. М. Сперанского Института права и национальной безопасности РАНХиГС;
e-mail: Romanov@universitas.ru

TERTIUM COMPARATIONIS ПРАВОВОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

Понятие «tertium comparationis» рассматривается как основа научного подхода к решению задач современной юридической компаративистики. Анализируются такие приемы сравнительного юридического исследования, как сравнение и сопоставление, освещаются задачи юридической компаративистики с учетом ее современного состояния, задач и проблем. Масштабное увеличение объема юридического знания в рамках сравнительного правоведения с особой остротой ставит задачу его понимания. Решению этих задач способствует переход сравнительно-правовых исследований на принципы *tertium comparationis*.

Ключевые слова: tertium comparationis; сравнительное правоведение; юридическая компаративистика; сравнение; сопоставление; правовые системы.

A. K. Romanov

Ph. D. (Law), Head of Department of the foundations of law enforcement, RANEPA;
e-mail: Romanov@universitas.ru

TERTIUM COMPARATIONIS IN LAW RESEARCH

Tertium comparationis could be seen as a basis of scientific approach in problem solving in modern law comparative research. The paper analyses such methods of research as comparison and matching, reviews tasks and problems of comparative law taking into consideration contemporary situation in the field. Large-scale producing of scientific legal knowledge in the comparative law research actualizes understanding value. Convertion to tertium comparationis principle in legal research promotes problem solving.

Key words: tertium comparationis, comparative law research, legal comparative analysis, comparison, matching, legal systems.

Юридическая компаративистика утвердила себя как перспективное направление научных исследований по вопросам права, правовых систем, их культурных, политических, религиозных, исторических и юридических особенностей и характеристик. Оформившееся на рубеже XIX–XX вв., сравнительное правоведение подтвердило свою

плодотворность, перспективность и устойчивость своих принципов, методологии и методов. Как отмечает Т. Н. Радько, в современных условиях «сравнительное правоведение представляет собой сложившийся комплекс научных знаний и методологических разработок, имеющих под собой явные функциональные ориентиры и пролонгации» [Радько 2016, с. 4].

Оценивая более чем вековой опыт сравнительно-правовых исследований в их современном понимании, можно подвести некоторые итоги и оценить их вклад в развитие правовой теории в целом. Действительно, реальный вклад юридической компаративистики в решение вопросов практического нормотворчества, совершенствование и интеграцию разных правопорядков трудно переоценить. Одним из главных достижений юридической компаративистики является объединение правовых систем в семьи, их классификация, установление тенденций мирового развития права, расширение границ правового регулирования и системное развитие нормативно-правовых регуляторов – национально-государственных, международных, корпоративных, неправительственных и саморегулируемых институтов гражданского общества и мирового сообщества [Тихомиров 2014, с. 706–707].

Вместе с тем масштабное продуцирование новых знаний о правовом феномене, его масштабах, проявлениях, роли и значения в жизни общества привело к появлению новых проблем. Их необходимо не только осознать, но и поставить в качестве ориентиров для задач развития на перспективу. Так, Ю. А. Тихомиров отмечает: «Развитие исследований в области сравнительного правоведения – отрадное явление. Но в них слишком узко трактуется понятие «правовая система». Не хватает инструментально-методического аспекта, когда были бы разработаны средства анализа, сравнения, оценки, представлены выводы изучения и практические предложения» [Тихомиров 2014, с. 707].

Как представляется, в том, что происходит с юридической компаративистикой, ничего удивительного нет. «Увеличение знаний о явлении, – отмечает Д. С. Лихачев, – ведет иногда к уменьшению его понимания» [Лихачев 2016, с. 255]. Юридическая компаративистика появляется и развивается преимущественно как дескриптивный проект. Устоявшиеся в истории юридической мысли правовые теории,

взгляды и конструкции вследствие прогресса в накоплении правовых знаний не обеспечивают в полной мере свою эвристическую функцию. «Оживление компаративистики в последние годы, – отмечает в этой связи Д. В. Дождев, – связано, скорее, с появлением конкретных практических задач, которые позволили целенаправленно мобилизовать накопленные знания, нежели с каким-либо качественным скачком, определяемым неким порогом количественного накопления материала» [Дождев 2008, с. 8].

С увеличением объема и масштабности юридических знаний о правовых системах в их исторических и современных проявлениях, с ростом научно-исследовательской информации о них не произошло существенного прорыва в понимании правового феномена. Знаний о правовых явлениях, в том числе тех, которыми представлены разные правовые системы, стало больше, а вот понимания их природы и внутреннего закона не прибавилось. В целом эти вопросы понимаются, в принципе, так же, как и тысячелетие назад. Следует согласиться с Д. С. Лихачевым – новое компаративистское знание не прибавляет понимания изучаемых явлений, а ставит перед правовой наукой вообще и перед юридической компаративистикой, в частности задачу не столько дальнейшего наращивания объема таких знаний (информации), сколько их понимания. С этой точки зрения идея *tertium compartionis* в рамках сравнительного правоведения, на наш взгляд, приобретает принципиальное методологическое и теоретическое значение.

Что же следует понимать под *tertium compartionis* сравнительного правоведения? В логике теории под *tertium comparationis* понимается «признак, положенный в основу сравнения» [Максимов 2008, с. 188].

Применительно к задачам юридической компаративистики таким признаком (tertium comparationis), который может быть положен в основу сравнения разных правовых систем, является не отдельная правовая система – одна правовая система не может быть признаком других – и даже не ее идеальная модель, а та действительность, признаками (проявлениями) которой являются наблюдаемые и сравниваемые объекты. Сравнивать – значит сопоставлять. В русском языке, когда одна вещь сравнивается с другой, говорят о сравнении в значении сопоставления.

В логике сравнение определяется иначе. «*Сравнение*, – пишет В. И. Кобзарь, – мысленное установление сходства и различия

предметов мысли между собой или между предметом мысли и неким эталоном» [Кобзарь 2010, с. 34]. Не является сравнением соотнесение части с целым на основе знания целого. Этот прием мышления определяется как *tertium comparationis*.

В инструментарии логики сравнение, наряду с анализом и синтезом, абстрагированием и обобщением, относится к простейшим, общечеловеческого характера мыслительным приемам. Этими приемами «люди овладевают по мере развития интеллекта с первых же лет своей жизни, поэтому все умеют анализировать сравнивать, абстрагировать и обобщать» [Кобзарь 2010, с. 34]. Прием сравнения позволяет отличать один предмет мысли от других, ту или иную мысль от другой, т. е. позволяет сопоставлять их.

Прием *tertium comparationis*, как видим, сопоставлением не ограничивается, да и им не является. Этот прием позволяет определять сравниваемые предметы мысли и сами мысли о них как части целого, а значит, устанавливать природу сравниваемых предметов, объединять их в целое на основе *третьего члена сравнения* (tertium comparationis). Уже по этим причинам прием *tertium comparationis* нельзя сводить к сравнению.

В исследовательской практике и методологии сравнительного правоведения нередко преобладает прием сопоставления. Сопоставление разных правовых систем при этом составляет основу сравнения. Так, Ю. А. Тихомиров отмечает, что цель юридической науки в области сравнительного правоведения состоит в том, чтобы «изучать и сопоставлять правовые массивы и системы между собой и с нормами международного права, выявлять сходство и различия, определять тенденции общепринятого развития» [Тихомиров 2014, с. 30].

Сравнение, как мы видели это выше, относительно самостоятельный процесс логического познания. По своей сути сравнение «представляет собой сопоставление предметов, мысленное установление их сходства или различия по существенным и несущественным признакам» [Михалкин 2011, с. 41]. В отличие от сравнения, в основе которого сопоставление, в основе приема *tertium comparationis* – иной, более сложный познавательный процесс, открывающий новое понимание известных и сопоставляемых предметов.

Нередко *tertium comparationis* рассматривается как процесс обобщения понятий, с чем также трудно согласиться. Обобщение – это

«переход от некоторого понятия к понятию с бóльшим объемом, но меньшим содержанием» [Ивлев 2003, с. 162]. Сопоставлять – не значит сравнивать разные вещи по их существенному признаку с чем-то третьим, т. е. учитывая третий член сравнения, сравнивая с ним, но, напротив, сравнивать исходя из него. Это такой признак, который устанавливает связь части с целым, позволяет увидеть часть там, где до этого было целое.

Представляется, что задачи юридической компаративистики как научного проекта на современном этапе ее развития состоят в том, чтобы осознать всю нетривиальность ее научной проблемы. Во многом эти задачи связаны с выяснением *tertium comparationis* юридической компаративистики.

Правовые системы – изучаемые юридической компаративистикой явления. Юридическая компаративистика призвана открыть закон, природу и основания изучаемых ею явлений. *Tertium comparationis* правовой науки, представленной в лице юридической компаративистики, есть не что иное, как закон и основание правовых явлений, правовых систем и их семей, есть не что иное, как знание условий, определяющих их природу.

На наш взгляд, юридическая компаративистика не только расширяет и дополняет знания, полученные в рамках исследования конкретных правовых систем, изучения правовых семей и традиций, истории и теории государства и права, истории политических и правовых учений, наук, изучающих зарубежное право, отраслевых юридических наук и др., но и формирует новый уровень теоретического осмысления изучаемых явлений, правового феномена в целом, выводя его за рамки традиционной позитивистской трактовки, общепринятой методологии и сложившегося уровня понимания.

Юридическая компаративистика выходит на современный научный уровень понимания при условии, что она формирует свои собственные представления о предмете исследования, свою методологию и методы изучения. Методология сравнительно-правового исследования на основе принципа *tertium comparationis* ставит во главу угла не сопоставление правовых систем, а их понимание. Правовой феномен и правовые системы в их конкретике и своеобразии нуждаются не в сопоставлении, а в понимании и в сравнении на основе понимания. Решение этой задачи связывается с переходом юридической компаративистики к методологии *tertium comparationis*.

Правовые системы не являются предметом юридической компаративистики. Ими нельзя ничего объяснить по той простой причине, что правовые системы – наблюдаемые явления – сами нуждаются в объяснении. Правовые системы и семьи – феномен, который подлежит научному исследованию, а не просто сопоставлению или сравнению. В качестве *tertium comparationis* правовой компаративистики выступает исходный пункт исследования, то, в чем правовые системы совпадают и благодаря чему они могут считаться не только известными, но и познанными (понятыми). *Tertium comparationis*, таким образом, можно определить как те исходные условия, которые могут быть связаны с сущностью правовых систем, и требуют их более детальной характеристики в рамках правовой науки.

Согласно определению О. С. Белокрыловой и Б. М. Бижоева, tertium comparationis (*лат.* – третий член сравнения) есть «то, в чем совпадают сравниваемые вещи. В рамках исследования предпринимательских способностей таким третьим членом (платформой) сравнения является единое экономическое пространство, на котором два абстрактно выделяемых этноса проживают, осуществляя предпринимательскую деятельность» [Белокрылова, Бижоев 2011, с. 5].

Когда одна правовая система сопоставляется с другой, за главное принимаются особенности каждой из них, устанавливаются различия. Между тем научная юридическая компаративистика предполагает, что все правовые системы сравнимы лишь при условии, что они одновременно являются проявлениями одного и того же – «третьей вещи». Эта «третья вещь» и есть *терциум компарационис* сравнения в юридической компаративистике, необходимое условие, при котором возможно существование наблюдаемых и изучаемых явлений. Строго говоря, никакая правовая система не может выступать в роли *терциум компарационис* в отношении других правовых систем. Ни одна правовая система не может служить основой понимания других правовых систем. Ведь в этом случае она должна быть своей собственной *tertium comparationis*.

Целью сравнительного анализа в юридическом исследовании является установление действительного *tertium comparationis* – того общего, что составляет суть всех сравниваемых правовых систем и в них проявляется, а не определение различий между правовыми системами и особенностей каждой из них. «В процессе рассмотрения отдельных правовых семей и национальных правовых систем, – подчеркивает

М. Н. Марченко, – в отступление от традиционно сложившегося в отечественной юридической науке представления о праве лишь как о системе норм, установленных и санкционированных государством, основное внимание сосредоточивалось не на анализе отдельных правовых норм или институтов, а на рассмотрении других компонентов правовых семей, таких как общие принципы права, правовая культура, правовая доктрина, правовые традиции, санкционированные и несанкционированные обычаи и т. п.» [Марченко 2017, с. 6].

При переходе на методологию *tertium comparationis* сравнительное правоведение, сохраняя выразительную дистанцию между правом и правовыми системами разных стран и правовыми семьями, выступает подлинным методом их понимания и критерием научности анализа. Как видим, проблема научной юридической компаративистики обнаруживает себя как проблема перевода с языка оригинала (*tertium comparationis*) на чужой язык (конкретная правовая система).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Белокрылова О. С., Бижоев Б. М. Сравнительная характеристика способности к предпринимательской деятельности с позиций дискурсивной этноэкономики // Journal of Economic Regulation. 2011. Т. 2. № 2. С. 5–12.

Дождев Д. В. Сравнительное право: состояние и перспективы // Российский ежегодник сравнительного права. 2007 / под ред. Д. В. Дождева. СПб., 2008. С. 7–28.

Ивлев Ю. В. Учебник логики: семестровый курс : учебник. М. : Дело, 2003. 208 с.

Кобзарь В. И. Логика в вопросах и ответах : учеб. пособие. М. : Проспект, 2010. 160 с.

Лихачев Д. С. Преодоление времени: важные мысли и письма. М. : Издательство АСТ, 2016. 400 с.

Максимов А. Н. Модальность предпочтения и ее выражение в современном английском языке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 1. 184–188.

Марченко М. Н. Сравнительное правоведение : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2017. 748 с.

Михалкин Н. В. Логика и аргументация для юристов : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2011. 363 с.

Радько Т. Н. Введение // Захарова М. В. Сравнительное правоведение: вопросы теории и практики : монография. М. : Проспект, 2016. 160 с.

Тихомиров Ю. А. Динамика правовых систем в условиях интеграции государств // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2014. № 4. С. 706–713.

УДК 340.113

А. В. Серебренникова

доктор юридических наук, доцент, профессор каф. уголовного права
и криминологии юридического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова;
e-mail: serebranna@hotmail.com

ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С УНИФИКАЦИЕЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

В статье автор делится своим опытом перевода законодательных текстов с немецкого языка на русский. Анализируются проблемы, которые связаны с тем, что российская и немецкая юридическая терминология существенно различаются.

Ключевые слова: уголовное право; перевод; юридическая терминология.

A. V. Serbrinnikova

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor, Department of Criminal Law
and Criminology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: serebranna@hotmail.com

PROBLEMS ASSOCIATED WITH UNIFICATION OF TERMINOLOGY IN TRANSLATION OF LEGAL TEXTS

In this article the author tells about her own experience of translation of legal texts from German into Russian. The author draws a conclusion that Russian and German terminology substantially differs and that this difference presents problems for translation.

Key words: criminal law; translation; legal terminology.

Изучение уголовного законодательства зарубежных стран является важнейшей задачей для российских правоведов. Особую актуальность эта проблема приобрела в связи с проводимой в Российской Федерации реформой уголовного права, начавшейся еще в 1980-х гг., когда была разработана и опубликована теоретическая модель нового УК РФ (Общая часть). В пояснительной записке к проекту УК РФ, принятом в первом чтении Государственной Думой 22 декабря 1994 г. указывалось, что при проведении уголовно-правовой реформы в России необходимо использовать мировой опыт, лучшие правовые решения, выработанные опытом законодательства и практики других государств. Сейчас можно говорить о совершенствовании отдельных институтов и норм российского УК с учетом методов сравнительного правоведения.

Однако, для того чтобы изучить зарубежное законодательство, его надо сначала перевести.

Основные проблемы при переводе УК немецкоязычных государств:

1. Немногие российские юристы владеют немецким языком на таком уровне, чтобы читать источники на немецком языке. Часто используется перевод с немецкого на английский, а лишь затем на русский. Такой двойной перевод не может позволить правильно перевести конкретный правовой термин.

2. Очень сложно унифицировать терминологию, используемую при переводе Кодекса с немецкого языка на русский. Ведь не всегда дословный перевод с немецкого на русский правильно отражает суть переводимого термина.

3. Существуют трудности при переводе определенных терминов. К примеру, *Raub* – это разбой. А что такое *raeuberischer Diebstahl*? Сначала было предложение перевести этот термин как грабительская кража. Но по российскому уголовному праву кража – это тайное хищение чужого имущества, а грабеж – открытое. Получается два совершенно различных и несовместимых термина. В итоге пришли к компромиссу – «кража, отягощенная насилием».

Еще один пример: 10 августа 2005 г. Бундесрат Германии проголосовал за введение в УК ФРГ параграфа 241b, устанавливающего уголовную ответственность за так называемое преследование (*Nachstellung*).

Соответствующий законопроект был предложен федеральным министерством юстиции и поддержан федеральным правительством. На протяжении всего обсуждения данного законодательного проекта рассматриваемое общественно-опасное поведение называлось как правоведами, так и средствами массовой информации Германии, не иначе как «stalking». Понятие «stalking» происходит из английского языка, используемого охотниками, и может считаться сленговым выражением. Оно обозначает незаметное подкрадывание, подкарауливание и является синонимом немецкому термину «anpirschen» или «anschleichen».

Предложенная законодательная новелла предусматривает наказание в виде лишения свободы на срок до трех лет или денежный штраф за общественно-опасное поведение, заключающееся в незаконном преследовании потерпевшего, выражающегося в настойчивом

(beharrlich) непосредственном или опосредованном приближении к потерпевшему, сопряженным с высказыванием в его адрес угроз. Эти деяния только тогда влекут за собой уголовную ответственность, если они объективно причиняют потерпевшему моральный или материальный ущерб. В предлагаемой законодательной формулировке это выражается следующим образом: «и тем самым тяжело и непереносимо нарушает жизненный уклад потерпевшего» («…und dadurch dessen Lebensgestaltung schwerwiegend und unzumutbar beeintraechtigt»). На наш взгляд, данная формулировка является оценочной. Состав преступного деяния будет иметь место, если в результате такого преследования потерпевший вынужден, к примеру, поменять место жительства или место работы, либо отказаться от своего круга общения.

Введение данной нормы было обусловлено тем, что в последние годы в Германии распространились случаи общественно-опасного поведения, связанного с незаконным преследованием потерпевших своими бывшими супругами либо оставленными партнерами. Потерпевшими в большинстве случаев были женщины. Это преследование могло выражаться в различных формах, к примеру, постоянное подкарауливание потерпевшей у дома, места работы, незаконное проникновение в квартиру, в офис, нежелательные телефонные звонки, СМС, которые были связаны с угрозами причинения вреда здоровья, угрозой убийством, а также с распространением сведений, порочащих потерпевшую, часто вымышленных и т. д. Всё это приводило к тому, что жизнь потерпевшей, по ее собственной оценке и объективно, становилась невыносимой, и она была вынуждена менять свое место жительства, работы и т. д.

Своеобразным катализатором для выдвижения данной законодательной инициативы стал обсуждаемый всеми средствами массовой информации случай, связанный с возбуждением уголовного дела по обвинению в убийстве бывшего полицейского, который на протяжении длительного времени преследовал свою бывшую жену, причиняя ей моральный вред, а затем убил ее. Если бы норма о незаконном преследовании в то время уже существовала бы в УК Германии, то виновный был бы привлечен по ней к уголовной ответственности, что могло бы предотвратить причинение потерпевшей смерти.

По мнению федерального министерства юстиции Германии несмотря на то, что виновных в незаконном преследовании можно было

привлекать к уголовной ответственности по иным нормам УК Германии, к примеру за нарушение неприкосновенности жилища (§ 129 УК Германии), такая ситуация не могла устроить ни законодателя, ни правоприменителя Германии. С учетом специфики такого преступного поведения, требовалось ввести в УК Германии самостоятельный состав преступного деяния, что и было сделано – 31 марта 2007 г. в УК Германии появился §238 Nachstellung (настойчивое преследование).

Интересным и заслуживающим особого внимания представляется еще один пример – Закон о борьбе с опасными собаками от 12 апреля 2001 г. Он ввел в Особенную часть УК ФРГ новый состав преступного деяния – неразрешенное обращение с опасными собаками – gefaehrliche Hunde (§ 143).

Принятие данного Закона было вызвано, прежде всего, тем, что в ФРГ в последнее время участились случаи нападения собак на людей, в том числе и на малолетних детей, в результате чего здоровью людей причинялся вред различной степени тяжести и даже смерть. Ужасает такой случай: 26 июня 2000 г. в Гамбурге двумя так называемыми боевыми собаками была причинена смерть шестилетнему мальчику. Именно он стал поводом к принятию многими федеральными землями новых Положений о содержании собак или значительному ужесточению действующих предписаний. А на уровне Федерации был принят вышеназванный Закон.

Особого внимания Закон о борьбе с опасными собаками заслуживает еще и потому, что сам он стал источником дополнительного уголовного права (Nebenstrafrecht). Это объясняется тем, что наряду с различными предписаниями, регулирующими вопросы, связанные с понятием опасных собак, обращением с ними, надзором за соблюдением этих правил и др., данный Закон содержит и уголовно-правовые предписания, предусмотренные в §§ 5, 7.

В § 1 рассматриваемого Закона дается определение применяемых в тексте понятий. Они имеют основополагающее значение и для других законов, регулирующих обращение с опасными собаками и связанные с этим вопросы и устанавливающих запреты, связанные с этим (в том числе и для § 143 УК ФРГ). Так, в данной норме определяется, что под доставкой опасной собаки в страну (имеется в виду ФРГ. – *Прим. авт.*) понимается любая доставка из другого государства – члена Европейского Союза, под ввозом – ее доставка в страну

из третьей страны. Под разведением понимается любое увеличение численности собак, под торговлей – любое отчуждение собаки за деньги. В данной же норме содержится перечень собак, являющихся, по мнению германского законодателя, опасными. Данный перечень на уровне федерального законодательства не является исчерпывающим, так как указано, что он может быть дополнен законодательством земель. В указанный перечень входят, к примеру, такие породы собак, как алабай, питбультерьер, бультерьер и др.

Уголовно-правовая норма, содержащаяся в § 5 данного Закона, описывает признаки состава преступного деяния. Он имеет место в том случае, если лицо нарушает содержащиеся в § 2, абз. 1 предписания и доставляет или ввозит опасную собаку на территорию ФРГ. Наказанием является лишение свободы на срок до двух лет или денежный штраф. Покушение на данное преступное деяние подлежит наказанию. В абз. 3 данной нормы предусмотрено наказание в виде лишения свободы на срок до одного г. или денежный штраф неосторожное совершение такого преступного деяния.

Параграф 7 рассматриваемого Закона предусматривает возможность назначения наряду с наказанием конфискации имущества и изъятия предметов преступного деяния.

Возвращаясь к рассмотрению нового § 143 УК ФРГ, заметим, что, на наш взгляд, вполне оправданным с систематической точки зрения является помещение нового состава преступного деяния в раздел 7 Особенной части УК ФРГ: охраняемым данной нормой правовым благом (Rechtsgut) является прежде всего общественный порядок.

Норма § 143 сформулирована следующим образом:

(1) Кто нарушает изданный на основании правовых предписаний земли запрет, разводя опасных собак или торгуя такими собаками, тот наказывается лишением свободы на срок до двух лет или денежным штрафом.

(2) Так же наказывается тот, кто без надлежащего разрешения или нарушая предписание, которое необходимо исполнять, содержит опасную собаку.

(3) Предметы, которые относятся к преступному деянию, могут быть конфискованы.

Данная норма содержит два состава: 1) неразрешенное разведение или торговля опасными собаками и 2) неразрешенное содержание

опасной собаки. Преступное деяние совершается умышленно. Учитывая бланкетность данной нормы, остальные признаки объективной стороны следует искать в рассмотренном выше Законе о борьбе с опасными собаками.

Следует отметить, что введение в УК Германии данной законодательной новеллы оценивается законодателем и правоприменителем Германии положительно. Так, представитель партии CDU/CSU в бундестаге Юрген Гееб приветствовал данный законопроект, посчитав, что он должен был появиться намного раньше. Подобная же точка зрения была высказана и министром юстиции земли Гессен Христианом Вагнером. Через три года § 143 УК Германии был декриминализирован.

Проиллюстрируем проблему, связанную с переводом немецких юридических терминов еще одним примером. Спецификой германского уголовно-исполнительного права, по терминологии, используемой российскими правоведами, является то, что оно состоит из двух самостоятельных частей, имеющих свои источники. Первая из них регулирует общественные отношения, возникающие в процессе исполнения наказания и мер исполнения и безопасности, не связанных с лишением свободы (Strafvollstreckungsrecht), вторая – общественные отношения, возникающие в процессе исполнения наказания в виде лишения свободы и мер исправления и безопасности, связанных с лишением свободы (Strafvollzugsrecht). Поэтому некоторые трудности возникают в связи с переводом на русский язык термина – *Strafvollziehung*.

Сложности возникают и при переводе немецкой конституционно-правовой терминологии. В немецкой юридической литературе используется как термин «основные права» (Grundrechte), так и термин «конституционные права» (Verfassungsrechte). Они являются синонимами. Использование данной терминологии объясняется прежде всего тем, что применительно к России данные права закреплены в Конституции РФ (т. е. являются конституционными), а в Германии – в Основном законе Германии (Grundgesetz, т. е. являются основными (Grundrechte)), который по своей сути является Конституцией. В этой связи следует согласиться со справедливым мнением Е. Н. Козловой и О. Е. Кутафина о том, что «в Конституции РФ понятие “основные права” и “конституционные права” используются как идентичные (ср. ст. 55 и 125). Однако в теории высказываются суждения о том,

что понятие “конституционные права” применимо к тем, которые закреплены в Конституции, а понятие “основные права” применяются к указанным в международных декларациях и пактах о правах» [Козлова, Кутафин 1999, с. 257].

Против придания свойства синонимичности «конституционным» и «основным» правам высказался Л. Г. Мачковский, который отметил, что «в самой Конституции термин “конституционные права и свободы” не употребляется. Зато применяется выражение “основные права и свободы человека”, которое иногда рассматривается как синоним конституционных прав. Если “конституционные” права – это то же самое, что “основные”, то они (конституционные права) должны обладать теми же признаками, которыми Конституция наделяет основные права – “неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения” (ст. 17 Конституции). В то же время мы находим в числе “конституционных” прав, охраняемых в главе 19 УК, например, авторские, патентные, изобретательские права (ст. 146, 147), которые вряд ли являются “неотчуждаемыми” и “принадлежат каждому от рождения”. Совершенно очевидно, что юридический факт рождения человека недостаточен для того, чтобы возник новый обладатель авторского или изобретательского права» [Мачковский 2003, с. 251].

В этой связи мы не разделяем данную точку зрения, а придерживаемся мнения конституционалистов, что понятие «конституционные права» применимо к тем, которые закреплены в Конституции, а понятие «основные права» применяются к указанным в международных декларациях и пактах о правах.

Определенные сложности возникают и при переводе других юридических терминов. В германской уголовно-правовой доктрине термин «имущественные преступления» (Vermögensdelikte) и термин «преступления против собственности» (Eigentumsstraftaten) не используются как синонимы. Первое понятие является родовым, а второе – видовым. «Преступления против собственности» (Eigentumsstraftaten) являются одной из форм имущественных преступных деяний наряду с «преступлениями против имущества как целого» (Straftaten gegen Vermögen als Ganzes) [Харламов 2016].

Итак, приведенные примеры показали, что определенные проблемы при переводе специальных текстов на русский язык, безусловно, существуют. Решение видится в более активном изучении немецкого

языка студентами и аспирантами, в том числе специальной терминологии, а также научные стажировки за рубежом, которые дают возможность не только лучше изучить язык, но и понять сущность применяемой немецкими юристами терминологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Козлова Е. И., Кутафин О. Е. Конституционное право России : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юристъ, 1999. 520 с.

Мачковский Л. Г. Соответствие термина и понятия – непреложное требование законодательной техники // Международное и национальное уголовное законодательство: проблемы юридической техники : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., сост. на юрид. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова 29–30 мая 2003 г. / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова ; отв. ред. В. С. Комиссаров. М. : ЛексЭст, 2004. С. 250–252.

Харламов Д. Д. Система имущественных преступных деяний по УК Российской Федерации и ФРГ: сравнительно-правовой анализ // Пробелы в российском законодательстве. 2016. № 7. С. 38–46.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University

Образование и педагогические науки

Education and Pedagogical Studies

Выпуск 2 (773)

Issue 2 (773)

Ответственные за выпуск 2 (773):
кандидат педагогических наук, профессор Н. С. Харламова;
кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Юркина;
кандидат юридических наук С. Ю. Кораблева

Редактор Е. М. Евдокимова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 17.08.2017
Формат 60x90/16. Усл. печ. л. 10,7
Заказ № 1525

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим 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, 2017

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