ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018 3 (802)

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 3 (802)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2018

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 3 (802)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2018

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алиева Н. М., д-р филол. наук, проф.
Воронина Г. Б., канд. филол. наук, проф.
А. дель Валье Галвес, д-р юрид. наук, проф.
Голубина К. В., канд. филол. наук, проф.
Гомес М. К., проф. лингвистики
Дудик Н. А., канд. филол. наук
Имомзода М.С., д-р филол. наук, проф.
Ирисханова К. М., канд. филол. наук, проф.
Ирисханова О.К., д-р филол. наук, проф.
Краева И. А., канд. филол. наук, проф.
Красноженова Г.Ф., д-р социол. наук, проф.
Кунанбаева С.С., д-р филол. наук, проф.
Медведева Т. В., канд. филол. наук, проф.
Милитосян Л. Х., канд. пед. наук, доц.
Моисеенко Л. В., д-р филол. наук, проф.
Мусаев А. И., д-р филол. наук, проф.
Ноздрина Л.А., д-р филол. наук, проф.
Радченко О. А., д-р филол. наук, проф.
Русецкая М.Н., д-р пед. наук, проф.
Сорокина Т.С., д-р филол. наук, проф.
Убин И. И., д-р филол. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бекяшев К. А.
доктор юридических наук, профессор
Бекяшев Д. К.
доктор юридических наук
Богданов Д. Е.
доктор юридических наук, доцент
Василевская Л. Ю.
доктор юридических наук
Василишин И. И.
кандидат юридических наук, доцент
Вербицкий А. А.
доктор педагогических наук,
кандидат психологических наук, профессор,
академик РАО
Вислова А. Д.
доктор психологических наук
Гальскова Н. Д.
доктор педагогических наук, профессор
Денисенко С. И.
доктор педагогических наук, профессор
Казакова В. А.
доктор юридических наук, профессор
Калинина Н. В.
доктор психологических наук, доцент
Каменская Л. С.
кандидат филологических наук, доцент
Карпинский К. В.
доктор психологических наук, профессор
Лямзин М. А.
доктор педагогических наук, профессор
Мачинская Р. И.
доктор биологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент
Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук
Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент
Петручак Л. А.
доктор юридических наук, доцент
Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук
Румянцева И. М.
доктор психологических наук,
доктор филологических наук, профессор
Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор
Середа Е. В.
доктор юридических наук, профессор
Соколова А. С.
доктор педагогических наук, доцент
Троицкая Е. А.
кандидат психологических наук
Фролова Г. М.
кандидат педагогических наук, профессор
Харламова Н. С.
кандидат педагогических наук, доцент
Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор
Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Братчикова Н. С.
Особенности преподавания финского языка студентам-нефилологам 11

Великолуг Л. В.
О роли письменного академического дискурса в формировании иноязычной академической грамотности студента вуза 26

Гладчук Е. Н., Демидова Е. Е.
Отбор профессионально релевантой лексики на старших курсах неязыковых специальностей 34

Горина В. А.
Особенности усвоения модели обращения на «ты – вы» во французском языке при изучении его как второго иностранного 43

Думина Е. В.
К вопросу о форматах профессионального иноязычного общения в трудовой деятельности современного юриста 55

Кузнецова Г. А.
Оптимизация процесса обучения иностранному языку в гуманитарном вузе 64

Минин Е. М., Минхуэй Ли
Модель тренинга лингворегионоведов: как готовят междисциплирнарных специалистов в рамках проекта «Один пояс – один путь» (на примере Даляньского университета иностранных языков, КНР) 73

Перлова О. В.
Интегративное развитие речевых навыков и умений в процессе изучения иностранного языка в языковом вузе 81

Распертова С. Ю.
Изучение китайского языка в контексте Всероссийской олимпиады школьников (на примере заданий муниципального этапа 2017–2018 учебных годов) 91

Рыблова А. Н.
Технологический цикл профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности будущих переводчиков 106

Хулхачиева Ж. С., Грибанова Т. И.
Коммуникативно-деятельностное обучение киргизскому языку как иностранному: опыт создания и использования УМК для русскоязычных студентов 116

Шиманская А. С.
Современные подходы в преподавании японского языка как иностранного 128

Шумакова А. Н.
Функционирование англицизмов в статьях о выборах во Франции в 2017 г. (на материале журнала L'Obs) 139

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.
Особенности проявлений стресса в период сессии у студентов с разным уровнем личностной тревожности 150

Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р.
Смысложизненные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов вузов 166

Карпова Г. С.
Основные результаты реализации программы развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений 178

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Воронов А. Ф.
Некоторые лингвистические особенности Российского законодательства 193

Голубев В. В.
Защита по уголовным делам, перспективы повышения качества юридической помощи с учетом отечественного и зарубежного опыта 203

Гриб В. Г.
Вопросы совершенствования международного правового регулирования борьбы с киберпреступностью (компьютерными преступлениями) 212

Ларичев В. Д.
Сравнительно-правовой анализ уголовной ответственности за рейдерство в государствах – членах Организации договора о коллективной безопасности 221

Селиверстов В. И.
Перспективы тюремного содержания осужденных в свете национальных интересов России, зарубежного опыта и международных стандартов 229

Шукшина Т. А.
Особенности налоговых преступлений в России и Германии: сравнительно-правовой анализ 239

СОДЕРЖАНИЕ

PEDAGOGICAL STUDIES

Bratchikova N. S.
Peculiarities of Finnish Language Teaching to Students with Non-linguistic Majors 11

Velikolug L. V.
The Role of Written Academic Discourse in the Development of Foreign Language Academic Literacy 26

Gladchuk E. N., Demidova E. E.
Vocabulary Units Selection in Teaching Advanced Students of Non-linguistic Departments 34

Gorina V. A.
Teaching French Informal Ways of Address to Second Foreign Language Learners 43

Dumina E. V.
Formats of Present-day Lawyers' Professional Communication in a Foreign Language 55

Kuznetsova G. A.
Optimization of the Process of Foreign Language Learning in a Humanitarian University 64

Minin E. M., Minchuei Li
Inter-Disciplinary Russian Language Talent Training: "Russian + Regional Study" in Dalian University of Foreign Languages (China) within the Framework of "One Belt – One Road" Initiative 73

Perlova O. V.
Integrated Development of Speech Skills in the Course of Studying a Modern Language at a Language University 81

Raspertova S. Y.
Study of the Chinese Language
in the Context of the All-Russian School Olympics
(on the example of 2017–2018 municipal stage tests) 91

Ryblova A. N.
Technological Cycle of Professionally Oriented Independent Cognitive
Activity of Future Translators 106

Khulkhachieva Zh. S., Gribanova T. I.
Communicative Approach in Teaching Kyrgyz as a Foreign Language
(on the material of the teaching materials complex
for Russian-speaking students) 116

Shimanskaya A. S.
Recent Methods of Teaching Japanese as a Foreign Language 128

Shumakova A. N.
On English Loanwords Used in the 2017 French Presidental
and Legislative Elections Coverage in the Present-day Periodicals
(based on «L'Obs» news magazine) 139

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Velichkovskaya S. B., Grebennikova T. O.
Specific Features of Stress Manifestation in Students
with Various Levels of Trait Anxiety in the Course of Exam Session 150

Dvoretskaya T. A., Akhmadieva L. R.
Meaningful Life and Academic Motivation of High School Students 166

Karpova G. S.
Basic Results of Implementing the Program of Developing
Correctional Officers' Professional Competence 178

LEGAL STUDIES

Voronov A. F.
Certain Linguistic Peculiarities of Russian Legislation 193

Golubev V. V.
Criminal Defence, Prospects of Improving the Quality of Legal Counselling based on National and Foreign Practice 203

Grib V. G.
Improving International Legal Regulation to Combat Cybercrime (computer crime) 212

Larichev V. D.
Comparative Law Analysis of Criminal Liability for Illegal Takeover in Collective Security Treaty Organization Member States 221

Seliverstov V. I.
Prospects of Convicts' Imprisonment in Relation to Russia's National Interests, European Experience and International Standards 229

Shukshina T. A.
Specific Features of Tax Crimes in Russia and Germany: Comparative Law Analysis 239

УДК 372.881.1+81-23+811.511.1

Н. С. Братчикова

доктор филологических наук, доцент;
профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: n.bratchikova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-НЕФИЛОЛОГАМ

В статье анализируются особенности преподавания финского языка студентам, у которых изучение иностранного языка не является профилирующей специальностью. Автор статьи предлагает приемы преподавания фонетики и грамматики финского языка, типы упражнений и структурные модели предложений для облегчения восприятия и усвоения студентами финского языка. Для овладения той или иной моделью автором предлагается соответствующий речевой образец. Для каждого курса обучения разработаны упражнения для развития речи. Как всякая учебная дисциплина «Практический курс финского языка» имеет два аспекта – теоретический и практический. Преобладающее значение имеет практический аспект, сущность которого состоит в том, чтобы научить студентов речевому общению на изучаемом языке.

Ключевые слова: практический курс финского языка; дифференцированные и тренировочные упражнения; фонетические особенности; структурные модели предложений; глаголы сильного управления.

N. S. Bratchikova

Advanced Doctor (Philology), Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Political Sciences,
Institute of International Relations and Social-Political Studies, MSLU;
e-mail: n.bratchikova@mail.ru

PECULIARITIES OF FINNISH LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS WITH NON-LINGUISTIC MAJORS

In the article features of teaching the Finnish language to students with non-linguistic majors are considered. The author of the article describes methods of teaching phonetics and grammar of the Finnish language, offering types of exercises and structural models of sentences to facilitate the learning of Finnish by the students. The author proposes speech patterns. For each course of training exercises

are given to develop speech skills. Like any academic discipline the "Practical Course of the Finnish Language" has two aspects – theoretical and practical. The predominant value is the practical aspect, the essence of which is to teach students speech activity in Finnish.

Key words: practical course of the Finnish language; differential and training exercises; phonetic features of the Finnish language; structural sentence models.

Практика преподавания финского языка в Московском государственном лингвистическом университете имеет длительную историю: финский язык преподается на переводческом факультете по направлению подготовки бакалавров и магистров 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») и в Институте международных отношений и социально-политических наук по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение».

За многолетнюю практику преподавания накоплен богатый опыт по преподаванию финского языка, поэтому, когда в 2010 г. изучение этого языка началось в ИМО и СПН, имелась надежная методическая база для работы. Особенностью преподавания языка в условиях ИМО и СПН стал переход от преподавания языка как базовой специальности к преподаванию языка как дополнительной дисциплины к основной получаемой специальности. В годы первого десятилетия XXI в. направление обучения по формуле «специальность плюс язык» было новаторским, теперь оно прочно вошло в педагогическую практику и завоевало огромное признание среди студентов.

Чем отличается преподавание финского языка для студентов-нефилологов от обучения студентов, у которых лингвистическое образование является профилирующим?

Во-первых, количеством аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка (для студентов-нефилологов оно составляет 6–8 аудиторных часов в неделю). Финский язык для студентов-бакалавров преподается только как основной иностранный язык. Во-вторых, все 100% аудиторных часов, отводимые на курс финского языка, представляют собой практический курс иностранного языка. По своему содержанию практический курс складывается из целого ряда различных видов работы над отдельными сторонами речевой деятельности студентов – говорения, аудирования, чтения и письма. Каждый из этих видов речевой деятельности требует особых приемов проведения занятий и вследствие этого методика работы по практическому курсу

языка оказывается весьма разнообразной в зависимости от тех задач, которые стоят перед аудиторией на конкретный момент.

Цель «Практического курса финского языка» коррелирует с аналогичной целью учебной дисциплины практического курса иностранного языка:

1) сформировать навыки и умения в области владения устной диалогической и монологической речи в пределах бытовой, общественно-политической и регионоведческой тематики;

2) сформировать навыки и умения в области аудирования и восприятия с достаточной степенью понимания чужой речи, произнесенной в темпе, приближающемся к привычному для носителей финского языка;

3) научить студентов правильно артикуляционно и интонационно прочитать и понять любой текст (публицистический, научно-популярный, художественный) на финском языке без использования / или с минимальным использованием финско-русского словаря;

4) сформировать умения и навыки письменной речи на финском языке (деловое и информационное письмо, сочинение, реферат и эссе);

5) сформировать навыки и умения делать грамотный в литературном отношении перевод на русский язык финноязычного общественно-политического и экономического текста и материалов регионоведческой тематики.

Перечисленные выше общие цели могут быть достигнуты при условии приобретения навыков правильного интонирования произносимых или читаемых речевых цепочек; построения грамматически правильного предложения с использованием активной лексики по изучаемой тематике; составлением орфографически правильного письма или сообщения на финском языке в пределах тем, предусмотренных учебной программой; активного использования в речи около 4–4,5 тыс. слов и словосочетаний.

Помимо практического аспекта, курс содержит некоторые элементы теории и истории языка, которые в известной степени расширяют общелингвистической кругозор студентов при отсутствии в учебной программе таких дисциплин, как теоретическая грамматика, теоретическая фонетика и лексикология изучаемого иностранного языка.

Знакомство с финским языком начинается со звучащей речи (например, куплета из песни), при этом преподаватель комментирует

аудиозапись, в частности, указывает на фонетическую особенность финского языка – так называемый сингармонизм. Это явление не только придает благозвучность речи, но и учитывается в грамматике языка: гласным корня определяется характер последующих гласных в аффиксах этого слова, например, варианты окончания инессива -*ssa* или -*ssä*: *talo Nom. Дом → talossa в доме*; *pesä Nom. гнездо → pesässä в гнезде*; личного окончания третьего лица мн. ч. -*vat* или -*vät*: *laulaa* неопределенная форма глагола *петь → laulavat поют*; *myydä продавать → myyvät продают*.

Наибольшую сложность в усвоении представляет усвоение такая фонетическая особенность финского языка, как долгота и краткость звуков, которая имеет смысловое значение [Хакулинен 1953, с. 21]. Например: *Tul**e**! Приходи!*; *Tul**ee**. Он / она идет*; *T**u**llee. Он / она, возможно, придет*; *T**uu**llee. Возможно, дует*; *Tuul**e**. Дуй*; *Tuul**ee**. Дует.* Чем больше будет приведено примеров подобного типа на занятиях, тем быстрее это явление будет усвоено студентами.

Систему упражнений по отработке произносительных навыков можно определить как «взаимосвязанные действия, расположенные в порядке нарастания языковых трудностей» [Гез 1980, с. 54]. Все упражнения, предназначенные для введения и закрепления различных фонетических явлений, мы делим на четыре основные группы: имитационные, дифференциальные, аналитико-ситуативные и тренировочные упражнения на повторение и закрепление звуков.

Рецептивные упражнения постоянно используются на начальном этапе обучения. С их помощью фиксируется внимание обучающихся на нужном качестве звука. Эти упражнения стимулируют выделение конкретного звука, подлежащего усвоению, из потока речи и таким образом способствуют развитию фонетического слуха и произносительных навыков студентов, готовят почву для упражнений в воспроизведении.

Каждый звук отрабатывается во всех позициях: в начале слова, в середине слова, в конце слова, в сочетании с гласными и с согласными, под ударением и без ударения. Звуки воспроизводятся во всё более крупные единицы – от слога к слову, словосочетанию, предложению и к тексту. Материал располагается по принципу от легкого к трудному, от благоприятной позиции к трудной. Например, сначала произносятся односложные и двусложные слова: [a] [ä] – *maa*, *suu*, *aa-mu*, *ta-lo*, затем вводятся дифтонги в словах типа *yö*, *suo*, *työ*, *Suo-mi*,

Ruot-si; далее многосложные слова типа *pu-nai-nen*, *aa-mi-ai-nen*, *a-me-rik-ka-lais-eng-lan-ti-lai-nen*. Наибольшую сложность представляют слова, в которых встречаются гласные разного ряда: *aa-mu-jää*, *äi-jä*, *äm-mä*.

Далее вводятся упражнения, позволяющие сформировать осознанную имитацию и воспроизведение звука. Сознательное воспроизведение звука дает возможность учащимся избавиться от восприятия иноязычных звуков сквозь призму произносительной системы родного языка. Имитационные упражнения помогают преодолеть межъязыковую интерференцию.

Дифференциальные упражнения направлены на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем. В этой группе выделяются упражнения на различение (на начальном этапе формирования фонетических навыков) и упражнения на опознание, выполнение которых требует уже сформированных слуховых образцов. В упражнениях на различение тренируемый звук выделяется в предъявляемых попарно словах и предложениях, в упражнениях на опознание – в отдельно предъявляемых словах и предложениях. В частности, полезно отработать произнесение пары слов, в которых выступают гласные разных рядов образования, например, [u] и [y]: *tuuli – tyyli*, *ruuni – ryyni*; [a] и [ä]: *jaa – jää*, *saa – sää*. Хороший результат приносят прослушивание музыкальных отрывков и повторение не только звуков, но и темпа произнесения соответствующих звуковых образцов, например:

Punaiset posket syksy-yö
Siniset silmät kaiken lyö
Huulillasi hehkuu kesän muistot.

Дифференциальные упражнения используются для предотвращения и устранения фонетической интерференции: для отработки фонем, например, гласных [е] – [э], [ä] – [йа], [y] – [ю]. Упражнения в слуховой дифференциации очень важны, так как из-за неразвитости фонематического слуха, обучающиеся часто подменяют звуки изучаемого языка сходными, но не идентичными звуками родного или более отработанного иностранного языка (например, английского), и пока студенты не заметят разницы между ними, они вряд ли сумеют правильно произнести изучаемый звук.

Предполагается, что на данном этапе обучения преподаватель с помощью упражнений может воспроизводить или имитировать условия реальной речевой коммуникации, что в дальнейшем облегчает перенос того или иного приобретенного навыка в естественное речевое общение.

Тренировочные упражнения направлены на окончательную автоматизацию выработанных навыков. Задача тренировочных упражнений – усвоение звукового строя финского языка на практике. Для этого мы даем обучающимся материал, ценный в содержательном отношении: песни, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки, загадки, считалки, скороговорки.

Поэтапное формирование фонетических умений и навыков достигается последовательным предъявлением четырех групп упражнений, ранжированных по степени трудности и характеру языкового материала: имитационных, дифференциальных, аналитико-ситуативных и тренировочных упражнений на закрепление пройденного материала.

Получая в практическом курсе финского языка сведения о его структурных особенностях и чертах, студент убеждается в том, что в таком языке, как финский, имена, например, имеют совершенно иную структуру, чем в русском и английском языках. Падежная парадигма значительно шире, чем в ему известных языках. В ней насчитывается 15 падежей. За каждой падежной формой закреплен свой аффикс и значение [Karlsson 1982, с. 78].

Номинатив	talo – дом	huone – комната
Аккузатив	talo – дом talo-n – дом	huone – комната huonee-n – комнату
Партитив	talo-a – дома	huone-tta – комнаты
Генитив	talo-n – дома	huonee-n – комнаты
Инессив	talo-ssa – в доме	huonee-ssa – в комнате
Элатив	talo-sta – из дома	huonee-sta – из комнаты
Иллатив	talo-on – в дом	huonee-seen – в комнату
Адессив	talo-lla – у дома	huonee-la – у комнаты
Аблатив	talo-lta – от дома	huonee-lta – от комнаты

Аллатив	talo-lle – к дому	huonee-lle – к комнате
Эссив	talo-na – домом	huonee-na – комнатой
Транслатив	talo-ksi – в дом	huonee-ksi – в комнату
Абессив	talo-tta – без дома	huonee-tta – без комнаты
Инструктив	talo-in – домом	huone-in – комнатой
Комитатив	talo-ine-en – с домом	huone-ine-en – с комнатой

По-иному, чем в русском языке, выглядит система глагола, в которой насчитывается пять неопределенных форм (инфинитивов). Приведем в качестве примера словосочетания с глаголом *kalastaa рыбачить*, выступающем в неопределенной форме глагола: 1. (*Я*) *хочу рыбачить – Haluan kalastaa*, где глагол *kalastaa* находится в форме первого, словарного, инфинитива; (*Я*) *купил блесну, чтобы рыбачить. – Kalastaakseni ostin uuden uistimen*, где русскому глаголу *рыбачить* соответствует так называемый целевой инфинитив, выраженный формой первого инфинитива в транслативе с окончанием *-kse* и притяжательным суффиксом первого лица ед. числа *-ni*; 2. (*Я*) *пошел рыбачить – Menin kalastamaan*, в котором рассматриваемый глагол представлен в форме третьего инфинитива в иллативе с окончанием, выраженным удлинением последней гласной основы и добавлением согласного *-n*, при этом иллатив обозначает вступление субъекта в действие; 3. (*Я*) *перестал рыбачить – Lakkasin kalastamasta*, где указанный глагол выражен в форме третьего инфинитива в элативе с окончанием *-sta*, при этом элатив обозначает выход субъекта из соответствующего вида деятельности, т. е. рыбачания; 4. (*Я*) *закончил рыбачить – Lopetin kalastamisen*, где глагол представлен отглагольным существительным. Кроме указанных форм инфинитива, существует инфинитив, позволяющий выразить действие, которое не совершается, т. е. отрицательную форму глагола, которая выражается третьим инфинитивом в абессиве с окончанием *-tta*: 5. *Не могу не рыбачить – En voi olla kalastamatta*.

В финском языке отсутствует категория вида. Например, русской видовой паре типа *получить – получать* соответствует один глагол *saada*; *ехать – въехать* глагол *ajaa*; *делать – сделать* глагол *tehdä*.

Серьезные трудности в процессе овладения речью на изучаемом языке представляет твердый порядок слов, который для русского языка не является обязательным. Интонационное своеобразие финского предложения заключается в отсутствии восклицательной и вопросительной интонации, например вопросительное предложение должно быть обязательно оформлено грамматическими средствами (русские вопросительные предложения, передаваемые интонационно, типа *Он пришел?*, на финский язык передаются с помощью вопросительной частицы *-ko/-kö*: *On**ko** hän tullut?*

Усваивая новые слова финского языка, студент на собственном опыте убеждается в том, что один и тот же предмет объективной действительности называется в обоих языках, родном и изучаемого, совершенно по-разному, что звуковая форма слова не отражает внутренней сущности обозначаемых ими предметов, а является произвольным знаком, с помощью которого человек закрепляет в своем сознании отраженные в нем понятия вещей, явлений и отношений, существующих вне нас.

Некоторые слова изучаемого языка, такие, например, как *presidentti, pankki, printteri, bussi, taksi, lääkäri, kahvi, tee, appelsiini, tomaatti*, помогают студенту убедиться в том, что в родном и изучаемом языках существуют слова, прекрасно отражающие культурные и иные связи, некогда существовавшие или же продолжающие существовать между двумя народами. Учащиеся четко понимают, что, словарный состав языка позволяет проникнуть в историю страны, так как всякий язык хранит в себе следы минувших эпох.

Сталкиваясь в практическом курсе с производными и сложными словами, студент получает наглядное подтверждение того факта, что каждый язык обладает своим характерными для него способами пополнения словарного состава, в частности, что самый продуктивный способ словообразования в финском языке это словообразование, например: *ylioppilastutkintolautakunta – комиссия по приему выпускных экзаменов*; *valtiovarainministeri Jyrki Kataisen esitys – доклад министра финансов Юрки Катайнена*; *Työmarkkinatukiuudistuksella ei ollut suoria työllisyysvaikutuksia. – Новые гарантии рынку труда не оказали непосредственного влияния на занятость*.

Кроме того, преподаватель показывает способы перевода подобных словосочетаний.

Одной из проблем на первых этапах обучению финскому языку студентов-нефилологов было сведение всего многообразия речи к некоторому конечному количеству величин, которые дали бы возможность их обозреть; выделить наиболее важные и существенные для речевого процесса величины и таким образом упростить и облегчить процесс овладения речью на изучаемом языке.

Мы разработали систему подстановочных таблиц, представляющих собой часто встречающийся образец речи, в котором учащийся, заменяя слова, выполняющие в предложении определенные функции, другими, имеющими такую же функцию, получает неограниченное число новых предложений. Кроме того, были разработаны структурные модели различного типа предложений, которые мы считаем должны быть положены в основу обучения языку. Таких таблиц было составлено пятнадцать, например:

- конструкции обладания по типу ***X***:*lla on jotakin. – У **X** есть что-то*;
- конструкции со значением экзистенции (наличия) ***Y***:*ssa on jotakin. – В **У** имеется что-то*;
- конструкции со значением начала действия *Menen ostamaan leipää. – Я иду купить хлеб*;
- конструкции со значением завершения действия *Tulen ostamasta leipää. – Я возвращаюсь, купив хлеб*;
- конструкции одновременности исполнения действий *Kahvia juodessa keskustellaan politiikasta. – За чашкой кофе люди обсуждают политику*;
- конструкции со значением выражения образа действия *Kieltä opitaan vain puhumalla ja lukemalla. – Язык можно выучить, только разговаривая и читая*;
- конструкции долженствования *Minun täytyy soittaa ystävälle. – Мне надо позвонить другу*; *Minun ei tarvitse ostaa leipää. – Мне не надо покупать хлеб*;
- обобщенно-личные конструкции со значением «любой человек, кто угодно» *Kuka tahansa*: *Täällä voi vaihtaa rahaa. – Здесь можно обменять деньги*.

Облегчает процесс говорения овладение речевыми образцами, которые наиболее часто употребляются в речи, например:

Tuleeko muuta? (*в магазине*). – Что хотите / что изволите?

Saisinko kupin kahvia. – Пожалуйста, чашку кофе.

Anteeksi, mitä? – Повторите, пожалуйста.

Minun mielestä / Minusta / Ajattelen, että… / Luulen, että… / Olen samaa tai eri mieltä… – Думаю, что …

Juodaan kahvia. – Давайте выпьем кофе.

Lähdetään kahville. – Пойдем выпить кофе.

В процессе преподавания обязательно используется опыт финских коллег, которые составили список глаголов с сильным управлением, т. е. сочетающиеся с существительным только в одном падеже, например:

- *rakastaa isänmaata* глагол + существительное в партитиве *любить родину*;
- *pitää kahvista* глагол + существительное в элативе *любить кофе*;
- *ostaa kaupasta* глагол + существительное в элативе *покупать в магазине*;
- *myöhästyä junasta* глагол + существительное в элативе *опоздать на поезд*;
- *minusta tulee kääntäjä* существительное в элативе + глагол *я стану переводчиком*;
- *täällä tuoksuu leivälle* глагол + существительное в аллативе *здесь пахнет хлебом.*

Овладение этими словосочетаниями должно избавить обучающегося от ошибок, возникающих в связи с употреблением слов в словосочетаниях.

Синтаксические конструкции вводятся нами поэтапно, начиная с простых предложений, затем переходя к сложносочиненным и далее к сложноподчиненным. С первого года обучения отрабатываем вопросно-ответное единство, столь характерные для диалогической речи и, как правило, вызывающие значительные трудности у учащихся в связи с необходимостью быстро и правильно реагировать на заданный вопрос, например:

Mitä ostit? – Kirjan.	Что ты купил? – Книгу.
Mitä syöt? – Salaattia.	Что ты ешь? – Салат.
Kenet näet? – Sinut.	Кого видишь? – Тебя.

На начальном этапе обучения мы изучаем речевые отрезки, выражающие пожелания, приказания, просьбы и т. д. Примерами такого типа предложений являются повелительные предложения:

Anna kirja! – Дай книгу!
Tule tänne! – Иди сюда!
Hyvää päivän jatkoa! – Хорошего дня!

Как показывает практика, наиболее сложно усваиваются предложения, включающие в себя элементы, не входящие в состав предложений: вводные слова или вводные сочетания слов, придающие нашей речи известную эмоциональность, выразительность, а потому и присущую носителям данного языка естественность. В финском языке особую сложность при простоте конструкции представляют модальные частицы, которые придают речи говорящего живость и раскрепощенность [White 2008, с. 297]. Например:

Eikös päivänsankari itse leikkaa kakusta ensimmäisen palan? –
Разве что сам юбиляр отрежет первый кусок торта? (*вежливость*)

Olisipä äiti täällä! – Вот была бы сейчас здесь мама! (*пожелание*)

Mitähän minä sanoisin hänelle! – Ну что бы я ей сказал?!
(*вопрос*, *удивление*)

Mihinkä te menette? – И куда это вы пошли? (*фамильярность*)

Tule tänne! – Иди сюда! – Enkä tule. – Ни за что не пойду.
(*категоричность*)

Целью нашего обучения является научить студентов владеть структурно-речевыми моделями. Структурно-речевая модель составляет тот смысловой и материальный стержень, на который крепится всё главное, что составляет материальную основу нашей речи, облаченные в звуковую оболочку слова. Поэтому овладеть такой моделью, понимать, как она построена и как ее можно видоизменить, очень важно. С другой стороны, структурно-речевая модель сама по себе не выражает конкретного смысла и не может быть использована для целей воплощения в ней мысли. Только определенная последовательность слов, организованных по данной структурно-речевой модели, может быть использована в процессе общения. Процесс овладения речью должен происходить не на основе структур, а на основе речевых

единиц, но с полным пониманием структурно-речевых моделей, которые в них реализуются. Для овладения той или иной моделью мы предлагаем соответствующий речевой образец, например, речевая единица, которая выражает состояние, оценку:

V + Adjektiivi Partitiivi + V2:

On vaikea sanoa. – Трудно сказать.
On ihanaa elää täällä! – Прекрасно жить на Земле!

Особенностью этой модели речевой единицы является невозможность образования грамматических вариантов с использованием указательного местоимения *se – это* по аналогии с английским *it is* (*It is difficult to say*; *It is wonderful to live here!*).

Другим примером является речевая единица, выражающая отсутствие предмета где-либо:

N + no + V + N2:

Salissa ei ole tilaa. – В зале нет места.

Следует иметь в виду, что эта речевая единица резко отличается от соответствующей русской речевой единицы, которая имеет структурно-речевую формулу: ***pr*** *+ N prep + no + N gen*: ***В*** *зале нет мест*. Это отличие необходимо учитывать при разработке методики обучения этой речевой единицы. Речевая единица, выражающая ощущение или состояние человека, представляет также сложность в усвоении студентами. Структурно-речевая модель *N gen + V + Adj* различается в языках в отношении использования глагола *быть* и имени в генетиве, а не в позиции дательного падежа: *Minun on kylmä. – Мне холодно*.

Речевая единица *N part + V* выражает эмоциональные ощущения: *Minua itkettää. – Мне хочется плакать*. (= Меня расстраивает.)

Число лексико-семантических вариантов этой речевой единицы ограничено названиями лиц, с одной стороны, и теми словами, которые могут обозначать состояние или болезненные ощущения человека.

Овладев структурой речевых единиц и лексикой, которая доступна учащемуся как по своему содержанию, так и по своей сочетаемости, студенты овладевают определенным фондом-минимумом речевых

единиц, что может служить основанием для ведения беседы на изучаемом языке.

Каждая из приведенных речевых единиц развертывается далее в более крупное предложение по правилу непосредственных составляющих. Развертывание речевых единиц производится с учетом наиболее распространенных в данном языке типов словосочетаний.

Наиболее проблемными в обучении финскому языку являются следующие грамматические аспекты: передача категории детерминативности, которая в русском языке выражается лексически, например частица *-то* передается в финском языке дополнительным словом со значением уточнения; инвертированный порядок слов, когда подлежащее предложения находится в постпозиции к своему сказуемому; оформление форм множественного числа (ошибка лежит в специфике семантической структуры предметных слов в финском языке); категория аспектуальности и категория темпоральности, инфинитивные конструкции; категория модальности (использование сослагательного наклонения для выражения возможности осуществления действия); выражение пространственных отношений (динамические пространственные отношения и статические пространственные отношения). Для преодоления всех этих трудностей используются необходимые приемы объяснения этих явлений, разрабатываются системы последовательных упражнений на закрепление и автоматизацию.

Накопленный опыт преподавания финского языка позволяет предвидеть трудности, с которыми столкнется студент и заранее учитывать те неудачи, которые его могут постичь в процессе овладения речью и умением читать и понимать текст на изучаемом языке.

Для каждого курса обучения разработаны упражнения для развития речи: на первом курсе это упражнения на артикуляционную гимнастику, вопросно-ответные задания; ввод ложных утверждений и побуждение к высказыванию; ситуативная практика; диалогизация текста, диалог по картинке; разговор с иностранным гостем; обсуждение услышанного или прочитанного текста. На втором курсе вводится творческий пересказ учебного текста и затем беседа, построенная на материале данного текста; беседа по теме (актуальной или представляющей интерес для всей группы с предварительной подачей базового текста и отработкой базовой лексики); организация ситуативных

инсценировок (ролевые игры). На третьем курсе вводятся задания по анализу стилистических особенностей текста, рассматриваются лексические единицы с отработкой синонимических рядов. Студенты должны комментировать текст на уровне констатации факта и его комментария. Работая над текстом, студенты выполняют разноплановые задания (учебный перевод, перифраз, заполнение пропусков, составление ситуаций и диалогов). Обучающиеся составляют резюме текста, пишут сочинение с элементами рассуждения. На четвертом курсе работа над учебным текстом включает в себя речевые образцы, подробный анализ текста, стилистический анализ устной речи, интерпретацию наиболее сложных для понимания отрывков текста, ответы на так называемые тематические вопросы или вопросы дискуссионного характера, обсуждение текста парами; студенты пишут сочинения-рассуждения.

На каждом курсе используются ТСО, при этом студенты не только занимаются аудированием, но и выполняют сопутствующие задания с целью закрепления и контроля усвоения активного словаря.

Знакомство с общественно-политической и регионоведческой лексикой начинается с первого курса и закрепляется в течение всех лет обучения.

Большую помощь в усвоении финского языка оказывают учебные материалы, составленные отечественными специалистами (СПбГУ, ПетрГУ, МГЛУ, МГИМО и МГУ), а также финскими преподавателями и учеными. Большинство учебных материалов имеется в бумажной и электронной версиях в библиотеке МГЛУ или выложено в Интернете, благодаря чему, большинство студентов успешно осваивает финский язык.

В заключение подчеркну еще раз, что как любая учебная дисциплина, «Практический курс финского языка» имеет два аспекта – теоретический и практический. Преобладающее значение имеет практический аспект, сущность которого состоит в том, чтобы научить студентов речевой деятельности на изучаемом языке. В практическом курсе сохраняются лишь основные теоретические сведения, без знания и понимания которых оказывается невозможным практическое развитие речи на изучаемом языке. В этом и состоит специфика учебной дисциплины «Практический курс финского языка» для нефилологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гез Н. И. Обучение говорению. М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1980. 232 с.

Хакулинен Л. Развитие и структура финского языка. М. : Изд-во иностранной литературы, 1953. 311 с.

Karlsson F. Suomen peruskielioppi. SKST 378. Helsinki : Suomalaisen kirjallisuuden seura, 1982. 250 s.

White L. Sumen keilioppia ulkomaalaisille. Helsinki: Finnlectura, 2008. 318 s.

УДК 378.02

Л. В. Великолуг

кандидат педагогических наук; доцент кафедры английского языка переводческого факультета МГЛУ; e-mail: kaplichlarissa@mail.ru

О РОЛИ ПИСЬМЕННОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

В статье обосновывается актуальность формирования академической грамотности, в частности академической письменной компетенции, на основе обучения письменному академическому дискурсу в рамках компетентностного подхода к изучению иностранных языков. В условиях интернационализации образования иностранный язык становится необходимым инструментом интеграции выпускников российских вузов в межкультурную образовательную среду. Одним из средств эффективного межкультурного взаимодействия в академической среде является письменная речь. Обучение академическому письменному дискурсу приобретает особую актуальность в современной лингводидактике, так как существует объективная потребность во владении умениями и навыками академической иноязычной речи, специальной подготовке к профессионально ориентированному общению в академическом сообществе и разработке технологии формирования академической компетенции. Академическая компетенция связана с овладением нормами академического – научного и научно-учебного – стиля языка, используемого в процессе обучения для написания академических работ, таких как эссе, рефератов, выпускных квалификационных работ, научных статей и др. Овладение этой компетенцией позволит студентам успешно публиковать свои исследования на английском языке, повысит их академическую мобильность. В работе проанализированы наиболее существенные различия в организации англоязычного и русскоязычного письменного дискурса и умения, обеспечивающие успешность межкультурной коммуникации в академической сфере общения.

Ключевые слова: академическая компетенция; письменный академический дискурс; академическая грамотность; межкультурные различия; вторичная языковая личность.

L. V. Velikolug

PhD (Pedagogy); Associate Professor of the English language department of the Faculty of Translation and Interpreting, MSLU;
e-mail: kaplichlarissa@mail.ru

THE ROLE OF WRITTEN ACADEMIC DISCOURSE IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE ACADEMIC LITERACY

The aim of the article is to prove the need for students to develop their academic competence in writing within the competence-oriented approach in

language education, focusing on written discourse as a phenomenon of culture. In the context of internationalization in higher education a foreign language can become a very useful tool for engaging students in global and intercultural learning. The most effective means of intercultural interaction in the academic environment is written communication. Teaching academic writing has become particularly relevant in modern language teaching as there is an urgent need for training in professionally oriented communication in the academic community, and for research on methods of developing academic writing competence. This aspect of academic competence is associated with mastering the conventions of academic style used in the learning process for writing academic works such as essays, abstracts, graduate papers, scientific articles, etc. Academic competence allows students to publish their research in English and increases their academic mobility. The article describes the most essential linguocultural peculiarities of academic writing in Russian and English and academic skills that have to be developed for successful studying.

Key words: academic competence; written academic discourse; academic literacy; cross-cultural differences; second (foreign) language personality.

В структуре иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции важное место занимает академическая грамотность, являясь одним из основных показателей качества подготовки современного специалиста в системе высшего образования. Лингводидактика рассматривает академическую грамотность прежде всего как *владение академическим дискурсом* – рецептивными и продуктивными умениями и навыками устной и письменной академической речи, определенным способом мышления, отвечающим требованиям данной культурной среды, умением мыслить критически, необходимым для осуществления академической – образовательной и научной – деятельности. Кроме того, первостепенное значение для формирования академической грамотности имеет способность повышать свою самообразовательную компетентность, т. е. готовность к автономной познавательной деятельности и непрерывному образованию, способность самостоятельно ставить цели обучения и искать способы их достижения [Смирнова 2015]. Иноязычная академическая грамотность требуется сегодня от студентов как лингвистических, так и нелингвистических специальностей. В целом ряде неязыковых вузов обучение специальности ведется на иностранном языке. Преподаватели стремятся повышать свою профессиональную компетенцию в области иностранных языков и получать дополнительную квалификацию в системе непрерывного образования для того, чтобы иметь возможность читать лекции и проводить семинарские

и практические занятия по специальности на иностранном языке, размещать публикации в зарубежных научных изданиях. В свою очередь, преподаватели-лингвисты отвечают не только за иноязычную академическую компетенцию студентов-лингвистов, но всё более активно подключаются к программам по специальностям «Иностранный язык для специальных целей» и «Иностранный язык для академических и профессиональных целей», которые предполагают формирование профессиональной академической иноязычной компетенции как одной из ключевых исследовательских компетенций. Совершенно очевидно, что современная трактовка концепта профессиональной вторичной языковой личности, реализующейся, в частности, в академическом дискурсе, расширяет рамки понятия элитарной вторичной языковой личности как исключительно личности профессионального лингвиста, языкового эксперта. Вместе с тем направление «Иностранный язык для академических и профессиональных целей» является относительно новым в российской системе образования и только начинает внедряться в вузах. Специалисты в области академической письменной речи отмечают, что овладение умениями и навыками иноязычного академического письма затрудняется отсутствием обучения родной академической речи [Короткина 2013]. При вузах создаются так называемые центры письма, где эксперты оказывают консультационную помощь в написании и редактировании, в том числе и академических текстов, а также обучают академическому письму как на родном, так и на иностранном языках. Тем не менее необходимо признать, что большому числу исследователей, преподавателей, желающих публиковать свои труды в иностранных изданиях, приходится обращаться к услугам переводчиков. В связи с этим профессиограмма студентов-лингвистов переводческих специальностей также должна включать знания, умения и навыки, составляющие академическую компетенцию, позволяющую переводить академические тексты. Таким образом, студенты, преподаватели иностранных языков и переводчики неизбежно оказываются вовлеченными и в научно-исследовательскую деятельность на родном и иностранном языках, и в профессионально-коммуникативную деятельность – педагогическую и переводческую, а нередко сразу в несколько видов академической деятельности – и учебной, и научной.

Важное место в формировании речевых академических навыков отводится *письменному академическому дискурсу*, поскольку именно академическое письмо развивает способность порождать идеи, умения анализировать, излагать и представлять информацию в виде четко структурированного, связного, логически выстроенного текста, в котором лингвопрагматическими способами реализуется авторская интенция, что делает письмо эффективным средством развития критического мышления. Академический дискурс – это институциональный дискурс, предполагающий общение в определенных рамках статусно-ролевых отношений. Поэтому в определении академического дискурса как продукта речемыслительной деятельности, связного текста, необходимо учитывать и сам процесс речевого взаимодействия, который организован нормативно и тематически, в совокупности с экстралингвистическими факторами – знаниями о мире, мнениями, целевыми установками и ролевыми функциями коммуникантов, необходимыми для понимания текста [Куликова 2006].

В конструировании дискурса задействованы различные составляющие коммуникативной компетенции: лингвистическая, предметная, социолингвистическая, дискурсивная. В способности порождать дискурс в конкретных ситуациях общения проявляется *социолингвистическая компетенция*. В отличие от устного общения, в ситуации письменного речевого взаимодействия отсутствует непосредственный контакт между участниками коммуникации. Поэтому пишущий должен быть уверен в том, что он и его потенциальный читатель пользуются общедоступным кодом, т. е. общедоступными должны быть значения дискурса, создаваемые пишущим и извлекаемые из текста читающим [Каплич 1996]. Вследствие этого к письменному тексту предъявляются требования ясности, эксплицитности, удобочитаемости. Достижение этих качеств требует владения *дискурсивной компетенцией*, т. е. дискурсивными умениями построения речевого произведения, основанными на знании дискурсивных стратегий порождения и интерпретации дискурса. Автор письменного академического дискурса должен владеть стратегиями ориентировки в условиях общения на этапе мотивационно-целевого анализа, стратегиями планирования и организации текстового материала, стратегиями продуцирования и интерпретации дискурса на этапах реализации плана и сопоставления с первоначальным планом дискурса [там же]. Построение письменного

дискурса представляет собой продуктивно-рецептивный процесс, так как пишущий постоянно находится и в роли читающего, интерпретирующего написанное. Необходимость владения письменными дискурсивными стратегиями вызвана повышенными требованиями к осмыслению изложения, обеспечению целостности и связности текста. Понятие общедоступного кода для автора письменного сообщения и реципиента этого сообщения неразрывно связано с экстралингвистическим компонентом – прагматическими и социокультурными факторами речи, знанием национально-культурной специфики правил письменного речевого взаимодействия, т. е. с *социокультурной компетенцией* пишущего. Последняя представляет собой умения и навыки продуцирования дискурса в соответствии с принятой в данной национальной культуре композиционной схемой. Например, одним из главных различий в построении англоязычного и русскоязычного дискурсов является сосредоточенность на *форме* в англоязычном дискурсе и на *содержании* в русскоязычном. Ориентация на форму выражается в четком структурировании дискурса, строгой последовательности всех входящих в него частей. Специфика английского дискурса заключается в линейной организации его содержания. Английский абзац строится вокруг основной мысли, развиваемой в предложениях абзаца и обобщаемой в заключительном предложении; структура абзаца отражает структуру целого текста. Тексты, состоящие из нескольких абзацев, имеют вводную, основную и заключительную части. Изложение должно быть доступным, недвусмысленным, не допускающим использования сложных неудобочитаемых предложений. В русскоязычной академической письменной речи отступления от темы не являются серьезным нарушением нормы. Кроме того, англоязычный дискурс характеризуется более личностным отношением автора к рассматриваемой проблеме и читателю, который должен быть максимально вовлечен в обсуждение затрагиваемых вопросов. Чтобы наладить диалог с реципиентом своего сообщения, удержать его внимание, англоязычный автор тщательно выстраивает структуру дискурса, предлагает развернутый комментарий, делает ссылки на предшествующие научные труды. Причины этих различий связаны с национальной когнитивной картиной мира носителей разных лингвокультур. В российской коллективистской культуре, тяготеющей к высококонтекстному типу, большая часть информации скрыта

в сознании людей, определяется общим контекстом, зашифрована культурным кодом и не вербализуется. Англоязычная культура низкоконтекстна, и поэтому требует предельной ясности в рассуждении, однозначности вербального выражения и четкой оценки [Hall 1976]. Это объясняет ориентированность англоязычного дискурса на читателя. Автор считает себя ответственным за адекватное восприятие читателем своего сообщения, старается предвидеть трудности, которые могут возникнуть в процессе осмысления прочитанного [Хутыз 2016]. За понимание содержания русскоязычной статьи или монографии ответственность несет читатель, который должен сориентироваться не только в тексте, но и в имплицитном контексте сообщения.

Необходимость учитывать этнокультурные расхождения и лингвокультурную интерференцию при написании академического дискурса обусловлена спецификой речевых жанров этой разновидности письменной речи. Академическое письмо в большинстве случаев представляет собой экспозиторный и аргументирующий дискурс, состоящий из цепочки гипотез, рассуждений, аргументов. Речевые тактики в рассуждении, приемы аргументации также имеют этнокультурные особенности [Мусульбес 2005]. В англоязычном дискурсе прослеживается четкое деление на тезис, аргументирующую часть и вывод. Аргументы представляют собой логическое единство. Вывод, завершающий цепочку аргументирующего единства, должен соответствовать логике тезиса, т. е. все части текста должны быть подчинены общей коммуникативной задаче. Одной из основных лингвопрагматических установок англоязычного академического дискурса является использование принципа убеждения, который реализуется при помощи целого ряда коммуникативных тактик (информирование, прогнозирование, оценивание, ссылки на известные источники и фоновые знания читателя и др.), продуманное и последовательное использование которых подводит читателя к обоснованным выводам [Копыл 2013].

Таким образом, в содержание обучения академическому письменному дискурсу на иностранном языке необходимо включать дискурсивные умения и навыки риторической организации письменного академического дискурса в соответствии с традициями иноязычного письменного общения, в том числе умения выбирать приемы развития тезиса и выстраивания аргументов; умения и навыки использования языкового материала формального регистра общения, специальной

лексики, фразеологии, синтаксиса, т. е. лингвистическую компетенцию; знание национально-культурных особенностей построения письменного дискурса и умения оперирования фоновыми знаниями в процессе межкультурного письменного общения, составляющие социокультурную компетенцию пишущего; умения ориентироваться в ситуации письменного общения, выбирать соответствующий функционально-семантический тип и жанр текста – социолингвистическую компетенцию [Каплич 1996]. Коммуникативная компетенция пишущего – способность продуцировать различные типы дискурса, в том числе и тексты различных жанров академического дискурса, – это система, ядром которой является дискурсивная компетенция. Успешность формирования письменной академической компетенции обусловлена эффективным взаимодействием всех ее составляющих. Адекватность построения профессионально-ориентированного академического дискурса замыслу автора, ситуации общения, ожиданиям и потребностям соответствующей читательской аудитории обеспечивает успешность коммуникации в академической сфере общения и свидетельствует о высоком уровне письменной речевой компетенции, достижение которой должно стать полноправной целью обучения иностранным языкам в вузе. Владение письменным академическим дискурсом как неотъемлемым компонентом академической грамотности является важным условием продуктивного обучения в отечественных и западных университетах, последующей плодотворной научной деятельности и мощным средством осуществления межкультурного научного полилога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Каплич Л. В. Некоторые аспекты формирования письменной речевой компетенции в лингвистическом вузе // Интеграция лингвистического и экстралингвистического знания (английский лексикон и текст). М. : МГЛУ, 1996. С. 121–126. (Сб. науч. трудов МГЛУ ; вып. 434.)

Копыл Д. А. Современный англоязычный научный дискурс: коммуникативно-прагматический потенциал убеждения : дис. ... канд. филол. наук. Ростов-н/Д, 2013. 188 с.

Короткина А. П. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. М., 2013. № 3. С. 136–142.

Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск : КГПУ им. В. Г. Афанасьева, 2006. 392 с.

Мусульбес С. Н. Обучение аргументирующему письменному дискурсу в сфере письменного общения : дис. ... канд. пед. наук. М. : МГЛУ, 2005. 202 с.
Смирнова Н. В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. М., 2015. № 6. С. 58–63.
Хутыз И. П. Лингвокультурные традиции в пространстве академического дискурса: особенности конструирования // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. М. : МГПУ, 2016. С. 86–93.
Hall E. T. Beyond culture. New York : Anchor Press, 1976. 256 p.

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

ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО РЕЛЕВАНТОЙ ЛЕКСИКИ НА СТАРШИХ КУРСАХ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

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

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

E. N. Gladchuk, E. E. Demidova

Gladchuk E. N., Associate professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Political Sciences, 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 Field of Political Sciences, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU; e-mail: demidoff07@inbox.ru

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

The article is devoted to the problem of selecting professionally oriented vocabulary for teaching third- and forth-year students of non-linguistic specialties. The authors highlight the matters of lexical units selection foreign language competence development, professionalism and the balance between professionally specific and basic vocabulary.

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

Обучение иностранным языкам студентов лингвистических вузов нелингвистических специальностей является весьма важным и непростым делом. Важность данного направления очевидна в условиях современного быстро меняющегося общества и в условиях политической и экономической глобализации. Одним из приоритетных 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. Отбор подлежащего усвоению языкового материала является базой эффективного использования учебного времени. Именно поэтому отбор языкового материала является одной из главных проблем обучения языкам для специальных целей.

Для обучения иноязычной речи необходимо производить серьезный 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 его приемов [Овчаренко 2013].

Как отмечалось выше, 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 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 (численность группы, 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 важную задачу. В любом научном тексте три слоя слов – общие, научные слова и термины. Общие слова должны быть выучены до университета, но на практике это часто 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 числа узкоспециальных текстов с постепенным нарастанием сложности языковых явлений в текстах.

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 дают студентам возможность профессионального общения 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; bail-outs; 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, возникшее 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 – названия доктрин по именам политических лидеров, принявших их.

В результате анализа и изучения таких понятий у студентов должны сформироваться 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 США, 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*;

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

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.

Мороз И. Н. Проблема отбора языкового материала при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов университета // Вестник Российского нового университета. Сер. Человек в современном мире. Вып. 1. Российский новый университет, 2012. С. 147–150.

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

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

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

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

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

УДК 81.22

В. А. Горина

кандидат педагогических наук, доцент;
профессор каф. второго иностранного языка МГЛУ;
e-mail: gorina-va@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ МОДЕЛИ ОБРАЩЕНИЯ НА «ТЫ – ВЫ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются особенности усвоения моделей обращения на «ты – вы» во французском языке, изучаемом в качестве второго иностранного языка в лингвистическом вузе. Особое значение придается способам выражения концепта вежливости в процессе коммуникации как на родном, так и иностранном языке для установления контакта и определения характера межличностных отношений. В статье сопоставляются модели, используемые при обращении к собеседнику в русском, английском и французском языках. Языковые формы обращения рассматриваются с позиции способа обозначения адресата речи и функции отражения отношений между коммуникантами не только в качестве лингвистической, но и культурологической и социальной категории. Отмечается влияние английского языка на усвоение франкоязычных моделей обращения. Подчеркивается, что в контексте обучения иностранному языку особое значение приобретает взаимодействие трех языковых систем – родного и двух изучаемых иностранных языков. Методическая проблема заключается в определении источников межъязыковой интерференции с учетом лингвокультурных и социокультурных особенностей каждого из языков. Сопоставление моделей обращения позволяет автору выделить как универсальные, так и специфические для лингвокультуры признаки модели и особенности ее употребления как способа выражения концепта вежливости. Результаты сопоставления моделей обращения в трех языках позволяют также сделать методические рекомендации для преподавателя французского языка как второго иностранного: учет лингвокультурных особенностей взаимодействия трех языков; сопоставительный анализ элементов языков, участвующих в межъязыковом контакте; сопоставление моделей не только на языковом, но и когнитивном уровне носителя каждого отдельного языка.

Ключевые слова: модели обращения в русском, английском и французском языках; языковой и когнитивный аспекты сопоставления; влияние английского языка на усвоение франкоязычных моделей обращения; методические рекомендации преподавателям.

V. A. Gorina

PhD (Pedagogy), professor of Second Foreign Language Department, MSLU;
e-mail: gorina-va@yandex.ru

TEACHING FRENCH INFORMAL WAYS OF ADDRESS TO SECOND FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

The article looks into how French informal ways of address are learned by second foreign language students at linguistic university. The author focuses on specific ways of expressing the concept of politeness in the process of communicating both in the mother tongue and foreign languages to maintain contact and interpersonal relations. The forms of address in Russian, English and French are compared. These forms are considered from the perspective of ways of nominating the addressee and reflecting the speakers' relations. Noteworthy is the influence of English on the French address models acquisition. The forms of address are viewed as not only linguistic, but also cultural and social category. The author emphasizes that for foreign language teaching the interrelation of the three languages is of special importance. The problem of language instruction lies in defining the causes of interlanguage interference related to specific features of cultural and social domains of a particular language. Comparative analysis of address models in Russian, English and French leads to the description of their universal and specific language, cultural and social features as well as their use to express politeness. Proceeding from the results of this comparative analysis of address models the author recommends the following for teaching French as a second foreign language: taking into account linguistic and cultural peculiarities of the three languages; comparing the language items involved in interlanguage contact; comparing address models not only on the linguistic, but also on the cognitive level of the language user.

Key words: forms of address in Russian, English and French; linguistic and cognitive aspects of comparison; the English language influence on the acquisition of French forms of address; recommendations for foreign language teachers.

В процессе коммуникации как на родном, так и на иностранном языке для установления контакта и определения характера межличностных отношений между коммуникантами особое значение придается способам выражения концепта вежливости. Важнейшим из них является языковая парадигма, использующая местоимение 2-го лица единственного или множественного числа при обращении к собеседнику. В целом ряде языков одним из маркеров формального обращения является употребление местоимения 2-го лица множественного числа *вы*, обращенного к одному лицу. Обращение с применением местоимения *ты* считается неформальным. Формальное обращение нередко называют обращением «на *вы*», или вежливым, неформальное

известно как обращение «на *ты*», или дружеское. В различных языках границы между этими видами обращений являются подвижными и могут изменяться в зависимости от исторического периода развития национальных лингвокультур или от трансформации личностных отношений их конкретных носителей. Обращение как способ обозначения адресата речи используется и в повседневно-бытовой, и в художественно-поэтической речи и способно выражать весь регистр отношений говорящего / пишущего к номинированному объекту. Поскольку основной функцией обращения является отражение отношений между коммуникантами, языковые формы обращения могут рассматриваться не только в качестве лингвистической, но и культурологической и социальной категории.

В контексте обучения иностранному языку особое значение приобретают те особенности обращения на *ты – вы*, которые отличаются от используемых моделей в уже известных учащимся языках и с этой точки зрения затрудняют выбор регистра коммуникации, принятого в изучаемой лингвокультуре. В рамках данной статьи рассмотрению подлежит специфика употребления моделей обращения *ты – вы* во французском языке в ситуации, когда он изучается в качестве второго иностранного после усвоения английского языка. Именно в этой ситуации у студентов, изучающих второй иностранный язык, нередко возникают определенные трудности, обусловленные фактором межъязыковой интерференции. Для того чтобы обеспечить эффективное овладение данным явлением, необходимо определить, что именно является источником межъязыковой интерференции в данном контексте.

Известно, что в процессе изучения второго иностранного языка происходит взаимодействие трех языковых систем, участвующих в контакте, при этом каждая из них по-своему репрезентирует картину мира, зафиксированную в сознании народов-носителей этих языков. В случае несовпадения отдельных фрагментов мировидения результатом взаимодействия может быть межъязыковая интерференция, т. е. определенная деформация на языковом уровне, проявляющаяся в некорректном использовании тех или иных явлений языка как в процессе его изучения, так и непосредственно в ходе коммуникации [Горина 2016]. Вопрос о том, какой из уже усвоенных языков (родной или первый иностранный) оказывает в данной ситуации доминирующее влияние, зависит от многих факторов. Очевидно, однако,

что на начальном этапе овладения вторым иностранным языком, когда основные навыки и умения находятся в стадии первичного формирования, преобладающим, как правило, оказывается воздействие первого иностранного языка [Лапидус 1980]. Это связано с тем, что формирующийся навык употребления франкоязычного явления (на фонетическом, грамматическом, лексическом уровне) вступает во взаимодействие преимущественно с навыком, ближайшим к нему по времени образования, которым в данных условиях оказывается именно английский эквивалент. Это обстоятельство должно приниматься во внимание преподавателями второго иностранного языка при конструировании учебного процесса для обеспечения усвоения тех явлений, которые представляют собой потенциальный объект межъязыковой интервенции.

Педагогическая практика показывает, что при усвоении английского языка (первого иностранного) русскоязычный учащийся не имеет возможности совершить ошибку при выборе местоимения *ты – вы* в ситуации обращения. Это происходит в силу того, что система английского языка такого выбора просто не предоставляет. А это означает, что для русскоязычных учащихся, овладевающих английским языком, проблема ошибочного выбора местоимений *ты – вы* при обращении не является актуальной: в процессе коммуникации учащийся может использовать только одну форму *You*.

Напротив, англоязычный учащийся, изучая французский или русский языки, рискует совершить языковую ошибку из-за необходимости выбора между местоимениями *tu – vous* / *ты – вы*. Такая ошибка может иметь определенные последствия для процесса реальной коммуникации, поскольку затрагивает не только языковую сферу, но и сферу взаимоотношений, принятых в национальной культуре. Понятно, что описанная ситуация не имеет места при овладении английским языком в системе отечественного лингвистического образования, ориентированного на русскоязычного учащегося.

Что касается французского языка, то в процессе его изучения в качестве первого иностранного русскоязычные учащиеся также не испытывают затруднений с усвоением модели употребления местоименных форм *ты – вы* при обращении. Это объясняется тем, что как в русском, так и во французском языках существуют две модели обращения – вежливая и дружеская – с использованием местоименных

форм *ты – вы* или *tu – vous* (и соответствующими им формами глаголов), дифференцированное употребление которых в этих лингвокультурах практически совпадает. Например, в русском языке, также как и во французском, местоимение *вы* может относиться как к одному лицу, являясь при этом признаком вежливости, так и к нескольким:

> Ты участвуешь в конкурсе? – Tu participes au concours? (*дружеская форма*).
>
> Вы участвуете в конкурсе? – Participez-vous au concours ? (*вежливая форма*).

Очевидно, что совпадение значения и употребления коррелирующих форм в данных языках способствует легкости и безошибочности усвоения при их изучении. Таким образом, в процессе овладения русскоязычными учащимися как английским, так и французским языком проблема корректного употребления моделей обращения на *ты–вы*, как правило, не возникает.

Ситуация существенным образом меняется тогда, когда французский язык изучается в качестве второго иностранного языка после первого – английского. В этих условиях наглядно проявляются некоторые особенности усвоения русскоговорящими учащимися французской модели *ты – вы* при обращении. На начальном этапе обучения преподаватели французского языка нередко сталкиваются с ошибочным употреблением данных местоимений, когда при обращении к собеседнику вместо дружеской формы единственного числа *tu* (*ты*) используется вежливая форма множественного числа *vous* (*вы*) или наоборот. Например, студент под влиянием английского *you*, обращаясь на занятии к своему партнеру по диалогу, часто называет его на *вы* (*vous*) вместо *ты*: *Nastya, qu'est-ce que vous allez faire demain?*

С другой стороны, при обращении к преподавателю в речи студента возникает порой неправомерная форма единственного числа *tu:*

> Est-ce que tu peux répéter ta question? (Не мог бы ты повторить свой вопрос? *Вместо*: Не могли бы вы повторить свой вопрос?)

В данном контексте некорректное использование языковых форм может квалифицироваться как нарушение коммуникации, поскольку оно вступает в противоречие с нормативным употреблением,

принятым в изучаемой лингвокультуре. Однако при изучении французского языка как второго неродного такая ситуация остается на периферии педагогического внимания преподавателя.

Приходится констатировать, что в настоящее время учебники французского языка, предназначенные для русскоязычного учащегося, не содержат ссылки на возможную интерференцию со стороны английского языка. Ошибки такого рода преподавателю, не имеющему опыта обучения французскому языку как второму иностранному, представляются случайными и он, по мере их появления, прибегает, как правило, к методу стихийного исправления без целенаправленного комментирования. Между тем, очевидно, что на самом деле такие ошибочные высказывания случайными не являются, и стихийная коррекция в данном случае не может являться эффективным средством обучения.

Как известно, к возникновению межъязыковой интерференции приводит несовпадение (или частичное несовпадение) отдельных элементов на когнитивном уровне, вызванное расхождением в языковых картинах мира носителей этих языков. Основным источником сведений о совпадении / несовпадении языковых явлений и выражаемых ими ментальных репрезентациях является межъязыковой сопоставительный анализ. Нами была предпринята попытка выполнения такого сопоставления на материале моделей обращения на *ты – вы*, принятых в лингвокультурах, контактирующих в условиях изучения французского языка как второго иностранного. Целью анализа являлось установление специфических особенностей французской модели относительно русскоязычного и англоязычного вариантов выражения концепта вежливости для определения способов преодоления межъязыковой интерференции.

В чем состоит генезис специфического употребления моделей обращения? Как осуществлялся процесс развития и формирования языковых форм, характерных для современного состояния анализируемых языков?

Исследователи исторической эволюции языков отмечают, что на ранних этапах развития лингвокультур во всех языках мира в ситуации обращения к одному собеседнику использовалась форма местоимения единственного числа, в то время как обращению к нескольким лицам соответствовала форма множественного числа. Так, в древних языках (древнееврейском, арамейском, греческом, латинском) личное

местоимение множественного числа *вы* в качестве вежливой формы обращения к отдельному лицу не использовалось.

Предполагается, что впервые форма местоимения множественного числа по отношению к одному человеку была употреблена в IV в. в эпоху правления римских императоров для их возвеличивания и подчеркивания особого почтения, соответствующего их высокому общественному положению. В дальнейшем, данное явление получило свое распространение в этнокультурах других стран, находившихся под влиянием римской цивилизации, и привело к определенным структурным изменениям, прежде всего в романских языках – французском, итальянском, испанском, португальском и др.

Так, во французском языке, вслед за латинским, форма местоимения множественного числа *vous* приобрела особый статус и начала использоваться для выражения вежливости при обращении к вышестоящему лицу. Обращение на *вы* стало проявлением особого уважения по отношению к людям, обладающим высоким социальным статусом. Использование местоимения *вы* (*vous*) в этой функции было особенно характерно для высших слоев французского общества, прежде всего для королевского двора и аристократии. Однако во время великой французской революции 1789 г., главным лозунгом которой был: «Свобода, равенство, братство» («Liberté, Egalité, Fraternité»), обращение на *вы* было запрещено и установлено обращение на *ты* между всеми членами общества независимо от их социального положения или занимаемой должности. Такая модель обращения должна была стать символом полного равенства между всеми гражданами страны. Позднее практика обязательного обращения на *ты* постепенно исчезла, и французское общество вернулось к традиционному дифференцированному употреблению *вы* и *ты*.

В современном французском языке наблюдаются две противоположные тенденции. С одной стороны, после майских событий 1968 г. (леворадикальные студенческие выступления) обращение на *ты* стало охватывать многие слои общества: студенты учебных заведений получили право обращаться на *ты* к учителям и преподавателям. На многих коммерческих и промышленных предприятиях формула *ты* при обращении стала частью корпоративной культуры и имиджа предприятия. Чтобы не выглядеть авторитарным, быть «своим» в определенном кругу и казаться современным, следовало исключить

вы-обращение и использовать *ты* во всех ситуациях общения. С другой стороны, в последнее десятилетие во Франции наблюдается тенденция к возврату употребления обращения *вы* и к более жестким нормам социального поведения. Обращение на *вы* по-прежнему традиционно используется в аристократических семьях и среди представителей буржуазии высокого уровня. В этих семьях дети обращаются на *вы* к своим родителям, последние говорят *вы* своим детям, и даже между супругами обращение «на *ты»* практически исключено. Употребление местоимения *вы* в данном кругу является своего рода признаком принадлежности к семейному клану и имеет целью сохранение традиций и соблюдение жестких иерархических отношений внутри семьи.

Что касается английского языка, то в его староанглийском варианте существовали две формы местоимений второго лица: местоимение единственного числа, обозначаемое словом *thou* [ðaʊ] и местоимение множественного числа *you*. Начиная с XV в. для выражения вежливости при обращении к собеседнику форма *thou* стала вытесняться местоимением *you* и впоследствии исчезла из английского языка как самостоятельная форма. Ее употребление можно проследить лишь на примерах архаичных и религиозных текстов, а также встретить в поэтической речи. В силу повсеместного обращения на *вы* (*you) нормативные формы местоимений второго лица единственного и множественного числа перестали дифференцироваться и в современном английском языке* именно форма *you* выполняет функцию выражения концепта вежливости. Коммуникативное пространство в англоязычной культуре организовано таким образом, что в нем особую ценность приобретают демократичность и вежливость в межличностных отношениях всех его членов. В реальной повседневной жизни носителями языка используется лишь одна форма *you* вне зависимости от социального статуса – как по отношению к королеве, так и по отношению, например, к торговцу овощами. Более того, общеизвестно шутливое замечание о том, что англичане обращаются на *вы* даже к собаке. В любом случае, факт использования вежливой формы *you* по отношению ко всем членам англоязычного общества свидетельствует о высоком уровне демократичности и вежливости, характерном для его национального менталитета, что и находит свое непосредственное выражение на языковом уровне.

В то же время следует отметить, что отсутствие дифференциации языковых форм при обращении и употребление только одной формы *you* в процессе англоязычной коммуникации ограничивает возможность почувствовать и нюансировать разноуровневый характер и многообразие взаимоотношений собеседников. С этих позиций, англичане выглядят более демократичными и более вежливыми, однако с точки зрения выражения эмоциональной составляющей оказываются более сдержанными по сравнению с представителями других лингвокультур, например, таких как франкоязычная или русскоязычная, где на языковом уровне участникам общения предоставляется выбор средств, позволяющих выразить многообразные личностные отношения коммуникантов.

Рассмотрим теперь употребление местоимений, используемых при обращении в русском языке. Как уже отмечалось, в русском языке, как и во французском, существует выбор между обращением на *ты* и обращением на *вы*, при этом каждое из двух местоимений – *вы* и *ты* – является показателем определенного типа отношений между людьми. Форма *ты*, как правило, ассоциируется с неформальными, дружескими, близкими отношениями, а форма *вы* является признаком отношений скорее формальных, вежливых и дистанцированных.

Первоначально в русском языке, как и в других языках, при обращении к одному лицу использовалась только форма местоимения *ты*. При этом она не маркировала социальные роли собеседников. Как известно, на *ты* обращался царь к своим подданным, которые, в свою очередь, использовали ту же форму при обращении к носителям власти (*Ты, царь-батюшка* …). Обращение на *вы* в русском обществе, *прежде всего в кругах аристократии*, стало появляться, начиная с XVIII в. под влиянием европейских языков и культур, модного тогда этикета, принятого при королевских дворах Европы. Большую роль в этом процессе сыграла деятельность Петра I. Он порой насильственным путем внедрял многие зарубежные обычаи, одним из которых и было обращение на *вы*. Такое обращение вводилось, чтобы подчеркнуть социальное неравенство, социальный статус коммуникантов, их положение в социальной структуре общества.

В современном русском языке употребление той или иной формы обращения также свидетельствует о типе отношений между людьми, устанавливает социальную иерархию, позволяет выразить уважение,

почтительность или же оскорбление, унижение, пренебрежение и определить тем самым личностную дистанцию между коммуникантами.

Основная функция местоимений *ты – вы* состоит в репрезентации концепта вежливости, уровень которой может быть как положительным, так и отрицательным. Став социальной приметой в отношениях между людьми, комбинации местоимений *вы* или *ты* постепенно распределили между собой роли, которые в русской лингвокультуре не имеют четких границ. Границы между двумя способами обращения – «на *ты*» и «на *вы*» – не являются жестко фиксированными, они подвижны, так же как подвижны взаимоотношения людей. Местоимение *вы* при обращении является не только признаком высокого стиля и официальности, оно также выражает почтение, уважительность и признательность собеседника. *Вы* может быть признаком вежливости, но одновременно быть холодным, отчужденным и даже оскорбительным. *Ты* не обязательно репрезентирует низкий стиль, оно может быть как барственным и оскорбительным, так и свидетельствовать о теплых товарищеских отношениях на основе доверительной взаимности и личной близости [Формановская 2010].

Сопоставительный анализ моделей обращения на *ты – вы* в русском, английском и французском языках показывает, что каждый из этих языков репрезентирует свойственную ему этнокультуру особым образом, по-своему формирует восприятие собеседника в коммуникативном пространстве, используя при обращении собственные языковые средства.

В целом сопоставление моделей обращения на *ты – вы*, используемых во французском, английском и русском языках, позволяет сделать следующие общие выводы:

- языковая парадигма *ты – вы* обращений как способ выражения концепта вежливости в том или ином виде присутствует во всех трех исследуемых языках и в этом смысле может рассматриваться как категория универсальная;
- в каждой из лингвокультур модель обращения на *ты – вы,* обладая признаками универсальности, характеризуется вместе с тем определенной спецификой, проявляющейся как на языковом, так и когнитивном уровнях;

- специфическое употребление модели обращения, наблюдаемое в рамках того или иного языка, связано с расхождениями в языковых картинах мира, которые актуализируют национальное самосознание носителей каждой из лингвокультур;
- современное состояние языковой парадигмы обращения на *ты – вы* является в значительной степени результатом взаимосвязи и взаимного влияния исследуемых языков и культур в процессе их исторического развития.

Важно отметить, что данный анализ, осуществленный с лингвокультурологических позиций, проводился нами в интересах *методики преподавания французского языка как второго иностранного*. С этой точки зрения результаты анализа свидетельствуют о том, что языковая картина мира носителей этих языков, не совпадая в исследуемой точке, в значительной степени предопределяет закономерность ошибочных построений в речи учащихся в процессе овладения ими французским языком.

Результаты сопоставления позволяют сформулировать некоторые методические рекомендации, имеющие практическое значение для обучения использованию модели *ты – вы* при обращении на французском языке. С нашей точки зрения, преподаватель французского языка, организующий изучение данного материала, должен иметь в виду, что:

1) овладение вторым иностранным языком реализуется в условиях контакта не двух, а трех лингвокультур, поэтому важно учитывать фактор *трехстороннего* взаимодействия и значимость его влияния на усвоение языковых моделей, характерных для лингвокультуры второго изучаемого языка;

2) основным инструментом, позволяющим определить возможные точки потенциальной интерференции, является метод *сопоставительного анализа* элементов тех языковых систем, которые участвуют в межъязыковом контакте при обучении второму иностранному языку;

3) сопоставление должно охватывать не только языковой, но и *когнитивный уровень взаимодействующих лингвокультур*, который непосредственно связан с национальным сознанием и историческим мировидением носителей каждого отдельного языка;

4) в процессе обучения необходимо осуществлять целенаправленное объяснение особенностей использования франкоязычных

моделей *относительно английского языка* и формировать в сознании учащихся дифференциальные признаки, которые отличают франкоязычную картину мира, от картины мира, свойственной носителям английского языка;

5) важно сформулировать правило употребления исследуемых моделей таким образом, чтобы подчеркнуть сходный алгоритм их использования *в русском языке,* обеспечивая тем самым условия для реализации *положительного переноса* из русскоязычной лингвокультуры;

6) в процессе формирования франкоязычного навыка помимо традиционных двуязычных (русско-французских) и одноязычных упражнений целесообразно использовать также *двуязычные англо-французские* упражнения, которые являются эффективным средством предотвращения межъязыковой интерференции со стороны английского языка. В данном случае речь идет о таких заданиях, в которых учащийся поставлен перед необходимостью выбора местоимения *tu* или *vous*, исходя из социокультурного контекста, характерного для языка-источника переноса. Например:

> Переведите на французский язык следующие английские предложения, выберите модель обращения на *вы* или на *ты*:
>
> Mather says to his sun: Do you want some milk?
> The student asks his teacher: Can you repeat this question please?

Представляется, что целенаправленный учет влияния уже известных студентам лингвокультур, в первую очередь культуры англоязычной, будет способствовать более эффективному усвоению моделей обращения французского языка, изучаемого в качестве второго иностранного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Горина В. А. Функциональное проявление контроля в области обучения иностранному языку (педагогический контроль и самоконтроль) // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (766). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 9–22. [Электронный ресурс]: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_766_obr.pdf

Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М. : Высшая школа, 1980. 173 с.

Формановская Н. И. Культура общения и речевого поведения. М. : Икар, 2010. 240 с.

УДК 378.147

Е. В. Думина

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права юридического факультета МГЛУ; e-mail: dumina@list.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМАТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА

В статье рассматривается проблема обучения профессионально ориентированному иноязычному общению студентов-юристов и анализируются особенности профессиональной коммуникации с учетом специфики юридической деятельности как ключевой детерминанты. Автор выделяет и систематизирует ряд параметров, значимых для юридической практики в условиях современного информационно-коммуникационного пространства, и на этой основе определяет форматы межкультурного профессионального общения юриста, освоение которых приобретает всё большее значение для развития личности профессионала. В этой связи в статье раскрывается понятие «общение», его виды и функции в трудовой деятельности современного юриста, влияние новых инфраструктурных возможностей на процесс коммуникационного взаимодействия индивидов в профессиональной среде. Полученные результаты исследования позволяют автору обосновать новый термин «иноязычная электронная юрискоммуникация» для обозначения особого макроформата профессионального общения юриста. На основании проведенного анализа сделан вывод о необходимости дальнейшей разработки методических инструментов, направленных на обучение студентов-юристов эффективному иноязычному профессиональному общению, что позволит выпускнику вуза конструктивно общаться на иностранном языке и взаимодействовать в профессиональном сообществе.

Ключевые слова: иноязычная профессионально ориентированная компетенция; иноязычная электронная юрискоммуникация; коммуникативная компетенция; формат профессионального общения; профессиональная личность; профессиональная деятельность; студенты юридической специальности.

E. V. Dumina

Associate professor at the Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Law, Faculty of Law, MSLU;
e-mail: dumina@list.ru

FORMATS OF PRESENT-DAY LAWYERS' PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to teaching foreign language vocational communication to law students and gives analysis of professional communication specified with reference to the sphere of law as a factor of primary importance. For this purpose,

the author singles out and systematizes a number of parameters meaningful in legal practice in present-day information-and-communication space, and on that basis describes formats of intercultural professional communication that tend to underlie a lawyer's professional development. In this context, the notion of communication is defined, along with its types and functions in the working process of a present-day lawyer, the impact of the new infrastructure resources on communication and interaction of individuals in the professional sphere. As a result, the author comes up with a new term – *foreign language e-juriscommunication* – to denote a specific macro-format of professional communication in law. The analysis leads to the conclusion that further investigation should be conducted to improve techniques to be used in the process of teaching foreign language vocational communication to law students, which is expected to enhance their successful communication in foreign languages and effective interaction in the professional community.

Key words: foreign language professional competence; foreign language e-juris-communication; communicative competence; format of professional communication; professional identity; professional activity; law students.

В связи с развитием информационно-коммуникационных технологий в XXI в. и освоением профессиональными сообществами новых инфраструктурных возможностей сетевых коммуникаций для реализации своих задач происходит значительное изменение форматов специального общения, и владение иностранными языками (ИЯ) становится объективной необходимостью и средством приобщения к профессиональному знанию мирового уровня. В этих условиях вузы стремятся обеспечить уровень подготовки выпускников, достаточный для эффективного решения подобных задач, и разработка соответствующего методического аппарата является важнейшим приоритетом.

Исследованием вопросов обучения профессионально ориентированному общению занимаются многие ученые: Т. Н. Астафурова, С. В. Беспалова, А. А. Вербицкий, М. В. Дементьев, М. Г. Евдокимова, О. Ю. Искандаров, Н. В. Копылова, Р. П. Мильруд, О. Г. Поляков, Л. К. Сальная, В. Ф. Тенищева, Л. П. Халяпина, Н. П. Хомякова, И. А. Цатурова, Л. В. Яроцкая, Р. С. Гарднер, П. Нейшн, А. Уотерс, Д. Фишман и др.

Так, Т. Н. Астафурова предлагает рассматривать профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию как «способность к эффективному взаимодействию в профессионально значимых ситуациях при помощи изучаемого языка с учетом лингвосоциопсихологических, поведенческих, культурологических особенностей иносоциума», что, с точки зрения этого автора, подразумевает «умение

оперировать лексикой деловой и профессиональной сфер, т. е. адекватно облекать коммуникативные интенции иноязычных партнеров, а также навыки использования норм речевого этикета и социального поведения в официальных и неофициальных ситуациях делового общения, в которых актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов инофонной общности» [Астафурова 1997, с. 17]. Аргументируя понятие «вторичная языковая деловая личность», Т. Н. Астафурова на примере студентов-экономистов доказывает необходимость обучения в нелингвистическом вузе ряду важнейших стратегий коммуникативного поведения с целью осуществления эффективного иноязычного межличностного и межкультурного делового общения.

Вслед за Т. Н. Астафуровой, многие исследователи отводят иноязычной коммуникативной компетенции роль ведущего фактора при решении проблемы обучения деловому межкультурному общению. По мнению О. Ю. Искандаровой, профессиональная коммуникативная компетенция – это «комплекс свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного процесса, поскольку обеспечивает психологически полноценное взаимодействие в процессе профессионального общения на иностранном языке» [Искандарова 2015, с. 1]. А. С. Андриенко подчеркивает важность развития коммуникативной составляющей языковой профессионально ориентированной подготовки студентов нелингвистического вуза и определяет иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность как «способность будущего выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции» [Андриенко 2017, с. 36]. М. Г. Евдокимова вводит в научный оборот термин «профессионально-коммуникативная компетенция» и трактует его значение как «готовность и способность к владению предметными, научными знаниями в профессиональном общении» [Евдокимова 2004, с. 18]. И. В. Нужа под иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью понимает «способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного

общении и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве» [Нужа 2008, с. 11]. Как замечает Л. К. Сальная, «иноязычная коммуникативная компетенция является компонентом модели специалиста, в разной степени охватывая и влияя на успешность осуществления профессиональной деятельности» [Сальная 2007, с. 9]. Н. П. Хомякова предлагает использовать *контекстную модель обучения* для развития иноязычной коммуникативной компетенции будущего юриста [Хомякова 2011] – контингента, являющегося объектом нашего специального изучения.

В последние годы на повестку дня лингводидактики поставлен вопрос о формировании *профессиональной личности* как «личности, полноценно реализующейся в профессии, через профессию, созидающей ценности этой профессии» [Яроцкая 2016, с. 7–8]; и в этой связи предлагается ряд психолого-педагогических инструментов профессионально релевантного развития студента средствами предмета «Иностранный язык», в том числе при работе со студентами юридической специальности [Акмаева, Яроцкая 2011; Яроцкая 2016].

Становление профессиональной личности в контексте обучения иноязычному общению будущих юристов в настоящее время приобретает возрастающее значение, поскольку юридическая среда представляет собой особую предметную область: она тесно связана с культурным развитием социума и в значительной мере ориентирована на национальные «установки» и «ценности»; при этом межкультурные контакты нередко приводят не столько к сглаживанию противоречий, сколько к еще большей «кристаллизации» национально-культурного содержания юридической практики. Вероятно, по этой причине в последнее время имеют место многочисленные межкультурные правовые коллизии – реальность, требующая пристального внимания не только самих правоведов, но и лингводидактов – на этапе подготовки профессиональных кадров в вузе.

В этом контексте значительный интерес вызывает модель обучения, в которой «за основу берется не система языка, а специфика профессиональной деятельности в осваиваемой студентом предметной области» [Яроцкая 2016, с. 63]. Действительно, как показывает практика, формирование иноязычной компетенции в этом случае может быть сопряжено с освоением специфических для юридической сферы форматов общения, в том числе межкультурного общения, что

позволит выпускникам вуза непосредственно (без помощи переводчика), например, проводить экспертизу иноязычных документов, квалифицировать и в случае необходимости обрабатывать их; создавать юридически значимые речевые произведения, предназначенные для зарубежных партнеров, с привлечением разнообразных источников на родном и иностранном языках. Поскольку форматы межкультурного профессионального общения юриста ранжируются в широком диапазоне – от стандартизированных документов, формирование которых нередко сводится к подстановке, до толкования тончайших нюансов юридического дискурса, требующих высокого уровня сформированности межкультурной иноязычной компетенции, – то в учебном процессе открывается возможность представить последовательность их освоения как иерархию объектов обучения, выстроенную с учетом прогнозируемых трудностей.

В этой связи прежде всего уточним значение базового термина – «общение», производным от которого является аргументируемое нами понятие «формат профессионального общения юриста».

В отечественной психологии общение оказалось в центре внимания таких известных ученых, как М. М. Бахтин, В. М. Бехтерев, Л. М. Карпенко, В. Н. Куницына, А. Н. Леонтьев, Е. А. Лещинская, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, Л. С. Рубинштейн и др. Несмотря на различные теоретические подходы к трактовке общения, эти исследователи сходятся в том, что общение является важным условием психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

В психологическом словаре дается следующее определение этому термину: «общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [Петровский, Ярошевский 1990, с. 244]. Общение, полагает Б. Ф. Ломов, это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность [Ломов 1975]. Автор исходит из того, что «общение – это не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся («симметричных») деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [Ломов 1975, с. 127]. В. М. Целуйко

определяет общение как форму деятельности, которая осуществляется между людьми как равными партнерами и приводит к установлению психического контакта [Целуйко 2007]. М. И. Лисина понимает под общением взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [Лисина 1986]. Этот автор интерпретирует его как деятельность, и потому в качестве синонима термина «общение» предлагается «коммуникативная деятельность» [там же, с. 11]. Коллектив исследователей в соавторстве с В. Н. Куницыной отмечает, что общение является потребностью и условием жизни человека, как взаимодействие и взаимовлияние, как своеобразный обмен отношениями и сопереживание друг другу, как взаимное познание и деятельность [Куницына 2001].

В отечественной психологии общения сложилось представление о трех взаимосвязанных сторонах общения: перцептивной (межличностное восприятие и понимание или взаимопонимание), коммуникативной (передача, получение и обмен информацией) и интерактивной (взаимодействие) [Андреева 1999, с. 80]. При этом вопрос о связи общения с деятельностью, по мнению Г. М. Андреевой, является основополагающим.

Специфика профессиональной деятельности юридического сообщества предопределяет характер, стилистику, формы общения в этой среде.

Так, межличностные коммуникации в сфере профессионально-делового общения юриста могут быть представлены следующими схемами:

Схема 1

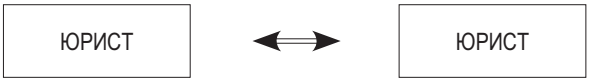
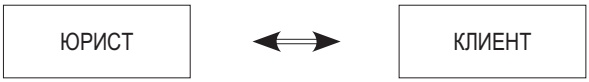


Схема 2



Очевидно, что приведенные выше модели общения имеют существенные отличия на всех уровнях его организации, что, безусловно, требует должного отражения в учебном процессе, направленном на

освоение межкультурного иноязычного общения в юридической среде. В этой связи важно заметить, что в коммуникативном процессе при восприятии человека человеком по ряду причин (лингвистических, семантических, стилистических) может возникнуть «внутренний коммуникативный барьер» (Г. М. Андреева, М. Р. Битянова, А. П. Панфилова, Б. Ф. Поршнев, В. М. Шепель). Как замечает В. Н. Куницына, «нарушения, трудности и барьеры объединяет то, что они возникают непреднамеренно, протекают внешне бесконфликтно и сопровождаются внутренним напряжением, неудовлетворенностью в общении, отрицательными эмоциями» [Куницына 2001, с. 345]. В первую очередь такой барьер имеет место при отсутствии понимания ситуации общения, вызванном «не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но различиями более глубокого плана, существующими между партнерами» [Андреева 1999, с. 84].

Несмотря на то что иноязычное профессиональное общение юриста часто протекает с соблюдением определенных норм, предписанных законодателем, множество дополнительных факторов оказывает существенное влияние на коммуникативное взаимодействие сторон, в том числе социально-культурные различия (социальные, политические, религиозные, профессиональные), которые «не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание» [там же]. Отметим также, что возникновение «коммуникативного барьера» в процессе делового общения юриста отчасти может быть связано и с новой, электронной, средой юридической деятельности, требующей определенного уровня компьютерной грамотности коммуникантов. Вместе с тем в ряде случаев, когда вопрос о технической «подкованности» сторон на повестке дня не стоит и обе стороны чувствуют себя уверенно в сетевом пространстве, именно возможность отсрочить реакцию, всё обдумать, еще раз уточнить, проконсультироваться с другим специалистом и принять более взвешенное решение может, напротив, снять напряжение, свойственное непосредственному общению. Кроме того, сторона, продуцирующая высказывание, имеет возможность строить его по принципу гипертекста, что позволяет максимально приблизить создаваемый продукт к потребностям конкретного «потребителя» юридических услуг.

Сегодня уже не вызывает сомнения тот факт, что будущее юридической деятельности во многом связано с электронными коммуникациями, что дает нам основание выделять *электронную юрискоммуникацию* и как ее компонент – *иноязычную электронную юрискоммуникацию*, в качестве особого макроформата, реализующегося в совокупности релевантных с юридической точки зрения видов текстовой деятельности, жанров речевых произведений, форм актуализации, профилей современного использования и иных спецификаций контекста профессионального общения. Вместе с тем данная совокупность факторов, очевидно, требует лингводидактического осмысления и тщательной разработки методического аппарата, обеспечивающего эффективное освоение обучающимися современных форматов иноязычного профессионального общения юриста в целях продуктивной профессиональной деятельности в условиях новой реальности XXI в.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акмаева Н. Г., Яроцкая Л. В. Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 7–12. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки.)

Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 1999. 375 с.

Андриенко А. С. Компетентностный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза : монография. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. 96 с.

Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистические и дидактические аспекты) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1997. 41 с.

Евдокимова М. Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам : монография. М. : МИЭТ, 2004. 312 с.

Искандарова О. Ю. Приоритеты выбора ценностных ориентаций студентов экономического университета при формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности специалиста // Концепт : науч.-метод. электрон. журнал. 2015. № 2 (февраль). С. 1–5.

Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с. : ил. (Серия «Учебник нового века».)

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 136 с.

Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение. // Методологические проблемы социальной психологии. М. : Наука, 1975. С.106–123.

Нужа И. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов : на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 23 с.

Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат,1990. 494 с.

Сальная Л. К. Модель обучения профессионально ориентированному иноязычному общению студентов неязыкового вуза. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2007. 16 с.

Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 480 с.

Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения. М. : ВЛАДОС, 2007. 242 с.

Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. М. : ТРИУМФ, 2016. 258 с.

УКД 37.01

Г. А. Кузнецова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики МГЛУ;
e-mail: kuznecgalina@yandex.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности оптимизации процесса обучения иностранному языку в гуманитарном вузе, которое осуществляется благодаря совершенствованию методов и приемов обучения. Подробно рассматриваются метод активного обучения, направленный на развитие творческого мышления студентов, и компьютерный метод, включающий применение информационных коммуникативных технологий и автоматизированных системы контроля знаний при обучении иностранному языку в гуманитарном вузе. В работе обосновывается необходимость применения информационных коммуникативных технологий при обучения иностранному языку, которые позволят повысить качество профессиональной подготовки студентов, обеспечат объективную оценку их знаний, реализуют индивидуальный подход при обучении иностранному языку. Метод активного обучения направлен на повышение интеллектуального уровня студентов, совершенствование навыков и умений владения иностранным языком, достижение высокого уровня коммуникативной компетенции. Применение автоматизированного контроля мотивирует студентов к самостоятельной работе и самообразовательной деятельности, позволяет активизировать их интеллектуальные способности, знания и умения, а также познавательную деятельность.

Ключевые слова: оптимизация учебного процесса; компьютерные технологии; программированный метод; самостоятельная работа; информационные технологии; проблемная ситуация; проект; информационные коммуникативные технологии.

G. A. Kuznetsova

PhD (Pedagogy), associate professor, department linguodidactics, MSLU;
e-mail: kuznecgalina@yandex.ru

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN A HUMANITARIAN UNIVERSITY

The article discusses the possibilities of optimizing the process of teaching a foreign language in a humanitarian university by improving the methods and techniques of teaching. The method of active learning aimed at the development of students' creative thinking, the computer method, including the use of information and communication technologies and automated systems of knowledge assessment in teaching a foreign language in a humanitarian university, are considered in detail. The paper substantiates the necessity of using information communication

technologies in teaching a foreign language. The use of information communication technologies allows teachers to improve the quality of students' professional training, to provide an objective assessment of their knowledge, to implement an individual approach in teaching a foreign language. The use of automated control motivates students to work independently and engages them in self-educational activities, enhances their intellectual abilities, knowledge and skills, as well as their cognitive activity.

Key words: optimization of educational process; computer technology; programmed method; independent work; information technology; problem-solving situation; project; information communication technologies.

Обучение иностранным языкам в гуманитарном вузе ставит одной из своих задач оптимизацию учебного процесса, т. е. повышение эффективности учебного процесса в определенное время. К ее основным составляющим следует отнести: целенаправленность обучения, усиление мотивации, применение современных методов обучения, информационную составляющую содержания образования, эффективность осуществляемых учебных действий, использование новых информационных технологий. Оптимизировать процесс обучения предполагает выбор цели, содержания, форм, задач, методов и средств обучения таким образом, чтобы они способствовали наилучшему достижению цели обучения. Преподавателей должен достичь максимально возможных в определенных условиях учебных результатов при минимально необходимых для этого затратах времени. Оптимизация учебного процесса при обучении иностранному языку в гуманитарном вузе может быть осуществлена:

1) благодаря совершенствованию организации и планирования учебного процесса, содержания учебных планов и программ, педагогического мастерства преподавателя, форм и методов обучения;
2) путем расширения возможностей преподавателя при активном использовании им технических средств обучения, компьютерных программ и новых информационных технологий.

Особое место в решении этих задач принадлежит совершенствованию форм и методов обучения. При обучении иностранному языку в гуманитарном вузе эффективными являются методы активного обучения, включающие проектный метод и программированный метод, предполагающий использование компьютерных тестовых программ.

Под проектом понимается способ достижения конкретной учебной цели детальной разработкой проблемы, решение которой имеет практический результат.

Для достижения поставленных задач и повышения качества обучения иностранному языку в гуманитарном вузе необходимо обратить внимание на методы и приемы обучения иностранным языкам, а также компетенции преподавателя, который должен корректировать учебную программу, уметь гибко планировать учебный процесс, учитывая потребности, возможности и способности студентов, для достижения наилучших результатов.

Преподаватель выступает в роли организатора, посредника, а не единственного источника информации. В связи с этим одной из основных задач преподавателя в вузе является обеспечение студентов базовыми навыками самостоятельной работы, что является одним из требований Болонской двухуровневой системы обучения [Огаркова 2011].

Обучение иностранному языку должно быть связано с развитием творческого мышления студентов. Учебный процесс направлется на то, чтобы активизировать интеллектуальные способности, знания и умения студента, развивать его личностные качества. Особое внимание должно быть направлено на активизацию познавательной деятельности, тренировку навыков речевого поведения в различных областях будущей профессиональной деятельности студентов. Это должно способствовать развитию интеллекта студентов, формированию мировоззрения и речевого поведения [Деркач 2000].

Эффективность обучения иностранному языку, степень усвоения иностранного языка зависит во многом от индивидуальных предпосылок обучения и условий. Поэтому для занятий иностранного языка следует подбирать материал, упражнения и задания, которые стимулируют творческую и познавательную активность студентов, применять разнообразные виды и формы проведения занятий, таких как дискуссии, деловые игры, работа в группах с применением технических средств обучения.

В настоящее время главной целью овладения иностранным языком является приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования у студентов способности к межкультурному общению через развитие высокого уровня

коммуникативной компетенции. Процесс обучения иностранному языку в гуманитарном вузе предполагает формирование языковой личности, способной быть активным участником процесса межкультурной коммуникации. Иностранный язык изучается в контексте определенных национальных культур, и обучение межкультурному общению становится важной составляющей процесса обучения иностранному языку. Для этого в ходе занятий следует применять такие приемы, как выбор заданий, ориентированных на индивидуальный стиль выполнения; привлечение студентов к поиску путей решения проблемных ситуаций с помощью problem-solving tasks. Это безусловно оптимизирует познавательную деятельность студентов. Студенты получают возможность индивидуально работать над повышением своей языковой компетенции с помощью разработки профессионально ориентированных проектов, творческих работ, презентации.

Оптимизации процесса обучения иностранному языку в гуманитарном вузе способствует применение балльно-рейтинговой системы. Целью данной системы является повышение качества профессиональной подготовки студентов по иностранному языку, обеспечение комплексной объективной оценки знаний, мониторинг эффективности учебной деятельности будущих специалистов.

При внедрении компьютерных технологий в обучение иностранному языку появляется возможность для реализации данных целей. Компьютер выступает в процессе обучения иностранному языку как средство обучения. Он быстро реагирует на введенную информацию. Это дает студентам возможность изучать материал в индивидуальном темпе, эффективно организовать контроль, обеспечивает большую степень интерактивности обучения, чем работа в аудитории или в лингафонном кабинете. Поскольку студенты сами определяют темп работы, компьютерное обучение реализует принцип индивидуального обучения [Садулаева 2006]. Потенциал компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку реализуется благодаря соблюдению принципов применения информационных коммуникативных технологий (ИКТ) в образовании:

1) *принцип обусловленности*. Масштабы и конкретные направления использования компьютерных технологий должны находиться в тесной взаимосвязи с содержанием учебного курса, целями обучения, этапом образовательного процесса, применяемой методикой обучения иностранному языку;

2) *принцип информативности*. Применение компьютерных технологий в качестве средства справочно-информационного обеспечения учебного процесса должно создавать условия для получения студентами максимального количества информации за кратчайшее время;

3) *принцип необходимости*. Компьютерные технологии применяются только в тех случаях, когда они реально способствуют повышению эффективности учебного процесса;

5) *принцип надежности*. Использование на практике компьютерной обучающей программы должно осуществляться после проведения экспериментальной проверки ее работоспособности и полезности.

Обучению с помощью компьютерных технологий должен предшествовать этап организационной подготовки преподавателя и обучаемых к такой работе. Информационные коммуникативные технологии – это технологии, связанные с телекоммуникацией, т. е. общением на расстоянии посредством Интернета, направленные на интеграцию студентов в единое информационное пространство с целью получения максимального объема информации для саморазвития. При обучении иностранному языку в вузе используются две группы ИКТ: компьютерные программы (электронные учебники, словари, редакторы, тренажеры, тесты) и сетевые службы (информационные службы Интернета, коммуникационные службы). Актуальность использования ИКТ при обучении иностранному языку в гуманитарном вузе обусловлена целым рядом причин:

1) обращение к самым разнообразным интернет-ресурсам позволяет вести обучение иностранному языку в вузе на современном уровне;

2) использования ИКТ в системе высшего образования делает возможным: адаптацию программных средств ИКТ к целям образовательного процесса, организацию оперативного контроля знаний и умений студентов, использование образовательных программных средств ИКТ как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе.

Одним из плюсов использования ИКТ является автоматизированная система контроля знаний при обучении иностранному языку. Контроль знаний является органической частью процесса обучения в высшей школе. При этом повышается значимость контролирующей, управляющей, методической и консультационной деятельности.

Учебная функция контроля знаний реализуется в закреплении, углублении и корректировании знаний студентов, а также их систематизации. Контроль знаний необходимы для определения уровня и качества знаний студентов [Куцев 2004]. С применением ИКТ контроль качества знаний студентов обретает признаки индивидуального подхода, учитывающего не только знания, но и индивидуальный темп обучения в вузе, что позволяет преподавателю варьировать процесс контроля знаний в зависимости от способностей студентов. Автоматизированный контроль повышает объективность самого контроля, обеспечивает количественную оценку качества усвоения студентами учебного материала.

Еще одним важным аспектом применения автоматизированного контроля становится стимулирование и мотивирование студентов к самостоятельной работе и самообразовательной деятельности. Преимущества автоматизированного контроля знаний студентов заключается в:

1) эффективности, так как можно одновременно тестировать большое число студентов, проверка результатов при этом производится гораздо качественнее и быстрее, чем при традиционном контроле;
2) объективности оценки, исключающей влияние субъективных факторов;
3) достоверности информации об объеме усвоенного материала и об уровне его усвоения.

В процессе обучения иностранному языку могут быть использованы разные системы автоматизированного контроля знаний (КЗ). Выбор системы является важным шагом, так как компьютерные тесты должны обладать определенными свойствами: стандартностью, адаптивностью, открытостью, способностью осуществлять индивидуальный и групповой контроль знаний студентов. Существует множество оболочек систем, способных обеспечить эффективное проведение компьютерного тестирования:

1) *Claroline* – данная оболочка делает простым открытие онлайн-класса или организацию студенческой работы в Интернете;
2) *eFront* позволяет разрабатывать онлайн-контент, общаться со студентами, создавать тесты, задавать домашние задания и отслеживать их выполнение;

3) *ILIAS* позволяет управления курсом обучения с помощью онлайн-опросов, форумов, упражнений, чатов и т. п.;
4) *CoFFEE* (*Collaborative Face-to-Face Educational Environment*) – совместная образовательная среда, включающая набор инструментов для совместной работы как в малых группах, так и индивидуально, а также для общения и др.
5) *MOODLE* – модульная объектно-ориентированная учебная среда. Ключевые функции приложения представлены в виде заданий, блогов, чатов, форумов, голосований, опросов, тестов, wiki и др.

Эффективность использования системы MOODLE при обучении иностранному языку заключается в том, что сами преподаватели могут разрабатывать тестовые задания и использовать для проверки текущего и отсроченного контроля знаний. Все тесты вводятся в оболочку и вносятся в единую базу контролирующих тестов (БКТ). Компьютерное тестирование позволяет преподавателю с минимальными затратами времени объективно проверить знание большого числа студентов во всех видах речевой деятельности. Кроме тестовых заданий в системе MOODLE можно создавать задания, направленные на развитие всех видов речевой деятельности при обучении иностранному языку в вузе, а именно: говорения, аудирования, чтения и письма. Преподаватель может сам определять вид и объем заданий, устанавливать критерии их оценки, временные рамки выполнения.

Информационные коммуникативные технологии (ИКТ) в процессе обучения иностранным языкам в вузе применяются:

1) для подготовки занятий; обучение иностранному языку предполагает использование виртуальных библиотек для отбора аутентичного материала на иностранном языке, студенты использую электронные словари и машинные переводчики (Translation Memory programs);

2) для проведения уроков; дополнительно предлагаемые программы обучения иностранному языку с использованием мультимедийных технологий повышают заинтересованность студентов и способствуют улучшению работы по формирования навыков во всех видах речевой деятельности;

3) для реального общения с носителями изучаемого языка [Садулаева 2006].

Используя компьютер, преподаватель может создавать свои задания для работы с лексическим материалом, грамматикой, для развития

навыков письма, подготовки к речевому общению. Компьютер может быть эффективно использован для организации самостоятельной работы студентов. Он может быть использован в качестве справочника. Использование компьютера позволяет не только дифференцированно дать студентам задание, но и корректировать их работу, оценивая каждое выполненное упражнение. Безусловно, широкое использование компьютера в целях обучения иностранному языку требует наличия компьютерных классов.

Проанализировав все положительные стороны использования информационных технологий и компьютеров в процессе обучения иностранному языку, следует подчеркнуть, что никакие самые новейшие компьютерные электронные технологии не смогут заменить преподавателя в аудитории. Лишь преподаватель, опираясь на свой высокой профессионализм может создать на уроке творческую психологически комфортную обстановку, поэтому он остается главной и ведущей фигурой на уроке. Применение компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку следует рассматривать как один из эффективных способов организации учебного процесса. Исходя из этого, одним из основных требований к профессиональной деятельности преподавателя вуза является его информационная компетентность.

Оптимизация процесса обучения иностранному языку в гуманитарном вузе, который представляет собой единство образовательного, практического, развивающего, профессионального и воспитательного компонентов, должна осуществляться с применением новых информационных технологий с опорой на высокий профессионализм преподавателя иностранного языка, его мобильность, стремление к самообразованию, к профессиональному росту, к инновационной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. М. : РАГС, 2000. 308 с.

Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Мн. : ТетраСистема, 2003. 175 с.

Куцев Г. Ф. Обеспечение качества высшего образования в условиях рыночной экономики // Педагогика. М., 2004. № 3. 108 с.

Огаркова Е. С. Адаптация студентов к обучению в вузе // Настоящее и будущее социальных технологий : материалы VIII Науч.-практ. конф. СПб. : СЗАГС, 2011. 278 с.

Садулаева Б. С. О некоторых методических проблемах применения информационных и телекоммуникационных технологий в вузовском преподавании // Методика вузовского преподавания : материалы 7-й Межвуз. науч.-практ. конф. Челябинск : РЕКПОЛ, 2006. Ч. I. 286 с.

Современные технологии обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Сборник материалов Межвузовской науч.-практ. конф. Минск, 2001. 75 с.

УДК 37:913

Е. М. Минин, Ли Минхуэй

Минин Е. М., кандидат исторических наук, доцент;
профессор кафедры теории регионоведения ИМО и СПН МГЛУ;
координатор от МГЛУ проекта «Университет ШОС»;
e-mail: mininem47@list.ru

Ли Минхуэй, студентка магистратуры Даляньского университета
иностранных языков (КНР); e-mail:1137882203@qq.com

МОДЕЛЬ ТРЕНИНГА ЛИНГВОРЕГИОНОВЕДОВ: КАК ГОТОВЯТ МЕЖДИСЦИПЛИРНАРНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» (на примере Даляньского университета иностранных языков, КНР)[1]

В статье дается краткая характеристика проекта «Один пояс – один путь» как глобальной инициативы Китая, направленной на углубление стратегического сотрудничества вовлеченных в данный проект стран во многих областях деятельности. Обосновывается необходимость подготовки китайских кадров для продвижения этого проекта в жизнь и прежде всего междисциплинарных специалистов, обладающих необходимыми профессиональными, культурными и инновационными компетенциями. В этой связи более детально рассматриваются современное состояние подготовки лингворегионоведов в Даляньском университете иностранных языков (ДУИЯ) в рамках проекта «Один пояс – один путь». Дается краткая характеристика истории подготовки междисциплинарных специалистов по русскому языку в университетах Китая. Особое внимание уделено сотрудничеству ДУИЯ с российскими образовательными учреждениями, входящими в сетевую структуру Университета ШОС по направлению подготовки «Регионоведение». При этом анализируется опыт реализации модели совместной подготовки лингворегионоведов «2+2» между университетами Китая и России. Приводятся результаты социологического исследования, проведенного в ДУИЯ среди студентов бакалавриата, проходивших обучение в российских вузах по направлению подготовки «Регионоведение», демонстрирующие их повышенный интерес к экономическим, культурологическим и лингвистическим аспектам развития России, а также к русскому языку. Вместе с тем делается вывод о трудности овладения учебными курсами направления «Регионоведение» в связи с низким уровнем владения русским языком китайскими студентами, что объясняется тем, что «Регионоведение» пока не входит в список вузовских дисциплин в Китае. Анализируются факторы, влияющие на совершенствование дальнейшей подготовки китайских междисциплинарных

[1] Данная статья является реализацией положений научного проекта по теме «Исследование гуманитарного обмена и диалога культуры в рамках “Один пояс – один путь”», утвержденного Управлением образования провинции Ляонин, КНР, номер объекта: 2016JYT23.

лингворегионоведов, рассматриваются перспективы реализации модели их тренинга и делается вывод, что данная модель играет весьма важную роль в кадровом обеспечении сотрудничества с вовлеченными в проект странами.

Ключевые слова: лингворегионоведение; проект «Один пояс – один путь»; междисциплинарные специалисты; Университет ШОС.

E. M. Minin, Li Minchuei

Minin E. M., PhD (History), Associate Professor;
Professor of Region Studies Theory Department,
Institute of International Relations and Social-Political Studies,
Coordinator of the University of the SCO from Moscow State
Linguistic University; e-mail: mininem47@list.ru.

Li Minchuei, Master Studies Post Graduate Student
of Dalian University, China; e-mail:1137882203@qq.com

INTER-DISCIPLINARY RUSSIAN LANGUAGE TALENT TRAINING: "RUSSIAN + REGIONAL STUDY" IN DALIAN UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES (CHINA) WITHIN THE FRAMEWORK OF "ONE BELT – ONE ROAD" INITIATIVE

The article gives a brief overview of the "One Belt – One Road" Initiative as a global Chinese project aimed at enhancing strategic partnership among the countries involved in this project in different spheres of their activity. The article stresses the need to train highly-qualified Chinese professionals in order to implement the project and, above all, interdisciplinary specialists, that possess the required professional, cultural and innovative skills. In this regard, the article describes in more detail the current situation of training linguaregional studies specialists in Dalian University of Foreign Languages (DLUFL) within the framework of the "One Belt – One Road" Initiative. The article gives a historic analysis of the training of interdisciplinary specialists in the Russian language in Chinese universities. Special attention is paid to the partnership between DLUFL and Russian educational institutions that are members of the University SCO's network in Regional studies. The article analyses the experience of implementing co-training of linguaregional studies specialists "2+2" between the universities of China and Russia. Data of the sociological research conducted in DLUFL among Bachelor's degree students, who studied Regional Studies in the Russian universities, describe the enhanced interest in economic, cultural and linguistic aspects of Russia's development, because it is connected with the Russian language. The article concludes that there is a difficulty in master's degree educational courses of Regional studies because Chinese students have a poor knowledge of the Russian language and, moreover, because Regional Studies is not included in the university programmes in China. Factors are analysed that can improve further training of Chinese interdisciplinary linguaregional studies. In the end,

it is concluded that the proposed training model plays an important role in the staffing of partnership among the involved countries.

Key words: language and reginal studies; project "One Belt – One Road"; interdisciplinary talents; the University of the Shanghai Cooperation Organization.

Проект «Один пояс – один путь» как глобальная инициатива Китая направлен на углубление стратегического сотрудничества вовлеченных стран во многих областях их деятельности. Проект был провозглашен в 2013 г. Председателем КНР Си Цзиньпином. Он интенсифицирует и укрепляет обмен в области образования между различными цивилизациями и предполагает взаимное обучение специалистов. 28 марта 2017 г. Государственный комитет по делам развития и реформ, Министерство иностранных дел КНР и Министерство коммерции КНР обнародовали межведомственный документ «Концепция и план действий по совместному строительству «Экономического пояса шелкового пути и Морского шелкового пути XXI века». В этом документе прямо говорится, что «близость и взаимопонимание между народами – это социальный фундамент строительства проекта, а его специалисты – это точка опоры и ключ к созданию проекта» [Концепция и план действий ... 2017]. Таким образом, для глубокого продвижения инициативы «Один пояс – один путь» необходимо создать группы междисциплинарных специалистов, которые не только профессионально владеют иностранными языками, способностью к коммуникации, но и обладают знаниями о регионах, участвующих в проекте.

С 1990-х гг. в Китае широко обсуждался вопрос подготовки междисциплинарных специалистов по иностранному языку. На первом этапе (1996–2004) в связи с ухудшением экономической ситуации в России объем китайско-российской приграничной торговли резко упал, что отрицательно сказалось на трудоустройстве выпускников китайских вузов по специальности «Русский язык». Учитывая новые вызовы современной эпохи, китайский ученый Чэнь Цзан впервые выступил с рекомендациями, предлагавшими «готовить междисциплинарных специалистов, которые должны обладать профессиональными, культурными и инновационными компетенциями» [Чэнь Цзан 1996].

На втором этапе (2005–2014), по мере того, как произошло оживление российской экономики и улучшились китайско-российские отношения, было расширено культурное сотрудничество между двумя

странами. В этот период были проведены Год России в Китае и Год Китая в России. Одновременно получили всестороннее и углубленное развитие исследования о подготовке междисциплинарных специалистов по русскому языку, появилось много статей на эту тему.

На третье этапе (2015–2018) появились новые возможности для дальнейшего развития преподавания русского языка в Китае. В мае 2015 г. на международном форуме «Экономический пояс Шелкового пути и подготовка специалистов русского языка в Китае», который состоялся в китайском Университете международного бизнеса и экономики, заместитель министра образования Китая Лю Лиминь выступил с речью, в которой утверждал, что сухопутная часть проекта «Шелковый экономический путь» включает три экономических коридора, «в том числе два коридора тесно связаны с русским языком: 1) северный (Китай – Центральная Азия – Россия – Европа); 2) центральный (Китай – Центральная Азия – Персидский залив – Средиземное море)» [Лю Лиминь 2015]. При этом в десяти вовлеченных в проект странах говорят на русском языке, и эта цифра в полной мере свидетельствует о том, что преподавание русского языка играет особую роль в рамках проекта «Один пояс – один путь».

Подготовка специалистов-регионоведов является неотложной задачей как важное условие успешной реализации стратегии «Один пояс – один путь». Поэтому в ходе ее развертывания китайское руководство начало уделять повышенное внимание научному обеспечению и профессиональной подготовке специалистов в странах, участвующих в проекте. В частности, Министерство образования КНР существенно расширило регионоведческий и страноведческий компоненты в «Национальном стандарте качества обучения иностранным языкам». В рамках реализации крупного интеграционного проекта «Один пояс – один путь» Даляньский университет иностранных языков (ДУИЯ) впервые в Китае разработал модель совместного тренинга лингворегионоведов на образовательном пространстве Университета ШОС. ДУИЯ, который входит в сетевую структуру Университета ШОС от Китая, согласовал сотрудничество с 10 высшими образовательными учреждениями стран – участниц ШОС из России, Таджикистана, Казахстана и Киргизии. В октябре 2012 г. ДУИЯ официально стал головным (базовым) вузом УШОС по направлению «Регионоведение». В 2015 г. 15 студентов вуза обучались по программе

«2+2». На третьем и четвертом курсах они были направлены на учебу в зарубежные (в основном, российские) вузы [4]. Это – первый опыт в реализации модели совместной подготовки лингворегионоведов «2+2» между университетами Китая и России. Одновременно это также один из проектов международного сотрудничества в рамках УШОС, который способствует повышению качества обучения, расширению канала международного сотрудничества учебных заведений. До 2018 г. в общей сложности 41 китайский студент был направлен в Уральский федеральный университет (УрФУ), Белгородский государственный национальный исследовательский университета (БелГУ) и Алтайский государственный университет (АГУ) для прохождения обучения по направлению подготовки «Регионоведение» УШОС ДУИЯ проекта «2+2».

Но наиболее тесно ДУИЯ сотрудничал с Московским государственным лингвистическим университетом (МГЛУ), где в период с 2012 по 2018 гг. прошел обучение в рамках магистратуры Университета ШОС 21 китайский студент ДУИЯ.

Для выявления результатов реализации модели совместной подготовки междисциплинарных лингворегионоведов было проведено социологическое исследование, которое проводилось в ДУИЯ. Объектом этого экспериментального исследования стали студенты, проходившие обучение в российских университетах УрФУ, БелГУ и АГУ. Каждому участнику предлагалось ответить на следующие вопросы анкеты:

- Как вы оцениваете уровень понимания учебного материала на занятиях (в процентах)?
- Как вы относитесь к приоритетным курсам по направлению подготовки «Регионоведение» в России (положительные и отрицательные стороны)?
- Какие курсы по направлению подготовки «Регионоведение» вы надеетесь открывать в будущем?

Анализ ответов на первый вопрос анкеты приведен в таблице 1.

Таблица 1

Университет	Общее число студентов	100–85%	Процент	85–70%	Процент	70–55%	Процент
УрФУ	17	1	6	4	24	12	70

Универ-ситет	Общее число студентов	100–85%	Процент	85–70%	Процент	70–55%	Процент
БелГУ	18	2	11	3	17	13	72
АГУ	6	1	17	0	0	5	83
Итого	41	4	1	7	17	30	72

Согласно результатам проведенного исследования, только 1% студентов отлично понимают учебные материалы на занятиях, большинство студентов (72%) считают, что курсы по направлению подготовки «Регионоведение» трудны для овладения. Таким образом, можно сделать вывод, что низкий уровень владения русским языком является одним из сдерживающих факторов дальнейшего совершенствования подготовки лингворегионоведов. Поэтому необходимо уже на начальном этапе обучения русскому языку укреплять и повышать лингвистические способности студентов с тем, чтобы обеспечить им уверенное владение профессиональными знаниями о регионе специализации.

Результаты ответа на второй вопрос анкеты представлен в виде диаграмм на рисунке 1.

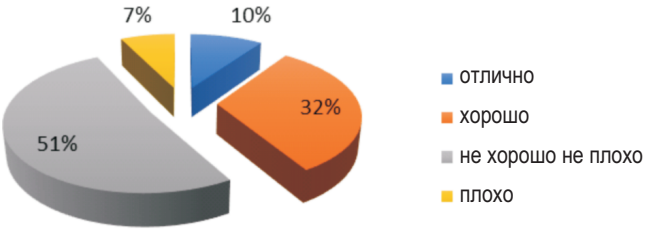


Рис. 1. Результаты ответа на второй вопрос анкеты

На вопрос «Как вы относитесь к приоритетным курсам по направлению подготовки “Регионоведение” в России» были получены следующие ответы: 51% опрошенных студентов положительный ответ. Курсы дают возможность ознакомиться с общепрофессиональными знаниями. Еще 32% студентов думают, что приоритетные курсы являются достаточно хорошими для получения новой информации

о динамике развития региона специализации. 10 % студентов оценивают приоритетные курсы по направлению подготовки «Регионоведение» на «отлично». И только 7 % студентов относятся к ним отрицательно.

На результаты опроса повлияло несколько обстоятельств. Во-первых, содержание многих учебных дисциплин связано с социокультурными и регионоведческими особенностями стран и регионов Европы и Америки. В этих регионах русский язык не является официальным или родным языком, что не способствует успешному изучению русского языка. Студенты в анкетах отмечали и то, что они предпочитают больше узнать о регионоведении России и Центральной Азии. Во-вторых, некоторые партнерские университеты разделяют учебные группы на «иностранные» и «русские», а другие университеты, наоборот, определяют китайцев в группы для совместного обучения с русскими или русскоговорящими студентами. Такие различные подходы влияют на эффективность подготовки студентов, изучающих регионоведение.

Анализ ответов на третий вопрос анкеты: «Какие курсы по направлению подготовки «Регионоведение» вы надеетесь открывать в будущем?» представлен на гистограмме 1.

Гистограмма 1

Отвечая на третий вопрос анкеты, многие студенты активно вносили свои предложения. Большинство студентов намерены открывать курсы по исследованию вопросов в рамках стратегии «Один пояс – один путь» с целью получения информации о новом этапе развития проекта. Их ответы на данный вопрос свидетельствуют о том, что

китайские студенты уделяют особое внимание этой глобальной инициативе Китая.

Вопросы о политических, экономических, лингвистических и культурных аспектах дальнейшего развития России также интересуют китайских студентов, поскольку содержание этих вопросов тесно связано с русским языком. Остальные учебные курсы, такие как интеграционные и глобализационные процессы в регионе специализации, практическая деятельность ШОС, история китайско-российских отношений, актуальные проблемы Центральной Азии также являются весьма полезными для освоения направления подготовки «Регионоведение».

Таким образом, за минувшие три года, прошедшие после разработки программы подготовки студентов-бакалавров по направлению «Регионоведение», ДУИЯ добился значительных успехов в деле обучения междисциплинарных специалистов. Эта программа позволила значительно повысить качество преподавания русского языка и уровень компетенции выпускников вуза. Хотя в настоящее время направление «Регионоведение» пока не входит в список вузовских дисциплин в Китае, но оно является одним из наиболее приоритетных направлений подготовки специалистов по русскому языку. Поэтому можно с большой долей уверенности утверждать, что модель тренинга лингворегионоведов в рамках проекта «Один пояс – один путь» играет весьма позитивную роль в кадровом и интеллектуальном обеспечении всестороннего сотрудничества со странами, вовлеченными в данный проект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Жэнь Сюэмэй. Возвращение первой группы аспирантов по специальности «Регионоведение» УШОС ДУИЯ проекта «1+1+1». URL : www.usco.edu.cn

Концепция и план действий по совместному строительству «Экономического пояса шелкового пути и Морского шелкового пути XXI века». М., 2017. С. 8–9.

Лю Лиминь. Гуманитарное сотрудничество между Китаем и Россией в рамках проекта «Один пояс – один путь» // Преподавание русского языка в Китае. 2015. № 3. С. 1–5. 刘利民. 一带一路框架下的中俄人文合作与交流[J]. 中国俄语教学，2015 (3): 1–5.

Чэнь Цзан. Исследование новой модели практического преподавания русского языка // Хэлунцзянское высшее образование. 1996. № 2. С. 36–37. 陈壮. 大胆改革，突出特色，探索应用俄语专业教学的新模式[J]. 黑龙江高教研究，1996 (2): 36–37.

УДК 37:812

О. В. Перлова

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

ИНТЕГРАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье поднимается вопрос интегративного развития речевых навыков и умений в процессе изучения иностранного языка в языковом вузе. Автором рассматривается необходимость интегративного подхода к формированию и развитию речевых навыков и умений у студентов и описывается технология исследовательского типа, получившая в методической литературе название «филологическое чтение», позволяющая эффективно решить поставленную задачу. Обосновывается необходимость интегративного подхода в обучении иностранному языку для последующего эффективного решения выпускниками языкового вуза стоящих перед ними профессионально коммуникативных задач. В этой связи рассматривается потенциал аутентичных текстов разных функциональных стилей и жанров как источник языковых структур, используемых носителями изучаемого языка в речи и рекомендованных к употреблению изучающим иностранный язык. Рассматриваются возможности технологии филологического чтения для исследования связей между концептами, репрезентированными в языковых единицах различного типа (безэквивалентной лексике – пословицах, поговорках, афоризмах, а также фоновой лексике, этикетных формулах, профессиональной терминологии). Автором приводятся примеры упражнений на применение полученных путем филологического чтения знаний на практике и позволяющих моделировать реальные ситуации профессионального межкультурного общения на занятиях по иностранному языку. В статье подчеркивается значимость интегративного развития речевых навыков и умений для успешного межличностного и межкультурного взаимодействия в процессе деловой коммуникации и развития созидательных способностей студентов.

Ключевые слова: профессионально коммуникативные умения; интегративное развитие; исследовательский тип; филологическое чтение; речевые навыки и умения; социокультурный концепт; творческое задание, эффективное решение.

O. V. Perlova

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

INTEGRATED DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS IN THE COURSE OF STUDYING A MODERN LANGUAGE AT A LANGUAGE UNIVERSITY

The article is dedicated to the issue of integrated speech skills development in the course of studying a modern language at a language university. The author focuses on the necessity of implementing the integrated approach to developing students' speech skills and abilities and describes the research technology defined in methodological literature as "linguistic and cross-cultural reading", which allows to solve the set task effectively. The author proves the necessity of implementing the integrated skills approach in teaching a modern language for subsequent effective solution of professionally relevant tasks by graduates of a language university. In this connection, the author looks at the potential of authentic texts, belonging to various functional styles and genres as a source of language structures used by native speakers of the target language in their speech and recommended for usage to language learners. The article also focuses on the opportunities offered by linguistic and cross cultural reading technology for researching the bonds between concepts represented in language means of various types (words and phrases having no equivalent in the mother tongue – proverbs, sayings, quotes, culture-related words and phrases, etiquette formulae, professional terms, etc.). A number of exercises presented in the article show how students can apply the received knowledge in the course of linguistic and cross-cultural reading to model real professional and intercultural situational contexts in class. The significance of integrated speech skills development is highlighted in the article for interpersonal and intercultural interaction in the course of business communication and for developing students' creative skills, as well.

Key words: professionally-oriented communicative skills; integrated skills development; research type; cross-cultural reading; speaking skills; sociocultural concept; creative assignments; an effective solution.

В современном поликультурном мире ощущается потребность в подготовке специалистов, способных к деловому сотрудничеству и гармоничному межличностному взаимодействию на международном уровне, умеющих эффективно решать стоящие перед ними профессионально коммуникативные задачи в процессе межкультурной коммуникации с партнерами – представителями другого лингвосоциума.

При этом важно проявлять способность и гибкость в принятии деловых решений в контексте межличностного и межкультурного общения.

Для успешного решения своих профессионально коммуникативных задач специалистам разного профиля, говорящим на иностранных языках, необходимо владение на высоком уровне сформированными умениями во всех видах речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) и речевыми навыками (в области фонетики, лексики, грамматики), обеспечивающими точность и корректность употребления языковых единиц в контексте реальной коммуникации.

В методической литературе навык определяется как «уровень владения языковыми средствами», а их «сформированность условием развития речевых умений, связанных с осознанием целей общения» [Павлова 2007, с. 108]

В этой связи возникает потребность в интегрированном формировании и развитии речевых навыков и умений в языковом вузе.

Эффективному решению этой задачи может способствовать интерпретация аутентичных текстов разных функциональных стилей и жанров, содержащих в себе образцы речи носителей изучаемого языка. В таких текстах содержится разнообразие лексико-грамматических структур, грамотное употребление которых позволяет выпускникам языкового вуза достигать успеха в процессе межкультурной коммуникации с носителями изучаемого языка, в том числе и в процессе делового общения.

Одной из технологий, обеспечивающей интегрированное формирование и развитие речевых навыков и умений у студентов языкового вуза является технология исследовательского типа, получившая в методической литературе название «филологическое чтение», которое выступает одним из средств «интеллектуального и культурного развития человека» [Основы методики обучения иностранным языкам 2018, с. 158]

В фундаментальных работах в области методики преподавания иностранных языков отмечается, что профессиональная подготовка выпускника языкового вуза «требует от него владения (наряду с другими видами чтения) филологическим чтением» [Фоломкина 1980, с. 15], что предполагает изучение различных аспектов «культуры народа и его национального языка посредством изучения письменных текстов» [Коряковцева 1987, с. 5].

Подчеркнем, что филологическое чтение как глубинная, многоуровневая интерпретация текстов разных функциональных стилей и жанров позволяет изучить иноязычную культуру и язык ее носителей в единстве и целостности, исследовать связь между концептами, репрезентирующими реалии изучаемой культуры, и языковыми единицами, вербализирующими данные социокультурные концепты.

На лексико-грамматическом уровне концепты могут быть представлены в текстах безэквивалетной лексикой, в частности, пословицами, поговорками, фразеологизмами и афоризмами, фоновой лексикой, а также культурологические значимыми экспрессивными языковыми средствами и стилистическими приемами, отражающими отношение автора к описываемому социокультурному явлению.

Например, безэквивалентная лексика описывается в лингвистической литературе как отражающая уникальные понятия, специфичные для изучаемой культуры. Эта лексика трактуется как слова, значение которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными понятиями [Верещагин, Костомаров 1983, с. 56]. Примером может служить языковая единица (*a semi-detached house* – один из соседних домов, имеющих общую стену), которая отражает специфику жилищной структуры в Великобритании, где такие дома встречаются весьма часто. Перевод на русский язык лексики такого типа носит лишь объяснительный характер.

Отметим, что для успешной деловой коммуникации важно помимо безэквивалентной и фоновой лексики уметь употреблять этикетные формулы, позволяющие вежливо вести деловую коммуникацию (*Would you mind discussing possible ways of our cooperation on the market*? – *Вы не возражаете обсудить возможные пути нашего сотрудничества на рынке товаров и услуг*?), что отражается в курсах иностранного языка в языковом вузе.

В научных и научно-популярных текстах, дающих представление студентам об их будущей профессиональной деятельности, можно найти целый ряд профессиональных терминов, владение употреблением которых нужно выпускникам языковых вузов для точного описания и характеристики исследуемого профессионального феномена. В этой связи особое место в учебно-познавательной деятельности должно занимать формирование и развитие умений «самостоятельной работы со специальной литературой на иностранном языке» [Мусницкая, Митусова 1989, с. 96].

Поскольку филологическое чтение является технологией исследовательского типа, полезно предлагать студентам составлять собственные глоссарии профессиональных терминов, подбирать для себя грамматические упражнения, позволяющие научиться правильно употреблять различные грамматические структуры в своей речи в процессе межкультурного и делового общения. Таким образом, студенты будут совершенствовать свой уровень владения иностранным языком и развивать свой творческий потенциал.

Подчеркнем, что в процессе интегративного развития речевых навыков и умений большую роль играет самостоятельная работа изучающих иностранный язык и иноязычную культуру со словарями различных типов (толковыми, двуязычными, тезаурусами синонимов и др.)

Особое значение при этом имеет использование лингвокультурных словарей и справочников [Основы методики обучения иностранным языкам 2018] для пополнения знаний студентов о странах изучаемых языков и культур и формирования у них когнитивной системы соответствующих концептов, которые вербализируются в порождаемых как носителями языка, так и самими студентами текстах различными языковыми средствами.

Приведем пример заданий, способствующих обогащению словарного запаса студентов и развитию их способности к самообразовательной деятельности.

1. Read the booklet of “The Norfolk Plaza Hotel”. Note down some words and phrases the hotel managers use to convince the clients that their hotel ensures their privacy.

   Прочитайте буклет отеля «Норфолк Плаза». Выпишите некоторые слова и выражения, которые используют менеджеры отеля, чтобы убедить клиентов, что их отель обеспечивает покой.

2. Infer the meaning of unknown words from the context. Find the Russian equivalents of the words and phrases you have picked out.

   Выведите значение незнакомых слов по контексту. Найдите эквиваленты в русском языке словам и фразам, которые вы выписали.

3. Observe the difference in expressing the same meaning in the English and Russian languages.

   Обратите внимание на разницу в значении одного и того же выражения в английском и русском языке.

Важно также отметить значимость использования полученной информации из текста на практике. При этом необходимо создать условия, моделирующие ситуации реального общения, когда изучающий иностранный язык имеет возможность «не только деятельности, но и самодеятельности, свободы выбора, самовоспитания» [Вербицкий 1991, с. 73].

Особое место при этом занимают формы групповых упражнений, что позволяет преподавателям «познакомить студентов с основными параметрами ситуации общения, ввести понятие коммуникативной функции языковой формы, продемонстрировать влияние условий общения и социальной роли, говорящих на выбор языковых средств» [Фролова 1990, с. 50].

Рассмотрим рекомендации для проведения деловой игры на английском языке, моделирующей условия профессионального общения будущих журналистов.

1. You have been training for a profession of a journalist. Roleplay an interview with a literary expert on the role of John Galsworthy in Great Britain and his world cultural heritage.

   Вы овладеваете профессией журналиста. Возьмите интервью у литературного эксперта о значении Джона Голсуорси Великобритании и его мировом культурном наследии.

2. Make an outline of an interview. Present it in class with your fellow-student taking on a role of an expert, who should also be thoroughly prepared for an interview by having collected significant information from the articles dedicated to the writer.

   Подготовьте план интервью. Представьте его в аудитории в паре со студентом, который возьмет на себя роль эксперта и который также должен тщательно подготовиться к интервью, тщательно собрав значимую информацию из статей, посвященных писателю.

3. Act out your interview in class in pairs. Other students and your teacher will be the viewers of your educational TV programme.

   В парах разыграйте сценки в виде интервью. Другие студенты и ваш преподаватель выступят в роли зрителей вашей просветительской телевизионной программы.

В процессе выполнения данного творческого задания студенты смогут проявить свои созидательные способности, продемонстрировать

и закрепить свое умение толковать культурологические значимые феномены и развить свое умения делового общения с партнером. При этом студенты будут опираться на сформированные к данному моменту навыки оперирования языковыми единицами, употребление которых должно обеспечить им успех в процессе межкультурного профессионального общения.

Не менее важно взаимосвязано развивать речевые умения во всех видах речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма). Тексты для чтения могут сопровождаться прослушиванием аудиозаписей по той же тематике, содержащих новую для студентов информацию. Как после чтения текстов, так и после прослушивания записей следует проводить дискуссии по проблематике текста, развивая тем самым умения диалогической и монологической речи. После обсуждения затрагиваемых в тексте проблем желательно предложить в качестве самостоятельной работы письменные творческие задания по пройденной тематике.

Следующий пример проектного задания можно предложить будущим менеджерам по PR и рекламе и социологам, занимающимся маркетингом, для того чтобы обеспечить им практику в создании профессионального дискурса письменно:

1. Compile a text for a booklet of a seaside hotel in any country you have enjoyed visiting or stayed at.

   Составьте текст буклета курортного отеля в любой стране, которую Вы с удовольствием посетили или где вы останавливались.

2. Resort to the text about the British hotel we have been reading as an example of booklet texts of that sort. Use a variety of language means you have studied to describe hotel facilities.

   Воспользуйтесь информацией из текста о британском отеле, о котором вы читали в качестве образца текстов такого типа. Используйте разнообразие языковых средств, которые вы знаете, чтобы описать услуги отеля.

3. Search for the necessary information about seaside hotels online or rely on your background experience as a tourist.

   Поищите нужную информацию о курортных отелях в Интернете или полагайтесь на свой опыт туриста.

4. If your text is for British travellers, take into account their needs (the need for privacy, comfort). Make sure that the businesspeople know about the business facilities your hotel offers.

   Если ваш текст для британских путешественников, примите во внимание их потребности (покой, комфорт). Убедитесь, что деловые люди ознакомлены с услугами в сфере бизнеса, предлагаемых в вашем отеле.

5. Make your booklet informative and attractive, be sure to use a variety of stylistic devices to promote the hotel of your choice.

   Сделайте ваш буклет информативным и привлекательным, убедитесь, что используете ряд стилистических приемов, помогающих продвигать отель, который вы выбрали.

Выполнение этого творческого проекта, способствует формированию и развитию умения у будущих менеджеров по PR и рекламе и социологов использовать извлеченную в процессе филологической интерпретации профессионально значимую информацию для решения профессионально коммуникативных задач, что позволит им в дальнейшем укрепить контакты со своей целевой аудиторией и соответствовать своим клиентам. Кроме того, в процессе выполнения проекта студенты учатся вести поиск недостающих профессионально значимых сведений социокультурного характера, обращаясь к словарям, справочникам, электронным ресурсам и другим источникам. В процессе поиска информации студенты учатся также письменно фиксировать профессионально значимую информацию, отражая ее в форме схем, таблиц, денотантных карт, глоссариев и других рабочих записей. Они также развивают умение вести контрастивно-сопоставительный анализ реалий изучаемых культур, обогащая тем самым свои фоновые знания.

Теперь приведем примеры формулировок к заданию, развивающему умения контрастивно-сопоставительного анализа реалий изучаемой и родной культур у студентов.

1. Think of the epoch in Russian history that could also be characterised as a paradoxical age and was as important to the formation of values cherished in Russia as Victorian England to the formation of British mentality.

   Подумайте об эпохе в российской истории, которую можно было бы охарактеризовать как век парадоксов и которая была бы так же важна

для формирования ценностей, чтимых в России, как и Викторианская Англия для формирования британского менталитета.)

2. Think of the words and phrases you can use characterising the Russian epoch and arrange them in the form of a word-tree.

   Подумайте, какие слова и выражения вы можете использовать, давая характеристику этой эпохи в России. Зафиксируйте эти слова в виде денотантной карты.

В заключение отметим, что интегративный подход к формированию и развитию речевых навыков и умений позволяет успешно решить целый комплекс задач в процессе изучения иностранных языков и культур. Одной из задач, которая решается при таком подходе, является формирование и развитие у изучающего иностранный язык неординарного, нестандартного мышления, широкого кругозора. Изучение студентами иностранного языка и познание культуры должно быть активным процессом, связанным с возможностью самостоятельного выбора материала для изучения и принятия собственных решений в процессе его интерпретации и творческой переработки. При этом условии изучение иностранного языка и познание иноязычной культуры будет носить когнитивный, творческий и деятельностный характер, что благотворно сказывается на развитии личности изучающего иностранный язык в языковом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1983. 234 с.

Основы методики обучения иностранным языкам / Гальскова Н. Д. [и др.]. М. : Кнорус, 2018. 390 с.

Коряковцева Н. Ф. Текст как материал для обучения приемам филологического чтения // Тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. 1987. Вып. 282. Текст в учебном процессе. С. 5–15.

Мусницкая Е. В., Митусова С. А. Чтение литературы по специальности как способ совершенствования профессиональной подготовки // Тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. 1989. Вып. 325. Методическая подготовка преподавателей иностранного языка. С. 93–101.

Павлова И. П. Специфика заданий и упражнений в условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. Вып. 516. Актуальные проблемы профессионально-методической подготовки преподавателей иностранного языка. С. 106–116. (Лингводидактика.)

Фоломкина С. К. Обучение чтению // Методика преподавания иностранных языков : текст лекций. М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1980.76 с.

Фролова Г. М. Использование групповой работы для формирования умений профессионально ориентированной диалогической речи // Тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. 1990. Вып. 349. Специфика обучения различным видам речевой деятельности. С. 50–60.

УДК 811.581.11

С. Ю. Распертова

кандидат философских наук, доцент каф. лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: guangmei@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ (на примере заданий муниципального этапа 2017–2018 учебных годов)

В статье освещается общая ситуация в сфере изучения китайского языка в мире, приводятся основные причины изучения китайского языка российскими школьниками, рассматриваются типы заданий муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников для 7–8 классов в 2017–2018 гг. и основные трудности разделов «Аудирование», «Чтение», «Лексико-грамматический тест».

Ключевые слова: китайский язык; олимпиада; школьное образование; одаренные дети; мотивация.

S. Y. Raspertova

Ph.D., Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Political Sciences, Institute of International Relations and Social-Political Studies, MSLU; e-mail: guangmei@mail.ru

STUDY OF THE CHINESE LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE ALL-RUSSIAN SCHOOL OLYMPICS (on the example of 2017–2018 municipal stage tests)

The article describes the general situation with learning Chinese in the world, the main reasons for studying Chinese by Russian schoolchildren, describes types of tasks for the municipal stage of the All-Russian School Olympics for grades 7–8 in 2017–2018 and main difficulties in sections «Listening», «Reading», «Lexical and grammatical test».

Key words: the Chinese language; School Olympics; school education; gifted children; motivation.

Задача преподавателя заключается не только в подготовке квалифицированного переводчика-китаеведа. Здесь главное – воспитать личность: надо учить [студента] думать, критически оценивать прочитанный материал, высказывать собственное мнение, делать правильные выводы и т. п.

Н. А. Демина

В XXI в. на фоне процессов глобализации экономической деятельности и региональной интеграции во всем мире наблюдается новая волна небывалого подъема интереса к изучению китайского языка. «Бум китайского языка», или *ханьюй жэ*, способствует возведению мостов дружественных связей между китайским народом и народами других стран мира. Язык – это носитель культуры и необходимый инструмент коммуникации, именно поэтому изучение китайского языка для иностранцев представляется важным способом понимания менталитета, поведенческих установок, традиций, быта китайского народа.

Благодаря популярности китайского языка в разных странах и регионах мира, Китай постепенно повышает «мягкую силу» своей культуры. Начиная с 2016 г. многие страны друг за другом стали включать китайский язык в систему своего национального образования, предлагая школьникам изучать китайский язык в качестве первого, второго или третьего иностранного языка. Более чем в 2,5 тыс. высших учебных заведениях ста с лишним стран мира была введена специальность / предмет «Китайский язык». По прогнозу Канцелярии государственной руководящей группы по преподаванию китайского языка как иностранного «Ханьбань», в ближайшие годы число граждан различных стран, изучающих китайский язык, увеличится до 100 млн человек [Арефьев 2017].

Следует отметить, что никогда ранее в истории китайский язык не был так популярен в мире и Россия не является исключением. Так, Ярославский педагогический университет России опубликовал отчет по исследованию под названием «Культура китайской письменности: тенденции распространения китайского языка в России». В отчете сообщается, что за последние 10 лет численность россиян, изучающих китайский язык, увеличилась более чем в три раза: в 1997 г. численность изучающих китайский составляла 5 тыс. человек, в 2007 г. этот показатель вырос до 17 тыс. человек, в 2017 г. учить китайский стали 56 тыс. человек [Бум на изучение китайского языка захлестнул мир и переживает «эпоху расцвета» 2017].

Среди основных причин, побуждающих российских школьников к изучению китайского языка можно назвать следующие:

– престижно и перспективно в плане будущей профессии (возрастает необходимость в специалистах, владеющих китайским языком);

– возможность трудоустройства в ведущих фирмах и компаниях КНР;
– возможность получить эксклюзивное образование (владение восточным языком) в РФ и возможность продолжения дальнейшего обучения в вузах КНР;
– расширение культурных, экономических и дружеских связей между РФ и КНР;
– географическое соседство;
– знакомство с китайской культурой, обычаями, бытом жителей Поднебесной;
– общение с носителями языка, проживающими на территории РФ;
– желание родителей;
– выезд в КНР на отдых или на лечение.

Китайский язык занимает сегодня пятое место среди иностранных языков, которые в настоящее время изучаются в российских школах в качестве учебного предмета (первого или второго иностранного языка), уступая лишь английскому, немецкому, французскому и испанскому. Большинство школ – лидеров по числу изучающих китайский являются специализированными языковыми школами, где китайский, как правило, изучается как первый либо второй иностранный язык. Наибольшее число школьников, изучающих китайский, – на Дальнем Востоке, в Сибири и Москве [Арефьев 2017].

Одной из главных задач олимпиадного движения современной системы образования является выявление не только хорошо подготовленных школьников по предмету, но и творчески одаренных детей. С этой целью школам, а также учебным центрам по подготовке к предметным олимпиадам следует стремиться к созданию необходимых условий, обеспечивающих выявление и развитие способных и одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей. Это является актуальным и при обучении китайскому языку, особенно сегодня в условиях интенсивного развития китайско-российских отношений всестороннего стратегического партнерства и сотрудничества между РФ и КНР.

Проведение олимпиад по китайскому языку должно стать необходимым стимулом-помощником в изучении китайского языка для российских школьников. Данные мероприятия повышают интерес

школьников не только к китайскому языку, но и побуждают их к изучению истории, географии, культуры, традиций народа сопредельного государства. Умелая организация и реализация олимпиадных проектов по китайскому языку, поддержка и содействие учителей китайского языка как основных помощников в подготовке школьников ко всем этапам олимпиады по китайскому языку, подробный анализ заданий и способов их решений, а также результатов Всероссийской олимпиады на всех этапах ее проведения позволит учащимся не только проявить свои способности и таланты, развить логическое мышление и творческую интуицию, но и будет способствовать становлению личности школьников.

Ежегодная Всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку, которая проводится в 4 этапа (школьный, муниципальный, региональный и всероссийский / финальный) и активное участие в ней школьников является одним из важных показателей интереса детей и подростков к китайскому языку.

Рассмотрим некоторые задания муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку для 7–8 классов в 2017–2018 учебном году [Задания и решения муниципального этапа по китайскому языку 2017].

Аудирование

В данном разделе проверяется: умение в основном понимать на слух выдержанное в естественном темпе отдельно звучащее высказывание, короткие диалоги / тексты бытового характера; умение учащихся выделять главную и второстепенную информацию в предъявленной аудиозаписи.

Анализ раздела «Аудирование» олимпиадных работ школьников 7–8 классов показал, что у некоторых учащихся затруднения вызвали задания «Прослушайте диалоги и ответьте на вопросы, выбрав правильный вариант», «Прослушайте диалог и определите, верны (对) или нет (不对) следующие утверждения, или в тексте нет об этом информации (没说)».

Ошибки, допущенные в данном разделе, вероятно, были вызваны, во-первых, тем, что некоторые школьники в недостаточном объеме владеют базовыми для своего уровня навыками аудирования, что привело к неверному выбору ответа в заданиях; во-вторых, недостаточным

количеством времени, которое отводится для тренировки аудирования в классе; в-третьих, невнимательностью учащихся. Так, например, в задании «Прослушайте диалоги и ответьте на вопросы, выбрав правильный вариант» верными вариантами ответов являются: 1 – a, 5 – b, 6 – c.

1. 女：麦克，今天你吃什么？
   男：米饭、面条都可以，你呢？
   女：米饭、面条我都不喜欢，我们吃饺子吧。
   男：好吧，我也很喜欢吃饺子。
   他们吃什么？
   a) 饺子 (*пельмени*)
   b) 米饭或者面条
   c) 饺子和米饭
   d) 饺子和面条

5. 男：你知道欧元怎么换人民币吗？
   女：我不知道，你问玛丽吧。
   女的是什么意思？
   a) 玛丽知道在哪儿换欧元
   b) 玛丽知道一欧元换多少人民币 (*Мэри знает курс евро к юаню*)
   c) 男的不认识玛丽
   d) 女的不认识玛丽

6. 女：山田，我去图书馆，你去吗？
   男：我去换钱，等一会儿去图书馆。
   下面哪句话对？
   a) 女的要去图书馆，男的想要不要去
   b) 男的要去图书馆，女的不去
   c) 两个人都要去图书馆 (*Двое пойдут в библиотеку*)
   d) 男的不去换钱

В задании «Прослушайте диалог и определите, верны (对) или нет (不对) следующие утверждения или в тексте нет об этом информации (没说)». Верные варианты ответов: 8 – c, 9 – b, 10 – a.

女：中国自行车多还是汽车多？
男：以前自行车多，每家都有。
女：那时候你家有几辆？
男：我家四口人，每人都有一辆。
女：你不喜欢汽车吗？
男：喜欢，但是汽车很贵啊。
女：现在汽车还贵吗？
男：不太贵，我也有一辆。

8. 中国自行车世界上最好。
   a) 对
   b) 不对
   c) 没说

В тексте нет информации о том, что велосипеды китайского производства самые лучшие в мире.

9. 男的家有三口人。
   a) 对
   b) 不对
   c) 没说

Утверждение о том, что семья состоит из трех человек является неверным, так как в диалоге мужчина говорит о четырех членах семьи.

10. 以前男的家有四辆自行车。
   a) 对
   b) 不对
   c) 没说

Утверждение о том, что раньше в семье было всего 4 велосипеда, является верным. Это подтверждает реплика мужчины из диалога (*В моей семье 4 человека, у каждого есть один велосипед*).

Чтение

Раздел чтение предполагает: проверку владения рецептивными умениями и навыками содержательного анализа китайских письменных текстов различных типов, тематика которых связана

с повседневной жизнью молодежи; умения вычленить из текста основные компоненты его содержания; умения установить идентичность или различие между смыслом письменных высказываний, имеющих разную структуру и лексический состав; умения восстановить содержательную логику текста и исключить предложенные в задании избыточные или ошибочные варианты.

Анализ раздела «Чтение» олимпиадных работ школьников 7–8 классов показал, что ввиду того, что некоторые учащиеся в недостаточном объеме владеют базовыми для своего уровня навыками чтения, они выбирали неверный ответ в заданиях «Прочитайте текст, ответьте на вопросы по его содержанию, выбрав ответ из нескольких предложенных»; «Прочитайте текст и определите, верны (对) или нет (不对) следующие утверждения или в тексте нет об этом информации (没说)».

Так, в задании «Прочитайте текст, ответьте на вопросы по его содержанию, выбрав ответ из нескольких предложенных» верными ответами являются: 1 – c, 2 – c, 3 – b.

今天上课，我们学习的语法是 “动词 + 过”，老师要大家用这个语法，互相问答。同学们问了很多问题，“你以前来过中国没有？”，“吃过中国菜没有？”，“看过中国电影没有？”等等。玛丽问麦克：“你说过谎没有？” 麦克回答：“当然说过。记得小时候，有一天我不想去上学了，就给老师打电话，说：“老师，我的小麦克病了，今天不能去上课了。”老师一听是我的声音，就问，你是谁呀？我说：我是我爸爸。”

玛丽又问马丁说过谎没有。马丁说：“没有。玛丽，我是世界上最老实的人，从来不说谎。也没有谈过恋爱，要是你的男朋友跟你分手了，你就做我的女朋友吧。”

麦克听了大声地对玛丽说：“玛丽，你别听他的，马丁正在说谎，他谈过三次恋爱。”

听了麦克的话，大家都笑了。马丁说：“听了麦克的话，你们就知道什么叫说谎了。”

1. 玛丽是谁？
   a) 麦克的爸爸
   b) 马丁的女朋友

c) 马丁和麦克的同学 (*одногруппник Мартина и Майка*)
d) 麦克的女朋友

2. 谁给老师打电话说麦克不能去上课?
   a) 麦克的爸爸
   b) 马丁
   c) 麦克 (*Майк*)
   d) 同学们

3. 同学们上课时学习什么？
   a) 互相问答
   b) “过”的用法
   c) 说谎方法
   d) 恋爱的故事

Определенные затруднения также вызвало задание «Прочитайте текст и определите, верны (对) или нет (不对) следующие утверждения или в тексте нет об этом информации (没说)». Ошибки в данном разделе были вызваны, вероятно, невнимательностью или неумением вчитываться в текст. Верными вариантами ответов являются: 7 – c, 8 – a, 9 – b.

我是一个月前到的北京，两年前曾经在中国学过两年汉语，是王老师的学生。这次我不是来学习的，是来旅行的。我不是一个人来的，是跟旅行团一起来的。我是旅行团的导游兼翻译。我现在还没有工作，在读研究生，研究的问题是“孔子与中国”，业余时间或寒暑假到一个旅行社去打工。这次，他们组织了一个旅游团，老板就让我陪团来了。他知道我需要经常来中国收资料，所以，一有去中国的旅游团，就安排我陪团。我们先到香港，在香港玩了三天，又去了深圳，前天是从深圳坐火车过来的。原来打算坐飞机，但是旅行团的人都没有坐过中国的火车，很想坐坐中国的火车，看看铁路两边的风光。旅游团后天就回去了，我跟老板说好了，晚回去几天，等送他们上了飞机，我要到山东孔子的故乡去一趟。今天下午是自由活动时间，来看看王老师。

7. “我”去打工的旅行社只派游客到中国去旅游。
   a) 对
   b) 不对
   c) 没说

В тексте нет информации о том, что туристическая фирма, в которой подрабатывает главный герой, занимается исключительно направлением туристов в Китай на экскурсионные программы (а не предоставляет услуги переводчика, перевода, например), поэтому верный вариант ответа *c* – «в тексте нет об этом информации».

8. 老板一般安排我陪去中国的旅游团。
   a) 对
   b) 不对
   c) 没说

Ответ *a* «верно» является правильным, так как глава туристической фирмы направлял главного героя в Китай в качестве сопровождающего тургрупп.

9. 旅行团的人因为早知道中国火车非常好，所以很想坐坐中国的火车。
   a) 对
   b) 不对
   c) 没说

Ответ *b* – «не верно». Туристы очень хотели совершить путешествие на поезде, так как раньше им никогда не приходилось путешествовать таким образом по Китаю, а также они хотели полюбоваться прекрасными видами из окна поезда.

Лексико-грамматический тест

Данный раздел проверяет лексические и грамматические умения и навыки (уровень лексико-грамматической компетенции); способности узнавать и понимать основные лексико-грамматические единицы китайского языка, правила лексической сочетаемости; умения выбирать, распознавать и использовать нужные лексико-грамматические единицы, адекватные коммуникативной задаче (или ситуации общения); проверку владения правилами написания иероглифов.

Анализ раздела «Лексико-грамматический тест» олимпиадных работ школьников 7–8 классов показал, что ряд учащихся в недостаточном объеме владеют базовыми для своего уровня знаниями по грамматике, иероглифике, системе тонов китайского языка, поэтому

в некоторых из приведенных ниже заданий учащиеся выбирали неверный ответ.

Так, например, заданиях с 1 по 4 необходимо указать место слова или компонента слова, приведенного в скобках (1–4).

1. (a) 放假了, (b) 不用 (c) 早 (d) 起了。（再）

Правильный вариант ответа *c*.

Наречие 再 в сочетании с отрицанием означает «больше не…». В этом сочетании 再 может употребляться как в будущем, так и в прошедшем времени. Отрицание ставится перед 再.

放假了，不用再早起了。–
Наступили каникулы, больше не нужно рано вставать.

2. (a) 刚才我 (b) 跟他 (c) 谈了 (d) 话。（一会儿）

Правильный вариант ответа *c*.

谈话 представляет собой глагольно-объектную конструкцию, поэтому 一会儿, которое в данном предложении выполняет роль длительности действия, ставится после глагола 谈.

刚才我跟他谈了一会儿话。–
Мы только что поговорили / переговорили с ним.

3. (a) 他昨天说 (b) 要跟我们一起去 (c) 旅行，(d) 可是今天告诉我他不想去。（了）

Правильный вариант ответа *d*.

Модальная частица 了 употребляется как показатель изменения ситуации / обстоятельств и в этом случае ставится в конце предложения.

他昨天说要跟我们一起去旅行，可是今天告诉我他不想去了。–
Вчера он говорил, что собирается поехать в путешествие вместе с нами, а сегодня сообщил нам, что передумал.

4. 他每 (a) 星期 (b) 工作五 (c) 天 (d) 时间。（半）

Правильный вариант ответа *d*.

Согласное правилу: «числительное + счетное слово + 半 + существительное». Существительное 天 употребляется без счетных слов.

他每星期工作五天半时间。 –
Он работает пять с половиной дней каждую неделю.

В заданиях с 5 по 7 необходимо заполнить пропуски модальными глаголами.

(a) 应该 (b) 可以 (c) 能

5. 很可惜，我不能帮助你。

Правильный вариант ответа *c*. 能: *Очень жаль, но я не могу тебе помочь* (невозможность совершения действия в силу каких-либо обстоятельств).

6. 天气应该暖和了。

Правильный вариант ответа *a*. 应该: *Погода должно быть будет теплая (высокая степень уверенности, значение «должно быть»*).

7. 上星期他很辛苦，现在休息一天是应该的。

Правильный вариант ответа *a*. 应该: *На прошлой неделе он очень устал* (*усердно работал / учился*), *сейчас ему просто необходимо отдохнуть один день* (необходимость совершения действия).

В заданиях с 8 по 10 нужно выбрать грамматически правильный вариант.

8. a) 从他家到俄罗斯航空公司代表处15分钟坐车就到了。
   b) 从他家到俄罗斯航空公司代表处坐15分车钟就到了。
   c) 从他家到俄罗斯航空公司代表处15分钟车坐就到了。
   d) 从他家到俄罗斯航空公司代表处坐15分钟车就到了。

Правильный вариант ответа *d*. 从他家到俄罗斯航空公司代表处坐15分钟车就到了。*От его дома до представительства авиакомпании «Аэрофлот» можно добраться за 15 минут на машине*.

Согласно правилу, дополнение длительности 15分钟 ставится после глагола 坐.

9. a) 才五点钟了，你怎么就起床了？
   b) 就五点钟了，才怎么你起床了？
   c) 才五点钟了，就你怎么起床了？
   d) 就五点钟了，你才怎么起床了？

Правильный вариант ответа *a*. 才五点钟了，你怎么就起床了？ *Еще только 5 часов* [*утра*], *а ты почему уже встал?*

Случай употребления 才 перед временн*ы*м словосочетанием означает, что говорящий воспринимает происходящее как действие, которое совершается прежде положенного / намеченного срока.

10. a) 我有累点儿，不想吃饭。
    b) 我累点儿有，不想吃饭。
    c) 我有点儿累，不想吃饭。
    d) 我累有点儿，不想吃饭。

Правильный вариант ответа *c*. 我有点儿累，不想吃饭。*Я немного устал, не хочу есть.*

Если 一点儿 ставится перед сказуемым, оно обязательно употребляется в сочетании с 有. Сочетание 有一点儿 не выражает сравнительного значения.

В заданиях с 11 по 14 необходимо заполнить пропуски подходящими предлогами: a) 离 b) 对 c) 在

11. 那些护士对病人非常关心。

Правильный вариант ответа *b*. 对, предлог указывает на управляемый объект.

12. 今天我们在海边散步。

Правильный вариант ответа *c*. 在, предлог указывает на местонахождение.

13. 离过春节还有多少天？

Правильный вариант ответа *a*. 离, предлог указывает на временн*о*й промежуток (*до… осталось… дней*).

14. 牛在草地上吃草。

Правильный вариант ответа *c*. 在, предлог указывает на местонахождение.

В задание 15 требуется выбрать правильный тональный рисунок.

小提琴

a) 1,1,4
b) 1,1,2
c) 3,2,2
d) 1,3,2

Правильный вариант ответа *d*. 3,2,2 (xiǎotíqín)

В задании 16 нужно указать количество черточек в иероглифе.

蹶

a) 19
b) 18
c) 17
d) 16

Правильный вариант ответа *a*. 19 черточек.

В заданиях с 17 по 20 необходимо заполнить пропуски подходящими по смыслу словами из списка после прочтения текста.

外国留学生的宿舍很大，每个房间有小客厅、卧室和卫生间。每层楼有两个 _17_公共厨房，一层有小卖部。月租金1000元，租金中包括物业费、暖气费和燃气费。电费和电话费自付_18_。房间里有电器和家具，也有电脑，可以24小时免费上网，服务员每天打扫房间。租房的同学除了房费以外，每人应付1000元押金。在离开的时候，如果家具、电器没有损坏_19_，就可以退押金。_20_提前退房的时候，不退租金。

a) 损坏 b) 提前 c) 公 d) 自付 e) 便宜

17. Правильный вариант ответа *c*. 公共厨房, что означает *общая / общественная кухня*, где 公 – *общий, коллективный*.

18. Правильный вариант ответа *d*. 自付, что означает *самостоятельно платить по счету / оплачивать*.

19. Правильный вариант ответа *a*. 损坏, что означает *испортить*, *повредить*, *сломать*.

20. Правильный вариант ответа *b*. 提前, что означает *досрочно, заранее, заблаговременно*.

Итак, повышение мотивации школьников к изучению китайского языка посредством привлечения их к участию в олимпиадах по данному предмету прежде всего должно иметь целью подготовку и воспитание высококвалифицированных специалистов, т. е. специалистов, владеющих всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением и письмом, однако не следует забывать также и о владении фоновыми лингвострановедческими знаниями. Как отмечал Г. Д. Томахин, фоновые знания носителя языка и культуры входят в коммуникативную компетенцию как ее неотъемлемая компонента [Томахин 2007].

По мнению ведущего китаеведа МГЛУ Н. А. Деминой, современные специалисты-китаеведы должны владеть всеми аспектами китайского языка, знать все его формы – устную и письменную, просторечную и литературную. Для достижения полного взаимопонимания с носителями языка необходимо знать их национальные черты, менталитет, психологию, традиции, т. е. необходимо знание национально-культурного фона. Это означает, что в задачу преподавателя китайского языка входит не только преподавание языковых знаний, но и обучение страноведению – знанию китайских реалий [Демина 2006].

Изучение и углубление диапазона знаний по географии, истории, культуре Китая через участие в олимпиадах по китайскому языку представляется актуальным в условиях продвижения набирающей всё большую популярность в мире инициативы «Один пояс и один путь». Выдвинутая китайской стороной инициатива «Один пояс и один путь» родилась в эпоху глобализации и региональной интеграции и является «симфонией» всех заинтересованных в данном проекте сторон. Реализация данного проекта будет способствовать [Воробьев 2015]:

– единой инфраструктурной сети (возведение моста через р. Амур в районе г. Благовещенск, проработка проекта создания Евразийского высокоскоростного коридора «Москва – Пекин» и т. д.);

– свободным торговым связям (увеличение двустороннего товарооборота, строительство газопроводов в Китай, создание

широкофюзеляжного пассажирского самолета, стратегическое сотрудничество в освоении Дальнего Востока);

– валютно-финансовой интеграции (расширение масштабов использования национальных валют в двусторонней торговле, в сфере инвестиций и кредитования);

– объединению народов (реализация Плана действия по развитию китайско-российского взаимодействия в гуманитарной сфере, успешное проведение мероприятий культурной направленности, т. е. проведение национальных Годов России и Китая, Годов национальных языков, Годов туризма, создание совместного российско-китайского университета и т. д.) и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арефьев А. Л. Национальные и иностранные языки в российской системе образования / под ред. академика Г. В. Осипова. М. : Институт социально-политических исследований РАН, 2017. 328 с.

Бум на изучение китайского языка захлестнул мир и переживает «эпоху расцвета» // Китайский информационный интернет-центр China.org.cn. URL : russian.china.org.cn/exclusive/txt/2017-11/02/content_41835292.htm

Воробьев В. Е. Защитить Победу. Посол КНР в России Ли Хуэй о попытках переписать историю // Стратегическое взаимодействие Китая и России под пером российских журналистов. 2015. URL : rg.ru/2015/04/26/posol-site.html

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

Задания и решения муниципального этапа по китайскому языку. Этапы Всероссийской олимпиады школьников в г. Москве. URL : vos.olimpiada.ru/2017/okrug

Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования : дис. … канд. пед. наук. СПб., 2006. 188 с.

Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка) : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 1984. 35 с.

УДК 378

А. Н. Рыблова

доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной академии наук педагогического образования;
профессор каф. английского языка как второго МГЛУ;
e-mail: alla.r61@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ЦИКЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье описан комплекс методов, организационных форм и средств обучения, обеспечивающий интенсивную реализацию технологического цикла для профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности будущих переводчиков по поэтапной переработке профессионально значимой иноязычной информации на разных уровнях образовательного процесса в университете. Технологический цикл организационных форм представляет собой взаимосвязанные по времени и процессу организационные формы обучения: лекция → семинар → занятие-профисследование → консультация / тестирование / диагностика / коррекция. Для эффективной реализации технологического цикла в аудиторное и во внеаудиторное время под руководством преподавателя, предусмотрена совокупность методов и средств обучения, обеспечивающая активное групповое взаимодействие субъектов иноязычного образовательного процесса.

Автор предлагает следующие методы и средства обучения: метод проблемной постановки и решения задач и средства: проблемные познавательные задачи, задания, структурно-логические схемы для различных видов лекций; эвристические методы (дискуссия / диспут, ролевая / деловая игра) и средства (сценарии игр, диспутов и т. п.) для различных видов семинаров; исследовательские методы (анализ, синтез, индукция, дедукция, классификация, моделирование) и средства (теории, идеи, стратегии, модели) для занятий-профисследований; методы программированного контроля и оценки знаний (с помощью компьютера, тестирование) и средства (тесты, программы контроля) для различных видов консультаций. После завершения технологического цикла предусмотрена разноуровневая диагностика в соответствии с количественными и качественными критериями.

Ключевые слова: технологический цикл; профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность; будущие переводчики; комплекс методов, организационных форм и средств обучения; поэтапная переработка профессионально значимой иноязычной информации; лекция; семинар; занятие-профисследование; консультация; метод проблемной постановки и решения задач; проблемные познавательные задачи / задания; эвристические методы; дискуссия / диспут; исследовательские методы; анализ; синтез; методы программированного контроля и оценки; количественные и качественные критерии.

A. N. Ryblova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Professor of English as the Second Language Department, MSLU;
Academician of International Academy of Sciences of Pedagogical Education;
e-mail: alla.r61@mail.ru

TECHNOLOGICAL CYCLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE TRANSLATORS

The article describes a technological cycle for professionally oriented independent cognitive activity of future translators for step-by-step processing of professionally significant foreign language information at different levels of the educational process at the university. The technological cycle of organizational forms represents interrelated organizational forms of training: lecture → seminar → class-room studies → professional research → consultation / testing / diagnosis / correction. To effectively implement the technological cycle in the classroom and during the extra-curricular time under the guidance of the teacher, a set of methods and means of training is provided which ensures active group interaction of the participants of foreign language training process. The author offers the following methods and means of training: the method of problem formulation and task solution and means of training (problem cognitive tasks, structural and logical schemes) for various types of lectures; heuristic methods (discussion /debate, role-playing game / simulation) and means of training (scenarios of games and debates) for different types of seminars; research methods (analysis, synthesis, induction, deduction, classification, modeling) and means of training (theories, ideas, strategies, models) for classroom studies-professional research; methods of programmed control and evaluation of knowledge (machineless or computer testing) and means of training (tests, control programs) for various types of consultations. After the completion of the technological cycle a multilevel diagnosis is provided in accordance with quantitative and qualitative criteria.

***Key words**:* technological cycle; professionally oriented independent cognitive activity; future translators; a set of methods, organizational forms and means of training; step-by-step processing of professionally significant foreign language information; lecture; seminar; classroom sdudies-profesional research; consultation; method of problem formulation and problem solution; problem cognitive tasks; heuristic methods; discussion / dispute; research methods; analysis; synthesis; methods of programmed control and assessment; multilevel diagnosis; quantitative and qualitative criteria.

Современное высшее лингвистическое образование невозможно без технологичности и интенсивности образовательного процесса. Для эффективного внедрения предлагаемого нами технологического цикла реализации программы профессионально ориентированной

(ПО) самостоятельной познавательной деятельностью (СПД) будущих переводчиков в систему уровнего высшего лингвистического образования был рационально отобран и апробирован *комплекс интенсивных методов, организационных форм и средств обучения.* Они были выбраны таким образом, чтобы теория и практика органически взаимодействовали и чтобы обучающиеся имели возможность регулярно проверять понимание изучаемой темы самостоятельными познавательными действиями. Технологический цикл предусматривает интенсивное изучение одной темы по одной дисциплине в течение 6–8 часов в неделю в процессе аудиторной и внеаудиторной профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности под руководством преподавателя [Рыблова 1999; Рыблова 2002].

Работа над профессионально значимой иноязычной информацией начинается на первом занятии цикла – *лекции* (2 часа). Здесь осуществляются действия первого и второго этапов программы профессионально ориентированной СПД: проектирование деятельности по переработке профессионально значимой иноязычной информации, первичное ее усвоение и запоминание. Наиболее эффективным методом, применяемым на лекции, мы считаем *метод проблемной постановки и решения задач.* Для его реализации рекомендуется использовать следующие виды лекций: лекция-визуализация, проблемная лекция, бинарная лекция, лекция-пресс-конференция и др. [Вербицкий 1991], в зависимости от уровня профессионально ориентированной СПД.

Преподавателю следует начинать лекцию с установления уровня знаний обучающихся и уровня их познавательной самостоятельности с помощью текстов-информаций, снабженных системой познавательных задач-заданий и структурно-логическими схемами; тестов и анкет; программ контроля с помощью компьютера. Затем, в соответствии с разработанной программой, преподаватель помогает будущим переводчикам определить цели, проблемы и способы действия по достижению результата профессионально ориентированной СПД.

На низком (репродуктивно-поисковом) уровне профессионально ориентированной СПД преподаватель сам ставит проблему, на основе которой развертывает теоретическое обобщение, конкретизируя его различными примерами, привлекая постепенно к этой

работе обучающихся. На среднем (*поисково-исследовательском*) уровне освоение содержания идет в ходе активного межличностного взаимодействия и общения обучающихся по разрешению проблемных профессионально заданных ситуаций, созданных преподавателем. Используя различные средства обучения (структурно-логические схемы, таблицы и т. п., аудиовизуальные ТС и др.) будущие переводчики овладевают системой самостоятельных познавательных действий по переработке профессионально значимой иноязычной информации и нормами поведения, необходимыми для осуществления будущей профессиональной деятельности. На высоком (исследовательско-проектировочном) уровне преподаватель только предлагает обучающимся профессионально значимые ситуации, в которых они сами формулируют проблему, ищут способы ее решения и доказательства правильности предложенного ими решения, оценивают результат собственной деятельности [Рыблова 1999; Рыблова 2002].

Благодаря такому подходу к организации профессионально ориентированной СПД на лекции акцент с обучающей деятельности преподавателя переносится на самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Таким образом осуществляется задача ее интенсификации не только за счет увеличения объема перерабатываемой профессионально значимой иноязычной информации, но и путем изменения позиции самих обучающихся, в частности перестройки операционной подструктуры их деятельности. Профессионально ориентированная СПД студентов-переводчиков на лекции различных уровней завершается 7–10-минутным контролем усвоения материала в виде тестовых заданий, коллективной коррекцией ошибок и диагностикой затруднений, что необходимо для дальнейшей профессионально ориентированной СПД во внеаудиторное время под руководством преподавателя с помощью современных информационно-телекоммуникационных технологий.

Мы полагаем, что необходимо видоизменение *методики организации внеаудиторной* профессионально ориентированной СПД. Оно заключается в том, что обучающийся не должен оставаться наедине со своими проблемами после аудиторных занятий. Рекомендуем организовывать внеаудиторную деятельность обучающихся в группах по 2–3 человека под руководством преподавателя, когда студент-переводчик может получить индивидуальные разъяснения, советы и рекомендации по

выполнению домашнего задания, методике работы с информационными библиотечными ресурсами, словарями, с техническими средствами обучения, особенно на младших курсах обучения [Рыблова 2002; Рыблова 2010]. Такая организация внеаудиторной профессионально ориентированной СПД будет способствовать тому, что на старших курсах при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ преподавателю не придется долго объяснять обучающемуся как: подготовить сообщение или доклад по теме; составить и правильно оформить реферат, где взять для него материал, чем его проиллюстрировать и с помощью каких электронных программ представить в аудитории для обсуждения; грамотно, тактично задать и ответить на вопросы; корректно обсудить противоположные точки зрения и т. п. Большую часть времени лучше уделить обучению способам анализа и синтеза новой и оригинальной профессионально значимой иноязычной информации, обсуждению различных подходов, принципов, стратегий и моделей перевода, а также формированию суждений будущих переводчиков о ценности переработанной информации для их будущей профессиональной деятельности.

Следующим занятием цикла является *семинар* (2 часа), где в процессе закрепления полученной профессионально значимой иноязычной информации продолжается работа, начавшаяся на лекции. Здесь осуществляются действия третьего и четвертого этапов программы профессионально ориентированной СПД: осмысление, обобщение и использование профессионально значимой иноязычной информации. Наиболее эффективными методами, применяемыми на семинаре, мы считаем *эвристические*: дискуссия / диспут, ролевая / деловая игра. Для их реализации рекомендуем использовать следующие виды семинаров: семинар-дискуссия / диспут, семинар ролевая / деловая игра, семинар-исследование [Вербицкий 1991]. Проводить такой семинар необходимо вслед за прочитанной лекцией (на следующий день или через день).

Как известно, цель семинара состоит в том, чтобы обеспечить будущим переводчикам возможность осмыслить, закрепить и использовать профессионально значимую иноязычную информацию, полученную на лекции и в процессе внеаудиторной самостоятельной подготовки к семинару. На семинаре в процессе дискуссии / диспута обучающиеся овладевают умениями ставить и решать интеллектуальные проблемы

и задачи, доказывать и опровергать мнения других, отстаивать свою точку зрения. Тем самым они демонстрируют достигнутый уровень теоретической подготовки. Роль преподавателя на семинаре заключается, с нашей точки зрения, в обеспечении обучающимся условий для наилучшего использования профессионально значимой иноязычной информации и реализации системы самостоятельных познавательных действий, сориентированных на их будущую профессию.

Это можно осуществить в процессе подготовки и проведения ролевой / деловой игры. Для этого преподаватель вместе с обучающимися разрабатывает сценарий и определяет систему проблемных познавательных задач, заданий и ситуаций, нацеливающих их на логику активной групповой переработки профессионально значимой иноязычной информации. Контроль осуществляется во время совместного разбора результатов, проведенных дискуссии / диспута или ролевой / деловой игры. После семинара работа над профессионально значимой иноязычной информацией продолжается во внеаудиторное время по описанной выше методике.

Третьим занятием цикла является *занятие-профисследование* (1–2 часа), которое обеспечивает логическое продолжение работы, начатой на семинаре, и проводится вслед за ним (на следующий день или через день). Здесь осуществляются действия пятого и шестого этапов программы: анализ профессионально значимой иноязычной информации и формулирование вывода в сообщении, а также синтез такой информации, предусматривающий получение принципиально нового результата [Рыблова 2002; Рыблова 2010].

Профессионально ориентированная СПД осуществляется здесь в профессионально заданных ситуациях, анализируется и синтезируется профессионально значимая иноязычная информация, вырабатываются нормы профессионального поведения. Наиболее эффективным является *исследовательский метод*, предусматривающий операции анализа, синтеза, индукции, дедукции, сравнения, классификации, моделирования, и т. п. Для его реализации используются следующие виды групповой деятельности: «мозговой штурм», «аквариум», «групповая терапия», «круглый стол», «симпозиум» и т. п.

Во время занятия-профисследования преподаватель на низком (репродуктивно-поисковом) уровне профессионально ориентированной СПД знакомит будущих переводчиков со способами анализа /

синтеза иноязычной информации, приобщая их постепенно к такой работе. Основной их задачей является попытка повторить деятельность преподавателя при индивидуальной работе с профессионально значимой иноязычной информацией. При этом преподаватель, контролируя процесс выполнения, индивидуально разъясняет возникающие трудности, уточняет и корректирует направление мыслительных процессов обучающихся, контролирует правильность способа решения проблемы, суждения и т. п.

На среднем (поисково-исследовательском) уровне роль преподавателя сводится к постановке цели, пояснению способа выполнения, обеспечению условий для интенсивной организации работы, общему контролю за процессом выполнения, совместному с обучающимися, обсуждению результатов, коррекции и диагностике возникших затруднений. На высоком (исследовательско-проектировочном) уровне осуществляется мониторинг процесса самостоятельного выполнения студентами-переводчиками профессионально ориентированной познавательной деятельности, их само-взаимоконтроля, само-взаимооценки и коррекции процесса и результата. Его можно осуществить, например, во время проведения занятий в виде заседаний научного общества, научно-практической конференции, заседаний круглого стола, проведения международного симпозиума и т. п. Опыт показывает, что проведение аудиторных занятий-профисследований ускоряет процесс формирования обобщенных приемов и способов аналитико-синтетической деятельности у обучающихся, что обеспечивает их широкий перенос, гибкость использования, самостоятельность применения в дальнейшей профессиональной деятельности. Кроме того, в этом случае можно ожидать получение качественной, принципиально новой иноязычной информации, синтезированной во время внеаудиторной профессионально ориентированной СПД [Рыблова 2002; Рыблова 2010].

Завершающим занятием нашего цикла является *консультация-тестирование / диагностика / коррекция* (1–2 часа), которая может быть как групповой, так и индивидуальной. Здесь осуществляются действия седьмого и восьмого этапов программы профессионально ориентированной СПД: контроль и оценка полученного результата (новой профессионально значимой иноязычной информации), качества профессионально ориентированной СПД и программирование

собственных программ профессионально ориентированной СПД [Рыблова 2002; Рыблова 2010].

Для того чтобы у будущих переводчиков появилось устойчивое стремление к усвоению перерабатываемой профессионально значимой иноязычной информации, мы считаем необходимым проведение контрольных мероприятий не только в процессе, но и в конце изучения каждой темы. Для этого преподаватель использует следующие виды консультаций: консультация-тестирование, консультация-диагностика; консультация-коррекция. Наиболее эффективными являются *методы программированного контроля*: *компьютерное тестирование и тестирование безмашинным способом.* Достоинство данных видов контроля заключается в объективной интерпретации успехов и неудач, исключении субъективного фактора при контроле знаний, единстве требований, а также возможности одновременной проверки знаний всей группы обучающихся за минимальное количество времени по сравнению с традиционными устными зачетами и экзаменами.

Диагностика уровня профессионально ориентированной СПД будущих переводчиков осуществляется в соответствии с определенными критериями: скорость переработки профессионально значимой иноязычной информации, объем и качество переработанной профессионально значимой иноязычной информации, когнитивная организация и регуляция профессионально ориентированной СПД [Рыблова 2002; Рыблова 2010]. Средствами диагностики уровней являются тесты, анкеты и программы контроля с помощью компьютера. Они являются наилучшим дидактическим инструментом обеспечения обратной связи для получения данных о качестве процесса и результатов деятельности.

При положительной аттестации от 100 до 70 % правильных ответов обучающиеся допускаются к изучению дальнейших тем, в противном случае им назначается дополнительное время и индивидуальные консультации с преподавателем для диагностики трудностей, возникших в процессе работы над темой. Разъяснение проводится в процессе совместной деятельности преподавателя и обучающихся, для того чтобы при повторном тестировании они смогли бы справиться с заданиями, но уже другого блока вопросов. Следует отметить, что во время аттестации разрешается пользоваться любыми источниками

информации, но время ответа ограничено. Его более чем достаточно для подготовленных обучающихся, но те, кто не проработал учебный материал, естественно, не укладывается в отведенное время. Таким образом, создается ситуация, которую можно расценить как поддержку для подготовленных обучающихся. Для неподготовленных студентов-переводчиков – это ориентация на необходимость своевременной проработки изучаемой темы в процессе внеаудиторной профессионально ориентированной СПД.

Результаты тестирования преподаватель анализирует вместе с обучающимися для того, чтобы: на низком (репродуктивно-поисковом) уровне обучить их приемам и способам контроля, оценивания и коррекции (при необходимости) переработанной профессионально значимой иноязычной информации; на среднем (поисково-исследовательском) уровне представить будущим переводчикам возможность осуществить контроль, оценивание и коррекцию под общим руководством преподавателя; на высоком (исследовательско-проектировочном) уровне предоставить обучающимся возможность осуществить самоконтроль, самооценку и самокоррекцию полученной профессионально значимой иноязычной информации, а также способы и результаты ее переработки без непосредственного участия преподавателя. Результаты диагностики поступают преподавателю и обучающимся по каналам внешней и внутренней обратной связи для повышения уровня их профессионально ориентированной СПД и совершенствования управляющей деятельности преподавателя [Рыблова 2002; Рыблова 2010].

В заключение следует отметить, что многолетний (более 20 лет) опыт внедрения технологического цикла в учебный процесс образовательных организаций высшего образования Москвы, Саратова, Оренбурга подтверждает его эффективность. Технологически организованная профессионально ориентированная СПД, осуществляемая интенсивно на разных уровнях, способствует увеличению скорости и объема, улучшению качества переработки будущими переводчиками профессионально значимой иноязычной информации и повышению уровня их самостоятельной когнитивной организации и регуляции деятельности, сориентированной на их будущую профессию, делает ее более экономичной и результативной. При этом профессионализм преподавателя, определяемый его образованием, способностями

и личными качествами, умением применять современные интенсивные и информационно-телекоммуникационные технологии является решающим фактором в достижении запланированных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.

Рыблова А. Н. Профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность: методологический анализ, разноуровневое управление : монография. Саратов : Изд. центр СГСЭУ, 2010. 112 с.

Рыблова А. Н. Самостоятельность студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в вузе : методические рекомендации преподавателям. Саратов : Изд. центр СГСЭУ, 2003. 72 с.

Рыблова А. Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов : монография. Саратов : Изд. центр СГСЭУ, 2002. 200 с.

Рыблова А. Н. Управление самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся в вузе: монография. Саратов : Сарат. гос. техн. ун-т, 1999. 144 с.

УДК 811.512.154

Ж. С. Хулхачиева, Т. И. Грибанова

Хулхачиева Ж. С., кандидат филологических наук,
заведующая каф. культур стран СНГ МГЛУ;
тел.: 8 985 981 49 20

Грибанова Т. И., доцент каф. грамматики истории английского языка
ФАЯ МГЛУ; e-mail: tigribanova65@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КИРГИЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УМК ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена опыту создания и использования «Учебно-методического комплекса для обучения киргизскому языку как иностранному русскоязычных студентов». Комплекс построен на основе сочетания коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов с использованием современных технологий обучения. Инновационность построения и комплексный характер учебных материалов обеспечивает успешное формирование у студентов способности к эффективной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: киргизский язык как иностранный; современные технологии обучения; коммуникативно-деятельностный подход; компетентностный подход; межкультурная коммуникация.

Zh. S. Khulkhachieva, T. I. Gribanova

Khulkhachieva Zh. S., PhD in Philological sciences,
Head of the Department of CIS languages and cultures;
e-mail: nuradil95@mail.ru;

Gribanova T. I., Associate Professor of MSLU, Faculty of English,
Department of English grammar and language history;
e-mail: tigribanova65@yandex.ru

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING KYRGYZ AS A FOREIGN LANGUAGE

(designing the teaching materials complex for Russian-speaking students)

The article presents a multi-component complex of teaching materials to teach the Kyrgyz language and culture to Russian-speaking students. The combination of communicative and competence-based approaches with other modern techniques, as well as the innovative format and complex structure help students to build up the whole set of skills necessary for effective intercultural communication.

Key words: Kyrgyz as a foreign language; modern teaching techniques; communicative approach; competence-based approach; intercultural communication.

Идеи коммуникативной направленности и деятельностного подхода к обучению иностранному языку получили широкое распространение среди дидактов, методистов и преподавателей. Их роль в определении содержания обучения, разработки технологии введения учебного материала и контроля овладения им оказалась эффективной для учебного процесса, что привело к использованию и описанию коммуникативно-деятельностного [Арутюнов 1990] и компетентностного подходов в качестве центральной концепции учебника иностранного языка.

В современной методике преподавания иностранного языка учебник неизменно оказывается в точке пересечения профессиональных интересов всех участников системы обучения, которые видели и видят в нем наиболее простой и эффективный путь к повышению качества учебного процесса.

Выбранная в качестве основной концепции, коммуникативно-деятельностная направленность, определяет модель построения учебника: «цели – средства – действия – результаты, т. е. исходя из его предназначения (цели) – средств для достижения цели (учебный материал) – действий над материалом (упражнения и задания) – оценки результатов этих действий (средств контроля)» [Арутюнов 1990, с. 38].

Учебник, ориентированный на коммуникативную-деятельность, состоит «из фактов языка так называемых – “грамматичных” предложений, фактов речи – “речевых высказываний” и собственно коммуникации – “вербальных сообщений”, следовательно формирует языковую, речевую и коммуникативную компетенции» [Арутюнов 1990, с. 39]. К основным характеристикам такого учебника можно отнести следующие:

1. «Целю является формирование эмпирического коммуникативного минимума.

2. Материалы составляющие текстотеку учебника, отражают коммуникативный минимум и являются основой для создания лингвистического минимума, синтаксических конструкций, слово- и формообразующих моделей, необходимых и достаточных для вербализации коммуникативного минимума.

3. Основной единицей усвоения и обучения является элементарная единица общения – стандартное речевое действие, – представляющая соединение коммуникативной интенции и стереотипа общения. Речевой минимум, включающий стандартные речевые действия

строится на основе текстотеки учебника, функционально соответствует коммуникативному минимуму и материально покрывается лингвистическим минимумом.

4. Содержанием учебного общения являются факты культуры страны изучаемого языка, родного языка и актуальная межнациональная проблематика, так что учащийся может в равной мере выступать в роли получателя и отправителя сообщений.

5. Учебник мотивирован: каждое учебное действие либо включено коммуникативный акт, либо представлено как целесообразная творческая или проблемная задача.

6. Учебник комплексен – он содержит книгу для учащегося, книгу для преподавателя, материалы по специализации для отдельных профессиональных групп учащихся и материалы, отвечающие непрофессиональным интересам учащихся» [Арутюнов 1990, с. 65].

Именно такой подход, объединяющий преимущественно как коммуникативно-деятельностную, так и компетентностную направленность и был положен в основу разработанного авторами статьи «Учебно-методического комплекса для обучения киргизскому языку как иностранному».

Учебно-методический комплекс (УМК) представляет собой особый тип учебных материалов, который не сводится к простой сумме его составляющих, а обладает спецификой, позволяющей отнести его к особой категории учебных материалов, способной в силу своего дидактического потенциала воплотить инновационные подходы в процессе преподавания и изучения иностранного языка.

Взаимодополняющими компонентами УМК по обучению киргизскому языку являются:

– программа по дисциплине «Иностранный язык (язык международного общения)». Дисциплина изучается на I–II курсах;
– учебник «Практический курс киргизского языка» для начального этапа обучения русскоязычных студентов лингвистических специальностей, находящихся вне языковой среды изучаемого языка;
– хрестоматия;
– книга для преподавателя;
– учебно-методическое пособие «Упражнения по развитию навыков устной речи для работы в мультимедийной аудитории»;

– учебно-методическое пособие «Культура речи: основы речевого этикета киргизского языка»;
– контрольно-измерительные работы для уровня A1, A2, B1, B2 и шкалы их оценивания;
– Европейский языковой портфель для студентов-филологов / переводчиков / преподавателей, используемый для самооценки прогресса в изучении киргизского языка.

Включение перечисленных выше компонентов в структуру УМК обусловлено необходимостью достижения определенных коммуникативных целей, и назначение каждого из них функционально маркировано.

УМК ориентирован на коммуникацию, цели обучения формулируются как задачи общения, которые студенты должны уметь решать средствами иностранного языка. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе принципа коммуникативно-деятельностного обучения позволяет преподавателю учесть не только потребностно-мотивационные характеристики обучающихся, но и их индивидуально-личностные психологические характеристики.

Говоря о структурном составе УМК, следует признать, что его дидактический потенциал неизмеримо выше любой другой совокупности учебных материалов, ибо представленный выше компонентный состав дает возможность даже начинающему преподавателю построить учебный процесс, отвечающий современным критериям эффективности.

Учебник для обучения киргизскому языку является основным компонентом УМК, содержание которого соответствует целям и задачам учебной дисциплины «Иностранный язык (язык международного общения)».

«Практический курс киргизского языка» предназначен для начального этапа обучения русскоязычных студентов лингвистических специальностей, находящихся вне языковой среды изучаемого языка и ориентирован на подготовку специалистов по направлениям «Лингвист», «Преподаватель», «Переводчик».

Учебник способствует осознанию обучающимися общего и различного между родным (русским) и изучаемым (киргизским) языками и соответствующими культурами. При работе над учебником акцент делался на изучение коммуникативно значимых культурных

концептов и существенные с точки зрения культуры языковые единицы. Иными словами, основной целью учебника является формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Учебник рассчитан на 2 года обучения. Исходя из традиционной организации учебного процесса (четыре месяца в семестре), он содержит 21 модуль; количество часов на изучение каждого модуля рассчитывалось в соответствии с учебным планом.

Учебник имеет четкую организацию, которая в доступной форме изложена в предисловии. На первом этапе задания, пояснения и правила формулируются на родном языке. Постепенно вводится необходимая терминология на киргизском языке и, начиная с основного курса, задания даются параллельно на двух языках. По мере накопления знаний предусмотрен переход в заданиях на киргизский язык.

Коммуникативно-деятельностный и компетентностный подход в обучении киргизскому языку как иностранному в учебнике прослеживается в построении уроков в рамках каждого модуля, представляющего собой тематико-ситуативный раздел.

Модуль имеет четкую рамочную структуру: в начале модуля обучающегося информируют об объеме знаний, умений и навыков, которыми он сможет овладеть в процессе изучения темы. Контрольные задания и вопросы в конце модуля позволяют обучающемуся ответить на вопрос, что нового он узнал, и оценить навыки и умения, которые он получил в рамках формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Каждый модуль делится на четыре урока. В построении каждого урока довольно отчетливо видны определенные лингводидактические и культурологические цели и задачи.

По мнению Е. И. Пассова, «решение отбора и организации материала на основе принципа функциональности должно исходить прежде всего из принципа деления речевых единиц на воспроизводимые (те, что используются в говорении в готовом виде) и производимые (те, что образуются в процессе речепорождения)» [Пассов, Кузовлева 2010, с. 110].

Первый урок предполагает знакомство с лексическим материалом и строится с опорой на текст. Речевая тема раскрывается через тексты, в которых содержится ознакомительная лингвострановедческая информация. Основу урока составляет рецептивное восприятие речевого

материала, т. е умение читать, слушать и сличать графическое изображение слова с его фонетикой.

На *втором уроке* презентуется основной грамматический материал модуля, необходимый для продуцирования речевой темы и не выходит за ее рамки. В тренировочных учебно-коммуникативных упражнениях использована, в подавляющем большинстве случаев, лексика именно этого модуля или лексика предыдущих модулей. Таким образом осуществляется принцип преемственности в подаче дидактического материала и принцип минимизации речевых единиц, необходимых и достаточных для освоения данной речевой темы. В ходе выполнения упражнений студенты овладевают умением формировать свои речевые намерения и воспринимать речевые намерения собеседника или автора. Такие задания являются упрощенными и схематизированными задачами реального общения. Также на втором уроке развивается и социокультурная компетенция обучаемых. Большое внимание уделяется усвоению пословиц и поговорок киргизского народа, также речевому этикету, которые формируют культурологический компонент образования. Задания, связанные с пословицами, поговорками и речевым этикетом построены таким образом, что, с одной стороны, позволяют закрепить введенный ранее грамматический и лексический материал, с другой стороны, подготавливают студентов к реальному общению в конкретной коммуникативной ситуации. Таким образом, второй урок направлен на развитие навыков письма, продуктивного вида речевой деятельности, умение строить фразы в различных ситуациях общения на основе грамматических упражнений.

Материал *третьего урока* направлен на формирование социолингвистической, дискурсивной и стратегической компетенций обучаемых, достигаемых сочетанием различных видов речевой деятельности, так же как аудирование, письмо, чтение. Доминирующим видом речевой деятельности данного урока является говорение. В нем выполняются коммуникативные задания, задачи ставятся «как в жизни» с учетом социальных и личностных ролей, внешних обстоятельств и дополнительных условий. Выполнение таких заданий выводит студентов на уровень подлинной коммуникативной компетенции. На этом этапе занятия студент ведет себя так же, как и носитель языка без опор и подсказок.

Четвертый урок является итоговым, когда проверяется сформированность речевых навыков и умений в изучаемых ситуациях общения при помощи целого ряда контрольных упражнений. Этот этап предполагает владение материалом темы, преподаватель и студент уверены, что действительно владеют данной темой, когда умеют решать новую задачу общения той же коммуникативной структуры, что уже решенные на предыдущем этапе урока.

В зависимости от уровня студенческой группы, контрольные упражнения можно выполнять на занятии (письменная контрольная работа) или самостоятельно в определенные преподавателем сроки.

Таким образом, в уроках учебника используется тактика: язык – речь – общение. На материале презентации вводится грамматика и словарные единицы, строятся и анализируются предложения-образцы, затем выполняются упражнения на воспроизведение и модификацию текстов с опорой на образцы и завершается урок серией коммуникативных заданий.

Хрестоматия предназначена для обучения ознакомительному чтению оригинальных текстов, дающих представление о разных функциональных стилях языка. Включение хрестоматии в УМК обусловлено тем, что развитие умений ознакомительного чтения предусмотрено квалификационными требованиями при подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации.

Ознакомительное чтение, как известно, направлено на выявление основного содержания текста. Данный вид чтения является наиболее распространенным при чтении литературы как на родном, так и на иностранном языке и позволяет получить необходимую информацию за сравнительно небольшое время.

Хрестоматия условно разделена на 2 части. Первая часть в обобщенном виде дает представление о Киргизии как о стране изучаемого языка.

Вторая часть знакомит с известными людьми в истории Киргизии, их биографией и вкладом в развитие страны, науку, образование, искусство, культуру.

В хрестоматии разработан комплекс заданий и упражнений, рассчитанных на максимальное усвоение лексики и лингвострановедческой информации.

Книга для преподавателя, являясь неотъемлемой частью УМК, обеспечивает взаимосвязь между всеми его компонентами. Пособие

дает описание авторской концепции, реализуемой в УМК, содержит рекомендации по работе с учебником и хрестоматией, предлагает виды и формы контроля, раскрывает возможности инновационной технологии оценки «Европейский языковой портфель».

Книга для преподавателя как компонент УМК:

– гарантирует реализацию современных подходов и принципов, положенных в основу учебника;
– является руководством к практической деятельности преподавателя;
– способствует целостности учебного процесса для конкретной адресной группы;
– облегчает деятельность преподавателя за счет необходимых практических материалов;
– побуждает преподавателя к самостоятельности и креативности;
– создает предпосылку для транспарентного учебного процесса.

Как известно, использование ***мультимедийных средств*** расширяет возможности изучающего иностранный язык, позволяя оптимизировать процесс формирования как лингвистической, так и социокультурной компетенций.

В системе образования последних десятилетий усиливается роль лингвострановедческих пособий с использованием аудиовизуальных средств, предлагающих эвристические типы заданий (требующие эксперимента и элементов исследования), способствующих самостоятельному конструированию языковых речевых профессиональных и социокультурных навыков [Чертовских 2003, с. 123].

Учебные пособия на основе мультимедиа помогают обучающемуся осуществлять информативную, ознакомительную, тренировочную, контролирующую функции и могут быть использованы им как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. Дистанционная связь обучающегося с преподавателем осуществляется посредством электронной почты, что позволяет проводит проверку и корректировку работ, присланных студентами.

Эффективность использования мультимедийных пособий в образовательном процессе обусловливается целым рядом факторов, основными из которых являются:

– визуальное представление языкового материала;
– наличие эталона, позволяющего оценить усвоение учебного материала;

– активизация учебно-познавательной деятельности и повышение мотивации обучающихся;
– формирование устойчивых умений и навыков;
– развитие информационной культуры обучающихся;
– развитие памяти (зрительной, слуховой, эмоциональной, моторной) за счет одновременного воздействия визуальной и аудиоинформации;
– развитие мышления (наглядно-действенного, творческого, логического);
– активизация внимания за счет погружения в реальный образовательный процесс, что обеспечивает успешную самостоятельную работу обучающихся [Уруймагова 2005, с. 82].

Учебно-методический комплекс для обучения киргизскому языку как иностранному имеет дополнительное пособие «Упражнения по развитию навыков устной речи для работы в мультимедийной аудитории “Лингвапарк”» (для студентов МГЛУ и МИЯ СНГ, изучающих киргизский язык как иностранный).

Пособие основано на материале видеофильма «Поговорим по-киргизски» [Култаева 2004]. Видеофильм состоит из 13 фрагментов и соответствует первому и второму модулям учебника УМК (темы: «Знакомство», «Я и моя семья»).

Предлагаемые к каждому из фрагментов задания носят пошаговый характер и направлены на закрепление изучаемых в основном курсе фонологических, грамматических и лексических явлений в совокупности с усвоением национально-культурных особенностей Киргизии (быта, речевого этикета, ценностных ориентиров). Задания снабжены ключами ответов, что позволяет использовать данное пособие для самостоятельной работы студентов.

Важно отметить, что пособие учитывает речевой и учебный опыт родного языка и стимулирует сопоставление русского и киргизского языков и культур.

Существенной чертой данного учебного пособия является его личностно ориентированная направленность, учет актуальных потребностей и интересов студентов. Обучение киргизскому языку строится как творческая деятельность, предусматривающая самовыражение обучающегося и стимулирующая перенос усвоенных знаний, навыков и умений в новый контекст общения. При этом предполагается

определенная автономия учебной деятельности обучающегося, что способствует развитию его творческого потенциала (благодаря выполнению различных проектных заданий на материале пособия).

Условно все задания к каждому видеофрагменту, включенному в пособие, можно подразделить на две группы:

а) задания, непосредственно связанные с просмотренным видеоматериалом;

б) задания творческого характера, предполагающие вне аудиторную подготовку с последующей презентацией на занятии (диалоги, проектные задания).

Работа может проводиться как индивидуально, так и в паре или небольшой группой (3-4 человека). В случае записи материала на электронный носитель предварительное обсуждение может проводиться членами учебной группой в Интернете. Итоговое обсуждение проходит по результатам презентации проекта на занятии с использованием мультимедийных средств.

Актуальность пособия определяется очевидными преимуществами, предоставляемыми мультимедийными средствами обучения. Отметим основные из них:

– соединение звукового и визуального рядов уже на достаточно раннем этапе обучения А1 / А2 позволяет формировать не только лингвистическую компетенцию, но и социолингвистическую и прагматическую компетенции, включая дискурсивную и функциональную подкомпетенции;
– повышение мотивации обучающихся;
– возможность оптимизировать учебный процесс за счет как экономии времени на занятии, так и автономизации обучения;
– учет личностных характеристик обучающегося способствует формированию у него помимо коммуникативных, также и общих компетенций (включая экзистенциальные и эвристические).

Следующий не менее важный компонент УМК это ***учебное пособие*** «Культура речи: основы речевого этикета киргизского языка» представляет собой курс по развитию устной киргизской речи в сфере повседневного общения. В основу пособия положены принципы: активной коммуникативости, практической направленности, страноведческой информативности.

Коммуникативный подход проявляется как в отборе речевых моделей, так и подаче материала. В пособии предлагаются разнообразные виды коммуникативных упражнений, направленные на развитие как продуктивных, так и непродуктивных видов речевой деятельности. Лингвострановедческая направленность пособия реализуется посредством тщательного отбора языкового материала, отображающего национальный колорит и особенности речевого поведения носителей киргизского языка и культуры в разных ситуациях повседневного общения.

Следующим важным компонентом УМК является «Европейский языковой портфель», переведенный на киргизский язык для определения совершенствования своих знаний и умений в области овладения киргизским языком.

Используя «Европейский языковой портфель», студент получает возможность сопоставить свой уровень владения неродными языками с европейскими нормами, а самое главное – определить наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений в области овладения ими. Всё это поможет правильно организовать самостоятельную работу по овладению неродными языками.

УМК по киргизскому языку включает в себе ***контрольно-измерительные материалы***, разработанные в рамках современных требований, сформулированных в новом проекте государственных образовательных стандартов и материалах Совета Европы.

Для проверки качества языковой подготовки студентов, изучающих киргизский язык, разработаны задания нового типа для всех уровней развития коммуникативных и профессиональных компетенций (A1, A2, B1, B2, C1, C2), от A и B до C.

Представленный в данной статье «Учебно-методический комплекс для обучения киргизскому языку как иностранному» успешно прошел апробацию в стенах как Московского государственного лингвистического университета, так и других высших учебных заведений г. Москвы – МГУ им. М. В. Ломоносова, Академии ФСБ, Военного университета МО РФ. Уровень сформированности языковых и культурных компетенций обучающихся получил высокую оценку работодателей: наши выпускники успешно трудятся в различных государственных и негосударственных структурах России и Киргизии, обеспечивая эффективный диалог языков и культур между нашими странами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М. : Русский язык, 1990. 104 с.

Култаева З. Б. Поговорим по-киргизски. Бишкек, 2004. 250 с.

Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

Уруймагова О. В. Современные информационные технологии в формировании коммуникативной компетентности студентов : дис. … канд. пед. наук. Владикавказ, 2005. 198 с.

Чертовских О. О. Межкультурная коммуникация как методологическая основа построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации : дис. … канд. пед. наук. М., 2003. 172 с.

УДК 811.521

А. С. Шиманская

кандидат философских наук; доцент каф. лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: gladkina@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье описывается система стандартов преподавания японского языка (JF стандарт), разработанная Японским фондом на основе системы CEFR, используемой в европейской методике преподавания иностранных языков. Благодаря рассмотрению «Дерева стандартов Японского фонда» выявляются такие важные параметры, как коммуникативная языковая активность и коммуникативная языковая компетенция. Сегодня при изучении иностранного языка акцент делается на коммуникативном аспекте, поэтому в статье рассматриваются подходы в преподавании японского языка, связанные с развитием коммуникативных навыков, в частности рассматриваются подходы в области преподавания грамматики, лексики и разговорного японского языка.

Ключевые слова: стандарты; преподавание; подходы; японский язык; коммуникация; навыки; грамматика; лексика; компетенции.

A. S. Shimanskaya

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

RECENT METHODS OF TEACHING JAPANESE AS A FOREIGN LANGUAGE

The article covers JF standards, which are based on CEFR – European methodology of teaching foreign languages, and are developed by Japan Foundation. While describing “JF standards tree” such important parameters as communicative language competences and communicative language activities were revealed. Today the main point in learning a foreign language is the ability to communicate in it, that is why the author describes recent methods of teaching the Japanese language which develop communicative skills. Special attention is given to such fields as grammar, vocabulary and conversation.

Key words: standards; teaching; methods; the Japanese language; communication; skills; grammar; vocabulary; conversation.

В современное время, когда на первый план в изучении любого иностранного языка выходит коммуникация, или общение на нем,

Японский фонд, одной из целью которого является продвижение обучения японского языка за рубежом, взял за основу концепцию «японский язык для взаимопонимания» и разработал систему стандартов преподавания японского языка.

Система стандартов преподавания японского языка (JF стандарт) создана на основе системы Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка, используемой в европейской методике преподавания иностранных языков. CEFR – это стандарт, который был принят и унифицирован на Совете Европы. Со времени основания проекта в 2001 г. на него обратили внимание не только в Европе, но и во всем мире, а его стандарты были применены к каждому достаточно распространенному языку. JF стандарт был создан на основе CEFR и продолжает свое дальнейшее внедрение и развитие в сфере обучения японскому языку. Данный стандарт позволяет учащемуся не только оценивать свой уровень владения японским языком, но также самостоятельно следить за продвижением освоения японского языка [JF Нихонго кё:ику сутанда:до 2017, с. 5].

В 2010 г. было впервые опубликовано «Дерево стандартов Японского фонда» (JFスタンダードの木), в котором связаны между собой следующие основные параметры: коммуникативная языковая активность и коммуникативная языковая компетенция. Коммуникативная языковая активность (*далее* языковая активность), в свою очередь, делится на три больших блока: восприятие (чтение и восприятие на слух), воспроизводство (речь, или монолог, и письмо) и взаимодействие (диалог и переписка). Коммуникативная языковая компетенция (*далее* языковая компетенция), которая «в дереве» представлена в виде корня, поддерживающего языковую активность, также состоит из трех частей: основополагающих языковых компетенций (лексики, грамматики, фонетики (произношения) и написания), социолингвистических компетенций (использования языка в соответствии с ситуацией и взаимоотношениями с собеседником) и прагматических компетенций (возможностью дискурса – ведения беседы и функциональной возможности – понимания роли и целей использования подходящих языковых конструкций). Далее языковая активность и языковая компетенция обрастают большим числом «ветвей», или

категорий, например, такими как: грамматическая точность, составление выступлений и презентаций, понимание разговора носителей языка и др. Важным является то, что в любой ситуации, связанной с использованием языка, языковая компетенция и языковая активность тесно взаимодействуют и часто зависят друг от друга [JF Нихонго кё:ику сутанда:до 2017, с. 7–8].

JF стандарт использует шестиуровневую систему оценки компетенций владения иностранным языком: A1 и A2 – начинающие или базовые (基礎段階の言語使用者), B1 и B2 – независимые (自立した言語使用者) и C1 и C2 – продвинутые или профессиональные (熟達した言語使用者). В качестве системы оценки используются таблицы «Can-do» («Цели»), в которых прописано, какими знаниями и навыками обучающиеся должны обладать по окончании каждого урока, курса или раздела. «Цели», или «Can-do», различаются не только по указанным уровням владения языком, но и по категориям, на которые разделяются языковая активность и языковая компетентность. Другими словами, в зависимости от уровня владения языком будет отличаться и то, какую презентацию или доклад способен сделать обучающийся. Благодаря данному подходу не только преподаватель, но и сам студент может оценить свои навыки владения языком. Кроме того, для более детальной оценки JF стандарт предлагает использовать портфолио – папки, или файлы, куда обучающиеся будут записывать и где смогут хранить всё, что связано с процессом изучения языка: оценочные листы, записи о языковом или культурологическом опыте и результаты обучения [JF Нихонго кё:ику сутанда:до 2017, с. 12–19].

Благодаря тому, что в 1989 г. Японским фондом был открыт Международный центр японского языка, ежегодно там проводятся разнообразные стажировки для иностранных преподавателей японского языка. Участие в подобных стажировках является полезным не только с точки зрения освоения новых методик преподавания японского языка и улучшения собственного уровня владения японским языком, но и дает возможность по-новому взглянуть на японскую культуру, собрать интереснейший материал для дальнейшей исследовательской работы, а также привезти с собой новые знания и любопытную информацию о японцах и Японии, которые могут быть использованы на занятиях в качестве дополнительного культурологического материала.

В настоящее время в Международном центре японского языка за основу обучения иностранных преподавателей взята относительно недавно изданная серия книг по методике преподавания японского языка 「日本語教授法シリーズ」, которая состоит из 14 книг. Каждое из 14 пособий посвящено одному из аспектов преподавания японского языка, например, лексике, разговору, грамматике, аудированию, чтению, произношению, письму, японским реалиям и японской культуре, ведению занятий на начальном и продвинутом уровнях, а также материалам по организации урока и роли преподавателя в обучении, системе оценивания знаний студентов, созданию учебных пособий, и, наконец, пересмотру и улучшению методики преподавания японского языка.

Охватить в статье все указанные выше аспекты не представляется возможным из-за большого объема информации, поэтому хотелось бы остановиться на наиболее интересных и актуальных, с точки зрения автора, подходах и идеях, описанных в серии книг 「日本語教授法シリーズ」 [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012; т. 4, 2014; т. 3, 2016].

Например, при обучении грамматике японского языка роль преподавателя заключается не только в том, чтобы четко и правильно объяснить грамматическое правило, но и так подобрать серию упражнений на чтение, правописание, восприятие на слух и воспроизведение данной грамматики в речи, чтобы студент мог свободно оперировать полученными знаниями в жизни. Более того, студенты должны быть по возможности максимально вовлечены в процесс разбора, обсуждения и обдумывания объясняемых грамматических конструкций. Этого можно добиться, если следовать не стандартному пути объяснения грамматических правил: представление лексики и грамматической конструкции – 文法・語彙の提示; упражнения на закрепление ドリル練習 (基本練習); упражнения на применение コミュニケーションのための練習 (応用練習), а добавить между введением грамматической конструкции и упражнениями на закрепление так называемые задания на понимание изложенной грамматики – インプット理解の練習. Например, при объяснении японского глагола – もらう – «получать что-либо от 2-го или 3-го лица», не только дать стандартный пример: 「昨日は、私の誕生日でした。私は母にプレゼントをもらいました。とても嬉しかったです。」, но и для вовлечения студентов в процесс понимания контекста и ситуации

использования данного глагола задать дополнительный вопрос: 「みなさんは、誕生日に何をもらいましたか。」 При таком подходе студенты начинают сами предлагать предположения, пытаются не только озвучить новую форму, но и понять ее смысл, а также контекст употребления [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 4, 2014, с. 12–22].

При объяснении грамматики на начальном уровне эффективным считается использование наглядного материала и наглядных пособий. Это могут быть картинки, графики, какая-либо вещь, жесты и действия преподавателя, а также видео. У такого подхода есть ряд преимуществ:

1) студенты за более короткий срок понимают грамматическую конструкцию;

2) преподавателю проще передать контекст и ситуацию употребления представленной грамматики;

3) студенты с большим интересом воспринимают объясняемый материал;

4) информация, полученная под определенным (приятным) впечатлением остается в памяти на более долгий срок [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 4, 2014, с. 35]. В качестве учебного пособия, которое содержит больше наглядного материала и ролевых игр на грамматические конструкции хорошо подойдет учебник «Otasuke task», направленный на изучение грамматики в коммуникативном аспекте [Сунакава Юрико, Исида Саюри, Като Норико, Морита Юкико, Ваки Кэйко 2016].

На более продвинутом этапе предлагается переходить от лекционного типа объяснения грамматики 「講義タイプ」 к так называемому「学習者発見タイプ」– когда студенты сами пытаются догадаться, сформулировать и понять то или иное грамматическое правило, исходя из предоставленных им примеров образования форм или конструкций. Предположим студентам необходимо образовать форму длительного вида 「～ている」 для передачи действия, происходящего в момент речи. Преподаватель может показать картинку, на которой мама стирает вещи и предложить студентам самим перевести данную фразу на японский язык. Так как студенты еще не знают новой конструкции, скорее всего они смогут передать исходную фразу через грамматику настояще-будущего времени, т. е. формой на 「ます」. После чего предлагается включить диалог, в котором будет использоваться новая конструкция на 「～ている」

(длительный вид) и попросить студентов уловить разницу. Далее студенты прослушивают диалог еще раз, пробегая глазами скрипт к аудиоприложению в учебнике, подчеркивают или выделяют новую грамматику и отвечают на вопрос в каком контексте и ситуации, а также в каком значении по их мнению употребляется новая конструкция. И, наконец, для более глубокого понимания необходимо дать другие примеры из грамматики и более детально объяснить способ образования и значение грамматической конструкции. При таком подходе «обнаружения» правила обучающимися оно запоминается быстрее и лучше, так как используется процесс вовлечения, а также не только восприятие нового материала, но и его активное понимание, осмысление и формулирование именно со стороны изучающего иностранный язык [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 4, 2014, с. 38–40].

Когда мы говорим о занятиях по профессиональной коммуникации или обучению говорить на иностранном языке, то должны учитывать многие нюансы. До середины 1960-х гг. в качестве основы коммуникативной компетенции (言語能力) рассматривались только знания в области грамматики языка. Начиная с 1970-х гг. исследователи из разных областей начали рассматривать коммуникативную компетенцию в более широком смысле, и уже в 1983 г. М. Канале (M. Canale) выделил внутри коммуникативной компетенции 4 направления:

1) грамматическая компетенция – грамматические правила, знание лексики, произношение, правописание и т. д.;

2) социолингвистическая компетенция – использование необходимых лексических выражений и грамматических конструкций по отношению к определенному человеку, в подходящей ситуации, подобающим образом;

3) возможность выстраивания беседы или диалога – способность начать, продолжить, контролировать и закончить разговор, а также поменять тему разговора при необходимости;

4) стратегическая компетенция – способность регулирования собственной речи (переход на другие выражения, объяснение и даже использование родного языка) в случае, если по каким то причинам не получается вести коммуникацию должным образом [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 17–21].

Итак, для того чтобы овладеть навыками разговорной речи, в пособии по методике обучения коммуникации предлагаются следующие

формы работы: （インタビュー）、「スピーチ」、「デイスカッション」、「ロールプレイ」, т. е. интервью, речь, дискуссия и ролевая игра. В процессе интервью приобретаются такие способности, как умение начать, продолжить, закончить беседу, показать свою заинтересованность и понимание изложенного собеседником, а также, в случае непонимания говорящего, умение найти способ восполнения коммуникативной компетенции для правильного завершения интервью. В процессе подготовки речи у обучающихся развиваются различные компетенции: это и способность выбрать интересную тему, а также подобрать и грамотно составить само выступление; и способность подобающим образом начать, продолжить, развить и закончить речь; и умение захватить внимание аудитории, сделав свое выступление или презентацию незабываемой; и, наконец, умение уложиться в отведенное время. Для того чтобы выбрать интересную тему для презентации, можно предложить обучающимся обсудить варианты в парах или группах. В качестве привлечения внимания слушателей и вовлечения в процесс предлагается использовать, например, раздаточный материал, презентацию на компьютере, наглядный материал или видео, плакат, а также оценочный лист, которые может раздавать сам преподаватель, развивающий тем самым у остальных изучающих иностранный язык способность внимательно слушать подаваемую информацию и оценивать ее по таким критериям, как содержание, грамматические ошибки, ответы на вопросы и т. д. На старших курсах с согласия обучающихся можно записывать речь, выступление или презентацию, чтобы каждый выступающий мог впоследствии сам посмотреть и оценить уровень своего ораторского мастерства. В процессе дискуссии, в зависимости от уровня подготовки изучающих иностранный язык и выбранной в зависимости от этого темы, участники беседы учатся грамотно выбирать последовательность высказываний и излагать свое мнение так, чтобы быть понятыми собеседниками. Ролевая игра предполагает коммуникацию в определенной уже заданной ситуации и возможно с использованием предлагаемой лексической базы в зависимости от уровня подготовки. Основное умение, которое обучающиеся развивают в процессе ролевых игр или ролевых диалогов, связано с отработкой социолингвистических навыков, т. е. пониманием того, в каких ситуациях и при каких обстоятельствах используется то или иное выражение, высказывание, стиль речи или

грамматическая конструкция. В качестве тем для интервью, речи, обсуждения и ролевых игр на начальном уровне могут быть взяты вопросы, связанные с повседневной жизнью: обучение в университете, распорядок дня, выбор подарка другу, посещение кафе или ресторана и т. п. Для продвинутого и высокого уровня владения японским языком предлагается выбирать такие темы, как проблемы окружающей среды, выбор будущей профессии, прохождение собеседования в компании и т. д. [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 6, 2012, с. 22–77].

Что касается интересных пособий, которые можно использовать во время обучения разговорному японскому языку, то здесь хотелось бы отметить следующие относительно новые издания: например, со студентами не начального, а скорее продвинутого этапа (предположительно 2-й курс в университете) помимо основного учебника в качестве дополнительного материала или так называемой разминки, «разогрева» можно использовать にほんご音読トレーニング [Марико Мацуура, Акими Фукуикэ, Маико Коно, Каё Ёсида 2014] – тренировка чтения вслух на японском языке – учебник, в основе которого лежит так называемый метод Shadowing, когда обучающиеся, слушая аудиозапись стараются повторить сказанное настолько быстро, насколько это у них получается. Метод Shadowing принято связывать с именем А. Аргюейса (A. Arguelles). Именно он превратил простую, на первый взгляд, имитацию в один из самых эффективных методов изучения любого иностранного языка. При этом одновременно тренируются как восприятие на слух, чтение, правописание, произношение и воспроизведение, так и беглость, вокабуляр, лексический запас, и даже грамматика [там же].

На занятиях по профессиональной коммуникации, когда со студентами читаются, разбираются и обсуждаются различные тексты, очень важно использовать так называемый 生教材 – настоящий, реальный материал, а также レアリヤ – реалии, т. е. давать как можно больше информации, фотографий, брошюр о современном японском обществе, культуре, жизни в Японии. Это делает занятия живыми, интересными и мотивирует студентов на дальнейшее изучение языка и культуры. Для экономии времени, рассчитанного на работу непосредственно в аудитории, можно заранее отправлять по e-mail студентам больше наглядных материалов, предлагать самим готовить небольшие рассказы по полученному материалу и впоследствии обсуждать данное задание во время занятий. В качестве наглядного

материала – 生教材, предлагается приносить на занятия японские рекламные журналы, брошюры, проспекты, билеты на выставки и музеи, посадочные талоны в транспорт и многое другое и в зависимости от темы урока разбирать со студентами лексику, разыгрывать диалоги и ситуации, просить находить необходимую информацию, цифры, имена и т. д.

Одним из наиболее известных учебных пособий, выпущенных Японским фондом не так давно, является видеокурс 「エリンが挑戦!日本語できます」 (*Изучение японского языка по DVD. Эрин бросает вызов. Могу говорить по-японски*) [DVD-дэ манабу нихонго 2007], основная цель которого заключается в повышении интереса учащихся к изучению японского языка и японской культуры. Особенностью этого курса является то, что в нем использован разговорный язык молодого поколения. Кроме того, в отличие от других пособий по японскому языку, которые знакомят в основном с традиционной Японией, в этом курсе даны темы, представляющие интерес для молодого поколения, интересующегося современными аспектами жизни Японии (мода – ファッション, мобильные телефоны – 携帯電話, подработка – アルバイト、 магазины, где всё можно купить за 100 йен – １００円ショップ、 секции и хобби в школах – 部活、 магазины шаговой доступности – コンビニ、 курсы для подготовки к поступлению в вуз – 塾). Вместе с тем в пособии содержатся упражнения для закрепления пройденного грамматического материала. Разделы курса короткие, рассчитаны всего на несколько минут, поэтому их можно использовать в любое время на уроке, в любой последовательности и на разных уровнях обучения. Основная идея этого курса – 「日本をできるだけありのまま伝える」 – рассказать о Японии так, как есть на самом деле. Студенты также могут самостоятельно проходить этот курс в Интернете. Существует и бесплатный сайт, который могут использовать даже начинающие – www.erin.ne.jp. На нем можно также найти игры и тесты [Лазарева 2010].

При обучении лексике на начальном уровне японские методические пособия предлагают использование различных игр и других вариантов проявления активности: пение азбуки и песен, составление кроссвордов, собирание пазлов, игра в карты и карточки со словами и выражениями, использование различных наглядных материалов, в том числе картинок, обучающих видео и др. Если уровень изучающих

японский язык выше среднего, то можно использовать следующие способы запоминания лексического минимума:

1) пересказ текста с использованием необходимой лексики;
2) составление или дополнение предложений с данной лексикой;
3) сочинение на любую тему с использованием предложенной лексики;
4) создание тематического постера или тематической карты в группе с использованием нужной лексики;
5) расширение словарного запаса за счет подбора синонимического ряда к словам из лексического минимума;
6) запоминание необходимых слов в составе устойчивых выражений и др. [Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу, т. 3, 2016, с. 68–79].

В настоящее время в преподавании японского языка большое внимание уделяется коммуникационной компетенции и коммуникационной активности обучающегося, а это значит, что любой материал, который предлагается изучающим японский язык, как впрочем и любой другой иностранный язык, должен сопровождаться культурологическими объяснениями и пояснениями, наглядностью или видеофрагментом, брошюрой, фотографией и даже реальным предметом. Более того, необходимо постоянно вовлекать изучающих иностранный язык в процесс объяснения любого грамматического правила, лексического выражения или новой конструкции. Такой подход позволяет обучающимся получать информацию о японских обычаях, традициях, образе жизни и мировоззрении, способствует лучшему, более быстрому и глубокому пониманию и запоминанию информации, делает занятия интересными, впечатляющими и незабываемыми, а также интегрирует самих изучающих иностранный язык в процесс его освоения и использования в реальной ситуации и реальном времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Лазарева Д. С. О новых подходах в Японии к преподаванию японского языка как иностранного // Японский язык. Методика преподавания японского языка. М. : ВШЭ, 2010. С. 71–77.

Марико Мацуура, Акими Фукуикэ, Маико Коно, Каё Ёсида. Нихонго ондоку торэнингу (Тренировка чтения вслух на японском языке). Токио : Асуку сюппан, 2014. 175 с.

Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу (Серия книг по методике преподавания японского языка). Т. 3. Модзи гои-о осиэру (Преподавание алфавита и лексики) /

Японский фонд. Токио : Хицудзи сёбо:, 2016. 123 с. ; Т. 4. Бумпо:-о осиэ-ру (Преподавание грамматики) / Японский фонд. Токио : Хицудзи сёбо:, 2014. 106 с. ; Т. 6. Ханасу кото-о осиэру (Преподавание разговорной речи) / Японский фонд. Токио : Хицудзи сёбо:, 2012. 105 с.

Сунакава Юрико, Исида Саюри, Като Норико, Морита Юкико, Ваки Кэйко. Отасукэтасуку. Сё:кю:нихонгокурасу-но тамэ-но бункэйбэцу тасукусю: (Сборник грамматических упражнений для начального уровня в помощь преподавателю). Токио : Куросио сюппан, 2016. 263 с.

DVD-дэ манабу нихонго. Эрин-га тё:сэн. Нихонго дэкимасу (=Изучение японского языка по DVD. Эрин бросает вызов. Могу говорить по-японски) / Японский фонд. Т. 1. Токио : Бондзинся, 2007. 198 с.

JF Нихонго кё:ику сутанда:до (=Образовательные стандарты японского языка Японского фонда) / Японский фонд. Сайтама : The Japan Foundation, 2017. 85 с.

УДК 81'373.45

А. Н. Шумакова

доцент, кандидат филологических наук,
доцент каф. лингвистики и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: ashumakova@yandex.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В СТАТЬЯХ О ВЫБОРАХ ВО ФРАНЦИИ В 2017 г. (на материале журнала L'Obs)

В статье рассматриваются заимствования из английского языка, которые использовались во французской прессе при освещении президентских и парламентских выборов 2017 г. во Франции. На материале статей из журнала L'Obs выявляются основные группы англицизмов, анализируются их функции. Собранный материал показывает, что заимствования из английского языка редко употребляются при описании выборов во Франции. Большинство заимствований относится к существительным и именным словосочетаниям, что объясняется номинативной функцией заимствованных слов. Среди заимствований из английского языка встречаются как англицизмы, так и американизмы. Часто выявленные заимствованные слова и словосочетания выделены во французском тексте кавычками, что привлекает внимание читателей. Многие из выявленных англицизмов пополнили словарный состав французского языка и зафиксированы в словарях. В большинстве случаев эти заимствования относятся к области спорта, что свидетельствует об интересе французов к данной сфере жизни, а также подтверждает продуктивность спортивной метафоры в политическом языке. Некоторые из таких англицизмов образуют словосочетания с французскими словами. Англицизмы, зафиксированные в словарях, понятны читателю, не мешают восприятию информации, поэтому часто используются в сильной позиции, т. е. в заголовке, первом и последнем параграфах текста, выполняя информативную функцию. В собранном материале были выявлены заимствования, недавно появившиеся в языке французской прессы, включая неологизмы, среди которых встречаются как англицизмы, так и американизмы. Среди заимствований-неологизмов выделяются как отдельные лексические единицы, так и устойчивые сочетания слов. Заимствования этого вида поясняются в тексте с помощью контекста, французской кальки и выполняют информативную функцию. По мнению автора, появление заимствований-неологизмов во французской политической лексике свидетельствует о том, что в данный момент заимствование из английского языка является продуктивным способом пополнения лексического состава французского языка.

Ключевые слова: L'Obs; Франция; выборы; заимствование; англицизм; американизм; неологизм.

A. N. Shumakova

PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in Political Sciences,
Institute of International Relations and Social and Political Sciences,
MSLU; e-mail: ashumakova@yandex.ru

ON ENGLISH LOANWORDS USED IN THE 2017 FRENCH PRESIDENTAL AND LEGISLATIVE ELECTIONS COVERAGE IN THE PRESENT-DAY PERIODICALS

(based on «L'Obs» news magazine)

The article focuses on English loanwords used for the 2017 French presidential and legislative elections coverage in the present-day French periodicals. Considering examples from «L'Obs» the main categories of loanwords have been determined, and their structural, semantic and functional features have been analyzed. English loanwords are not commonly used in the French elections coverage. The loanwords analyzed in the paper are mostly nouns and nominal phrases borrowed from British English or American English and used to name things and phenomena. To call readers' attention the loanwords are often put in quotation marks. Many of the loanwords have been incorporated into French lexicon and have already entered French dictionaries. These loanwords are often related to sports thus showing a particular interest of the French for this field and proving the efficiency of sports metaphors in political discourse. Several set expressions consisting of adopted Anglicisms and French words have been found. The loanwords incorporated into the French language are clear for French readers, and do not interfere with the perception of information. Therefore, they are often used in a strong position, that is, in the titles and the first and the last paragraphs of the text performing a communication function. New loanwords and set expressions, both Anglicisms and Americanisms, have been found in the present-day French periodicals. These loanwords convey information and are explained using context and loan translation. The use of neologisms in French political discourse indicates that borrowing from English is a productive way of the French vocabulary enrichment.

Key words: «L'Obs»; France; elections; loanword; Anglicism; Americanism; neologism.

К особенностям современного языка СМИ во Франции можно отнести использование заимствований из английского языка. Англицизмы и американизмы (заимствования из американского варианта английского языка), среди которых выделяются отдельные лексические единицы, словосочетания и фразы, встречаются в статьях разной тематики, в том числе в публикациях, посвященных политике и одному из самых важных явлений в политической жизни – выборам.

В некоторых случаях применение англицизма оправдано. Так, ранее мы анализировали функционирование англицизмов во французских статьях о президентских выборах 2016 г. в США и выявили термины-американизмы, описывающие процедуру выборов, которая отличается от европейской, а также прецедентные явления, свойственные американской культуре [Шумакова 2017]. Эти заимствования содержали культурный компонент, так как обозначали американские реалии, наименование для которых отсутствует во французском языке, а также позволяли передать местный колорит, т. е. их использование объяснялось необходимостью донести до французского читателя особенности американской процедуры выборов. При этом значение американизмов было понятно из контекста либо пояснялось с помощью французского эквивалента, т. е. не препятствовало пониманию содержания статьи.

Поскольку с учетом глобализации англицизмы всё больше проникают в язык СМИ и их функционирование не ограничивается материалами об англоязычных странах, мы решили посмотреть, встречаются ли англицизмы в статьях о выборах во Франции, каковы особенности их употребления. Отметим, что в 2017 г. во Франции проходили выборы разных уровней: президентские и парламентские. Анализ проводился на основе материалов, посвященных этим выборам, из еженедельного журнала «L'Obs» за 2017 г. Этот журнал отличается широкой тематикой, в нем публикуются материалы, относящиеся к разным сферам жизни, включая политику.

Как показал наш анализ, в статьях о выборах во Франции англицизмы употребляются реже, чем в материалах, посвященных выборам в США. Значительную часть заимствований составляют существительные (*outsider, round, hold-up*) и именные словосочетания (*pole position, fake news, work couple*), что объясняется их номинативной функцией.

Большинство из выявленных заимствований уже вошли в лексику французского языка и зафиксированы в словарях, например: *deal – сделка; loser – неудачник, проигравший; round – раунд; outsider – посторонний, конкурент со стороны; pole position – выгодное положение, первое место; match – встреча, соревнование; score – результат; meeting – собрание, встреча*. Отметим, что практически все перечисленные англицизмы относятся к области спорта. Заимствование

спортивной лексики отражает интерес французов к спорту. Так, П. Богаардс в книге «On ne parle pas franglais» пишет, что во французской прессе наблюдается некоторый избыток наиболее употребительных англицизмов, поскольку эти заимствования относятся к сферам, которые больше всего интересуют современных читателей, при этом на первом месте находятся заимствования из спортивной сферы [Bogaards 2008, с. 92]. В статье, посвященной метафорам в политике, А. П. Чудинов называет понятийную сферу «Спорт» одним из наиболее продуктивных источников политической метафоры, поскольку избирательный процесс ассоциируется с соревнованием [Чудинов 2001, с. 27]. Подобная связь проявлялась и в собранном материале. Так, дебаты между участниками президентской гонки сравниваются с боксерским раундом:

(1) A défaut d'avoir été présent au premier tour, ce débat sera sans doute celui du second. Encore faut-il que les protagonistes de ce «round» décisif offrent la véritable alternative du débat, et pas deux versions de la même offre politique [L'Obs 19.04.2017].

Этот отрывок взят из статьи о дебатах, касающихся внешней политики Франции. Как указано в словаре «Le Grand Robert», англицизм *round*, заимствованный из бокса, обозначает «трехминутный поединок между профессионалами, с минутными перерывами между схватками» [Le Grand Robert], можно увидеть семы «ограничение по времени», «профессионалы», «перерыв». В анализируемой статье слово *round* метафорически обозначает «дебаты», поскольку и для спортивного раунда, и для дебатов характерно ограничение по времени, участие профессионалов и наличие перерывов между выступлениями участников. Англицизм *round* достаточно давно зафиксирован в словаре, он не мешает восприятию текста и выполняет информативную функцию, а выделение в тексте кавычками привлекает внимание читателя.

Собранный материал показал, что заимствования, давно вошедшие во французский язык, часто используются в сильной позиции, в заголовке, первом и последнем предложении статьи, например:

(2) Le seul «hold-up» qui menace la droite, c'est un cambriolage frontiste [L'Obs 09.03.2017].

Это заголовок редакционной статьи, опубликованной в марте 2017 г. В статье говорится о сложном положении, в котором оказались

французские правые после того, как стало известно о юридических проблемах Ф. Фийона, ранее выдвинувшего свою кандидатуру на президентских выборах от партии «Республиканцы». Из-за проблем с законом Ф. Фийона могли не допустить до первого тура, что многие правые рассматривали как «грабеж» (*D'un ténor à l'autre, les mêmes éléments de langage résonnent, accréditant l'idée que l'élimination de François Fillon au premier tour reviendrait à «voler l'élection présidentielle»*). Однако, по мнению автора статьи, единственной проблемой является возможное сближение «Республиканцев» с ультраправой партией «Национальный фронт», возглавляемой М. Ле Пен, и переход в эту партию части членов партии «Республиканцы». При этом, как полагает автор статьи, Ф. Фийон, который называет себя главным противником М. Ле Пен, в действительности поддерживает членов партии «Республиканцы», которые выступают за сближение с ультраправыми.

В приведенном заголовке употребляется англицизм *hold-up – вооруженное ограбление, налет*. Он заимствован из американского варианта английского языка и происходит от выражения, которое произносят при вооруженном ограблении: *hold up one's hands – поднять руки вверх*. Значение англицизма *hold-up* зафиксировано в словаре, понятно читателю, поэтому не мешает восприятию текста. Кроме того, англицизм в данном заголовке привлекает внимание, так как выделен кавычками, и напоминает читателю о высказываниях самого Ф. Фийона, который неодобрительно отозвался о своем судебном процессе, охарактеризовав его как *hold-up démocratique*.

Вместе с англицизмом *hold-up* в заголовке использовано существительное *cambriolage – ограбление с проникновением в помещение*. На наш взгляд, хотя оба существительных содержат сему «ограбление», в заголовке они противопоставлены, поскольку в остальном их значения различаются. Так, слово *hold-up* предполагает, что ограбление происходит в общественном месте, на виду у других, т. е. акцент сделан на внешнем характере действия, тогда как слово *cambriolage* означает, что преступник проникает в жилище, действуя незаметно для окружающих, т. е. действие происходит внутри. Очевидно, эти термины метафорически описывают ситуацию, сложившуюся в лагере правых. Автор намекает, что единственную опасность для правых представляет не судебная тяжба Ф. Фийона, получившая широкую

огласку как во Франции, так и за рубежом, а именно появление сторонников партии «Национальный фронт» внутри партии «Республиканцы». Эпитет *frontiste* – относящийся к партии «Национальный фронт», употребленный в заголовке, позволяет читателю понять, что словосочетание *cambriolage frontiste* относится именно к партии М. Ле Пен. Таким образом, англицизм *hold-up* с понятным для читателя значением используется метафорически в заголовке статьи, чтобы охарактеризовать положение в партии «Республиканцы». Отметим, что Ф. Фийон не был допущен до первого тура выборов.

В некоторых случаях англицизмы, вошедшие в лексику французского языка, образуют словосочетания с французскими словами. Так, статья о результатах первого тура президентских выборов была озаглавлена следующим образом:

(3) Jospin, Bayrou… Mélenchon ? Le troisième homme de la présidentielle, loser magnifique [L'Obs 10.04.2017].

В этом заголовке можно увидеть устойчивое словосочетание *loser magnifique – проигравший*, в состав которого входят англицизм *loser – проигравший*, от англ. *to lose – проигрывать*, и французское прилагательное *magnifique* – 1) *прекрасный, превосходный*, 2) *значительный*. Очевидно, прилагательное *magnifique*, имеющее положительную коннотацию, выражает иронию, так как оно выступает в качестве эпитета при существительном *loser*, которому свойственна негативная коннотация, поэтому в данном случае в значении прилагательного реализуется сема «значительный», что показывает, насколько велико поражение.

Во французской прессе словосочетание *loser magnifique* достаточно распространено и относится к тем, кого преследуют неудачи, в том числе к тому, кто оказывается на обидном втором или третьем месте, упустив победу, в спорте или в политике. Так, Д. Трамп потерпел поражение в праймериз республиканцев в штате Айова в 2016 г., заняв второе место, и в журнале «Courrier International» была опубликована статья, озаглавленная «Etats-Unis. Donald Trump, loser magnifique», где выражение *loser magnifique* относилось к будущему президенту США (*Courrier International. 03.02.2016*).

В анализируемой статье о французских выборах словосочетание *loser magnifique* обозначает политика, который займет третье место

в первом туре президентских выборов (*le troisième homme*), т. е. не сможет продолжить борьбу за пост президента. По мнению автора, таким политиком может оказаться Ж.-Л. Меланшон, а ранее в подобной ситуации оказывались Л. Жоспен в 2002 г. и Ф. Байру в 2007 г. Поскольку англицизм *loser* зафиксирован в словаре и понятен читателю, словосочетание *loser magnifique* имеет прозрачную внутреннюю форму и не мешает восприятию текста, его значение также раскрывается в тексте статьи (*le premier des perdants – первый среди проигравших*). Таким образом, благодаря прозрачной внутренней форме и мотивированности, в заголовке это словосочетание выполняет информативную функцию: сообщает читателю, следящему за президентскими выборами 2017 г. во Франции, о том, что Ж.-Л. Меланшон может не попасть во второй тур выборов. Отметим, что по результатам первого тура Ж.-Л. Меланшон занял четвертое место.

Кроме заимствований, давно вошедших в лексику французского языка, в статьях о политике употребляются англицизмы, недавно появившиеся в языке французской прессы (*corbynisation, work couple, fake news, liker*). К таким заимствованием можно отнести выражение *work couple – тесный союз между коллегами*, составленное из компонентов *work-работа и couple – семейная пара*. Концепт «тесный союз между коллегами» и связанные с ним выражения *work couple и office wife* появились в 1930-е гг. Предполагалось, что женщина-секретарь министра или бизнесмена, которую называли *office wife* (досл.: *офисная жена*, от анг. *office – контора, офис* и *wife – жена*), должна была понимать своего начальника так же хорошо, как своего мужа. В 1980-е гг. это словосочетание употребляли феминистки, говорившие о «синдроме офисной жены» [Cosmopolitan 2017], так как секретарша выполняла дополнительные обязанности и следила не только за расписанием начальника, но также заботилась об оплате счетов. В наши дни под выражением *work couple* понимают взаимовыгодный союз между коллегами обоего пола, которые становятся близкими друзьями, очень хорошо понимают и поддерживают друг друга, как супруги в семье, что способствуют их карьерному росту, при этом отношения остаются платоническими. Поскольку данное выражение создано на основе метафоры по сходству образа действия (отношения в семье → отношения между коллегами), на его основе образованы словосочетания *work spouse* (от *work – работа и spouse – супруг/*

супруга), *work husband* (от *work – работа* и *husband – муж*) и *work wife* (от *work – работа* и *wife – жена*) для обозначения участников такого союза. По данным словарей, эти выражения больше свойственны американскому варианту английского языка, т. е. являются американизмами [Work spouse]. Во французском языке заимствования *work couple*, *work wife, work husband* можно рассматривать как неологизмы, так как они обозначают новое явление для французского общества. Как отмечает А. М. Смирнова в статье, посвященной неологизмам во французской прессе, для современного политического дискурса характерно использование неологизмов-американизмов [Смирнова 2017]. Интересно, что наряду с лексическим заимствованием *work couple* во французской прессе встречается калька *couple de travail*, имеющая то же значение.

Иногда в одной статье можно увидеть и лексическое заимствование, и образованные от него выражения, и французскую кальку:

(4) Il existe bien un terme qui pourrait désigner une telle relation: les anglo-saxons parlent d'un «work couple», un couple de travail, et de son «work husband» et «work wife» (oui, le concept est quelque peu hétérocentré).

Aux Etats-Unis, le terme *a été utilisé* pour décrire la relation entre le président George Bush et Condoleezza Rice, sa secrétaire d'Etat.

N'a-t-on pas assisté récemment en France à la rupture politique d'un de ces couples de travail, avec Florian Philippot et Marine Le Pen ? [L'Obs 26.09.2017]

Хотя приведенный отрывок взят из статьи, которая посвящена союзам между коллегами и не имеет прямого отношения к выборам, в тексте упоминаются имена французских политиков, участвовавших в президентских и парламентских выборах в 2017 г. Англицизм *work couple* поясняется с помощью французской кальки *un couple de travail*, что позволяет читателям понять смысл заимствования. Значения выражений *work husband* и *work wife* раскрываются далее в тексте статьи (*ma moitié*). Информация о том, что отношения между президентом США Джорджем Бушем – младшим и его госсекретарем Кондолизой Райс характеризовали как *work couple*, также позволяет лучше понять значение заимствования. Известно, что между Дж. Бушем – младшим и К. Райс было полное взаимопонимание, и оба политика выиграли от этого союза, так как К. Райс сделала хорошую карьеру (занимала пост советника, государственного секретаря) и стала влиятельной

политической фигурой, предполагалось даже, что она может претендовать на пост президента США (*Коммерсантъ. 11.07.2006*), а Дж. Буш – младший проводил внешнюю политику, прислушиваясь к рекомендациям К. Райс.

Говоря о союзе между М. Ле Пен, главой партии «Национальный фронт», и Ф. Филиппо, одним из ее ближайших соратников, «правой рукой», автор использует кальку *couple de travail*, т. е. сравнивает отношения между французскими политиками с отношениями, существовавшими в паре Дж. Буш – К. Райс. Фраза представляет собой риторический вопрос, который не требует ответа, т. е. автор уверен, что этот союз был выгоден для обоих участников. Известно, что Ф. Филиппо руководил избирательной кампанией М. Ле Пен во время президентских выборов 2017 г., а до этого активно помогал главе «Национального фронта» менять имидж партии. Очевидно, такое сотрудничество оказалось достаточно продуктивным для М. Ле Пен: она заняла второе место в первом туре с минимальным отрывом от Э. Макрона, во втором туре получила больше голосов, чем в свое время ее отец, а после парламентских выборов у ее партии появилось восемь мест в Национальном собрании (ранее было только два). Отметим, что совместная деятельность двух политиков была полезна и для Ф. Филиппо, который делал политическую карьеру: участвовал, хотя и неудачно, в парламентских выборах в 2017 г. и создал в рамках партии собственную ассоциацию «Патриоты», чтобы распространять идеи М. Ле Пен. Сказанное выше позволяет сделать вывод, что словосочетание *couple de travail* отражает взаимовыгодные отношения, которые наблюдались в союзе М. Ле Пен – Ф. Филиппо, который, как следует из статьи, недавно распался.

В собранном материале выявлены заимствования, связанные с политической системой Великобритании, например, слово *corbynisation*. Этот термин, обозначающий распад политической партии, образован от фамилии политика Джереми Корбина (Jeremy Corbyn), который в 2015 г. возглавил партию лейбористов, являющуюся главной оппозиционной партией Великобритании, и сформировал теневое оппозиционное правительство Лейбористской партии. В июне 2016 г. в рядах партии произошел раскол, так как на фоне итогов референдума о выходе Великобритании из ЕС и отставок членов теневого правительства, более 100 членов партии проголосовали за вотум недоверия Корбину (*Известия.*

28.06.2016). Кроме того, Корбин выступал против реформирования партии. Все это привело к расколу в рядах лейбористов. Во французской прессе термин *corbynisation* употреблялся по отношению к Б. Амону, представителю левого крыла социалистов, которые, как и Лейбористская партия, переживают серьезный кризис. Б. Амон победил в первом туре первичных выборов в Социалистической партии и вернет партию на прежний курс, если его выберут президентом, что противоречит планам нынешнего руководства. Это привело к фактическому распаду партии, переходу части ее членов в движение Э. Макрона:

(5) Benoît Hamon s'y était préparé. Le candidat de la Belle Alliance était condamné à assister à l'exode, pas encore massif, d'une partie des éléphants du Parti socialiste vers Emmanuel Macron. En jouant *la carte de la* «*corbynisation*» de sa campagne, il savait parfaitement qu'il allait s'enfermer dans la posture du grand prédicateur d'une gauche en construction [L'Obs 08.03.2017].

В этом примере англицизм *corbynisation* отражает сходство ситуации, в которой оказались лейбористы в Великобритании и социалисты во Франции. Значение заимствования поясняется контекстом (*Hamon le diviseur – Амон вносит раздор в ряды партии*), поэтому англицизм не мешает пониманию смысла статьи.

В целом можно сделать вывод, что в статьях о выборах 2017 г. во Франции англицизмы употребляются не часто. Большинство заимствований относится к существительным и именным словосочетаниям, что связано с номинативной функцией заимствованных слов.

Многие из выявленных англицизмов уже вошли в лексику французского языка и зафиксированы в словарях. Чаще всего эти заимствования относятся к области спорта, что свидетельствует об интересе французов к данной сфере жизни, а также подтверждает продуктивность спортивной метафоры в политическом языке. Англицизмы, зафиксированные в словарях, понятны читателю, не мешают восприятию информации, поэтому часто используются в сильной позиции, выполняя информативную функцию.

В материалах, связанных с выборами, можно увидеть заимствования, недавно появившиеся в языке французской прессы, включая неологизмы, среди которых встречаются как англицизмы, так и американизмы. Такие заимствования поясняются в тексте с помощью контекста, французской кальки и выполняют информативную функцию.

Благодаря выделению кавычками во французском тексте, многие из выявленных заимствованных слов и словосочетаний также позволяют привлекать внимание читателей.

В целом, появление заимствований-неологизмов во французской политической лексике свидетельствует о том, что в данный момент заимствование из английского языка является продуктивным способом пополнения лексического состава.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Смирнова А. М. Неологизмы в современном франкоязычном дискурсе (на материале газет Le Monde, Le Figaro) // материалы Международной научно-практической конференции. 19−21 октября 2017 г. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ. С. 487–495.

Чудинов А. П. Спортивная метафора в современном российском политическом дискурсе // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2. 2001. С. 26–31.

Шумакова А. Н. О национально-культурной специфике фразеологических единиц, использовавшихся во французской прессе при освещении президентской кампании 2016 г. в США (на материале журнала L'Obs) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). С. 87–101. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2017/3_774.pdf

Bogaards P. On ne parle pas franglais: la langue française face à l'anglais. Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2008. 208 p.

Et vous, êtes-vous en work couple? // Cosmopolitan. 16.10.2017. URL : www.cosmopolitan.fr/et-vous-etes-vous-en-work-couple,2008664.asp

Le Grand Robert // Version électronique du Grand Robert de la langue française. Version 2.0. 2005.

L'Obs. Paris, 2016. URL : www.nouvelobs.com

Work spouse. URL : encyclopedia.thefreedictionary.com/work+spouse

УДК 159.96

С. Б. Величковская, Т. О. Гребенникова

Величковская С. Б., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
факультета гуманитарных наук ФГБОУ ВО МГЛУ; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Гребенникова Т. О., аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
факультета гуманитарных наук ФГБОУ ВО МГЛУ; e-mail: rougetats@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ СТРЕССА В ПЕРИОД СЕССИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

В статье представлен анализ особенностей проявлений стресса у студентов с разным уровнем личностной тревожности в сессионный период. Процесс обучения в вузе можно рассматривать не только как подготовку к будущей профессии, но и как определенный вид трудовой деятельности. При этом актуальным становится вопрос об улучшении организации труда обучающихся и устранении негативных факторов, снижающих эффективность выполнения стоящих перед ними задач. Поэтому изучение причин, затрудняющих протекание процесса работы, и их негативных последствий имеет важное значение для анализа учебной деятельности. Исследование направлено на выявление взаимосвязи уровня личностной тревожности и показателей основных блоков эмоций, видов сниженной работоспособности и факторов внешней среды. Особое внимание в работе уделяется анализу основных источников стресса в учебной деятельности студентов, которые включают факторы стресса, характерные для сессионного периода. К стресс-факторам сессионного периода, к которому относят сдачу экзамена и подготовку к нему, относят влияние условий среды, оценки и ограниченность времени подготовки к итоговому контролю. При возникновении стресса студенты чувствуют усталость как физически, так и психологически, что не может не сказаться на результатах их деятельности. Интересными представляются также результаты сравнения особенностей развития учебного стресса у студентов психологических направлений подготовки младших и старших курсов в сессионный период. В работе доказывается увеличение выраженности и интенсивности стресса на старших курсах по сравнению с младшими. Среди основных стрессоров на младших курсах выделяются: нехватка личного времени, факторы, непосредственно связанные со сдачей экзаменов. Стрессоры на старших курсах дополняются такими, как «резкое увеличение нагрузки накануне сессии», «трудности работы с большим объемом литературы»

и специфичный фактор долгого учебного дня. Приводятся значимые различия по силе, частоте и весу стресса по подгруппам студентов младших и старших курсов и направлениям их подготовки. В работе также проанализированы показатели личностной тревожности в связи с выраженностью определенных блоков эмоций, состояний и стресса в экзаменационный период. Выявлены различия данных показателей по подгруппам с низким, средним и высоким уровнем личностной тревожности у студентов. Обобщение результатов по всей выборке обучающихся, принявших участие в исследовании, позволило установить, что уровень личностной тревожности значимо связан с выраженностью определенных блоков эмоций в экзаменационный период (позитивные или тревожно-депрессивные эмоции), коррелирует с переживанием таких видов состояний сниженной работоспособности, как монотония и стресс. Уровень личностной тревожности связан с выраженностью стресса по силе, частоте и весу воздействия стресс-факторов, специфичных для учебной деятельности студентов разных направлений подготовки.

Результаты, полученные в исследовании, позволяют расширить представления об особенностях проявления стресса у студентов с разным уровнем личностной тревожности и могут быть использованы для создания комплекса рекомендаций, направленных на облегчение процесса адаптации к учебной деятельности, минимизацию психологических трудностей у обучающихся в период сессионных и семестровых нагрузок.

Ключевые слова: стресс; стресс-фактор; личностная тревожность; эмоции; утомление; пресыщение; монотония; студент; учебная деятельность; экзаменационный стресс.

S. B. Velichkovskaya, T. O. Grebennikova

Velichkovskaya S. B., PhD (Psychology), Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Faculty of the Humanities, MSLU; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Grebennikova T. O., Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, Faculty of the Humanities, MSLU;
e-mail: rougetats@gmail.com

SPECIFIC FEATURES OF STRESS MANIFESTATION IN STUDENTS WITH VARIOUS LEVELS OF TRAIT ANXIETY IN THE COURSE OF EXAM SESSION

The article dwells on the analysis of specific features of stress manifestation in students with various levels of trait anxiety during the exam session. The learning process at a university may be regarded not only as a training for the future profession, but also as an independent type of working activity. From this perspective, the following issues are being high on the agenda: the improvement of students' 'labour' arrangement and the elimination of negative factors that reduce the efficiency of students' performance when completing the tasks assigned to them. Consequently, of high importance is the study of causes complicating the working process and of

their negative outcomes for students' learning activity. The goal of the research is to define the correlation among the level of trait anxiety and the indexes of basic emotional clusters, types of reduced work performance and environmental factors. The analysis of the basic stress sources in the course of students' learning activity is given specific emphasis in this research. It also includes stress factors typical of exam session period. These stress factors involve the preparation for the test and the test itself, the impact of environmental conditions, the grades and the limited time for preparation for the final test. Students' stress is manifested by exhaustion both physical and psychological, which cannot fail to influence the outcome of their activity. Of special interest are the results obtained from the comparative analysis of specific features in academic stress development of junior and senior Psychology students during the exam session. The research asserts the increase in stress intensity of senior students as compared to freshmen. Freshmen identify the following stress factors as dominant: the lack of private time and the factors directly related to the success in exams. The stress factors of senior students are extended by the dramatic increase of work load before the exam session, challenges in working with a large amount of literature and a specific factor of a long academic day. The research shows significant differences in the intensity, frequency and weight of stress depending on the year of training and the qualification. The author focuses on the analysis of trait anxiety indexes in relation to the intensity of particular emotional clusters and stress states during the exam session. Thus, the differences of the given indexes in the subgroups of students with low, moderate and high trait anxiety are identified. Summing up the results of the whole sample of students who participated in the research the author argues that the trait anxiety level is significantly related to the intensity of particular emotional clusters during the exam session (positive, anxiodepressive), and correlates with experiencing such reduced efficiency states as monotony and stress. The level of trait anxiety is connected with the stress intensity, frequency and weight of stress factors typical of the learning activity in students of diverse qualifications.

The data acquired allow for broadening the concept of specific features of stress manifestation in students with various levels of trait anxiety and are applicable for working out a complex of guidelines. The purpose of these guidelines is to optimize the adaptation to learning activity and minimize psychological challenges that students face in the course of semester and exam session.

Key words: stress; stress factors; trait anxiety; emotions; exhaustion; satiety; monotony; student; learning activity; academic stress.

Введение

В последнее время особое внимание в исследовательских работах стало уделяться проблеме становления будущих профессионалов разного профиля. В литературе представлен целый ряд работ, посвященных системному анализу причин возникновения и особенностей развития учебного стресса у студентов разных направлений подготовки

[Величковская 2017; Величковская 2014; Величковская, Гребенникова 2015 и др.]. Актуальность исследований такого рода связана с выявлением условий, необходимых для оптимизации процесса адаптации студентов к стрессовым нагрузкам в вузе и целенаправленно организованному психолого-педагогическому содействию студентам для более эффективного включения их в учебный процесс. Главная причина неблагополучия в учебной деятельности студента – трудности индивидуальной адаптации к интенсивному темпу студенческой жизни и переживание стресса. Последствия могут проявляться в признаках истощения, снижения умственной работоспособности, неспособности к самостоятельному управлению своим поведением. Исследователи отмечают, что описанные симптомы совсем не обязательно развиваются только на начальных этапах адаптации к студенческой жизни (первый год обучения или младшие курсы). Они часто возникают на уже продвинутых стадиях обучения и являются как бы следствием накопления стрессовых воздействий, которые не были вовремя устранены [Жабин 2012; Мельников 2012; Jalonen N. et all 2015; O'Hara et all 2014 и др.].

Достаточно много внимания учеными-психологами и педагогами-практиками уделяется в последнее десятилетие индивидуальным и личностным характеристикам студента в процессе его адаптации к образовательной среде. Как известно, именно личностные особенности определяют интенсивность стрессового переживания индивида и чувствительность к стресогенным факторам [Романова 2017; Mastenbroek 2014; Zunhammer 2013]. Современные исследования выделяют учебную тревожность как отдельный вид тревожности [Тревога и тревожность 2001]. Предэкзаменационная тревожность отражает индивидуальные различия в склонности субъекта испытывать тревогу в ситуации оценки, экзамена [Кузнецова 2009; Романова 2017]. Для студента уровень личностной тревожности является важным фактором благополучного обучения в ВУЗе. Когда студенты сталкиваются с различными трудностями, оптимальный уровень тревожности способствует успешному и эффективному обучению. Высокий уровень тревожности может затруднить учебную деятельность студента путем снижения организованности, продуктивности, а также качества результата. В то же время исследователи отмечают, что определенный уровень тревожности – естественная и обязательная

особенность активной деятельности личности. Во многих классических и современных исследованиях подчеркивается, что состояние тревоги является полезным адаптивным механизмом, побуждающим индивида к защитному поведению по преодолению опасности [Кузнецова 2009; Спилбергер 2008; Тревога и тревожность 2001]. Изучение тревожности как характеристики и свойства личности, и ее влияние на процесс обучения необходимо для организации более эффективного обучения студентов в высшем образовательном учреждении. В данной работе сделана попытка рассмотреть личностную тревожность как один из факторов успешного индивидуального обучения и изучить его влияние на специфику ситуации адаптации студентов к вузовскому обучению.

Основная часть

Целью данного исследования является выявление факторов напряженности и особенностей развития учебного стресса у студентов с разным уровнем личностной тревожности в сессионный период.

Для проведения исследования использовался комплекс методических средств, позволяющих оценить и сопоставить различия в характере возникновения и проявления актуальных стрессовых состояний у студентов психологических направлений подготовки в сессионный период [Романова 2017]. В состав комплекса вошли две группы методов:

1) анкета-интервью для предварительного обследования всех респондентов, принявших участие в исследовании;

2) набор стандартизированных психодиагностических тестов: методика «Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов»; методика «Дифференцированная оценка работоспособности» (ДОРС); методика «Шкала дифференциальных эмоций»; методика субъективной оценки личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина (тест на тревожность Спилбергера – Ханина).

Всего в исследовании приняло участие 96 студентов психологических направлений подготовки, обучающихся в лингвистическом вузе. Возраст испытуемых по выборке варьирует от 17 до 22 лет (средний возраст – 19,5 лет), в их состав вошли 15 мужчин и 81 женщина. Для удобства дальнейшего описания результатов выборка была условно

разделена на две группы (см. табл. 1): в первую группу вошли студенты с низким и средним (<53) значением показателя личностной тревожности (49 чел.), во вторую группу – студенты с выраженной и сильно выраженной (>53) личностной тревожностью (46 чел.).

В группу **с низким и средним уровнем (группа 1)** личностной тревожности (n=49) вошли 20 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (40,8 %), и 29 студента, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (59,2 %). 27 человек учатся на младших курсах (55,1 %) и 22 человека на старших курсах (44,9 %). Возраст испытуемых в данной группе варьирует от 17 до 22 лет (средний возраст – 19,41 лет), в их состав вошли 12 мужчин и 37 женщин.

В группу **с высоким и сильно выраженным уровнем (группа 2)** личностной тревожности (n=46) вошли 23 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (50 %), и 23 студента, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (50 %). 29 человек учатся на младших курсах (63 %) и 17 человек – на старших курсах (37 %). Возраст испытуемых в данной группе также варьирует от 17 до 22 лет (средний возраст – 19,48 лет), в их состав вошли 3 мужчины и 43 женщины.

Таблица 1

Уровень личностной тревожности в группах студентов психологических направлений подготовки (в %)

Уровень ЛТ	Вся выборка	Младшие курсы	Старшие курсы	Студенты-психологи	Студенты педагоги-психологи
Низкий	4,21	1,79	7,69	0,00	7,69
Средний	29,47	23,21	38,46	32,56	28,85
Высокий	66,31	73,21	53,85	67,44	61,54

Как видно из полученных результатов, по демографическому составу (пол, возраст, направление подготовки, совмещение работы и учебы) группы относительно однородны. Однако, несмотря на то что обе группы характеризуются преобладанием женского состава, мы

видим, что почти все представители мужского пола вошли в первую группу (12 мужчин среди студентов с низким уровнем ЛТ и 3 мужчины среди студентов с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ).

Результаты анализа данных, полученных по методике «Опросник для выявления информационного стресса у студентов» отражены в таблице 2 и указывают на то, что в сессионный период у студентов **с низким и средним уровнем ЛТ (группа 1)** по фактору силы наблюдается умеренная степень выраженности стресса. В свою очередь, по фактору частоты и веса стресса можно отметить выраженную степень стресса.

Таблица 2

Качественная характеристика проявлений стресса у студентов психологических направлений подготовки с разными уровнями личностной тревожности

Основные показатели методик	Вся выборка	Группа 1 (n=49)	Группа 2 (n=46)	P*
Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов				
1. Сила	4,89 умеренно-выраженный	4,59 умеренный	5,16 выраженный	p < 0.05
2. Частота	4,73 выраженный	4,46 выраженный	4,99 выраженный	p < 0.05
3. Вес	24,23 выраженный	21,44 выраженный	26,87 выраженный	p < 0.05
Дифференцированная оценка работоспособности				
1. Утомление	23,63 умеренный	23,78 умеренный	23,56 умеренный	–
2. Монотония	23.78 умеренный	23,29 умеренный	24,38 умеренный	p < 0.1
3. Пресыщение	21,8 умеренный	21,33 умеренный	22,40 умеренный	p < 0.1
4. Стресс	24,19 выраженный	23,55 умеренно выраженный	24,98 выраженный	p < 0.05

Основные показатели методик	Вся выборка	Группа 1 (n=49)	Группа 2 (n=46)	P*
Шкала дифференциальных эмоций				
1. Позитивные эмоции	24,35 умеренная	25,58 умеренная	23,07 умеренная	p < 0,1
2. Остро-негативные эмоции	21,67 умеренная	20,48 умеренная	22,91 умеренная	–
3. Тревожно-депрессивные эмоции	19,94 умеренно-выраженная	16,83 умеренная	23,17 выраженная	p < 0.05

* уровень значимости

У студентов **с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ (группа 2)** в сессионном периоде наблюдается выраженная степень стресса по всем показателям методики. Студенты группы 2 субъективно оценивают свою учебную ситуацию как более тяжелую (вес стресса в данной группе – 26,87 баллов). Для этого периода также характерна большая интенсивность его переживания (сила стресса – 5,16 балла, частота стресса – 4,99). Эти различия в качественных особенностях переживания учебной ситуации как стрессогенной связаны, очевидно, с личностными характеристиками групп. Представители данной выборки воспринимают все ситуации более угрожающими ввиду своей «природной» черты, чем участники группы 1 [Романова 2017].

В период экзаменационной сессии наиболее значимые стресс-факторы, которые были отмечены студентами с низким и средним уровнем ЛТ и с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ, касаются *недостатка личного времени*, который непосредственно связан с высокими учебными нагрузками: «Недостаток времени для отдыха и удовлетворения личных нужд в течение учебного дня»; «Необходимость посвящать учебе вечерние и ночные часы»; «Учебный день построен таким образом, что не удается вовремя поесть»; «Интенсивность занятий настолько высока, что не остается времени на личную жизнь, личные нужды и отдых»; «Полная включенность в учебный процесс не оставляет времени для личной жизни»; «Освоение всего объема литературы, рекомендованного в программах курсов и семинаров, не представляется возможным». Также самым весомым

источником стресса для студентов обеих групп является фактор, связанный с «Резким увеличением нагрузок накануне сессии».

Специфичными для студентов группы 1 являются факторы, связанные с организацией учебной деятельности: «Чрезмерная продолжительность занятий во время одного учебного дня затрудняет обучение»; «Полученная на экзамене оценка может не зависеть от действительно имеющихся знаний»; «При подготовке к экзамену необходимо иметь более четкое представление о системе требований каждого преподавателя».

Студенты группы 2 также отмечают 3 специфических для этой группы фактора: «Систематическая подготовка к занятиям во время семестра невозможна из-за большого числа изучаемых дисциплин»; «Подготовка к «обязательным» предметам не дает возможности заниматься более интересными вопросами»; «Большой объем материала, который необходимо проработать к экзамену, является следствием недостатка времени на освоение предметов в течение семестра».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфика возникновения напряженности, возникающая у студентов в период сессии, обусловлена похожими объективными факторами, которые связаны, в основном, с недостатком личного времени и организацией учебного процесса.

Результаты полученных данных по методике «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности», отражающие различия у студентов с разным уровнем личностной тревожности также представлены в таблице 2. Значения всех показателей методики «Дифференцированная оценка работоспособности» находятся в границах умеренных значений. Исключением здесь являются значения показателя индекса стресса. У студентов с низким и средним уровнем ЛТ, показатели находятся на границе умеренного и выраженного значений, тогда как у студентов с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ, значение показателя имеет выраженное значение. По индексу стресса также были выявлены достоверные различия ($p < 0,05$). Выявлена тенденция ($p < 0,1$) к значимым различиям по показателям индексов «монотония» и «пресыщение». У группы 2 значения этих показателей состояний сниженной работоспособности выше, чем у группы 1. Это может свидетельствовать о том, что студенты с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ субъективно оценивают себя

менее психологически благополучными, чем другая группа. Им в большей степени свойственно чувство усталости, скуки, пресыщения с мотивационной ориентацией на скорейшее завершение деятельности. Также, вероятнее всего, студенты с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ испытывают более высокое по интенсивности и продолжительное напряжение из-за тревожности как свойства личности.

Выраженность фундаментальных эмоций у обследованной выборки согласно методике «Шкала дифференциальных эмоций», представлена на рисунке 1 и в таблице 2. Представленные данные указывают на то, что у группы студентов с низким и средним уровнем ЛТ эмоции интереса (9,77) и радости (9,35) проявлены наиболее сильно. Это свидетельствует о позитивном отношении студентов к учебной деятельности. Однако показатели эмоций тревожно-депрессивного комплекса находятся выше нормы, несмотря на то что значение показателя находится в умеренном диапазоне. В первую очередь у данной группы в этом блоке выражены эмоции страха и стыда, что, скорее всего, связано со страхом «провала» на экзамене.

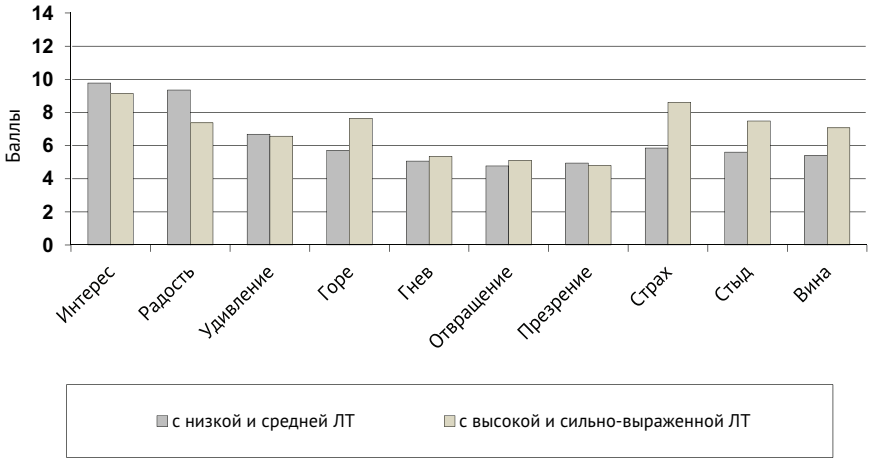


Рис. 1. Профиль базовых эмоций у групп студентов с разными уровнями личностной тревожности

У группы студентов с высоким и сильновыраженным уровнем ЛТ также эмоции интереса проявлены наиболее сильно (9,13). Однако на втором месте по показателю выраженности эмоции находится

страх (8,61), а третьем – горе (7,65). Показатели эмоций тревожно-депрессивного комплекса находятся значительно выше показателей первой группы ($p < 0.05$). Показатели эмоций негативного комплекса у данной группы также немного выше нормы, хоть и незначительно.

Полученные данные показывают, что у обследованных групп студентов с низким и средним уровнем ЛТ и студентов с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ оценки показателей по блоку «позитивных эмоций» находятся в диапазоне умеренных значений (25,58 и 23,27 балла, соответственно). По блоку «острых негативных эмоций» в пределах умеренной выраженности (20,48 и 22,91 балла соответственно), по блоку «тревожно-депрессивных эмоций» несколько выше нормативных показателей. В группе 1 тревожно-депрессивные эмоции проявляются менее интенсивно (16,82), чем в группе 2 (23,17). По данному индексу также были выявлены статистически значимые различия между двумя исследуемыми группами ($p < 0.05$).

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что эмоциональный фон у обследованного контингента в экзаменационный период в целом не благоприятен: у студентов преобладает тревожно-депрессивные тенденции. Группа студентов с низким и средним уровнем ЛТ отличается большей эмоциональной стабильностью в сессионный период. Группа студентов с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ отличается меньшей эмоциональной стабильностью в сессионный период. В данной группе проявляется тенденция интенсификации переживаний эмоций остронегативного блока, а также тревожно-депрессивного блока, связанных с базовыми эмоциями страха, стыда и вины.

Для более глубокого анализа различий между группами студентов с разным уровнем личностной тревожности в период сессии был проведен корреляционный анализ всех массивов данных. Результаты анализа со значимыми взаимосвязями между уровнем ЛТ и показателями других методик представлены на рисунках 2–4.

Личностная тревожность по всей выборке испытуемых коррелирует (значение корреляции по критерию Спирмана $p < 0,01$) с показателем тревожно-депрессивного блока эмоций. Это говорит о том, что чем выше личностная тревожность, тем интенсивнее тревожно-депрессивные эмоции студентов в сессионный период. Также выявлена обратная корреляция с показателями блока позитивных эмоций

($p < 0,05$): чем выше личностная тревожность, тем меньше интенсивность позитивных эмоций. Это подтверждает результаты других исследований О. В. Кузнецовой и другие ученые [Кузнецова 2009; Mastenbroek 2014; Zunhammer 2013], так как тревожность как устойчивая характеристика человека тесно связана с ситуативной тревожностью, а между двумя противоположенными эмоциями очевидна обратная связь.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что чем выше ЛТ, тем выше эмоциональная нестабильность студентов. Это подтверждает предположение о зависимости интенсивности эмоций от личностной тревожности, которое было упомянуто выше при интерпретации полученных результатов по методике субъективной оценки личностной тревожности.

Кроме взаимосвязи с эмоциями, во *всей выборке* была выявлена корреляция между личностной тревожностью и видами сниженной работоспособности – монотонией и стрессом ($p < 0,05$). Чем выше личностная тревожность, тем интенсивнее проявляются состояния монотонии (как однообразная деятельность в течение продолжительного времени, связанная с выполнением типичных и стереотипных действий) и одновременно стресса (как состояния, требующего повышенной мобилизации психологических и физических ресурсов человека ввиду сложности решаемой задачи или выполняемой деятельности, а также личной ответственности) у студентов в сессионный период.

Также у всей выборки была выявлена значимая взаимосвязь ($p < 0,05$) между показателем ЛТ и показателями силы, частоты и веса стресса по методике «Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов». Как уже сказано выше, вся выборка студентов характеризуется в сессионный период выраженным уровнем переживания стресса, связанного с воздействием различных стресс-факторов, как объективного, так и субъективного характера (см. табл. 2). Одним из таких субъективных факторов очевидно является и ЛТ, так как чем выше уровень личностной тревожности у испытуемых, тем интенсивней выраженность стресса у студентов в период сессии (см. рис. 2).

В выборке студентов *с низким и среднем уровнем личностной тревожности* была выявлена взаимосвязь ЛТ с показателем тревожно-депрессивного блока эмоций ($p < 0,05$). Также была установлена

корреляция на уровне тенденции ($p < 0,1$) показателя ЛТ с индексом силы стресса. Это говорит о том, что испытуемые данной группы представляют сессионный период как особенно напряженное время, связанное с дополнительными физическими и умственными перегрузками.

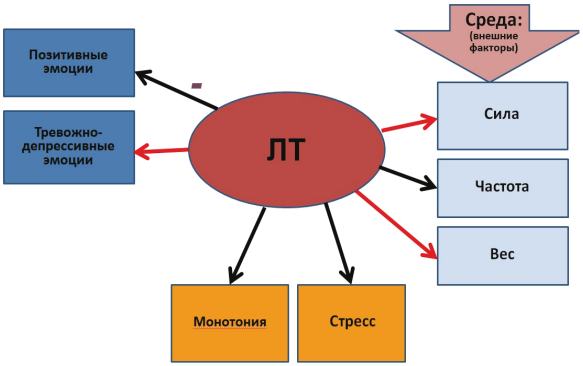


Рис. 2. Схема корреляционных связей между ЛТ, факторами напряженности и стрессовыми состояниями у студентов в сессионный период (стрелками обозначено наличие значимых корреляций, знак минус – отрицательные связи)

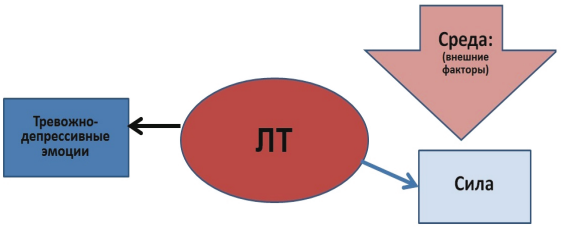


Рис. 3. Схема корреляционных связей между ЛТ, факторами напряженности и стрессовыми состояниями у студентов с низким и средним уровнем ЛТ в сессионный период (стрелками обозначено наличие значимых корреляций)

Можно предположить, что студентам с низким уровнем тревожности свойственны эмоции страха, стыда и вины во время экзаменационной сессии, что очевидно связано с высокой субъективной важностью и личной ответственностью за результаты деятельности

в период сдачи экзаменов. Однако переживание позитивных эмоций не снижается и не зависит у студентов этой группы от уровня ЛТ, что позволяет говорить о возможностях компенсации переживаемых ими трудностей за счет стабильности положительного эмоционального фона деятельности (см. рис. 3).

У студентов *с высоким и сильно выраженным уровнем личностной тревожности* значимых корреляций между уровнем ЛТ показателями установлено не было. Это может подтверждать правильность определения такого понятия, как ЛТ, и доказывать, что личностная тревожность прежде всего представляет собой индивидуальную характеристику и является одним из важнейших предикторов развития стресса в учебном и других видах стресса вне зависимости от внешних факторов.

Тем не менее при обработке данных были выявлены взаимосвязи на уровне тенденции ($p < 0,1$) между уровнем ЛТ и переживанием позитивных эмоций (отрицательная корреляция), а также проявлением таких состояний сниженной работоспособности, как монотония (см. выше) и пресыщение (состояние, при котором человек в кратчайшие сроки старается прекратить деятельность, характеризующуюся излишней простотой и малоосмысленностью).

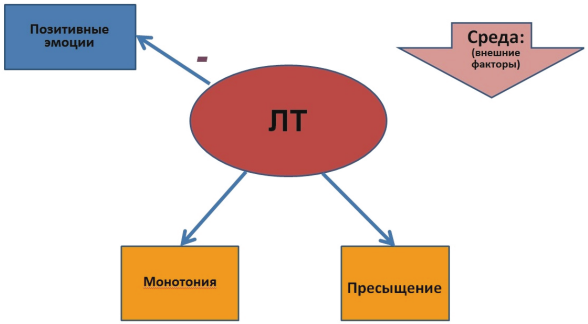


Рис. 4. Схема корреляционных связей между ЛТ, факторами напряженности и стрессовыми состояниями у студентов с высоким и сильно выраженным уровнем ЛТ в сессионный период (стрелками обозначено наличие значимых корреляции, знак минус – отрицательные связи)

Такие данные свидетельствуют об определенном психологическом неблагополучии студентов с повышенным уровнем ЛТ. В период

сессии их деятельность характеризуется отсутствием позитивных эмоций, негативным отношением к проделываемой работе, постепенным снижением субъективной значимости решаемых задач и учебной мотивации в целом (см. рис. 4).

Заключение

В результате обобщения эмпирических данных, обсуждаемых в работе, был сделан ряд выводов, касающихся особенностей возникновения и проявления учебного стресса в сессионный период в зависимости от уровня личностной тревожности обучающихся.

Данная работа может быть основой для более масштабного исследования, в ходе которого будут получены более развернутые сведения о закономерностях развития и переживания учебного стресса у студентов психологических направлений подготовки в сессионный период. Следует также отметить необходимость более тщательного изучения феномена личностной тревожности и уточнения самого понятия «состояние», или «черта личности». Кроме того, в дальнейших исследованиях необходимо выявить стратегии преодоления стресса и улучшения психического состояния обучающегося. Перспективным является также направление исследований, связанных с изучением зависимости между уровнем стресса в учебной деятельности и удовлетворенностью обучением. Исследования такого рода могут лечь в основу создания комплекса рекомендаций, направленных на облегчение процесса адаптации к учебной деятельности, минимизацию психологических трудностей у студентов в период сессионных и семестровых нагрузок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Величковская С. Б. Развитие учебного стресса у студентов второго высшего образования в лингвистическом вузе // Управление процессами обучения в системе непрерывного образования / отв. ред. Л. С. Каменская. 21–22 февраля 2017 г. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 31–34.

Величковская С. Б. Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 16 (702). Психолого-педагогические проблемы развития образования. С. 75–87. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/Vest-16z.pdf (Педагогические науки.)

Величковская С. Б., Гребенникова Т. О. Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей в сессионный период // Вестник

Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 18 (729). Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. С. 39–49. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest-18z.pdf (Психологические науки.)

Жабин Д. В. Влияние факторов стресса на речевую деятельность студентов в условиях обучения иностранному языку // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 203–205.

Кузнецова О. В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности : автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2009. 22 с.

Мельников В. И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. № 1. 2012. С. 45–60.

Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. В. М. Астапов. СПб. : Пер Сэ, 2008. С. 85–99.

Тревога и тревожность / сост. и общая редакция В. М. Астапов. СПб. : Питер, 2001. 256 с. (Серия «Хрестоматия по психологии».)

Jalonen N., Kinnunen M.-L., Pulkkinen L., Kokko K. Job skill discretion and emotional control strategies as antecedents of recovery from work. European Journal of Work and Organizational Psychology. 2015. Vol. 24, No. 3. P. 389–401.

Mastenbroek N. J. J. M., Jaarsma A. D. C., Scherpbier A. J. J. A., Demerouti E. The role of personal resources in explaining well-being and performance: A study among young veterinary professionals. European Journal of Work and Organizational Psychology. 2014. Vol. 23, No. 2. P. 190–202.

O'Hara R. E., Armeli S., Boynton M. H., Tennen H. Emotional Stress-reactivity and Positive Affect among College Students: The Role of Depression History Published in final edited form as: Emotion. 2014. February; 14 (1). P. 193–202. Published online 2014, November 25.

Zunhammer M., Eberle H., Eichhammer P., Busch V. Somatic Symptoms Evoked by Exam Stress in University Students: The Role of Alexithymia, Neuroticism, Anxiety and Depression PLoS One. 2013; 8 (12): e 84911. Published online 2013, December 18.

УДК 159.923.3

Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева

Дворецкая Т. А., аспирант кафедры психологии
и педагогической антропологии факультета гуманитарных наук МГЛУ;
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Ахмадиева Л. Р., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
факультета гуманитарных наук МГЛУ; e-mail: atossa@rambler.ru

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматривается взаимосвязь внешних и внутренних мотивов учебной деятельности, мотивации достижения и смысложизненных ориентаций. В результате эмпирического исследования показано, что часть внешних (успех-удача, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация) и внутренних мотивов (успех-призвание, успех-преодоление препятствий, познавательная мотивация, мотивация достижения и др.) связаны со смысложизненными ориентациями по-разному. Если внутренние мотивы учебной деятельности положительно связаны со смысложизненными ориентациями, то внешние мотивы связаны с ними отрицательно.

Ключевые слова: учебная мотивация; внутренние и внешние мотивы учебной деятельности; мотивация достижения; потребность в автономии; экстернальная, интроецированная, идентифицированная регуляция.

T. A. Dvoretskaya, L. R. Akhmadieva

Dvoretskaya T. A., Postgraduate, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, Faculty of the Humanities, MSLU;
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Akhmadieva L. R., Ph.D. (Psychology), Ass. Prof., Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, Faculty of the Humanities, MSLU;
e-mail: atossa@rambler.ru

MEANINGFUL LIFE AND ACADEMIC MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article deals with the interrelation of external and internal motives of academic activity, motivation of achievement and purpose in life. As a result of empirical research it has been shown that part of external (success and luck, intrajected motivation, external motivation, amotivation) and internal motives (success and vocation, success in overcoming obstacles, cognitive motivation, achievement motivation, etc.) are related to the purpose in life in different ways. While the internal motives of academic activity have positive correlation with the purpose in life, the external motives have negative correlation.

Key words: academic motivation of students; intrinsic and extrinsic motives of learning activity; motivation for achievement; need for autonomy; externally regulated behavior; introjected regulation of behavior; regulation through identification.

Эффективность обучения студентов в вузе является актуальной и важной темой как для науки, так и для практики. В наше время предпринято множество попыток улучшить систему высшего образования в Российской Федерации. Был принят новый федеральный закон об образовании, разработаны новые федеральные государственные стандарты, которые постулируют компетентностный подход, согласно которому вуз обязан не только передавать информацию обучающимся, а формировать у них различные компетенции (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные). Изменение требований к образовательному процессу неразрывно связано с изменением требований к обучающимся. Формирование навыков диктует необходимость дополнительной активности с их стороны. В свою очередь, дополнительная активность предполагает изменение системы побуждений, регулирующих учебную деятельность. Таким образом, мотивация учебной деятельности в наше время становится актуальной темой для изучения, так как было установлено, что направленность учебной мотивации влияет на эффективность обучения. Внутренняя мотивация и отдельные виды внешней мотивации, а именно: интроецированная мотивация (обучение из-за чувства долга) и мотивация самоуважения способствуют повышению эффективности обучения [Гижицкий 2016].

Изучая мотивацию учебной деятельности, ученые пытаются понять, с какими психологическими характеристиками она связана. Чаще всего учебная мотивация рассматривается в связи с когнитивными или интеллектуальными переменными или же непосредственно с академических достижений [Гижицкий 2016; Гончар 2012; Гордеева, Сычев, Осин 2014; Семенова 2016]. В зарубежных теориях также есть исследования связи учебной мотивации с учебной настойчивостью или же с таким понятием, как «упорство» («grit») [Гижицкий 2016; Duckworth, Peterson, Matthews, Kelly 2007]. Мы решили продолжить эту линию исследований и посмотреть, существует ли связь между мотивационными структурами и смысложизненными ориентациями личности. Под смысложизненными ориентациями (СЖО) понимается то, что придает смысл жизни, это могут быть цели в жизни, насыщенность жизни или удовлетворенность самореализацией [Зенкина,

Агибалова 2016]. СЖО считаются целостной системой, в которой отражаются и направленность личности, и жизненные цели, и осмысленность выбора. Таким образом признается, что СЖО должны быть каким-то образом связаны с мотивационной сферой, и в то же время характер и направленность этой связи не описывается, что делает актуальным ее исследование [Гончар 2012].

Студенческий период – это то время, когда человек уже определяет для себя профессиональные виды деятельности и степень значимости отношений с другими людьми, начинает осознавать, чего он хочет от жизни: как в плане каких-либо профессиональных достижений, так и в плане семейной жизни. Таким образом, студенчество признается значимым для социализации периодом. Этот период считается сензитивным для образования смысловой сферы, в том числе смысложизненных ориентаций [Гончар 2012]. И именно в студенческие годы закономерным образом проявляется, развивается и формируется мотивация учебной деятельности.

В отечественной и зарубежной традиции принято делить виды мотивов деятельности на внутренние и внешние. Так, например, Л. И. Божович разделяет мотивы, которые связаны непосредственно с самой деятельностью и получением удовольствия от нее, и мотивы, связанные с общением и желанием занять свое место в обществе [Божович 1972].

Одновременное формирование СЖО и мотивации учебной деятельности позволяет выдвинуть гипотезу о наличии связи между ними. Для нас значимым является не столько связь внутренних и внешних мотивов с конкретным смыслом жизни, сколько связь с ориентацией смысла жизни на будущее (цели), настоящее (насыщенность жизни) или прошлое (результативность жизни). Определив данную связь, мы сможем выдвинуть гипотезу о том, что конкретно стоит формировать у студентов, для того чтобы повышалась внутренняя мотивация учебной деятельности или продуктивные виды внешней мотивации, оказывающие позитивное влияние на академическую успешность обучающихся.

Цель исследования – выявить взаимосвязь смысложизненных ориентаций студентов с внешними и внутренними мотивами учебной деятельности.

Достижение поставленной цели осуществлялось в процессе последовательного решения следующих задач исследования:

1) диагностика учебной мотивации и мотивации достижения у студентов;

2) диагностика смысложизненных ориентаций;
3) выявление связей между показателями мотивации и степенью выраженности смысложизненных ориентаций.

В данном исследовании участвовало 142 студента в возрасте от 16 до 27 лет (средний возраст 19,6), из них 114 – девушки и 28 – юноши.

В исследовании для проверки выдвинуты следующие гипотезы:

первая гипотеза – внутренние мотивы учебной деятельности и интериоризация успеха будут положительно коррелировать с показателями сымсложизненных ориентаций, т. е. чем выше значения по шкалам смысложизненных ориентаций, тем выше значения показателей внутренних мотивов;

вторая гипотеза – внешние мотивы учебной деятельности и экстериоризация успеха будут отрицательно коррелировать с сформированностью смысложизненых ориентаций, т. е. чем выше значения смысложизненных ориентаций, тем ниже показатели внешних мотивов.

Методы исследования

1. Для определения направленности мотивации нами было использовано 2 методики: методика Т. А. Дворецкой, Л. Р. Ахмадиевой «Профиль учебной мотивации студента» [Дворецкая 2017] и методика С. А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» [Пакулина 2008].

Методика «Профиль учебной мотивации студента» была разработана на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычёва и Е. Н. Осина [Гордеева, Сычёв, Осин 2014] и методики А. Лазаруса «Структурный профиль». Утверждения, использующиеся в опроснике, взяты из методики Т. О. Гордеевой, однако представлены в новой форме. Участникам исследования предлагается самим оценить, насколько в процентном соотношении у них выражен каждый из видов мотивации. В данном опроснике представлены виды мотивов учебной деятельности.

Внутренние мотивы:

- *мотивация познания* – стремление узнать новое, понять изучаемый предмет. Оно связано с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания;

- *мотивация достижения* – стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач;
- *мотивация саморазвития* – стремление к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, к достижению ощущения мастерства и компетентности.

Внешние мотивы:

- *мотивация самоуважения* – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе;
- *интроецированная мотивация* – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми;
- *экстернальная мотивация* – потребность учиться, обусловленная необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. При наличии данного вида мотивации учащийся воспринимает учебную деятельность как вынужденную;
- *амотивация* – отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Методика С. А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» [Пакулина 2008] позволяет диагностировать ценностные предпочтения мотивов успеха студентов в вузе, которые и составляют профиль мотивации достижения. В методике также присутствует разделения мотивов на внешние и внутренние, т. е. различают интериоризацию и экстериоризацию успеха. С одной стороны, успех рассматривается как что-то связанное с предметной сферой, с другой стороны, он представлен как результат деятельности человека.

В данной методике представлены виды мотивов успеха.

Экстериоризация успеха:

- *успех-удача* – везение, т. е. неустойчивый, ситуативный результат деятельности;
- *успех как материальный уровень жизни* – ценность представляют материальные вещи, уровень благосостояния;
- *успех-признание* – ценность составляет одобрение авторитетными «значимыми» другими;

- *успех-власть* – для человека важно доминирование над другими, желание субъекта контролировать социальное окружение.

Интериоризация успеха:

- *успех как результат собственной деятельности* – ориентация на достижение результата в деятельности;
- *успех как психическое состояние* – важен положительный эмоциональный подъемом, переживание чувства удовлетворенности;
- *успех как преодоление препятствий* – для человека важно достигнуть новых высот путем преодоления трудностей;
- *успех-призвание* – рефлексивная оценка значимости не только результата, а прежде всего самой деятельности, поведения и растворения себя в профессиональном деле.

2. Для исследования СЖО был использован «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева [Леонтьев 2000].

В данном тесте представлены следующие шкалы:

- *цели в жизни* – наличие или отсутствие целей в жизни, которые придают ей осмысленность;
- *процесс жизни* – восприятие процесса жизни как интересного, эмоционального и наполненного смыслом;
- *результативность жизни* – оценка пройденного пути, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была пройденная часть жизненного пути;
- *локус контроля-Я* – представление о себе как о сильной личности, которая способна контролировать свою жизнь;
- *локус контроля-жизнь* – убеждение в том, что человек может (или не может) контролировать свою жизнь;
- *осмысленность жизни* (ОЖ) – общий показатель осмысленности жизни [Леонтьев 2000].

3. Методы статистической обработки результатов, включающие в себя проверку на нормальность при помощи критерия Колмогорова-Смирнова и корреляционный анализ.

Содержание и основные результаты исследований

Исследование проводилось во время аудиторных занятий в группах по 10–15 человек. На заполнение методик у участников уходило от 20 до 30 минут, в зависимости от усталости.

Для проведения корреляционного анализа для переменных с распределением, не отличающимся от нормального, использовался коэффициент Пирсона. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляционные связи между внутренними и внешними мотивами достижения и СЖО

Коррелирующие показатели	Успех – удача	Успех – материальный уровень	Успех – признание	Успех – власть	Успех – призвание
Цели в жизни	−0,11	0,12	0,14	0,01	0,22
Процесс жизни	−0,01	0,10	0,13	0,05	0,18
Результативность	−0,07	0,06	0,15	0,08	0,04
Локус-я	**−0,17**	0,10	0,12	0,07	0,19
Локус-жизнь	**−0,19**	0,10	0,14	−0,03	0,15
ОЖ	−0,14	0,11	0,14	0,03	0,20

* жирным шрифтом в таблице выделены коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p<0,05$.

Согласно представленным в таблице 1 данным, понимание успеха как случайности, т. е. удачи, отрицательно связано со значениями по шкалам СЖО. Участники исследования не полагаются на удачу в том случае, если они верят в то, что могут контролировать свою жизнь. Для них успех будет являться скорее результатом собственных усилий: чем сильнее усилия, тем лучше результат. С другой же стороны, если человек не считает, что он может свою жизнь контролировать, он будет скорее надеяться на случай.

Внутренний мотив достижения «успех–призвание» положительно коррелирует с ориентацией на будущее и на настоящее. Также мы видим положительную связь с локусом-я и общим показателем осмысленности жизни. Человек, для которого важно найти свое призвание, будет обращать свое внимание не только на результат, но и на сам процесс деятельности. Жизнь для такого человека полна смысла и он уверен в способности ее контролировать.

Величины коэффициентов ранговой корреляции, проведенной по методике Спирмена для переменных, распределение которых отличалось от нормального, приведены в таблице 2.

Таблица 2

Корреляционные связи между внутренними мотивами достижения и СЖО (коэффициент Спирмена)

Коррелирующие показатели	Успех – результат деятельности	Успех – психическое состояние	Успех – преодоление препятствий
Цели в жизни	0,16	0,16	**0,20**
Процесс жизни	**0,22**	**0,23**	**0,23**
Результативность	**0,21**	**0,11**	**0,26**
Локус-я	**0,18**	**0,19**	**0,22**
Локус-жизнь	0,15	**0,20**	**0,19**
ОЖ	**0,21**	**0,20**	**0,26**

* жирным шрифтом в таблице выделены коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p<0,05$.

Согласно корреляционному анализу, внутренние мотивы достижения успеха связаны практически со всеми шкалами СЖО. Интересным кажется тот факт, что внутренний мотив успеха как результата собственной деятельности связан со шкалой процесса жизни и результативностью жизни, мотив же успеха как психического состояния связан только с процессом жизни. Чем больше у человека выражено ощущение успешности себя и чем выше ощущение удовлетворенности от нынешнего устройства жизни, тем больше человек ориентирован на результативность своей деятельности. Соответственно мы можем сказать, что студенты, которые довольны своими прошлыми и настоящими успехами, больше ориентируются на результат деятельности. В то время как у людей, которым важно само ощущение успеха и эмоции, которые с ним связаны, выражено только удовлетворение от текущего жизненного процесса, результат деятельности для них кажется второстепенным, не являясь источником удовлетворения.

Успех как преодоление препятствий связан со всеми шкалами СЖО. Для человека, склонного видеть успех в преодолении препятствий на своем пути, характерно видеть эти препятствия как в прошлом, так и в настоящем, и в будущем. Он уверен в своих силах, знает, что его достижения зависят только от предпринятых им усилий.

Корреляции с внутренними мотивами учебной деятельности представлены в таблице 3.

Таблица 3

Корреляционные связи между внутренними учебными мотивами и СЖО (коэффициент Спирмена)

Коррелирующие показатели	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития
Цели в жизни	0,08	**0,29**	0,08
Процесс жизни	**0,18**	0,11	0,12
Результативность	**0,19**	0,13	0,14
Локус-я	0,10	**0,31**	0,11
Локус-жизнь	**0,20**	**0,22**	0,11
ОЖ	0,15	**0,30**	0,13

* жирным шрифтом в таблице выделены коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p<0,05$.

По результатам, представленным в данной таблице, видно, что познавательная мотивация и мотивация достижения связана со смысложизненными ориентациями почти в равной степени. Познавательная мотивация больше связана с удовлетворенностью процессом жизни и ее результативностью, тогда как мотивация достижения больше связана с наличием жизненных целей и уверенности в том, что жизнь можно контролировать. Представляется логичным то, что люди, настроенные на достижения, характеризуются сформированными жизненными целями. Для них также важно осознавать, что всё в их жизни зависит только от них, а не от сторонних факторов. Чем больше усилий они приложат, тем лучшего результата они добьются.

Результаты корреляционного анализа для внешних учебных мотивов шкал СЖО (см. табл. 4).

Таблица 4

Корреляционные связи между внешними учебными мотивами и СЖО (коэффициент Спирмена)

Коррелирующие показатели	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация	Амотивация
Цели в жизни	0,06	−0,11	**−0,28**	**−0,31**
Процесс жизни	0,09	**−0,18**	**−0,29**	**−0,31**
Результативность	0,05	**−0,22**	**−0,29**	**−0,30**
Локус-я	0,12	**−0,17**	**−0,34**	**−0,26**
Локус-жизнь	0,004	**−0,23**	**−0,31**	**−0,23**
ОЖ	0,12	**−0,19**	**−0,38**	**−0,32**

* жирным шрифтом в таблице выделены коэффициенты корреляции значимые на уровне $p<0,05$.

Из представленных в таблице 4 результатов мы видим, что интроецированная мотивация, экстернальная мотивация и амотивация отрицательно связаны со всеми шкалами СЖО. Интроецированная мотивация, т. е. мотивация, которая основана на чувстве долга и вины не зависит от целей в жизни. Однако она отрицательно связана с удовлетворенностью процессом жизни и ее результатами. Из этого можно сделать вывод, что если человек удовлетворен своей жизнью на данном этапе, то у него в меньшей степени будет выражен мотив долга. Примечательно, что экстернальная мотивация будет понижаться при снижении любого показателя СЖО, т. е. неважно, нашел ли человек цель в жизни, доволен ли он ее процессом или удовлетворен результатом жизни, мотивация «получения оценок» будет в любом случае отходить на задний план. То же самое касается и амотивации, т. е. отсутствия учебной мотивации вообще. Таким образом, помощь с поиском целей в жизни или повышение уровня удовлетворения обучение в вузе могло бы снизить процент амотивированных студентов или же студентов, которые ходят в университет только за получением оценок.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что внутренние мотивы учебной деятельности и интериоризация успеха связаны со смысложизненными ориентациями. Таким образом, чем больше обучающийся доволен процессом своей жизни, ее результативностью, уверен, что он в силах контролировать свою жизненную траекторию, тем выше внутренние мотивы учебной деятельности и внутренние мотивы достижения успеха.

Что касается внешних мотивов учебной деятельности и экстериоризации успеха, то тут ситуация менее однозначная. Если говорить о связи мотивов достижения с вышеназванными переменными, то ее фактически нет. За исключением внешнего мотива «успех – удача». Очевидно, что человек, который уверен в том, что он может контролировать свою жизнь, не будет полагаться на удачу. С другой стороны, внешние мотивы учебной деятельности показали достаточно сильную отрицательную корреляцию с шкалами СЖО (кроме мотивации самоуважения). Опираясь на данные результаты можно сказать, что любые изменения в названных параметрах СЖО будут оказывать влияние на изменение внешних мотивов учебной деятельности.

Результаты исследования позволяют углубить наше понимание мотивационной структуры личности обучающегося и их связи со смысложизненными ориентациями. Кроме этого, полученные результаты могут быть использованы на практике, так как они подтверждают гипотезу о том, что повышение удовлетворенности процессом жизни, результатом жизни и формирование жизненных целей понижают показатели внешних мотивов учебной деятельности и повышают показатели внутренних. Таким образом, есть основания предполагать что при повышении удовлетворенности процессом жизни с помощью организации учебной и досуговой деятельности обучающихся, а также при проведении мероприятий, связанных с постановкой профессиональных целей на будущее, можно усилить внутреннюю мотивацию учебной деятельности и продуктивные виды внешней мотивации, тем самым повысив академическую успеваемость студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. М. : Педагогика, 1972. С. 7–44.

Гижицкий В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : дис. … канд. психол. наук. М., 2016. 200 с.

Гончар С. Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников // Современная психология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). Пермь : Меркурий, 2012. С. 17–19.

Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. … д-ра психол. наук. М., 2013. 444 с.

Гордеева Т. О., Сычёв О. А., Осин Е. Н., Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.

Зенкина В. Г., Агибалова А. А. Балльно-рейтинговая система оценки знаний как эффективная мотивация студентов к успешному обучению // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 818–821.

Дворецкая Т. А. Изменения мотивационно-потребностной сферы личности в процессе адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Социальная психология личности и акмеология: сборник материалов Международной научно-практической конференции. М. : Перо, 2017. С. 89–92.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с.

Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 23–32.

Семенова Т. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 25–37.

УДК 159.92

Г. С. Карпова

Начальник психологической лаборатории ФКУ ИК-8 УФСИН России
по Оренбургской области; e-mail: Ufkbyrf86@mail.ru

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье приводятся основные результаты реализации программы развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений (ИУ). Профессиональная компетентность сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) определяется как единство специального (операционально-технологического), психолого-педагогического и этико-поведенческого компонентов, которые состоят из специальных знаний, умений, навыков, качеств, способностей служащих, их внутреннего отношения к труду и обеспечивают успешность выполнения ими профессиональной деятельности. Такое определение характеризует и отражает ее структурные компоненты. На основе проведенного теоретического и эмпирического исследования и согласно разработанной автором статьи модели профессиональной компетентности сотрудников УИС, выделены субъективные и объективно-субъективные психолого-педагогические факторы развития профессиональной компетентности. Субъективные факторы развития профессиональной компетентности служащих УИС предполагают наличие у сотрудника развитых профессиональных качеств; положительного отношения к своей профессии (сформированной профессиональной мотивации, ощущения своей самоэффективности, стремления развивать свою профессиональную компетентность). К числу важных для профессии качеств относятся: устойчивость сотрудников к стрессам и манипулятивному воздействию со стороны осужденных, внимательность, решительность и другие волевые качества; креативность и сообразительность; способность к бесконфликтному общению, эмпатии, рефлексии; организаторские способности. Объективно-субъективные психолого-педагогические факторы развития профессиональной компетентности сотрудников УИС включают особенности их работы и учебной деятельности (по освоению и развитию профессионально значимых качеств и знаний).

С целью развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений была разработана программа обучения и психологического сопровождения этого процесса. *Информационный блок* программы предполагает цикл лекционных и семинарских занятий по повышению уровня знаний сотрудников о психолого-педагогических основах профессионального и личностного развития, по формированию мотивации развития профессиональной компетентности. *Психокоррекционный и консультативный блоки программы* предполагают индивидуальные и групповые психологические консультации и цикл психологических тренингов, направленных на развитие отдельных компонентов профессиональной компетентности (рефлексивного, когнитивно-креативного, мотивационно-ценностного, социально-психологического, экстремального, эмоционально-волевого),

а также на решение разного рода проблем, связанных с преодолением трудностей, возникающих в процессе профессионального развития.

Результаты сравнения изменений, произошедших в экспериментальной группе участников после проведения лекционных и тренинговых занятий, предполагаемых этой программой, показали положительную динамику степени выраженности эмпатийных, креативных, волевых, смысло-ценностных и рефлексивных качеств у участников экспериментальной группы.

Обнаружен психоразвивающий и психокоррекционный эффект обучения по этой программе. Он усиливается при наличии и соблюдении таких психолого-педагогических условий, как создание субъектно-развивающей среды, ориентированной на повышение профессиональной компетентности, индивидуально-дифференцированный подход к развитию профессиональной компетентности, мониторинг результатов на каждом этапе реализации программы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; структура профессиональной компетентности; профессиональная компетентность сотрудников УИС; программа развития профессиональной компетентности; развитие профессиональных качеств.

G. S. Karpova

Head of the psychological laboratory of Orenburg correctional institution no. 8;
e-mail: Ufkbyrf86@mail.ru

BASIC RESULTS OF IMPLEMENTING THE PROGRAM OF DEVELOPING CORRECTIONAL OFFICERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

The article dwells on the basic results of the program developing correctional officers' professional competence. Professional competence of the penitentiary system officers is defined as the integration of special (operational and technological), psychological and pedagogical, ethical and behavioral components which consist of professional knowledge, skills, abilities, inner attitude to the profession, professionally important qualities and officers' individual abilities, that ensure the success of their professional activities. This definition outlines and reflects its structural components. According to the theoretical and empirical research and the suggested model of professional competence of the penitentiary system officers we can define subjective and objectively-subjective psychological and pedagogical factors of the professional competence development. The subjective factors presuppose that an officer has professionally important qualities, positive attitude to his or her profession (high level of professional motivation, the sense of self-efficacy, ambition to develop his or her professional competence). Professionally important qualities are: officers' resilience to stress and manipulative influence on the part of convicts, attentiveness, decisiveness and other strong-willed qualities, creativity and quick-wittedness, ability to conflict-free communication, empathy, reflection, managerial qualities. The objectively-subjective factors include specific features of the professional activity,

professional environment and learning activities (aimed at mastering and developing professionally significant qualities and knowledge).

In order to develop professional competence of the penitentiary system officers a training and psychological support program was developed. The information block of the program includes a series of lecture and seminar sessions designed to increase the level of officers' knowledge of psychological and pedagogical conditions for professional and personal development, to raise motivation for developing professional competence. The psycho-corrective and consultative blocks of the program presuppose individual and group psychological consultations and a set of psychological trainings aimed at developing individual components of professional competence (reflexive, cognitive-creative, motivational, social, psychological, extreme, emotionally-volitional), as well as solving different problems associated with overcoming the difficulties arising in the process of professional development.

The analysis of the changes that occurred in the experimental group of participants after the lecture and training sessions according to this program showed positive dynamics in the expression of empathic, creative, volitional, sense-value and reflective qualities of the participants.

The experiment showed a psycho-developing and psycho-correctional effect of training on this program. It is intencified due to such psychological and pedagogical conditions as creating developmental environment aimed at raising the level of professional competence, an individual and differentiated approach to the development of professional competence, monitoring the results at each stage of the program implementation.

Key words: professional competence; structure of professional competence; professional competence of the penitentiary system officers; program for the development of professional competence; development of professionally important qualities.

Введение

Важность и сложность задач, которые ежедневно выполняют сотрудники исправительных учреждений, переоценить не возможно, ведь их главной целью является исправление осужденных, что подразумевает воспитательную, преобразующую и управляющую функции их профессиональной деятельности. В настоящее время уголовно-исполнительная система интенсивно преобразуется. К личности сотрудника предъявляются высокие требования, связанные с экстремальным характером профессиональной деятельности, повышенной личной ответственностью за возможные профессиональные ошибки, а также связанные с интенсивной гуманизацией процесса исполнения наказания. Уголовно-исполнительная система нуждается в профессионально компетентных сотрудниках, готовых проявлять гибкость в постоянно изменяющихся условиях, готовых с энтузиазмом

и интересом, качественно и в срок выполнять возложенные на них функции, способных противостоять типичным для УИС профессиональным болезням и негативному влиянию со стороны осужденных.

Как считает А. К. Маркова, профессиональная компетентность – это системное качество личности, включающее в себя не только профессиональные знания и умения, но еще и профессиональные установки и позиции, а также личные особенности, которые позволяют усваивать профессиональные знания и умения [Маркова 1993]. Интегрируя представления о проблеме профессиональной компетентности, встречающиеся в психолого-педагогической, психолого-юридической и акмеологической литературе, можно связать понятие профессиональной компетентности со зрелостью и опытностью личности работника (Н. Ф. Талызина, В. Д. Шадриков, Р. К. Шакуров и др.), с его субъектной позицией (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, И. В. Вачков и др.) и с доскональным осознанием сущности предмета и специфики своей профессиональной деятельности, а также «умением преобразовывать характеристики своей профессии в каждом конкретном случае» [Нечаев 2005, с. 33].

Под *профессиональной компетентностью сотрудников УИС* мы понимаем единство специального (операционально-технологического), психолого-педагогического и этико-поведенческого компонентов, состоящих из специальных знаний, умений, навыков, внутреннего отношения к труду, профессиональных качеств и способностей личности служащих, которые обеспечивают успешность выполнения ими профессиональной деятельности. Профессиональная психолого-педагогическая компетентность, в свою очередь, имеет когнитивно-креативную, социально-психологическую, рефлексивную, мотивационно-ценностную, эмоционально-волевую и экстремальную составляющие. Направленное психолого-педагогическое воздействие на активизацию и развитие перечисленных компонентов способствует повышению уровня профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений при наличии и соблюдении определенных психолого-педагогических условий: создание субъектно-развивающей среды, ориентированной на повышение профессиональной компетентности; индивидуально-дифференцированный подход к развитию профессиональной компетентности; мониторинг результатов на каждом этапе реализации программы.

Основываясь на разработанной нами модели психолого-педагогических факторов развития профессиональной компетентности сотрудников УИС (см. рис. 1), нами была составлена программа развития профессиональной компетентности сотрудников ИУ, в которой выделено два направления работы психолога в данном процессе: работа с сотрудниками; работа с их непосредственными начальниками. *Цикл лекционных и семинарских занятий* (*информационный блок*), состоящий из 2 разделов и 7 лекций, призван повысить уровень знаний сотрудников и руководителей о психологических основах профессионального и личностного развития, формировать мотивацию развития профессиональной компетентности. Цикл психологических тренингов (психокоррекционный блок) направлен на развитие профессиональных качеств сотрудников исправительных учреждений и представляет собой совокупность тренинговых занятий, каждое из которых имеет свою направленность: вводный тренинг (1 занятие); мотивационно-ценностный тренинг (3 занятия); рефлексивный тренинг (3 занятия); эмоционально-волевой тренинг (6 занятий); коммуникативный тренинг (6 занятий); когнитивно-креативный тренинг (3 занятия).

Всего предусмотрено 22 занятия, каждое из которых логически и последовательно выстроено относительно своего содержания.

Посредством тренингов возможно решение таких задач, как сплочение коллектива сотрудников-участников тренинга, формирование субъектной позиции у сотрудников-участников тренинга, рост и развитие у сотрудников-участников тренинга профессиональных качеств, составляющих профессиональную компетентность.

Процесс разработки и реализации программы осуществлялся согласно субъектному подходу, т. е. основной задачей тренинга стало создание «завершенного продукта» профессиональной компетентности сотрудников исправительного учреждения через формирование определенной системы представлений, отношений и умений. Исходя из субъектной парадигмы, для нас являлся и является ценным сам процесс, в котором «не столь важно, каковы имеющиеся сейчас успехи данного человека на пути построения своего экологического мира, а какова динамика этого процесса… согласно субъектной парадигме участник приобретает “не рыбу, а удочку”: не способность выполнять какую-то конкретную деятельность, а качественно иной способ существования в мире, который уже будет реализовываться

им во всех осуществляемых видах деятельности» [Вачков 2007, с. 37]. Эффективность составленной программы обеспечивается теоретическим обоснованием применения той или иной тренинговой технологии или метода, которые отбирались исходя из принципов событийности, метафоризации, трансспективы. Основными методами, применяемыми в предложенной программе, являются: групповая дискуссия,

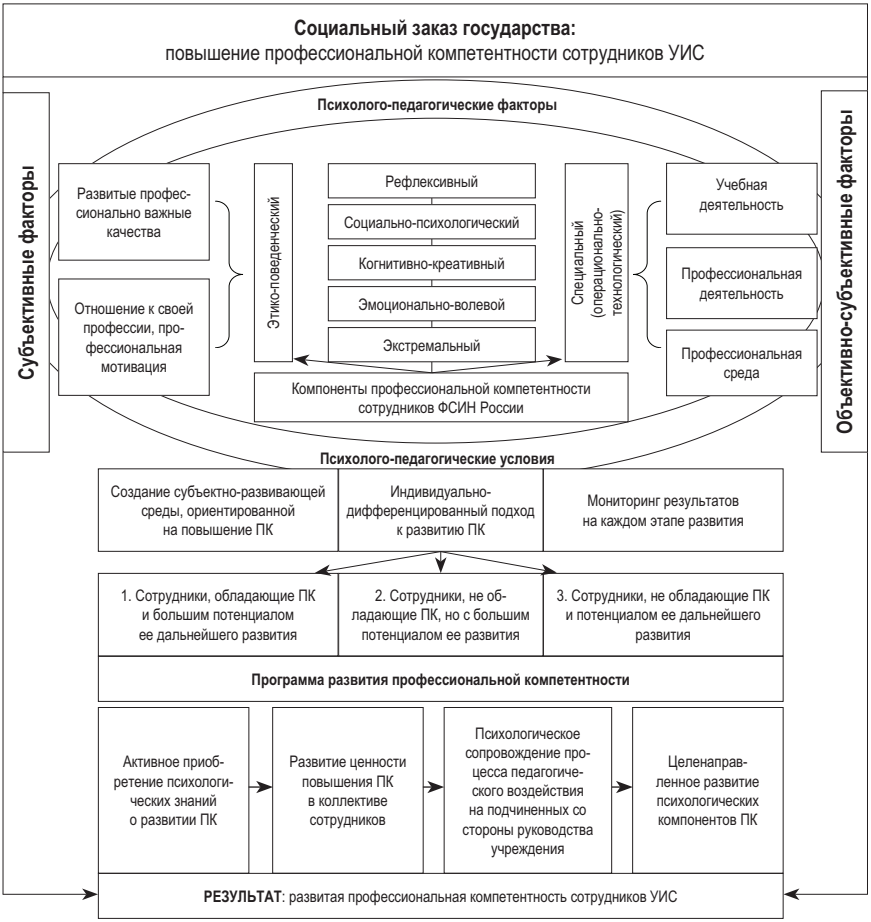


Рис. 1. Психологическая модель развития профессиональной компетентности сотрудников УИС

психогимнастические упражнения, ролевые и деловые игры, визуализация, аутогенная тренировка, групповое решение проблем, групповая рефлексия. Методы, применяемые нами, обеспечивают событийность тренинга, конкретное проявление движения в пространстве и времени.

Основная часть

Программа реализовывалась на трех тренинговых группах. В эксперименте приняли участие сотрудники отдела по воспитательной работе с осужденными (22 человека) и отдела безопасности (44 человека), всего 66 человек.

Экспериментальная группа состояла из двух подгрупп. Первая подгруппа, состоящая из сотрудников отдела безопасности (22 человека) посещали лекционные и тренинговые занятия с психологом. Вторая подгруппа, состоящая из сотрудников отдела по воспитательной работе с осужденными (11 человек), подвергалась и педагогическому воздействию со стороны непосредственных начальников – начальника отдела, заместителя начальника колонии по кадрам и воспитательной работе.

Участники контрольной группы (33 человека – 11 из отдела по воспитательной работе с осужденными, 22 – из отдела безопасности) не посещали тренинговые и лекционные занятия с психологом и не подвергались дополнительному стимулированию к развитию профессиональной компетентности со стороны непосредственного руководства.

Развитие профессиональной компетентности – процесс долгий и сложный. Прежде всего сложности возникают в связи с рабочими перегрузками сотрудников – развивающий процесс необходимо строить в условиях острого дефицита времени. Повышение мотивации сотрудников второй экспериментальной подгруппы (состоящей из сотрудников отдела по воспитательной работе с осужденными) к собственному профессиональному развитию (добросовестному посещению занятий, выделению личного времени на саморазвитие) осуществлялось в сотрудничестве с непосредственными начальниками служащих, которым были предложены методы стимулирования их подчиненных к развитию своей профессиональной компетентности. Сотрудникам объяснялась позиция руководства учреждения, которая заключалась в его заинтересованности результатами реализации программы, а именно, повышением эффективности профессиональной

деятельности участников развивающих занятий, повышением их профессионального уровня; до участников эксперимента, в свою очередь, доводилось намерение руководства поощрять сотрудников, проявивших в процессе обучения стремление профессионально совершенствоваться. В то же время отмечалось, что нерегулярное посещение занятий будет рассматриваться как нежелание развиваться профессионально, что также будет отображаться в психологической характеристике сотрудника и приобщаться к его личному делу. Такие, излишне на первый взгляд, ультимативные меры объяснялись сотрудникам в весьма мягкой, но доходчивой форме, кроме того, больше акцентировалось внимание на важности именно внутреннего стремления участников получить заметные результаты в развитии собственной профессиональной компетентности, а не внешнего стимулирования. Предполагалось, что всё это позволит создать у сотрудников установку на прохождение развивающей программы от начала и до конца, на регулярное посещение занятий и активное в них участие.

Итак, мы измерили основные профессиональные качества сотрудников до и после реализации программы развития профессиональной компетентности и математически проверили достоверность в различии результатов с помощью компьютерной программы MS EXCEL, применив непараметрический метод U-критерия Манна-Уитни при уровне значимости $p=0.01$. Выбор именно этого критерия обусловлен тем, что результаты большинства проверяемых шкал не прошли проверку на нормальность распределения, а значения в выборках повторяются крайне редко.

В качестве методологического инструментария исследования были использованы (в скобках указаны аббревиатура и авторы методик, представленные в компьютерной программе Psychometric Expert 8): тест «Шкала самоэффективности» (SES, А. В. Бояринцевой), опросник «Волевые качества личности» (ОВКЛ, М. В. Чумакова), опросник «Оценка уровня креативности» (ОУК, В. Р. Пятрулис), «Методика изучения мотивации профессиональной карьеры “Якоря карьеры”» (МПК, в адаптации В. Э. Винокуровой, В. А. Чикера), опросник «Компетентность социально-коммуникативная» (КСК), методика «Индивидуальная мера рефлексивности» (ИМР, А. В. Карпова, В. В. Пономарева), тест «Диагностика социальной эмпатии» (ДИСЭ, Ю. М. Орлова, Ю. Н. Емельянова), тест «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО,

в адаптации Д. А. Леонтьева). Анализу мы подвергли в общей сложности результаты по 23 шкалам.

Полученные после реализации программы результаты свидетельствуют о том, что участники экспериментальной группы не только переориентировались на развитие собственной профессиональной компетентности, они стали более осмысленно относиться к жизни. Заметный рост рефлексивных способностей (навыков рефлексии настоящего, будущего, рефлексии общения и рефлексии деятельности) говорит о том, что теперь они гораздо чаще прибегают к анализу собственного поведения, поведения и поступков других людей, что отражается на качестве профессионального общения, повышает результативность обучения и профессиональной деятельности в целом. Сами участники отмечают, что им стало легче разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе работы и за ее пределами, благодаря способности рефлексии происходящего.

Как отмечает Е. А. Троицкая в своем исследовании, в обществе наблюдается тенденция к снижению уровня эмпатии, «что приводит к ухудшению взаимодействия людей между собой и росту отчужденности и безразличия к окружающим» [Троицкая 2017, с. 132]. Как показывают наши исследования, несмотря на то что эмпатия является весьма ценным коммуникативным качеством для воспитателя, чья деятельность, в основном, состоит из взаимодействий с людьми, у сотрудников исправительных учреждений также невысок уровень данного качества [Карпова 2014, с. 151–154]. После обучения по программе у участников развились способности к эмпатии. Это подтверждают также результаты, свидетельствующие о переориентации сотрудников на служение, т. е. для них теперь более значимо приносить пользу обществу, выполняя профессиональные функции, они стремятся помочь осужденным, исключая формальность в своей деятельности, быть более внимательными к их проблемам. После реализации программы уровень социально-коммуникативной некомпетентности сотрудников снизился.

Измерения, проведенные в экспериментальной группе говорят о положительной динамике относительно ориентации сотрудников в своей профессиональной деятельности на грамотно выстроенный процесс управления осужденными. В процессе психологических тренингов они отмечали, что увлечены вопросами управления, решая которые они ощущают собственный рост как профессионалов.

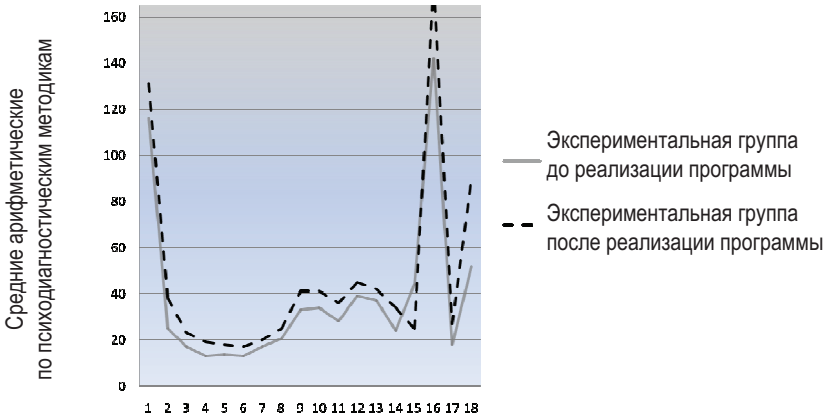


Рис. 2. Изменения в экспериментальной группе после реализации программы развития профессиональной компетентности сотрудников ИУ

1 – осмысленность жизни; 2 – креативность; 3 – инициативность; 4 – решительность; 5 – самостоятельность; 6 – настойчивость; 7 – внимательность; 8 – целеустремленность; 9 – ориентация на развитие ПК; 10 – ориентация на управление; 11 – ориентация на автономию; 12 – ориентация на служение; 13 – ориентация на интеграцию различных стилей жизни; 14 – ориентация на предпринимательство; 15 – социально-коммуникативная неуклюжесть (отрицательная шкала); 16 – способность к рефлексии; 17 – эмпатия; 18 – самоэффективность

Кроме того, произошли изменения в ориентации сотрудников на автономию и предпринимательство. Профессиональная деятельность сотрудников исправительных учреждений имеет ряд специфических особенностей, одной из которых является строгая регламентация деятельности, опосредующая низкий уровень их креативности, активности, инициативности и самостоятельности. В таких условиях сотрудники часто утрачивают желание вносить в свою профессиональную жизнь что-то новое, находить возможности хотя бы в некоторых направлениях своего труда не зависеть от установок, данных свыше [Карпова 2014, с. 151–154]. После обучения по программе участники демонстрируют ориентацию на предпринимательство и автономию, рост таких волевых качеств, как инициативность и самостоятельность. Они показывают способности при решении профессиональных задач выходить за рамки привычных алгоритмов, проявлять разумную инициативу, брать на себя ответственность. Такую тенденцию

подтверждают также и возросшие результаты измерения креативности сотрудников, и их волевых качеств. Так, статистически значимые изменения произошли по шкалам «решительность», «настойчивость», «внимательность» и «целеустремленность», что еще раз указывает на то, что сотрудники стали в своей профессиональной деятельности более эффективны, предприимчивы и активны.

В целом участники экспериментальной группы отмечают, что благодаря навыкам самоанализа, рефлексии, осмысленности жизни, возросшим волевым качествам, они оценивают себя как более эффективные сотрудники, а также лучше осознают значение гармонии различных областей жизни. Они понимают, что нельзя отдавать предпочтение какой-то одной стороне своей жизни (профессиональной, личной либо саморазвитию). Профессионально компетентный сотрудник будет эффективнее на службе при сбалансированных сторонах жизни, нарушение баланса неминуемо приведет к отклонениям в процессе развития профессиональной компетентности и снижению эффективности работника. Эта осознанная мысль участников нашла свое подтверждение в возросших результатах измерения шкал «ориентация на интеграцию различных стилей жизни» и «самоэффективность».

В таблице 1 приводятся результаты математической проверки значимости произошедших изменений: сравнение результатов экспериментальной группы (33 чел.) до и после реализации «Программы развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений», критическое значение критерия при данной выборке Uкр =362, уровень значимости P≤0.01, жирным шрифтом выделены значимые различия; сравнение результатов подгрупп ОВРсО (11 чел.) и ОБ (22 чел.) после реализации программы, критическое значение при данной выборке Uкр =59, уровень значимости P≤0.01, жирным шрифтом выделены значимые различия, курсивом – неопределенные различия.

Обратимся теперь к сравнительному анализу результатов в двух экспериментальных подгруппах. Для удобства назовем их ОВРсО (состоит из сотрудников отдела по воспитательной работе с осужденными) и ОБ (состоит из сотрудников отдела безопасности). Для сотрудников ОВРсО помимо психокоррекционного и психоразвивающего воздействия, создавались также психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности, а именно субъектно-развивающая среда и педагогическое воздействие со стороны непосредственного руководства.

Таблица 1

Значимость произошедших изменений по U-критерию Манна-Уитни

№	Субъективные факторы профессиональной компетентности	U-критерий Манна–Уитни результатов эксперимента группы до и после обучения	U-критерий Манна–Уитни сравнения результатов двух экспериментов групп ОВРсО и ОБ
1	Общий показатель осмысленности жизни	147	49
2	Общий уровень креативности	65	27,5
3	Ответственность	399,5	86
4	Инициативность	208	106,5
5	Решительность	132,5	48
6	Самостоятельность	203	101,5
7	Выдержка	408	113
8	Настойчивость	209,5	63
9	Энергичность	539	75
10	Внимательность	248	43
11	Целеустремленность	206	113
12	Ориентация на профессиональную компетентность	258	94
13	Ориентация на управление	320	106
14	Ориентация на автономию	308,5	116
15	Ориентация на стабильность	534,5	81,5
16	Ориентация на служение	324	102
17	Стремление соревноваться	508,5	105
18	Ориентация на интеграцию различных стилей жизни	308,5	71,5
19	Ориентация на предпринимательство	305,5	102
20	Социально-коммуникативная некомпетентность	86	21,5
21	Индивидуальная мера рефлексии	99	90
22	Индивидуальная эмпатия	99	60,5
23	Самоэффективность	127	102,5

Сотрудники отдела по воспитательной работе с осужденными гораздо стабильнее, чем сотрудники отдела безопасности посещали тренинговые и лекционные занятия (10 участников из 11 присутствовали стабильно), проявляли на них старательность, активность и дисциплинированность. Однако в начале реализации программы некоторые участники этой подгруппы не скрывали, что их прилежность обусловлена внешним стимулированием со стороны руководства, желанием избежать порицания, а не внутренним осознанием необходимости развиваться! Всё же к моменту завершения программы все участники отмечали, что посещают тренинги по собственному желанию. Кроме того, они сплотились вокруг общей теперь темы развития профессиональной компетентности, обсуждали друг с другом собственные успехи, делились затруднениями в том или ином вопросе. Как выразился один из участников экспериментальной подгруппы ОВРсО, в их «компании стало модно развиваться внутренне».

В подгруппе сотрудников ОБ посещаемость была несколько ниже (из 22 участников стабильно посещали занятия 15 сотрудников), но большинство участников всё же ответственно отнеслись к процессу развития собственной профессиональной компетентности и посещали занятия до конца программы. Как показали графики на рисунке 3, сотрудники отдела по воспитательной работе с осужденными показали более интенсивный рост таких показателей, как осмысленность жизни, креативность, решительность, внимательность и социально-коммуникативная некомпетентность (отрицательная шкала).

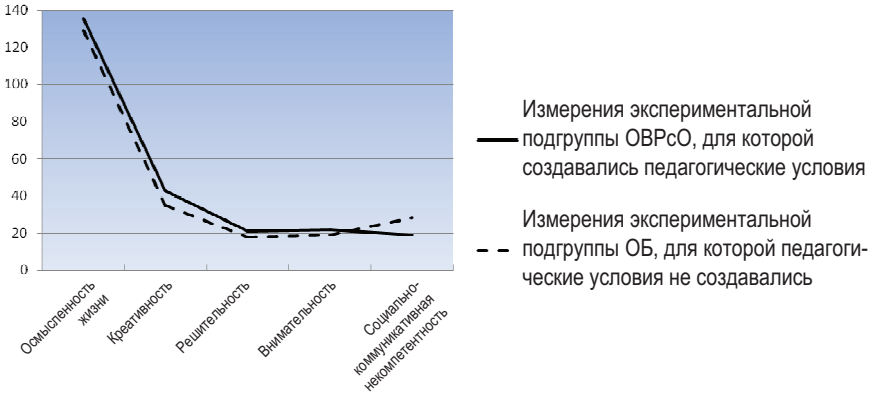


Рис. 3. Значимые различия результатов двух экспериментальных подгрупп – ОВРсО и ОБ

Заключение

Результаты реализации «Программы развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений» позволяют сделать вывод о том, что предложенные лекции и тренинги являются достаточно эффективным средством для развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений. Психоразвивающий и психокоррекционный эффект программы усиливается при наличии и соблюдении таких психолого-педагогических условий, как создание субъектно-развивающей среды, ориентированной на повышение профессиональной компетентности, индивидуально-дифференцированный подход к развитию профессиональной компетентности, мониторинг результатов на каждом этапе ее реализации.

Применение предложенной программы целесообразно совмещать с индивидуальными психологическими консультациями, на которых не только возможно произвести мониторинг изменений, произошедших внутри изучаемых психологических структур, но и разрешить какие-либо затруднения, возникающие у конкретного сотрудника в процессе прохождения программы и самостоятельной работы по развитию собственной профессиональной компетентности. Кроме того, в процессе развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений психологам необходимо организовывать тесное сотрудничество с их непосредственным руководством, которое касается и организационных вопросов, и оказания психологической помощи при их работе с подчиненными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих : учебное пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. М. : РАГС, 2006. 108 с.

Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М. : Флинта : Наука, 1998. 168 с.

Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М. : Эксмо, 2007. 416 с.

Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический проект, 2003. 336 с.

Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

Карпова Г. С. Субъективные психологические факторы развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений // Человек: преступление и наказание. 2014. № 1 (84). С. 151–154.

Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж : Институт практической психологии, 1996. 400 с.

Купцов И. И. Карпова Г. С. Модель профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России // Прикладная юридическая психология. 2013. № 4. С. 20–30.

Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности. М. : Иссл. центр Минобрнауки РФ, 2005. 92 с.

Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2003. 350 с.

Сластенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. 1995. № 3. С. 52–58.

Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. М.: Знание, 1986. 108 с.

Троицкая Е. А. Особенности взаимосвязи эмпатии и невротизации личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). Психологические науки. С. 132−141. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/3_774.pdf

УДК 347.9

А. Ф. Воронов

доктор юридических наук, профессор;
профессор кафедры гражданско-правовых дисциплин
юридического факультета МГЛУ; e-mail: evklid61@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

В статье анализируются некоторые лингвистические и технико-юридические проблемы действующего российского законодательства, связанные с подготовкой законопроектов, изменением и дополнением нормативных правовых актов, заимствованием зарубежных законов, особенностями перевода юридических терминов.

Ключевые слова: законопроектная деятельность; лингвистическая экспертиза законопроектов; технико-юридическая деятельность; юридический перевод.

A. F. Voronov

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor;
Professor of the Department of Civil Law, Faculty of Law,
Moscow State Linguistic University; e-mail: evklid61@yandex.ru

CERTAIN LINGUISTIC PECULIARITIES OF RUSSIAN LEGISLATION

The article deals with some linguistic and technical-legal issues of the current Russian legislation in relation to drafting bills, amending regulations, adopting foreign laws, as well as peculiarities of translating legal terms.

Key words: legislative activities; linguistic expertise of bills; technical legislative work; legal translation.

Академик Юрий (Георгий) Кириллович Толстой, отметивший в сентябре 2017 г. 90-летний юбилей, утверждает: «Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что часто в министерствах, департаментах, ведомствах правят бал лица, формально имеющие диплом о получении юридического образования, но совершенно не подготовленные

к своей работе. Многие из них получили диплом в пожарном порядке, в дополнение к базовому образованию, которое они имели, для продвижения по карьерной лестнице и не знают элементарных основ нормотворчества. Для них сложившаяся система понятий в юридической науке – это tabula rasa. Я вхожу в состав редколлегии журнала "Правоведение" и нередко получаю на рецензии статьи от практических работников, которые занимают высокие посты в системе органов государственной власти. И только диву даешься, насколько они юридически неграмотны. А ведь они занимают достаточно высокое положение, и некоторые даже считаются ведущими или главными специалистами в области законотворчества по соответствующим видам деятельности. Представляете, что это такое? Я много раз об этом говорил: юристами становятся все, кому не лень. И до тех пор, пока этой вакханалии не положен конец, мы постоянно будем наступать на одни и те же грабли» [Толстой 2009, с. 10–11].

Но иногда законы бывают несовершенны не только из-за юридических недоработок, но и из-за лингвистических, редакционных ошибок, т. е. весьма желательно, чтобы законодатель обладал определенными знаниями и в области филологии. Представляется, что данной проблеме ученые уделяют недостаточно внимания. В данной статье будут рассмотрены лишь несколько аспектов указанной проблемы.

Отметим, что существует достаточно много нормативных правых актов, прямо или косвенно регулирующих деятельность по лингвистической экспертизе законопроектов. Это, в частности, Постановление Государственной Думы ФС РФ от 22 января 1998 г. № 2134-II ГД «О Регламенте Государственной Думы Федерального Собрания РФ», где в ч. 7. ст. 121 установлено: «Лингвистическая экспертиза законопроекта заключается в оценке соответствия представленного текста нормам современного русского литературного языка с учетом особенностей языка нормативных правовых актов и даче рекомендаций по устранению грамматических, синтаксических, стилистических, логических, редакционно-технических ошибок и ошибок в использовании терминов». Это и весьма обширные Методические рекомендации Государственной Думы Федерального Собрания от 6 августа 2013 г. «По лингвистической экспертизе законопроектов», где, в частности, сказано: «Работа лингвиста над текстом законопроекта ответственная и творческая, она требует обширных,

разносторонних знаний и практических навыков. Важно также умение правильно выстраивать технологию, соблюдать методику работы, максимально учитывать требования юридической техники, типологическую специфику правовых актов. В ходе редакторского анализа языка и стиля законопроекта оценивается их качество, т. е. соответствие нормам современного русского литературного языка с учетом функционально-стилистических особенностей текстов нормативных правовых актов, требований юридической техники. Вырабатываются рекомендации разработчикам по улучшению качества текста, делается предварительная, по возможности согласованная с юристами, редакторская правка, которая на следующем этапе работы в обязательном порядке обсуждается с разработчиками законопроекта, представителями ответственного комитета. Лингвист анализирует логику построения текста, его композицию, выявляет стилистические и логические ошибки, которые также являются законодательными ошибками». Это Методические рекомендации по юридико-техническому оформлению законопроектов, которые были рекомендованы Советом Государственной Думы для использования при осуществлении законопроектной деятельности (выписка из протокола заседания Совета Государственной Думы от 20 ноября 2003 г. № 187) и другие акты, причем касающиеся не только деятельности Федерального Собрания, но и других ведомств, т. е. есть существует достаточно разработанный механизм «редакционной» правки законопроектов.

Тем не менее годами существуют, действуют, применяются нормы, далекие от совершенства в плане юридической техники и обычной логики. Примерно восемь лет назад, в 2009 г., автор настоящей статьи обращал внимание на такие нормы, содержащиеся в Арбитражном процессуальном кодексе РФ (АПК РФ) с 2002 г. [Воронов, 2009, с. 76–78]. «Судебные расходы, понесенные лицами, участвующими в деле, в пользу которых принят судебный акт, взыскиваются арбитражным судом со стороны» – до сих пор гласит ч. 1 ст. 110 АПК РФ. Очевидно, что норма ч. 1 ст. 98 ГПК РФ более понятна: «Стороне, в пользу которой состоялось решение суда, суд присуждает с другой стороны все понесенные по делу расходы…».

В абзаце 2 ч. 7 ст. 38 АПК РФ («Исключительная подсудность») установлено:

> Заявления по спорам между российскими организациями, осуществляющими деятельность или имеющими имущество на территории иностранного государства и не имеющими государственной регистрации на территории Российской Федерации, подаются в Арбитражный суд Московской области.

Возникает вопрос: что же это за российские организации, «не имеющие государственной регистрации на территории Российской Федерации»? Скорее всего, произошла техническая ошибка – пропуск слов, и абз. 2 ч. 7 ст. 38 АПК РФ следует читать так:

> Заявления по спорам между российскими организациями, осуществляющими деятельность или имеющими имущество на территории иностранного государства, и *организациями*, не имеющими государственной регистрации на территории Российской Федерации, подаются в Арбитражный суд Московской области.

Вызывают возражения следующие формулировки п. 2 ст. 269 АПК РФ («Полномочия арбитражного суда апелляционной инстанции») и п. 2–4 ст. 287 АПК РФ («Полномочия арбитражного суда кассационной инстанции»):

> …отменить или изменить решение суда первой инстанции полностью или в части и принять по делу новый судебный акт…;
>
> …отменить или изменить решение суда первой инстанции и (или) постановление суда апелляционной инстанции полностью или в части и, не передавая дело на новое рассмотрение, принять новый судебный акт…;
>
> …отменить или изменить решение суда первой инстанции и (или) постановление суда апелляционной инстанции полностью или в части и направить дело на новое рассмотрение в соответствующий арбитражный суд, решение, постановление которого отменено или изменено…;
>
> …отменить или изменить решение суда первой инстанции и (или) постановление суда апелляционной инстанции полностью или в части и передать дело на рассмотрение другого арбитражного суда первой или апелляционной инстанции в пределах одного и того же судебного округа…

Очевидно, что если судебный акт *изменен* судом кассационной или апелляционной инстанции, то ему нет необходимости *принимать новый судебный акт* или *направлять* (*передавать*) *дело на рассмотрение другого суда.* По-видимому, во всех приведенных случаях

следует исправить порядок слов, чтобы получилось «…*изменить* или *отменить*…», или, что предпочтительнее, раскрыть полномочия полнее, например так:

> …изменить решение суда первой инстанции или отменить решение суда первой инстанции полностью или в части и принять по делу новый судебный акт.

Следующая проблема – это имеющая место практика внедрения иностранных норм в действующее российское законодательство без учета российских реалий и правовых традиций. В частности, в наших традициях так формулировать нормы, чтобы они были однозначны и понятны. Конституционный суд РФ установил, что непротиворечивость, ясность и определенность – общеправовые требования к правовому регулированию, а правовая определенность норм – конституционное требование. Это в частности, следует из положений абз. 9 п. 3 постановления Конституционного суда РФ от 17 июня 2004 г. № 12-П («Общеправовые требования непротиворечивости, ясности, определенности правового регулирования предполагают…»). В определении Конституционного суда РФ от 2 февраля 2006 г. № 45-О (абз. 6 п. 2) определенность правовой нормы позиционируется как принцип («…федеральный законодатель нарушил общеправовой принцип определенности правовой нормы»). В постановлении Конституционного суда РФ от 27 мая 2008 г. № 8-П говорится о «принципе формальной определенности закона, предполагающем точность и ясность законодательных предписаний» (п. 5.1).

Возьмем для примера статью 225[12] АПК РФ. В ч. 4 этой статьи указано, что:

> Полномочия лица, обратившегося в защиту прав и законных интересов группы лиц, могут быть прекращены арбитражным судом: …
>
> 2) по требованию большинства лиц, присоединившихся к требованию такой группы, при наличии *серьезных* оснований для прекращения данных полномочий, в частности *грубого* нарушения этим лицом своих обязанностей или обнаружившейся неспособности к *разумному* ведению дела о защите прав и законных интересов группы лиц (выделено нами. – *А. В.*).

Конечно, прилагательные *грубый*, *разумный*, мы можем встретить и в российских законах, но употребление их в таком контексте

и в сочетании с прилагательным *серьезный* явно свидетельствует о зарубежном происхождении института группового иска. В итоге судья получает неоправданно много дискреционных полномочий в толковании того или иного термина.

Сравним с правилом 23 Федеральных правил гражданского судопроизводства (процесса) США – «Групповые иски»:

> The derivative action may not be maintained if it appears that the plaintiff does not fairly and adequately represent the interests of shareholders or members who are similarly situated in enforcing the right of the corporation or association (*www.uscourts.gov/sites/default/files/Rules%20of%20Civil%20Procedure*).

Речь идет о том, что групповой (производный) иск может не поддерживаться, если окажется, что истец *несправедливо* и *неадекватно* представляет интересы членов группы (класса). Интересно, что в той же статье Федеральных правил указано, что групповые иски могут иметь место только если группа *настолько велика*, что объединение всех ее членов *непрактично* (*невыполнимо, нецелесообразно, невозможно*) «the class is so numerous that joinder of all members is impracticable». Целесообразность и возможность, понятно, будет определять суд.

Ведущие российские ученые высказываются за то, чтобы зарубежные нормы внедрялись в российское законодательство осторожно и умеренно. «Английское право не плохое и не хорошее – оно английское, – пишет Е. А. Суханов, – Это продукт исторического развития, очень длительного, своеобразного, и перескочить в ту систему координат одним махом невозможно. Это, как мы пытались в начале 1990-х годов ввести указом президента Ельцина траст. Это невозможно, это абсурд. Нельзя выдернуть кусочек из чужой системы. А теперь выдергиваем» [Суханов 2016].

Возьмем *indemnity* или ответственность за заверения об обстоятельствах. Как они будут работать, никто пока не знает. Эти нормы рассчитаны на условия английского права, где, например, нет классической неустойки в нашем понимании. А если среди заверений будут содержаться неправильные сведения, то по английскому праву это может быть основанием для расторжения договора, а мы эти проблемы по-другому решаем.

Или еще у нас сейчас появился астрент из французского права. Поскольку это штраф за неисполнение судебного решения об исполнении обязательства в натуре, то он «сидит» в процессуальном законодательстве. А мы его сделали нормой материального права и в тексте еще есть отсылка к 330-й статье о неустойке. Но неустойка взыскивается за нарушение договорных условий, а астрент – за неисполнение судебного решения! Что это такое? Когда всё вот так перемешали, как это будет работать, этого я пока не знаю. И будет ли работать? И как это будут судьи применять? Не знаю.

Но мы не просто кусочки выдернули, мы ведь еще хуже сделали, благодаря Минэкономразвития и МФЦ. Мы переформулировали! Правила, которые действуют веками в Англии и отчасти в США, обычно не формулируются в виде норм права, а вытекают из судебных прецедентов. У нас же этого нет, и в ходе работы над проектом ГК эти правила попытались оформить в виде норм права и исказили. Это уже не английские правила, но это еще и не российские нормы, это каша какая-то. Получилась, как поэт наш известный сказал, «смесь французского с нижегородским». Зато наши теперь могут говорить: у нас почти как в Англии, приходите теперь к нам и рассматривайте споры. Хотя потока инвестиций к нам пока не заметно большого» [Суханов 2016]. Можно утверждать, что «… 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» [Амосова 2107, с. 117].

В отношении процессуальных законов высказался М. К. Треушников: «В научной литературе отмечено, что ошибочным является смешение материалов всемирной истории и опыта правового регулирования судопроизводства тех или иных стран с механическим заимствованием и простым переводом на другой язык целых законов, отдельных институтов. Как правило, новеллы такого рода не приживаются на почве российской процессуальной системы» [Треушников 2012, с. 30].

Если говорить о переводе, то российские национальные особенности иногда проявляют себя так, что переводчику стоит больших трудов подобрать соответствующие слова. Возьмем арбитражный процесс и арбитражные суды. Прямой перевод – *arbitration process,*

court of arbitration – не будет отражать действительность, поскольку практически везде под арбитражем понимаются разбирательство дела в третейском суде и третейские суды. В России (при наличии арбитражей – третейских судов) существуют арбитражные государственные суды как самостоятельная система судов, осуществляющих правосудие по делам с экономическим содержанием [Некрасова]. Дабы подчеркнуть, что это не арбитраж в общепринятом смысле, ученые при переводе обозначают эти суды и как *state arbitration courts*, и *commercial courts*, и даже арбитражный в транслитерации – arbitrazhnyi. Заметим, что на одном сайте (URL: www.arbitr.ru/_upimg/7E64F899E94F361DA57B6C4E3B657B16_cpc.pdf) Арбитражный процессуальный кодекс РФ обозначен как *Commercial Procedure Code of the Russian Federation*, а на другом (*www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ru/ru072en.pdf*) – *Arbitration Procedural Code of the Russian Federation*. Верховный Суд России применяет первую версию перевода.

Следующая технико-лингвистическая проблема с первого взгляда может показаться мелкой. Тем не менее автор настоящей статьи обращал на нее внимание давно [Воронов 1997, с. 53]. Да и в настоящее время о ней говорят [Кашников 2017]. Речь идет о том, как следует называть составные части статей кодексов, обозначаемых, как правило, цифрами (без скобки, с точкой), а иногда и других законов. В большинстве кодексов эти части называются частями, а их составные части – пунктами (цифры со скобкой, абзацы без цифр именуются абзацами). Но в таких значительных нормативных правовых актах, как, к примеру, Гражданский кодекс или Налоговый кодекс Российской Федерации, части статей именуются пунктами, а их части – подпунктами. Желательно, чтобы было единообразие, поскольку такой разный подход может иногда отразиться и на правовой квалификации общественных отношений. Интересно, что в соответствии с правовым «этикетом» при обозначении правовой нормы начинают с самой мелкой части: *абзац пятый пункта три части первой статьи восемьдесят*, например. В соответствии с Методическими рекомендациями по юридико-техническому оформлению законопроектов (п. 9) «Статья подразделяется на части. Части статьи обозначаются арабской цифрой с точкой. Части статей подразделяются на пункты, обозначаемые арабскими цифрами с закрывающей круглой скобкой. Пункты подразделяются на подпункты,

обозначаемые строчными буквами русского алфавита с закрывающей круглой скобкой».

Еще один, достаточно спорный вопрос. Как называть (и произносить) маленькие числа, помещенные над основным числом, обозначающим номер статьи или пункта, и появляющиеся в ходе изменения закона, дабы не менять общую нумерацию нормативного правового акта (например, статья 95^8) [Латыев 2017]? «Если законодательный акт дополняется новыми структурными единицами, то новые структурные единицы необходимо обозначать дополнительно цифрами, помещаемыми над основными цифровыми или буквенными обозначениями» – п. 12 Методических рекомендациями по юридико-техническому оформлению законопроектов. Некоторые, не особо задумываясь, предлагают называть их «прим. + число» – *прим. восемь*, *прим. пять* и т. д. Вряд ли с этим можно согласиться. Заглянув в историю законодательства, скорее, можно сделать вывод о том, что «прим» – это отнюдь не примечание, «comment». Это обозначение на латинском (как вариант – на итальянском) номера вставки. *Прим* – это первый, *бис* – второй и т. д. Тогда *прим – один* – это тавтология: *первый первый*. Предлагаются разные варианты рядов, например, 1. – прим; 2. – бис; 3. – тер; 4. – квартер; 5. – квинкве; 6. – секс; 7. – септем; 8. – окто; 9. – новем; 10. – децем; 11. – ундецим и др.

Имеются и иные технико-лингвистические особенности и проблемы российского законодательства, в частности, разный подход к ударению в юридических терминах, к употреблению строчных и прописных букв при обозначении судебных и иных органов власти и т. д. Но это – темы отдельных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Амосова Т. В. Принцип правовой определенности в зеркале лингвокультуры [Электронный ресурс] // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (773). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 106–118. Режим доступа: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf

Воронов А. Ф. О редакционной правке законов (на примере Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации) // Законодательство. 2009. № 7. С. 75–79.

Воронов А. Ф. Пункты и части // Юридический мир. 1997. № 11. С. 53–53.

Кашников Н. Пункт или часть? [Электронный ресурс] // Закон.ру. 2017. Режим доступа : zakon.ru/discussion/ 2017/4/16/punkt_ili_chast

Латыев А. Совсем не театральные «примы» [Электронный ресурс] // Закон.ру. 2017. Режим доступа : zakon.ru/discussion/2017/4/16/punkt_ili_chast

Методические рекомендации по юридико-техническому оформлению законопроектов (направлены письмом Аппарата ГД ФС РФ от 18 ноября 2003 г. № вн2-18/490).

Некрасова Т. Ошибки и ловушки в юридическом переводе: арбитраж [Электронный ресурс]. Национальная лига переводчиков. Режим доступа : www.russian-translators.ru/perevodchesky-opit/law/05/

Суханов Е. А. Только судьи и ученые в состоянии написать объективный закон [Электронный ресурс]. 2016. Режим доступа : legal.report/article/03022016/tolko-sudi-i-uchenye-v-sostoyanii-napisat-obektivnyj-zakon

Толстой Ю. К. Важно обеспечить единообразие судебной практики // Закон. 2009. №11. С. 9–17.

Треушников М. К. Эволюция российского гражданского судопроизводства в начале XXI века // Гражданский процесс в межкультурном диалоге: евразийский контекст: Всемирная конференция Международной ассоциации процессуального права, 18–21 сентября 2012 г., Москва, Россия: Сборник докладов / под. ред. д-ра. юр. наук Д. Я. Малешина : Международная ассоциация процессуального права. М. : Статут, 2012. С. 28–33.

УДК 343.8

В. В. Голубев

кандидат юридических наук; доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин юридического факультета МГЛУ; e-mail: 79265286520@yandex.ru

ЗАЩИТА ПО УГОЛОВНЫМ ДЕЛАМ, ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ С УЧЕТОМ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Анализируются перспективы изменения законодательства об оказании юридических услуг. При разработке новой нормативно-правовой базы автор предлагает не увлекаться стандартизацией оказания юридической помощи, а уделить внимание правилам гражданско-правовой ответственности за некачественную работу адвоката.

Ключевые слова: адвокат; договор на оказание юридических услуг; защита по уголовным делам; ответственность адвоката.

V. V. Golubev

Ph. D. (Law), Associate Professor of the Department of Criminal Law, Faculty of Law, Moscow State Linguistic University; e-mail: 79265286520@yandex.ru

CRIMINAL DEFENCE, PROSPECTS OF IMPROVING THE QUALITY OF LEGAL COUNSELLING BASED ON NATIONAL AND FOREIGN PRACTICE

Prospects of changes in legal counselling legislation are discussed. The author argues that developing a new regulatory framework should not be confined to legal counselling standardization; more attention should be given to rules relulating civil liability for inadequate counselling.

Key words: counsel; legal services contract; criminal defense; a counsel's liability.

Конституцией РФ (ч. 1 ст. 48) гарантировано право каждого на получение квалифицированной юридической помощи. Поэтому во все кодексы, регламентирующие процедуры судопроизводства, включены нормы, предусматривающие правила обязательного участия в процессе адвоката, при необходимости назначаемого судом или следователем. В уголовном деле это в подавляющем большинстве случаев необходимо для защиты подозреваемых и обвиняемых, не имеющих защитника по соглашения из-за невозможности оплатить его работу. Также гарантирована защита тем, кто просто не отказался письменно

от защиты, и в некоторых иных предусмотренных ст. 51 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (УПК РФ) случаях.

В гражданском и административном судопроизводстве упомянутая выше конституционная гарантия конкретизирована в форме регламентации обязательного в ряде случаев представительства по назначению суда. Например, представительство в интересах ответчика, место жительства которого неизвестно.

Из вышесказанного ясно, что гарантированная процессуальным законом юридическая, в том числе бесплатная юридическая помощь, адресована лишь части нуждающихся в такой помощи лиц. Но проблема даже не в этом, а в том, чтобы любая предоставляемая юридическая помощь, во-первых, была реально обеспечена и, во-вторых, не превратилась в формальность и была именно профессиональной и качественной.

Уголовный процесс в этом плане серьезно отличается от других видов судопроизводства особым вниманием к регламентации порядка реализации конституционного права на получение квалифицированной юридической помощи. Ведь обеспечение подозреваемому и обвиняемому конституционного права на защиту (ст. 16 УПК РФ) наряду с презумпцией невиновности и состязательностью сторон здесь давно стало основополагающим принципом уголовного судопроизводства.

Развивая конституционные положения и международно-правовые нормы (например, содержащиеся во Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о защите прав человека и основных свобод и т. д.), УПК РФ определяет, кто может выступать в уголовном деле в роли защитника и при каких условиях, с какого момента появляется в деле процессуальная фигура защитника, устанавливает процедуру вступления в дело защитника по соглашению, назначения и замены защитника. Прописан в уголовно-процессуальном законе и порядок защиты прав, свобод и законных интересов подозреваемых и обвиняемых, а также иные важные процедурные моменты.

На законодательном уровне урегулированы также, с одной стороны, права и обязанности защитника, с другой – конкретизированы случаи, при которых подозреваемый и обвиняемый (в том числе подсудимый) могут пользоваться помощью защитника бесплатно, и установлены правила отказа от защитника, основания для его отвода и обстоятельства, исключающие участие конкретного адвоката в деле в качестве защитника.

Не буду продолжать обзор правил, призванных гарантировать право на квалифицированную юридическую помощь в уголовном процессе, ограничившись констатацией того, что нарушение этого основополагающего права подозреваемого или обвиняемого, а равно даже незаконное ограничение этого права считаются существенными нарушениями уголовно-процессуального закона, что в числе прочего часто влечет за собой отмену приговора (ст. ст. 389.17, 401.15 УПК РФ). Иными словами, в целом в законе достаточно четко и однозначно прописана процедура, позволяющая гарантировать обеспечение защиты по уголовным делам.

Но надо понимать, что это лишь процессуальная форма, т. е. предусмотренная законом процедура уголовно-процессуальной деятельности. Однако реальность обеспечения защиты прав человека, оказавшегося вовлеченным в уголовное расследование, определяется не только формальным соблюдением процедуры, но и реальностью защиты. Иными словами, всё зависит от порядочности и ответственности людей, участвующих в судопроизводстве на стороне обвинения и на стороне защиты.

В этом отношении пока не всё благополучно. К сожалению, представители обеих сторон процесса продолжают допускать нарушения прав подследственных. С некоторой оговоркой следует согласиться с мнением Ю. И. Соловьевой, которая считает, что «можно выделить следующие виды нарушения права на защиту: 1) нарушения со стороны лиц, осуществляющих производство по уголовному делу; 2) нарушения со стороны адвокатов, допущенных к участию в уголовном деле в качестве защитников» [Соловьева 2017].

Считаю, что надо расширить указанный выше перечень субъектов, допускающих такого рода нарушения, включив в него защитников, не имеющих статуса адвоката (такие лица могут допускаться к защите при рассмотрении дела мировым судьей или по другим делам, но уже наряду с адвокатом), а также надзирающих прокуроров [Шевчук 2017] и, что самое печальное, судей. Кстати, по моему личному основанному на многолетней практике работы в качестве защитника убеждению, именно прокуратура и суды довольно часто закрывают глаза на допускаемые сотрудниками правоохранительных органов нарушения, чем фактически способствуют воспроизводству нарушений, совершаемых дознавателями и следователями.

Разумеется, нарушения права на защиту, допускаемые каждой из вышеперечисленных категорий субъектов, имеют свою специфику, но все они находятся в поле зрения наших практиков и ученых, а потому обратимся к проблеме, которой пока крайне мало уделяется внимания – о гражданско-правовой составляющей защиты по уголовным делам.

Между тем именно качественная гражданско-правовая регламентация, на мой взгляд, позволит гарантировать предоставление по уголовным делам профессиональной и качественной юридической помощи. Ведь даже в наиболее дисциплинированной и контролируемой части юристов – в адвокатском сообществе – с печальной периодичностью обнаруживаются недостатки. Например, адвокатура пока не смогла изжить из своих рядов так называемых «карманных» адвокатов и им подобных лиц, позорящих адвокатскую корпорацию. Дисциплинарные и организационные меры к их нейтрализации принимаются адвокатскими палатами субъектов РФ постоянно. А на федеральном уровне продолжают совершенствовать нормативную базу и создавать стандарты оказания адвокатами правовой помощи.

Так, 20 апреля 2017 г. VIII Всероссийским съездом адвокатов принят «Стандарт осуществления адвокатом защиты в уголовном судопроизводстве» (*далее* Стандарт). Этот Стандарт содержит минимальные требования к деятельности адвоката, осуществляющего защиту в уголовном судопроизводстве. В развитие положений российского уголовно-процессуального законодательства, Федерального закона 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации», Кодекса профессиональной этики адвоката и Стандарта Советом Федеральной палаты адвокатов Российской Федерации в соответствии со статьей 50 УПК РФ был установлен «Порядок назначения адвокатов в качестве защитников в уголовном судопроизводстве».

Но, несмотря на предпринимаемые меры, участвующие в уголовном судопроизводстве адвокаты нередко халатно относятся к своим обязанностям: работают формально, становясь в процессах статистами, а не активными защитниками интересов представляемых и защищаемых ими субъектов. Нередки случаи, когда предписываемая УПК РФ процедура, судя по материалам уголовного дела, соблюдена, а в реальности человеку юридической помощи не оказали, и практики

давно знают, что факт участия в деле адвоката далеко не всегда гарантирует качество оказываемой юридической помощи.

Иными словами, ситуация на российском рынке юридических услуг по уголовным делам сейчас такова, что крайне сложно не ошибиться при выборе адвоката, определить, кто из множества предлагающих свои услуги юристов достоин доверия, а кого лучше обойти стороной.

Глобально решить проблему планирует Минюст РФ, который недавно обнародовал проект концепции развития, перспектив регламентации допуска юристов к оказанию профессиональной юридической помощи [Проект Концепции регулирования рынка …]. В частности, предполагается с 2023 г. ввести в России так называемую адвокатскую монополию, приняв в адвокатуру ныне практикующих юристов в упрощенном порядке.

Параллельно набирает обороты другая инициатива, суть которой сводится к тому, что для представительства в суде надо иметь высшее юридическое образование и получить специальную аккредитацию в Ассоциации юристов России, т. е. фактически предложено создать дублирующую адвокатуру структуру, которую в средствах массовой информации в последнее время стали именовать «параллельной адвокатурой».

Не вступая в дискуссию относительно положительных и отрицательных сторон обоих предлагаемых нововведений, ограничусь личным мнением о предпочтительности так называемой адвокатской монополии. Ведь при таком подходе нет необходимости создавать новую управленческую структуру на пустом месте, не надо плодить новых чиновников. А появление новой управленческой структуры в юридической сфере повлечет за собой, как минимум, увеличение стоимости юридических услуг, которые и сейчас многим не по карману. И хотя существующую сейчас систему оказания адвокатами юридической помощи нельзя назвать идеальной, она тем не менее постоянно и достаточно успешно совершенствуется.

С другой стороны, абсолютная монополизация сферы оказания юридических услуг адвокатурой также кроет в себе немало опасностей, включая ослабление конкуренции. Но касательно уголовного судопроизводства монополия адвокатуры оправдана и проверена временем.

Да и зарубежный опыт свидетельствует о предпочтительности такого подхода. «В подавляющем большинстве стран с развитыми правовыми системами оказывать профессиональную юридическую помощь вправе лица, обладающие специальным правовым статусом (адвоката, барристера, солиситора и иных). Так, в Германии, Франции, Японии, Индии, Белоруссии большая часть юридических услуг, таких как правовое консультирование и представление интересов доверителя в суде, оказывается именно адвокатами» [Проект Концепции регулирования рынка…]. Разумеется, некоторые виды правовой помощи могут оказываться лицами, не обладающими статусом адвоката. Например, представлять интересы близких родственников или при наличии юридического образования участвовать в судах, схожих по статусу с нашими мировыми судами.

Пока сложно определить, чем же в России закончится реформа системы оказания юридической помощи, чья позиция возьмет верх и найдет поддержку у законодателя. Но складывается впечатление, что авторы рассматриваемых концепций и законопроектов по организации в России системы обеспечения квалифицированной юридической помощи мало внимания уделяют вопросам гражданско-правового урегулирования взаимоотношений между адвокатом и доверителем.

В принципе, эта сфера урегулирована соответствующими положениями действующего гражданского законодательства, на которые и опираются истцы, предъявляющие через суд к своим бывшим юристам требования имущественного характера, если считают, что те работали неквалифицированно, некачественно, если полагают, что стоимость юридических услуг явно завышена и т. п. Такие специфические судебные тяжбы у нас пока редки, поскольку в подавляющем большинстве случаев очень сложно определить качество юридической услуги и соответствие ее условиям договора. Но ситуация может резко измениться с учетом наметившейся тенденции к стандартизации юридической помощи по уголовным делам. Ведь при наличии официального стандарта появляются более четкие критерии, на которых можно основывать иск к адвокату.

VIII Всероссийский съезд адвокатов в своем Обращении о соблюдении норм Кодекса профессиональной этики адвоката и Стандарта осуществления адвокатом защиты в уголовном судопроизводстве

подчеркнул, что установление Стандартом минимальных требований не ограничивает адвоката в использовании иных не запрещенных законодательством средств и способов защиты, что сохраняется творческий и независимый характер адвокатской профессии. Но, как представляется, после того, как в результате нескольких процессов с адвокатов взыщут крупные суммы, основываясь на положениях Стандарта, творческую составляющую своей деятельности адвокаты могу минимизировать.

Но без творческого подхода адвокатская работа просто не имеет смысла, а его самого можно заменить роботом, который механически, без учета конкретной правовой ситуации и человеческих взаимоотношений, будет выдавать клиенту стандартные советы и рекомендации, будет распечатывать стандартные ходатайства. Главное в том, чтобы ужесточение требований к адвокатам и другим участвующим в процессах юристам не лишило их желания и возможности творчески подходить к своей работе, не превратило их путем жесткой стандартизации в бездушных специалистов, легко заменяемых компьютерами.

И чтобы избежать подобных перегибов, потребуется изучение зарубежного опыта, например, германского. Предъявление исковых требований к адвокату в Германии давно стало обыденным явлением. Поэтому накопленный там положительный и отрицательный опыт целесообразно заранее проанализировать.

Например, в Германии считается само собой разумеющимся, что клиент может взыскать с адвоката понесенный по вине последнего ущерб. «Немецкий адвокат, согласно неоспоримой точке зрения, несет ответственность по возмещению ущерба, в случае если он намеренно или вследствие халатности нарушает свои обязательства, предусмотренные договором об оказании юридических услуг. Суть объективно заложенной обязанности направлена тем самым на исполнение добросовестных общепризнанных обязательств адвоката, осуществляющего профессиональную деятельность» [Грубер 2015, с. 76]. Пожалуй, это правильный подход, который заслуживает внимания. Применительно к нашим реалиям здесь надо четко регламентировать, что считать халатностью адвоката.

Ведь иногда адвокат, например, умышленно не указывает на нарушения, допущенные следователем на досудебном этапе расследования, чтобы потом добиться на этом основании положительного

эффекта в суде. А такую тактическую комбинацию адвоката можно при желании квалифицировать как халатность, как ненадлежащее оказание юридической помощи.

Есть и еще один минус. Так, в Германии среди юристов уже сформировалась некая специализация – представляя интересы обиженных на предыдущих своих адвокатов клиентов, такие юристы судятся с коллегами по профессии. В России судебной тяжбе такого рода должна предшествовать примирительная процедура (что прямо предписано ст. 15 Кодекса профессиональной этики адвоката), но она вменяется в обязанность лишь адвокатам, принимающим поручение на представление доверителя в споре с другим адвокатом. В Гражданском процессуальном кодексе РФ такого правила нет, и по этой причине нарушение требования о примирительной процедуре не повлияет на исход гражданского процесса. Тем более судья всегда начинает разбирательство с предложения примириться.

Полагаю, что регламентация процедуры, предшествующей судебным искам такого рода, должна быть иной. Желательно дополнить УПК РФ нормой о том, что рассматриваемому виду судебных споров должно предшествовать обращение в соответствующую адвокатскую палату. Именно проведенная силами Адвокатской палаты проверка поможет разграничить халатность адвоката и его обоснованный риск, его грамотную тактику защиты.

Таким образом, сама по себе потенциальная возможность понести финансовую ответственность за некачественную работу с неизбежностью заставляет адвоката максимально четко выполнять все свои договорные обязательства и служебные обязанности. И это, безусловно, очень хорошо. Но, перенимая такого рода зарубежный опыт, нам надо продумать четкую систему защиты адвокатов от необоснованных претензий и исков.

Для этого недостаточно корректировок законодательства об адвокатуре, а потребуется предусмотреть в Гражданском процессуальном кодексе РФ особенности предъявления исков по рассматриваемой категории дел. Не исключено, что также потребуется внести ГК РФ специальные правила, касающиеся соглашения об оказании юридической помощи.

Также потребуется обратить внимание на регламентацию страхования гражданско-правовой ответственности адвоката. В свое время было приостановлено действие подпункта 6 п. 1 ст. 7 Федерального

закона от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации». Теперь же стало ясно, что положения закона о страховании адвокатом своей ответственности «заморожены» не на века. Представляется, что не за горами появление и вступление в силу федерального закона, регулирующего вопросы обязательного страхования профессиональной ответственности адвокатов. Во всяком случае, необходимость такого закона становится всё более очевидной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Грубер Й. Ответственность адвоката в Германии и во Франции при рассмотрении дел, связанных с применением норм зарубежного права, или при совместной работе с зарубежными адвокатами // Lex russica. 2015. № 2. С. 74–80.

Обращение о соблюдении норм Кодекса профессиональной этики адвоката и Стандарта осуществления адвокатом защиты в уголовном судопроизводстве (приняты VIII Всероссийским съездом адвокатов 20 апреля 2017 г.).

Проект Концепции регулирования рынка профессиональной юридической помощи [Электронный ресурс] // Официальный сайт Минюста РФ. URL : minjust.ru/mobile/deyatelnost-v-sfere-advokatury/koncepciya-regulirovaniya-rynka-professionalnoy-yuridicheskoy

Соловьева Ю. И. Нарушение права на защиту в уголовном процессе (Подготовлен для системы КонсультантПлюс, 2018) // СПС КонсультантПлюс. 2017.

Шевчук А. Н. Вопросы совершенствования полномочий прокурора по осуществлению уголовного преследования [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). С. 189–194. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/3_774.pdf

УДК 343.3

В. Г. Гриб

доктор юридических наук, профессор; заслуженный юрист
Российской Федерации, профессор кафедры уголовно-правовых дисциплин
юридического факультета МГЛУ; e-mail: vg-profesor@yandex.ru

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ БОРЬБЫ С КИБЕРПРЕСТУПНОСТЬЮ
(компьютерными преступлениями)

В статье рассмотрены важные вопросы, касающиеся проблем межгосударственного сотрудничества в борьбе с компьютерными преступлениями. Уделено внимание проблеме определения понятия «компьютерное преступление» как международно-правовой категории. Кибертерроризм использует открытость Интернета для дискредитации правительств и государств, размещения сайтов террористической направленности, порчи и разрушения ключевых систем ЭВМ.

Ключевые слова: информационная безопасность; кибертерроризм; компьютерное преступление.

V. G. Grib

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor, Honored Lawyer of the Russian Federation,
Professor of the Department of Criminal Law, Faculty of Law,
Moscow State Linguistic University; e-mail: vg-profesor@yandex.ru

IMPROVING INTERNATIONAL LEGAL REGULATION TO COMBAT CYBERCRIME
(computer crime)

The article deals with important issues relating to international cooperation in combating computer-related crime. Attention is given to defining the notion of computer crime as an international law category. Cyberterrorism makes use of the open Internet to discredit governments and states, host terrorist web sites, damage and destroy crucial computer systems.

Key words: information security; cyberterrorism; computer crime.

Компьютерная преступность переросла в разряд транснациональных преступлений, чему способствует относительная легкость преодоления систем защиты в компьютерных сетях, включая международную компьютерную сеть Интернета. За последние годы Российская Федерация и ее зарубежные партнеры в области борьбы с преступностью стали лучше понимать друг друга, потому что, когда речь идет

о противостоянии преступности, между странами цивилизованного мира, между правоохранительными системами различных государств не должно существовать конкуренции целей.

Специалисты Центра реагирования на инциденты, связанные с киберпространством (Cyber Terror Response Center, CTRC), обращают внимание на то обстоятельство, что уже сегодня можно говорить о реальной зависимости развитых стран от надежности международной информационной инфраструктуры [Файтс 2009, с. 59].

Согласно Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, утвержденной Президентом РФ 9 сентября 2000 г. № Пр-1895, основным направлением международного сотрудничества Российской Федерации в области обеспечения информационной безопасности является координация деятельности правоохранительных органов стран, входящих в мировое сообщество, по предотвращению компьютерных преступлений.

Для анализа проблем межгосударственного сотрудничества в борьбе с компьютерными преступлениями первостепенное значение имеет определение компьютерного преступления как международно-правовой категории. Таким образом, опять всё упирается в понятие компьютерного преступления.

Первая попытка разработки понятия компьютерного преступления была предпринята в рамках Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)[1]. С 1983 по 1985 гг. созданный для рассмотрения указанной проблемы комитет ОЭСР обсудил возможность международной гармонизации уголовного законодательства отдельных государств с целью борьбы с компьютерными преступлениями. В 1986 г. профильным комитетом ОЭСР был предложен единый список действий, которые должны рассматриваться как компьютерные преступления в законодательстве государств-членов. В список были включены ввод, уничтожение, изменение, изъятие компьютерных данных, предпринятые умышленно с намерением совершить незаконный перевод денежных средств и иных ценностей, аналогичные действия с целью совершить подделку данных, воспрепятствование

[1] На настоящий момент Россия не является членом ОЭСР. Однако ОЭСР включила Россию в число возможных кандидатов на присоединение к Клубу развитых стран и предложила России вступление в ее ряды. В ОЭСР в настоящее время входят 30 стран и еще 16 в разное время изъявляли желание в нее вступить.

функционированию компьютерных систем, а также нарушения исключительных прав обладателей компьютерных программ с целью коммерческого использования, либо так называемое хакерство, т. е. незаконное «прослушивание» компьютерных сетей и вмешательство в функционирование оборудования, предназначенного для обеспечения безопасности компьютерных систем.

С 1985 по 1989 гг. над проблемой компьютерных преступлений работал Отдельный комитет экспертов по компьютерным преступлениям Совета Европы[1]. По итогам работы Комитета Совет Европы принял Рекомендацию № R(89)9 от 13 сентября 1989 г., содержание которой во многом сходно с вышеуказанным документом Комитета ОЭСР. Итогом деятельности Комитета явилось то, что на региональном (европейском) уровне не было разработано общее понятие компьютерного преступления, предложены только перечни действий, которые следует рассматривать как компьютерные преступления. В Рекомендации было принято понятие «преступление с использованием компьютера». Было признано, что дать определение компьютерного преступления чрезвычайно сложно. Не всякое использование компьютерной системы образует состав компьютерного преступления, поэтому в Рекомендации № R(89)9 понятие «преступление с использованием компьютера» было определено через примерный перечень конкретных действий.

Далее проблема компьютерных преступлений была предметом обсуждения в специально созданной рабочей группе X Конгресса Организации Объединенных Наций по предотвращению преступлений и наказанию правонарушителей, который состоялся с 10 по 17 апреля 2000 г. (Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 20 января 1999 г. A/RES/53/110). Но и в этот раз не было выработано понятия «компьютерное преступление».

Позднее, в Рекомендации № R(95)13, Совет Европы заменил термин «преступление с использованием компьютера» другим – «преступление, связанное с использованием информационных технологий». В этих Рекомендациях подчеркивается, что преступления, связанные

[1] Созданный в 1949 г. Совет Европы в настоящее время объединяет в своих рядах 32 европейских государства. Российская Федерация присоединилась к настоящему Уставу Федеральным законом от 23 февраля 1996 г. № 19-ФЗ «О присоединении России к Уставу Совета Европы» // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 9. Ст. 774.

с информационными технологиями, могут совершаться с помощью компьютерной системы, при этом система может быть или объектом, или средой преступления.

С использованием электронно-вычислительной техники могут совершаться как международные преступления, так и преступления международного характера. Под международным преступлением понимается деяние, возникающее в результате нарушения государством международного обязательства, столь основополагающего для жизненно важных интересов международного сообщества, что его нарушение международным сообществом рассматривается как преступление [Матвеева 2002, с. 346].

В общесоциальном плане международная ответственность государства определяется его принадлежностью к международному сообществу. Будучи членом сообщества, оно не может не нести ответственности за свои действия. В доктрине международного права неоднократно высказывалось мнение, согласно которому ответственность в международном праве имеет тот же источник, что и иные виды социальной ответственности, а именно моральный долг перед обществом. Членство в международном сообществе предполагает принятие норм этого сообщества. Именно на этом согласии соблюдать нормы сообщества основана международная ответственность. Как отмечает А. Н. Пименов, компьютерный терроризм, так же как и радиационный, перерос национальные границы и стал международным, транснациональным явлением [Пименов 2001, с. 263]. Иначе его еще называют кибертерроризмом и понимают под ним преднамеренную, мотивированную атаку на обрабатываемую компьютером информацию, компьютерную систему или сеть, которая создает опасность для жизни и здоровья людей или наступления других тяжких последствий, если такие действия были совершены с целью нарушения общественной безопасности, запугивания населения, провокации военного конфликта[1]. В отличие от традиционного, этот вид терроризма использует в террористических акциях новейшие достижения

[1] Термин «кибертерроризм» появился в IT-лексиконе предположительно в 1997 г. Именно тогда специальный агент ФБР М. Поллитт определил этот вид терроризма как «преднамеренные политически мотивированные атаки на информационные, компьютерные системы, компьютерные программы и данные, выраженные в применении насилия по отношению к гражданским целям со стороны субнациональных групп или тайных агентов» (*rr.sans.org/infowar*).

науки и техники в области компьютерных и информационных технологий, радиоэлектроники, генной инженерии, иммунологии. Кибертерроризм использует открытость Интернета для дискредитации правительств и государств, размещения сайтов террористической направленности, порчи и разрушения ключевых систем ЭВМ путем внесения в них фальсифицированных данных или постоянного вывода этих систем из рабочего состояния.

В ноябре 2001 г. на 50-й Пленарной сессии Совета Европы была принята Конвенция по борьбе против преступлений в компьютерной сфере с использованием электронных сетей (Конвенция о киберпреступности). Конвенция ставит целью борьбу с растущим числом опасных преступлений в компьютерной сфере. Ее предметом является установление уголовной ответственности за определенные действия, которые осуществляются при помощи компьютеров или, наоборот, в ущерб их функционированию. Это первый документ подобного рода, который регулирует аспекты борьбы с киберпреступностью в международном масштабе. В нем киберпреступность определена как совокупность различных преступлений в сфере высоких технологий, в том числе несанкционированный доступ к компьютерной информации, детская порнография, мошенничество с кредитными карточками. В Конвенции даны определения всех видов преступлений, составляющих в совокупности киберпреступность. Также в документе определены рамки сотрудничества и взаимопомощи между странами − участниками Конвенции, механизм обмена оперативной информацией. Существенным моментом, включенным в Конвенцию, является введение уголовной ответственности интернет-провайдеров за содержание сайтов. При этом следует учитывать, что государство в целях борьбы с распространением незаконного контента в Интернете должно придерживаться принципа наличия четкого законодательного разграничения между незаконным и нежелательным контентом сайтов, т. е. вредным или проблематичным с точки зрения некоторых лиц, который должен защищаться в рамках права на свободу слова. При этом, согласно Конвенции, содержание какого-либо сайта может быть признано незаконным только на основании соответствующего закона или судебного решения.

Конвенция обязывает страны, подписавшие ее, сотрудничать в расследовании сетевых преступлений. Глава III Конвенции

«Международное сотрудничество» посвящена преимущественно вопросам экстрадиции и совместной деятельности государств, подписавших ее, в сфере борьбы с компьютерными преступлениями и достижения согласованности для сбора доказательств в электронной форме. В ст. 24 разъясняются вопросы, связанные с экстрадицией. По общему правилу, экстрадиция применима, если совершены преступления, установленные в ст. 2–11 этой Конвенции, а также если эти преступления наказуемы согласно внутреннему законодательству государств. Причем для совершения экстрадиции в законодательствах государств должна быть предусмотрена ответственность в виде лишения свободы на один год или более строгая мера ответственности. Для государств, у которых отсутствует специальное соглашение о выдаче преступников, Конвенция является юридическим основанием для экстрадиции, но только в отношении указанных преступлений. Все государства, подписавшие Конвенцию, обязуются включать рассматриваемые преступления в любые соглашения о выдаче преступников, которые будут впоследствии заключаться между ними [Дашян 2007, с. 40.].

К международному преступлению будет также относиться деяние с использованием ЭВМ, совершенное в нарушение положения ст. 4 Международной конвенции о ликвидации всех форм расовой дискриминации от 7 марта 1966 г., об осуждении государствами-участниками любой пропаганды, основанной на идеях превосходства одной расы или группы лиц определенного цвета кожи, или этнического происхождения, или пытающейся оправдать или поощрять расовую дискриминацию в какой бы то ни было форме. Кроме того, п. «с» ст. 3 Конвенции о предупреждении преступления геноцида и наказании за него от 9 декабря 1948 г. содержит запрет на прямое и публичное подстрекательство к совершению геноцида, которое тоже может быть осуществлено с использованием технологий компьютерных коммуникаций.

С использованием компьютеров может быть совершен и ряд преступлений международного характера − деяний, предусмотренных международными договорами и посягающих на нормальные отношения между государствами, наносящих ущерб мирному сотрудничеству в различных областях отношений, а также организациям и гражданам, наказуемых либо согласно нормам, установленным

в международных договорах, либо нормам национального законодательства в соответствии с этими договорами. В частности, противоправным является распространение по компьютерным сетям порнографических предметов, анонсирование или оглашение каким бы то ни было путем (в целях поощрения оборота или торговли порнографическими предметами), что какое-либо лицо занимается их распространением или торговлей, что следует из положений ст. 1 Международной конвенции о пресечении обращения порнографических изданий и торговли ими от 12 сентября 1923 г. По компьютерным сетям может быть передана и угроза нападения на официальное помещение, жилище, транспортное средство, а также на само лицо, пользующееся международной защитой, что является противоправным согласно ст. 2 Конвенции от 14 декабря 1973 г. о предотвращении и наказании преступлений против лиц, пользующихся международной защитой, в том числе дипломатических агентов.

В отношении международных преступлений полномочия по расследованию и судопроизводству осуществляются международными судебными органами. Уголовное преследование в отношении преступлений международного характера традиционно осуществляется органами отдельных государств, но другие государства оказывают при этом необходимую правовую помощь.

«Значение международных уголовно-правовых норм постоянно возрастает за счет усиления негативных последствий глобализации, проявляющихся в увеличении масштабов транснациональной организованной преступности, появлении новых видов преступлений, что требует активизации взаимодействия государств с целью противодействия росту преступности в мире» [Ведерникова 2014, с. 27]. Углубление взаимосвязанности государств ведет к ограничению круга проблем, которые они могут решать независимо друг от друга. Законодательство и правовую систему нельзя рассматривать вне их связи с динамичными правовыми массивами межгосударственных объединений, и особенно с международным правом. Такой «правовой треугольник» служит общим правовым пространством, на котором взаимодействуют и сосуществуют разные нормативно-правовые массивы. В их связи есть немало устойчивого и закономерного, потому что в основе этих взаимоотношений лежат общие интеграционные процессы и укрепляющееся сотрудничество государств в политической,

экономической, социальной и иных сферах. Причем очевидна тенденция выделения сферы правового сотрудничества, в рамках которой наблюдается взаимопроникновение правовых теорий, учений и взглядов, интенсивный обмен правовой информацией, принятие согласованных или сходных актов и норм.

Таким образом мы имеем дело с фактом прогрессивного развития международного права в области ответственности за международные компьютерные преступления и компьютерные преступления международного характера. Рассмотренные нами примеры в основе своей предусматривают средства защиты коллективных интересов государств, которые в последнее время приобретают всё большее значение.

Продолжающееся развитие глобальной системы международных организаций и органов, универсальных, региональных, групповых и двусторонних, должно охватить практически всю сферу взаимодействия государств в области борьбы с компьютерными преступлениями; на универсальном уровне должно быть выявлено содержание понятия «компьютерное преступление» и должны разрабатываться стандарты поведения и их реализация в сфере информационной безопасности. Оправданным будет создание международной организации по борьбе с компьютерными преступлениями. Ее деятельность будет способствовать эффективности межгосударственного сотрудничества в данной области. К тому же не обладающие высококвалифицированными кадрами и развитыми системами коммуникаций государства смогут обращаться к ней за помощью. Ведь даже государства, которые обладают всем необходимым для расследования компьютерных преступлений, нуждаются в информационном обеспечении своей деятельности, получении данных об опыте других государств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ведерникова О. Н. Международно-правовые основы российского уголовного права и практики его применения [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 22 (708). С. 24–30. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/Vest-22z.pdf (Образование и педагогические науки.)

Дашян М. С. Право информационных магистралей (Law of information highways): вопросы правового регулирования в сфере Интернет. М. : Волтерс Клувер, 2007. 288 с.

Матвеева А. А. Информационная безопасность и проблемы совершенствования уголовного законодательства // Уголовное право в XXI веке: Материалы Международной научной конференции на юридическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова, 31 мая – 1 июня 2001 г. М. : ЛекстЭст, 2002. С. 345–349.

Пименов А. Н. Неправомерный доступ к телекоммуникационнх сетях как постоянно развивающееся и многоликое явление // Информатизация правоохранительных систем : X Междунар. конф. 22–23 мая 2001 г. М. : Академия управления МВД России, 2001. С. 262–265.

Файтс Ф., Джонсон П., Кратц М. Компьютерный вирус: проблемы и прогноз / пер. с англ. В. Г. Шноля ; под ред. В. В. Мартынюка. М. : Мир, 1993. 175 с.

УДК 340.5

В. Д. Ларичев

доктор юридических наук, профессор;
главный научный сотрудник ФГКУ «ВНИИ МВД России»;
e-mail: larichev48@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА РЕЙДЕРСТВО В ГОСУДАРСТВАХ – ЧЛЕНАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОГОВОРА О КОЛЛЕКТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье раскрывается понятие и значение сравнительно-правового метода; сходство и различие в хозяйственной деятельности государств – членов Организации Договора о коллективной безопасности; схемы и приемы (способы) криминального установления контроля над хозяйствующим субъектом статьи, позволяющие привлечь рейдеров к уголовной ответственности, в первую очередь внесенные в УК Российской Федерации и Республики Казахстан, и их недостатки.

Ключевые слова: сравнительно-правовой анализ; государства – члены Организации Договора о коллективной безопасности; рейдерство; криминальное установление контроля над хозяйствующим субъектом; «антирейдерские» статьи.

V. D. Larichev

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor, Chief Research Worker, Scientific Research Centre,
All-Russian Scientific Research Institute of the Ministry of Internal Affairs;
e-mail: larichev48@mail.ru

COMPARATIVE LAW ANALYSIS OF CRIMINAL LIABILITY FOR ILLEGAL TAKEOVER IN COLLECTIVE SECURITY TREATY ORGANIZATION MEMBER STATES

The article defines the notion and specifies the meaning of the comparative law method, similiarities and differences in the economic activities of Collective Security Treaty Organization member states, schemes and methods (ways) of illegally taking control of economic entities; articles that make it possible to find raiders liable to criminal proceedings (in the first place, those included into the Criminal Codes of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan) and their shortcomings.

Key words: comparative law analysis; Member States of the Collective Security Treaty Organization; criminal takeover (raiding); criminal establishment of control over an economic entity; “anti-raider” articles.

Сравнительные исследования права весьма важны для развития юридической науки, поскольку позволяют выйти за рамки своей национальной правовой системы, взглянуть на ряд традиционных

проблем с учетом развития мировых тенденций. Как отмечает известный французский ученый, профессор Раймон Леже: «Изучение других правовых систем позволит человеку, знакомому только с правом своей страны, открыть двери в правовую вселенную» [Леже 2011, с. 2].

Использование сравнительного правоведения позволяет определить каким образом решается та или иная правовая проблема в различных странах, уточнить отдельные понятия с учетом зарубежного опыта, дает возможность рассмотреть зарубежные формы и опыт решения конкретных правовых проблем и т. п. Российский законодатель в своей деятельности по совершенствованию законодательства использует положительный опыт других государств. Большое внимание сравнительному правоведению уделяется в отечественной науке уголовного права [Романов 2017].

Под сравнением в философии понимается познавательная операция, с помощью которой устанавливается тождество или различие объектов. Следовательно, сравнительно-правовой метод – это сопоставление однопорядковых юридических понятий, явлений, процессов и выяснение между ними сходства и различия.

Кроме того, современную эпоху характеризует процесс глобализации – объединения экономической, политической, культурной и других сфер общественной деятельности и интересов граждан. Поэтому нарастает тенденция к взаимозависимости государств, что позволяет говорить о сближении и сопоставимости их правовых систем.

В этом плане заслуживает внимание рассмотрение вопросов, связанных с работой над сближением правовых полей государств – членов Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), в которую входят шесть государств: Армения, Беларусь, Казахстан, Киргизия, Россия и Таджикистан.

Сравнение не должно быть беспорядочным, если нужно получить качественные результаты. Научную ценность имеют такие сравнения, которые позволяют раскрыть закономерности развития тех или иных явлений, внутренне присущие им связи и отношения. В этом плане необходимо отметить, что в этих странах, как и в других государствах СНГ, получило распространение криминальное установление контроля над хозяйствующим субъектом. Это связано с аналогичностью гражданско-правовой нормативной базы, в том числе в сфере правовой регламентации корпоративных отношений, общими социально-

экономическими проблемами, с которыми столкнулись государства после распада СССР.

В то же время для стран – членов ОДКБ характерно определенное различие в хозяйственной деятельности. Так, в России и Казахстане в соответствии с гражданским кодексом действуют различные виды хозяйствующих субъектов с преобладанием коммерческих организаций в форме акционерных обществ, обществ с ограниченной ответственностью (в РФ) и товариществ (в Казахстане). В Беларуси, экономические отношения носят более централизованный характер, где в большей степени преобладает государственная собственность и унитарные предприятия, в связи с чем рейдерство в республике не получило значительного распространения. Исходя из этого каждая страна в рамках противодействия указанным негативным явлениям, криминализует те или иные способы их совершения.

Для того чтобы лучше были понятны вносимые в уголовно-правовое и другое законодательство изменения, кратко остановимся на способах совершения криминального установления контроля над хозяйствующим субъектом. Проведенный анализ уголовных дел показал, что к основным наиболее распространенным схемам и приемам (способам) криминального установления контроля над хозяйствующим субъектом относятся следующие:

– изменение объема правомочий участников хозяйственного общества с целью установления незаконного контроля над хозяйствующим субъектом, осуществляемое путем изготовления фиктивных правоустанавливающих документов, фиктивных передаточных распоряжений, которые представляются в орган, осуществляющий государственную регистрацию юридических лиц, или в организацию, осуществляющую учет прав на ценные бумаги. Если договор или другие действия должны быть нотариально удостоверены, в этом случае подделывается печать и подпись нотариуса на заявлении о государственной регистрации изменений в учредительных документах юридического лица либо осуществляется преступный сговор с нотариусом;

– незаконный отказ в созыве или уклонение от созыва общего собрания владельцев ценных бумаг, участников общества с ограниченной ответственностью;

– проведение нелегитимного собрания акционеров, участников общества с ограниченной ответственностью или заседания совета

директоров (СД) хозяйственного общества, на котором в отсутствие кворума принимается незаконное решение о назначении нового генерального директора, увеличении уставного капитала, включении новых членов общества, исключении прежних и т. п.;

– предоставление регистратору, осуществляющему учет прав на ценные бумаги, документы, содержащие заведомо ложные данные о зарегистрированных лицах, количестве и категориях (типах) акций, записанных на имя каждого зарегистрированного лица;

– незаконные операции с реестром владельцев ценных бумаг;

– создание фиктивного судебного документа, подделка решений (определений) судов общей юрисдикции и судов, рассматривающих споры хозяйствующих субъектов, получение судебного решения (определения) с нарушением правил подсудности и т. п.;

– внесение в единые государственные реестры (например, в Единый государственный реестр юридических лиц, *сокр*. ЕГРЮЛ; в Единый государственный реестр прав на недвижимое имущество и сделок с ним, *сокр*. ЕГРП) заведомо недостоверных сведений и т. д.

Для противодействия данным явлениям в Уголовные кодексы ряда государств – членов ОДКБ внесены отдельные статьи, позволяющие привлечь рейдеров к уголовной ответственности на ранних стадиях криминального установления контроля над хозяйствующим субъектом. Наиболее существенные изменения внесены в УК Российской Федерации и Республики Казахстан.

В России федеральными законами от 2009 и 2010 гг. для борьбы с указанными противоправными деяниями в Уголовный кодекс РФ (УК РФ) были введены статьи 170^1 «Фальсификация единого государственного реестра юридических лиц, реестра владельцев ценных бумаг или системы депозитарного учета», 185^2 «Нарушение порядка учета прав на ценные бумаги», 185^4 «Воспрепятствование осуществлению или незаконное ограничение прав владельцев ценных бумаг», 185^5 «Фальсификация решения общего собрания акционеров (участников) хозяйственного общества или решения совета директоров (наблюдательного совета) хозяйственного общества», 285^3 «Внесение в единые государственные реестры заведомо недостоверных сведений».

Однако надлежащей результативности правоохранительных органов по борьбе с рейдерством не наблюдается. Одной из причин такого положения является то, что новые «антирейдерские» статьи УК РФ

являются достаточно громоздкими, излишне регламентированными относительно описания конкретных способов осуществления общественно опасного деяния, что затрудняет правоприменителю понимание самой сущности статьи, не отвечает требованиям законодательной техники.

Так, в диспозиции ч. 1 ст. 170^1 УК РФ указывается какие данные для чего могут быть внесены в единый государственный реестр юридических лиц, в реестр владельцев ценных бумаг или в систему депозитарного учета, хотя данные сведения раскрыты в законах «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей», «Об акционерных обществах», «О рынке ценных бумаг» и т. д., в связи с чем нет необходимости в их перечислении.

Кроме того, диспозиция данной статьи говорит о том, что указанные выше деяния должны быть направлены на приобретение права на чужое имущество. Данная формулировка статьи осложняет определение состава преступления (формальный или материальный), квалификацию преступлений (требуется ли дополнительная квалификация по ст. 159 УК РФ) и т. д. Фактически же, указанные выше деяния направлены на криминальное установление корпоративного контроля над хозяйствующим субъектом, что и следует отразить в диспозиции указной статьи [Ларичев, Исаев 2013, с. 160–163; Исаев 2014, с. 188–190].

Статья 185^4 УК РФ в определенной степени дублирует ст. 185^5 УК РФ. Данная статья сформулирована с материальным составом. Однако действия, предусмотренные диспозицией данной статьи (незаконный отказ в созыве общего собрания владельцев ценных бумаг или уклонение от его созыва; незаконный отказ регистрировать для участия в общем собрании владельцев ценных бумаг лиц, имеющих право на участие в общем собрании и т. д.), не могут прямо причинить имущественный ущерб или повлечь за собой извлечение какого-либо дохода. Эти деяния могут причинить ущерб лишь опосредованно, например, в ходе деятельности незаконно избранного органа управления, который принимает определенные действия. Доказать на практике причинно-следственную связь между указанными действиями и перечисленными последствиями достаточно сложно.

Статья 185^5 УК РФ сконструирована слишком громоздко, она излишне казуистична, имеются дублирования. Как отмечает

Я. В. Вуйчич, на указанные в статье способы, обозначенные в диспозиции термином «путем», накладываются новые способы совершения данного преступления, охватывающиеся термином «посредством». Он также отмечает и другие несовершенства данной статьи [Вуйчиич 2017, с. 121–122].

Статья 285^3 УК РФ предусматривает уголовную ответственность за внесение в единые государственные реестры заведомо недостоверных сведений. Возникает вопрос о целесообразности наличия в УК РФ данной статьи, поскольку при совершении таких действий эти деяния могут полностью подпадать под действие других статей главы 30 УК РФ, в частности, ст. 285 УК РФ «Злоупотребление должностными полномочиями», ст. 286 УК РФ «Превышение должностных полномочий» и др. Анализ санкций, предусмотренных статьями 285^3 и 285, 286 УК РФ, показывает, что они почти идентичны [Ларичев, Исаев 2013, с. 208; Исаев 2014, с. 219–220].

В Уголовном кодексе Республики Казахстан (УК РК), где совсем недавно была проведена уголовно-правовая реформа и с 1 января 2015 г. вступил в силу новый кодекс, также имеется значительное число специализированных статей для противодействия криминального установления контроля над хозяйствующим субъектом. В частности, в нем присутствуют следующие статьи: ст. 249 «Рейдерство», ст. 225 «Непредоставление информации либо представление заведомо ложных сведений должностным лицом эмитента ценных бумаг», ст. 226 «Внесение в реестр держателей ценных бумаг заведомо ложных сведений», ст. 227 «Представление заведомо ложных сведений профессиональными участниками рынка ценных бумаг», ст. 228 «Нарушение правил проведения операций с ценными бумагами».

В прежнем УК РК имелась статья 226^1 «Рейдерство», которая была введена в 2011 г. и полностью воспроизведена в ст. 249 УК РК. Редакционно данная статья весьма сильно совпадает со ст. 185^5 УК РФ, поэтому ее прообраз очевидно был взят из российского законодательства. В то же время казахстанский законодатель более грамотно оперирует терминологическим аппаратом при конструкции статьи. В частности, если в УК РФ используется термин «незаконный захват управления в юридическом лице», то УК РК употребляет более правильное понятие «установление контроля над юридическим лицом».

Так же, как и статья 185^5 УК РФ, которая обладает меньшим объемом уголовно-правовой репрессии, данная статья сконструирована слишком громоздко, излишне перегружена способами совершения данных преступлений.

Остальные статьи в большей степени связаны с реестром держателей ценных бумаг. При этом наказывается непредоставление информации либо представление заведомо ложных сведений государственным органам и держателям ценных бумаг должностными лицами эмитента ценных бумаг в целях извлечения имущественной выгоды, причинившее крупный ущерб держателям ценных бумаг либо эмитенту (ст. 225 УК РК), внесение в реестр держателей ценных бумаг заведомо ложных сведений, повлекшее переход прав на эти ценные бумаги другому лицу (ст. 226 УК РК), представление заведомо ложных сведений профессиональными участниками рынка ценных бумаг (ст. 227 УК РК), а также нарушение правил проведения операций с ценными бумагами, причинившее крупный ущерб (ст. 227 УК РК).

При этом, статья 225 УК РК в определенной степени сходна со ст. 170.1 УК РФ в отношении реестра владельцев ценных бумаг или системы депозитарного учета, а остальные статьи – со ст. 185^2 УК РФ.

К сожалению, казахский законодатель не предусмотрел уголовно-правовой запрет фальсификации единого государственного реестра юридических лиц, хотя в Казахстане ведется аналог российского реестра юридических лиц – Национальный реестр бизнес-идентификационных номеров, в котором имеются сведения о владельцах долей в уставном капитале товариществ с ограниченной ответственностью (аналог российских ООО).

Уголовные кодексы других государств – членов ОДКБ не содержат специальных составов, предусматривающих уголовную ответственность за рейдерство. В случае необходимости привлечения за совершение деяний, направленных на криминальное установление контроля над хозяйствующим субъектом применяются общие нормы о мошенничестве, злоупотреблении полномочиями, подделке документов и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вуйчиич Я. В. Незаконное установление корпоративного контроля над хозяйствующим субъектом: уголовно-правовой и криминологический аспекты : дис. … канд. юрид. наук. Курск, 2017. 228 с.

Исаев О. Ю. Уголовно-правовые и криминологические проблемы борьбы с преступлениями, связанными с противоправным установлением контроля над активами и управлением предприятия : дис. … д-ра. юрид. наук. М., 2014. 411 с.

Ларичев В. Д., Исаев О. Ю. Уголовная ответственность за преступления, совершаемые на ранних стадиях криминального установления контроля над управлением и активами предприятия (рейдерство). М. : Юрлитинформ, 2013. 224 с.

Леже Р. Великие правовые системы современности: сравнительно-правовой подход. М. : Волтерс Клувер, 2011. 576 с.

Романов А. К. Tertium comparationis правовой компаративистики [Электронный ресурс] // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (773). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 156–162. Режим доступа : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf

УДК 343.82

В. И. Селиверстов

доктор юридических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ;
научный руководитель НОЦ «Проблемы уголовно-исполнительного права»
им. Ю. М. Ткачевского Юридического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова;
e-mail: vis_home@list.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ТЮРЕМНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ В СВЕТЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ РОССИИ, ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА И МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье поднимаются вопросы перехода на тюремное содержание осужденных. Анализируются международные стандарты обращения с осужденными и практика функционирования пенитенциарных учреждений зарубежных стран. На примере опыта предыдущих тюремных реформ и современного состояния уголовно-исполнительной системы России рассматриваются перспективы и проблемные аспекты ее дальнейшего реформирования с точки зрения национальных интересов страны.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная политика; уголовно-исполнительное законодательство; уголовно-исполнительная система; тюремная реформа; тюремное содержание осужденных.

V. I. Seliverstov

Doctor of Law (Dr.habil.), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation,
Department of Criminal Law and Criminology, Faculty of Law,
Lomonosov Moscow State University; e-mail: vis_home@list.ru

PROSPECTS OF CONVICTS' IMPRISONMENT IN RELATION TO RUSSIA'S NATIONAL INTERESTS, EUROPEAN EXPERIENCE AND INTERNATIONAL STANDARDS

The article is devoted to switching over to convicts' imprisonment. Analyzed are International Standards of Treatment of Convicts and the practice of penitentiary institutions functioning in foreign countries. Based on the experience of previous prison reforms and the current state of Russia's penal system, perspectives and problematic aspects of further reforming it are considered from the point of view of Russia's national interests.

Key words: penal policy; penal legislation; penitentiary facilities; prison reform; convicts' imprisonment.

Тюрьма (этимологически по разным версиям от немецкого слова *Turm – башня*, тюркского *türme* или татарского *törmä – темница*) – это учреждение, где в одиночных или общих камерах содержатся лица,

приговоренные судом к уголовному наказанию в виде лишения свободы, характеризующееся повышенной изоляцией уголовных преступников от общества и усиленным надзором за их поведением. По своей архитектуре тюрьма представляет обособленный и охраняемый комплекс зданий, функционально приспособленных для содержания уголовных преступников.

В обыденном понимании населения под тюрьмами понимают все пенитенциарные учреждения, где по различным основаниям, не только вызванным совершением преступлений, содержатся помещенные в условия изоляции лица.

Применительно к России под тюрьмами понимаются не только сами тюрьмы, но и исправительные и воспитательные колонии, следственные изоляторы, арестные дома и т. п. В настоящей статье речь пойдет именно о тюрьмах, которых, согласно данным ФСИН России, в стране всего 8, в них содержалось на 1 декабря 2017 г. 1 413 осужденных. Для сравнения: в 713 исправительных колониях отбывало наказание 497 883 осужденных, в 23 воспитательных колониях для несовершеннолетних – 1 393 осужденных, а в 218 следственных изоляторах и 98 помещениях, функционирующих в режиме следственного изолятора при колониях, содержалось – 105 266 человек. Всего по состоянию на 1 декабря 2017 г. в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержалось 605 955 человек [Краткая характеристика уголовно-исполнительной системы]. Таким образом, тюрьмы в общем числе пенитенциарных учреждений России, содержащих лиц в условиях изоляции от общества, составляют менее 0,8 %, а доля лиц, которые в них находятся – чуть более 0,2 %. Такое положение наблюдается с тенденцией снижения численности осужденных, отбывающих наказание в тюрьмах, на протяжении последних десяти лет.

Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г. (*далее* Концепция), утвержденной Распоряжением Правительства РФ №1772-Р от 14 октября 2010 г., предусматривался поэтапный переход на тюремное содержание осужденных, отвечающих по условиям содержания осужденных международным европейским стандартам.

Попытки реализации Концепции в части перехода на тюремное содержание осужденных принесли большее число неудач, чем успехов. О необходимости внесения существенных корректив, устранении

системных недостатков, неоднократно писали ученые, правозащитники и практики. При этом данная дискуссия проходила не только в научных изданиях [Селиверстов 2014, с. 159–167; Уткин 2013, с. 15], но и в средствах массовой информации [Селиверстов 2012; Посмаков 2013; Уткин 2012]. Поэтому можно с удовлетворением отметить, что Распоряжением Правительства РФ №1877-Р от 23 сентября 2015 г. в Концепцию был внесен ряд принципиальных изменений и дополнений. В частности, был исключен переход на содержание осужденных в тюрьмах. Почему же потерпел фиаско тюремный проект?

Во-первых, потому что не извлекли уроков из истории пенитенциарного дела в России. По счету это был четвертый проект перехода на тюремное содержание, первые три были предприняты в царской России. Наиболее успешный был реализован во времена Екатерины II, задумавшей и частично осуществившей переход от княжеских темниц, церковных подвалов, острогов с земляными полами к каменным тюремным замкам. Этими тюремными зданиями уголовно-исполнительная система России пользуется до настоящего времени, стоит указать на Бутырскую тюрьму, Владимирский централ, Ростовский тюремный замок и др.

Вторая попытка решить тюремную проблему была предпринята в середине XIX в. при Александре I, которому доложили о ветхости тюремных зданий и их переполнении. Дело ограничилось запланированным строительством десятка тюремных зданий, масштабной тюремной реформы не получилось из-за отсутствия необходимых средств. По аналогичной причине в конце XIX в. не удалась и третья тюремная реформа, инициатором которой после посещения Петнонвильской одиночной тюрьмы (Англия) был Николай II.

После Октябрьской революции 1917 г. большинство тюрем было разрушено или перепрофилировано в другие учреждения, основным местом отбывания наказания в виде лишения свободы стали исправительно-трудовые лагеря (1929–1956) и исправительно-трудовые колонии (1922–1997), а с 1997 г. – исправительные колонии. Численность тюрем к началу XXI в. не превышало десяти, а к моменту постановки в 2010 г. задачи о переходе к тюремному содержанию осужденных их было всего семь. Соответственно для реализации столь амбициозной задачи необходимо было к 2016 г. открыть 246 тюрем общего режима, в том числе 58 тюрем для женщин, 161 тюрьму

усиленного режима и 21 тюрьму особого режима, а всего 428 тюрем. Такого числа тюрем, отвечающих международным стандартам, не строило за указанный срок ни одно государство мира. Как было ранее в царской России, не учли затраты на такой масштабный проект, построили лишь одну тюрьму (тюремное здание) и затеянная реформа провалилась.

Во-вторых, к тюремной реформе подошли со значительной степенью авантюризма, что, кстати, отчасти было характерно и для прежних тюремных проектов.

Так, в Проекте об устройстве тюрем, составленном самой императрицей Екатериной II и являвшемся своеобразным программным документом первой тюремной реформы, требуется в тюрьмах оборудовать камеры (горницы) каменным столом и каменными креслами по числу сидельцев. Для оказания медицинской помощи лекарь тюремной больницы с колокольчиком на колпаке должен был каждые три часа навещать каждого арестованного и справляться о его здоровье.

Третья тюремная реформа была навеяна идеями пользы одиночного заключения преступников в камерах. Именно с этой практикой ознакомился император Николай II во время своего посещения Англии. Для того чтобы отчитаться о проведенной реформе, которая фактически была провалена из-за отсутствия ресурсов, чиновники предусмотрели приковывание кандалами осужденных на ночь к стене или к тюремным нарам. Эту практику и назвали одиночным заключением.

В советское время была просто авантюрная попытка реализовать антитюремный проект. На XXII съезде КПСС в 1961 г. была принята третья программа КПСС (программа построения в СССР коммунизма), после реализации которой, как заявил Первый секретарь ЦК КПСС Н. С. Хрущев, в 1980 г. покажут последнего преступника в СССР по телевизору. Соответственно зачем же строить тюрьмы, необходимо, наоборот, закрыть к 1980 г. все существующие колонии, тюрьмы и следственные изоляторы! Хорошо, что до практической реализации дело не дошло, в 1964 г. Н. С. Хрущева освободили от занимаемой должности.

Четвертая тюремная реформа (2010–2016 гг.) нередко сравнивается с попыткой строительства коммунизма в нашей стране, насколько не подготовленной и авантюристической она была. Данные черты проявлялись во всем. Например, в отсутствии необходимых ресурсов для

столь масштабного строительства. Сейчас мы можем приблизительно рассчитать, какие средства понадобились бы для ее реализации.

Так, по сообщениям СМИ строительство отвечающего всем международным стандартам следственного изолятора «Кресты» в Санкт-Петербурге обошлось в 12 млрд руб. (*forum-spb.name/kolpino/6042-novye-kresty-v-kolpino.html*). Наполняемость данного следственного изолятора – 4 тыс. человек. Исходя из того, что предполагавшиеся к строительству тюрьмы по своей архитектонике и требованиям почти идентичны следственным изоляторам, то можно рассчитать стоимость строительства тюрем на 550 тыс. мест. Исходя из того, что одно место для осужденного обошлось в 3 млн руб. (12 млрд руб.: 4 тыс. мест), то создание тюрем на 550 тыс. мест будет стоить 1 трлн 650 млрд руб. (3 млн руб. х 550 тыс. мест). И это не все расходы, например, для введения следственного изолятора «Кресты» потребовались дополнительные средства в размере более одного млрд руб., в частности на строительство подъездных путей и моста через ж/д трассу «Москва – Санкт-Петербург».

Кроме того, был установлен почти «революционный» срок проведения тюремной реформы – шесть лет (2011–2016 гг.). Следует учитывать то, что, например, следственный изолятор «Кресты» с момента проектирования строился в течение почти 15 лет и до сих пор не введен строй. А в рамках этой тюремной реформы за шесть лет предполагалось открыть 428 тюрем!!! Причем тюрем, отвечающих международным, в первую очередь европейским, стандартам. Это не царские остроги, и не средневековые подземные норы (зинданы), и даже не тюрьмы Екатерины II с ее полетом фантазии, а полноценные тюремные комплексы с инфраструктурой для осужденных и персонала тюрем, системами видеонаблюдения, охраны и обеспечения безопасности.

Что же мы имеем в настоящее время? По образному выражению А. С. Пушкина – «старуху у разбитого корыта», а фактически подретушированную советскую исправительно-трудовую систему с неясными перспективами реформирования, а также – посттюремный синдром, который проявляется в отторжении профессиональным сообществом идеи перехода на тюремное содержание осужденных. Между тем эта реформа может вновь появиться в повестке дня.

Дело в том, что тюрьмы являются основным видом пенитенциарных учреждений в Европе.

Так, в Германии 183 исправительных учреждений тюремного типа. Из них закрытых категории «А» – 169, открытых категории «В» – 14. Одиночное размещение составляет в исправительных учреждениях категории «А» – 77,5 %, в открытых категории «В» – 40,7 % [Калужина, Пертли 2013].

Во Франции функционирует 187 пенитенциарных учреждений. Из них: 86 арестных домов (для арестованных и осужденных к лишению свободы на срок менее 1 года); 94 учреждения для отбывания наказаний (центральные тюрьмы, центры лишения свободы, пенитенциарные центры, полусвободные автономные центры). Перешли на тюремное содержание осужденных страны Балтии.

Международные стандарты обращения с осужденными рекомендуют государствам размещать осужденных в камерах тюрем. Так, Минимальные стандартные правила ООН в отношении размещения заключенных (Правила Нельсона Манделы, 2015)[1] предусматривают то, что «там, где заключенные ночуют в камерах или комнатах, каждый из них должен располагать отдельной камерой или комнатой. Если по особым причинам, таким как временная переполненность тюрьмы, центральной тюремной администрации приходится отказаться от применения этого правила, помещать двух заключенных в одну и ту же камеру или комнату представляется нежелательным» (пункт 1 правило 12).

Европейские тюремные правила (2006) рекомендуют заключенных размещать на ночь в отдельных камерах, за исключением тех случаев, когда им предпочтительнее размещать совместно с другими заключенными (правило 18.5)[2].

Эти нормы носят рекомендательный характер для государств, входящих в ООН и Совет Европы [Хуторская 2017]. Однако

[1] Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций в отношении обращения с заключенными (Правила Манделы). Приняты резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи от 21 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. URL : docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.unodc.org%2Fdocuments%2Fcommissions%2FCCPCJ%2FCCPCJ_Sessions%2FCCPCJ_24%2Fresolutions%2FL6_Rev1%2FECN152015_L6Rev1_r_V1503587.pdf&name=ECN152015_L6Rev1_r_V1503587.pdf&lang=ru&c=57d62a5dfeb2

[2] Рекомендация № Rec (2006) 2 Комитета министров Совета Европы «Европейские пенитенциарные правила» (принята 11 января 2006 г. на 952-м заседании представителей министров)

применительно к стандартам Европы существует практика превращения норм-рекомендаций в обязательные установления. И эта практика уже коснулась России.

Так, Решением по делу №35090/09 от 7 марта 2017 г. «Полякова и другие против Российской Федерации» Европейский суд по правам человека (ЕСПЧ) констатировал нарушение статьи 8 Конвенции о защите прав человека и основных свобод (право на уважение семейной и частной жизни) в связи с отбыванием лишения свободы в географических районах, отдаленных от места жительства семьи. К примеру в данном деле, вынесенном в интересах девяти членов семей осужденных, признаны нарушением прав человека отбывание осужденным наказания в Красноярском крае, в то время как семья проживала в Алтайском крае. Всего было присуждено компенсации в сумме 30 тыс. евро (около 1 млн 800 тыс. руб.). Как представляется, это не последние решения по данному вопросу: перепись 2009 г. зафиксировала тот факт, что 17,7 % осужденных отбывали наказание не в том субъекте РФ, где ранее имели постоянное место жительства [Осужденные и содержащиеся под стражей в России… 2012, с. 335]. Поэтому число исков по практике отбывания наказания вне места постоянного жительства будет увеличиваться. На это будет влиять то, что в России только 32 воспитательные колонии для несовершеннолетних мальчиков и 1 для несовершеннолетних девочек. В ряде субъектов РФ нет отдельных видов исправительных учреждений (тюрем, исправительных колоний общего режима для женщин и исправительных колоний особого режима, колоний-поселений), а в Москве – нет исправительных колоний закрытого типа, вообще.

Да и отбывание лишения свободы в субъекте РФ, где проживает семья, не гарантирует от признания такой практики нарушающей права человека, гарантируемые Европейской конвенцией о защите прав человека и основных свобод. Дело в том, что субъекты РФ по географическому масштабу не равнозначны региональному делению, принятому в Европе. Например, с большим запасом на территории Иркутской области умещаются Германия, Италия и Швейцария вместе взятые, Хабаровского края – Испания и Португалия, Красноярского края – Бельгия и Нидерланды, Республики Карелия – Латвия, Литва и Эстония (*pikabu.ru/story/sravnenieregionovrossiiistranyievropyi4168529*). Поэтому стандарты доступности семьям осужденных мест лишения свободы даже в одном субъекте в России отличаются существенно.

Однако главное в этом факте заключается в том, что норма Европейских тюремных правил (2006) о том, что «по возможности заключенные должны направляться для отбытия наказания в пенитенциарные учреждения, расположенные вблизи от дома или мест социальной реабилитации» (правило 17.1) носит рекомендательный характер. Через деятельность Европейского комитета по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания (ЕКПП), вырабатывающего во время посещения мест принудительного содержания свои стандарты, через правовые позиции ЕСПЧ данная норма стала обязательной для государств Европы.

Аналогично через некоторое время обязательной станет рекомендательная норма о содержании осужденных в одиночных камерах (комнатах), а это уже тюремное содержание, поскольку в исправительных колониях осужденные содержатся, как правило, в общих жилых помещениях, иначе говоря, в общежитиях казарменного типа. Последуют решения ЕСПЧ, присуждение материальных компенсаций, которые по охвату лиц, которым они присуждены, будут значительно превосходить имеющиеся решения Европейского суда. Вот тогда и встанет вопрос о проведении пятой тюремной реформы в России. Западноевропейские государства значительно легче перенесут изменение правовых позиций ЕСПЧ, поскольку у них тюремная система построена и она ориентирована на одиночное заключение осужденных в камерах на полные сутки или на ночь. Россия с ее громадным географическим разбросом исправительных учреждений, их ветхостью и неприспособленностью к такому содержанию осужденных окажется в довольно сложном положении: время упущено, тюремная реформа не состоялась, пришло время «платить» по обязательствам перед Советом Европы.

На остроту предъявления претензий по поводу того, что наша уголовно-исполнительная система не вписывается в рамки требований Совета Европы, могут сказаться и внешнеполитические факторы. Они влияют на современные отношения европейских структур и России. Западная стратегия «тысячи порезов России» за ее внешнеполитические позиции и восстановление многополярного мира уже сказалась на деятельности ЕСПЧ. Поэтому не вызывает большого удивления то, что по итогам 2016 г. число постановлений, вынесенных против России кратно превосходит показатели других стран,

а также результаты предыдущих лет: 228 постановлений было вынесено в отношении России в 2016 г. против 116 в 2015 г. Для сравнения, на втором месте по итогам 2016 г. по этому показателю Турция с 88 постановлениями, что меньше в 2,5 раза [ЕСПЧ 2017: Россия бьет рекорды].

Что же делать России в современных условиях? Есть мнение о необходимости выхода из Совета Европы и оно не лишено оснований. К сожалению, мы всё чаще наблюдаем политику и двойных стандартов, и игнорирование национальных интересов, и попытки ограничить государственный суверенитет государств, в него входящих. При этом цена выхода довольно значительна: это и гуманитарные контакты наших граждан, и экономическое развитие, и сотрудничество в правоохранительной, военной и иных сферах.

Имеется также противоположная позиция о необходимости подчинения всем правилам Европейского дома, куда мы вступили.

Принятие таких решений находится в компетенции политиков. Применительно же к уголовно-исполнительной системе России необходима продуманная и основанная на реальных ресурсных возможностях государства, согласованная с правозащитным, научным и профессиональным сообществом программа ее дальнейшего реформирования. Уголовно-исполнительной системе противопоказан застой, который мы сейчас наблюдаем после провала четвертой тюремной реформы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ЕСПЧ 2017: Россия бьет рекорды [Электронный ресурс]. URL : maxpark.com/community/5652/content/5657254

Калужина М. А., Пертли Л. Ф. Пенитенциарная система Германии. М., 2013. 80 с.

Осужденные и содержащиеся под стражей в России: по материалам специальной переписи осужденных и лиц, содержащихся под стражей, 12–18 ноября 2009 г. / под общ. ред. Ю. И. Калинина; под науч. ред. В. И. Селиверстова. М. : ИД «Юриспруденция», 2012. 939 с.

Краткая характеристика уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс]. Официальный сайт Федеральной службу исполнения наказаний. URL : xn--h1akkl.xn--p1ai/structure/inspector/iao/statistika/Krat kaya%20 har-ka%20UIS/

Посмаков П. Н. Сепарация системы наказаний // Независимая газета. 05.03.2013.

Селиверстов В. И. Концепция развития уголовно-исполнительной системы должна быть изменена // Уголовно-исполнительная политика, законодательство и право: современное состояние и перспективы развития. Сборник материалов «круглого стола», посвященного памяти доктора юридических наук, профессора, Заслуженного юриста РФ О. В. Филимонова (г. Москва, юридический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова,31 мая 2013 г.) / под науч. ред. В. И. Селиверстова и В. А. Уткина. М. : Юриспруденция, 2014. С.159–167.

Селиверстов В. И. Тюремные фантомы // Независимая газета. 04.12.2012.

Селиверстов В. И. Тюрьмы не должны быть основным видом наказания // Независимая газета. 02.10.2012.

Уткин В. А. Куда сядем // Независимая газета. 04.12.2012.

Уткин В. А. Альтернативные санкции в России: состояние, проблемы и перспективы. М. : Penal Reform International, 2013. 66 с.

Хуторская Н. Б. Реализация принципов Правил Манделы в уголовно-исполнительном законодательстве Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). С. 181–188. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/3_774.pdf

УДК 340.5

Т. А. Шукшина

аспирант кафедры уголовного права и криминологии
Юридического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова;
e-mail: tatya.shukshina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ НАЛОГОВЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ

В статье рассматривается юридическая природа составов налоговых преступлений, сравнивается и выявляется система соответствующих мер наказания за те или иные виды налоговых преступлений в РФ и Германии. Анализируются примеры российской и немецкой судебной практики. Особое внимание уделено дискуссионным случаям добровольного сообщения о налоговых преступлениях в Германии.

Ключевые слова: налоговые преступления в России; налоговые преступные деяния в Германии; уклонение от уплаты налогов; явка с повинной; налог; уголовная ответственность за налоговые преступления.

T. A. Shukshina

Post-graduate of the Department of Criminal Law and Criminology,
Faculty of Law, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: tatya.shukshina@yandex.ru

SPECIFIC FEATURES OF TAX CRIMES IN RUSSIA AND GERMANY: COMPARATIVE LAW ANALYSIS

The article provides insight into the legal nature of tax crimes essential elements to compare and reveal the system of relevant punitive measures against various types of tax crimes in Russia and Germany. Cases from Russian and German judicial practice are analyzed. Special attention is paid to controversial instances of voluntarily informing the police of tax crimes in Germany.

Key words: tax crimes in Russia; tax wrongdoings in Germany; tax evasion; voluntary surrender; tax; criminal responsibility for tax crimes.

В России налоговые преступления приобретают всё более массовый характер, становятся более изощренными [Середа 2005, с. 63]. Уголовная ответственность за совершение налоговых правонарушений предусмотрена в гл. 22 «Преступления в сфере экономической деятельности» Уголовного кодекса Российской Федерации (УК РФ). По российскому законодательству уголовно наказуемым является уклонение от уплаты таможенных платежей, взимаемых с организации

или физического лица; уклонение от уплаты налогов и (или) сборов с физического лица, с организации; неисполнение обязанностей налогового агента; сокрытие денежных средств либо имущества организации или индивидуального предпринимателя, за счет которых должно производиться взыскание налогов и (или) сборов.

Существуют разные научные подходы к пониманию налоговых преступлений. Одни ученые под налоговыми преступлениями понимают преступления, затрагивающие любые виды отношений, связанных с поступлением (непоступлением) обязательных платежей в бюджет государства [Ляскало 2016, с. 63].

И. Н. Пастухов и П. С. Яни предлагают под уклонением понимать незаконное (в нарушение законодательства о налогах и сборах) осознанное и желаемое пользование, владение и распоряжение денежными средствами, которые к установленному законодательством сроку должны быть перечислены в государственный бюджет [Яни 1998, с. 9].

В Основном законе ФРГ от 23 мая 1949 г. существует формулировка, которая гласит о необходимости социальной ответственности бизнеса: «Собственность обязывает. Ее использование должно одновременно служить общему благу» [Grundgesetz vom 1949]. Налоговые преступления регулируются уголовным правом ФРГ. В отличие от российского уголовного права в Германии под термином «уголовное право» понимается наряду с Уголовным кодексом ФРГ (StGB) так называемое «дополнительное уголовное право» («Nebenstrafrecht») [Шулепова 2017]. Кроме того, еще одна особенность немецкого законодательства состоит в том, что ответственность за налоговые преступления установлена не только в уголовных законах, но и в нормативно-правовых актах, входящих в систему налогового, финансового законодательства.

Так, важнейшим законодательным актом ФРГ, определяющим ответственность за налоговые преступления и проступки, является Положение о порядке взимания налогов, сборов или пошлин от 1977 г. [Abgabenordnung (AO 1977)] (*далее* Порядок налогообложения от 1977 г.). Данный документ состоит из 415 статей, содержащих в том числе и уголовно-правовые нормы, составляющие нормативно-правовую базу по борьбе с налоговыми преступлениями. Кроме того, на налоговые преступления распространяются общие законы

уголовного права, в частности ст. 353 УК ФРГ и предусматривает ответственность должностного лица, которое завышает размер налогов для общественной кассы.

Уголовный кодекс ФРГ, в отличие от Уголовного кодекса РФ, не содержит норм об ответственности за налоговые (таможенные) преступления за исключением норм, устанавливающих наказание за подделку знаков уплаты пошлины и разглашение налоговой тайны [Рузина 2008, с. 3]. Проблему возможной конкуренции уголовно-правовых норм Положения и УК ФРГ законодатель разрешает в абз. 2 § 369 Положения, исходя из принципа lex specialis derogat lex generalis, т. е. преимущественное применение имеет специальная норма Положения.

Основными видами налоговых (таможенных) преступлений в Германии являются:

– уклонение от уплаты налогов;
– нарушение таможенных правил;
– подделка знаков уплаты пошлины;
– укрывательство лица, совершившего одно из названных преступлений (ч. 1 § 369 Положения).

А. В. Сереберенникова [Серебренникова 2014, с. 149] выделяет налоговые преступные деяния, предусмотренные §§ 369–384 УК ФРГ. Так налоговыми (таможенными) преступными деяниями (Steuerstraftaten (Zollstraftaten)) являются:

– деяния, которые наказываются на основании законодательства о налогах (Steuerhinterziehung, § 370 Порядка налогообложения от 1977 г.);
– нарушение запрета на импорт, экспорт или транзит товаров (Bannbruch, § 372 Порядка налогообложения от 1977 г.);
– подделка знаков оплаты и приготовление к подделке знаков оплаты (Wertzeichenfälschung, § 148, § 149 УК ФРГ);
– обогащение лица, совершившего деяния, предусмотренные в №№ 1–3, – укрывательство налога (Steuerhehlerei, § 374 Порядка налогообложения от 1977 г.);
– подделка знаков оплаты и приготовление к подделке знаков оплаты (§ 148 УК ФРГ).

По мнению А. С. Рузиной, субъект налогового преступления в России – специальный, тогда как в Германии – общий, что обусловлено законодательной конструкцией составов налоговых преступлений

[Рузина 2008]. Предметом преступления «уклонение от уплаты налога» могут быть любые законно установленные налоги и сборы как в соответствии с законодательством России, так и законодательством Германии.

Непосредственные объекты налоговых преступлений в Германии и России похожи по своей правовой природе. Предметом преступления «уклонение от уплаты налога» могут быть любые установленные законом налоги и сборы как в соответствии с законодательством России, так и Германии. Под «сбором» в немецком праве понимается таможенный сбор / платеж. Применительно к российскому праву под сбором понимается обязательный взнос, взимаемый с организаций и физических лиц, уплата которого является одним из условий совершения в отношении плательщиков сборов государственными органами, органами местного самоуправления, иными уполномоченными органами и должностными лицами юридически значимых действий, включая предоставление определенных прав или выдачу разрешений (лицензий). В Германии применительно к преступлениям по уклонению от уплаты налогов объектом выступают денежные средства, укрытые от налогообложения.

Отметим, что санкции германских налоговых норм имеют следующие особенности: отличаются строгими видами наказаний; предусматривают возможность совмещения тюремного заключения и штрафа; суд в качестве дополнительного вида наказания может лишить лицо, совершившее налоговое преступление, права занимать публичные должности или должности, занимаемые в результате публичных выборов (ч. 1 § 375 Положения 1977 г., § 45 УК ФРГ), назначить конфискацию предметов, укрытых от налогов и пошлин, а также средств, использовавшихся в преступных целях, в частности автомобилей, служащих для перевозки товаров (§ 375 Положения 1977 г., § 74 УК ФРГ).

Характерной особенностью ответственности за налоговые преступления в ФРГ является то, что суд может назначить дополнительное наказание: публикацию о правонарушении в газетах в разделе объявлений для налогоплательщиков в течение трех месяцев; лишение полностью или частично на срок от пяти до десяти лет гражданских прав (в частности, избирать и быть избранным на государственные или муниципальные должности, назначаться или избираться присяжными,

быть опекуном, попечителем); запрет на занятие коммерческой деятельностью на срок до трех лет (в случае рецидива срок удваивается); лишение водительских прав сроком на три года (в случае рецидива срок удваивается); лишение права на прибыль, которую виновный мог получить за совершенную до осуждения сделку.

Необходимо отметить, что при наличии собственного заявления налогоплательщика о неправильном исчислении налогов и необходимости внесения исправлений в налоговую декларацию (явка с повинной) он может быть освобожден от наказания при условии правильного заполнения декларации и внесения причитающихся налогов и пени в установленные сроки. Однако освобождение от наказания не наступает, если до исправления или дополнения декларации должностные лица финансовых органов появились у налогоплательщика для проведения налоговой проверки или преступление уже было полностью или частично раскрыто.

Ведущей тенденцией развития современного мира является глобализация – процесс, взаимосвязывающий национальные социально-экономические образования в единую мировую экономическую и общественную систему [Богуш 2004, с. 1]. Основная роль в процессе глобализации принадлежит социально-экономическим процессам [Степанов-Егиянц 2016, с. 5]. Решение многих проблем в финансовой сфере, контроль за трансграничными сделками и отсутствием злоупотреблений в сфере регулирования законодательством о налогах и сборах невозможно в рамках национальных границ.

В свою очередь, сравнительное правоведение выводит правовую науку на международный уровень, разрешая вопросы, препятствующие ее развитию [Крылова 2016, с. 238]. Оно обладает более широким спектром типовых решений, чем национально замкнутая правовая наука, и прежде всего потому, что решения, содержащиеся в правовых системах мира, уже в силу объективной необходимости более разнообразны и богаче по содержанию, чем те, которые может разработать юрист в рамках своей национальной системы. Сравнительное исследование предоставляет возможности найти более оптимальное решение поставленных задач, оно многофункционально и его результаты могут использоваться и как материал для законодателя, и как инструмент в толковании законодательства [Есаков 2007, с. 135]. Именно поэтому, на наш взгляд, является важным изучение особенностей

тех или иных институтов уголовного права в сравнительно-правовом контексте, в данном случае – ключевых аспектов налоговых преступных деяний.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что тенденции налоговой преступности в Германии и России похожи. В частности, имеет место применение сложных схем ухода от налогообложения, вовлечение оффшорных компаний, сращивание с организованной преступностью. Однако следует отметить и некоторые различия, например, в регламентации уголовной ответственности. Так, в ФРГ большое значение имеет дополнительное уголовное право и Положение о налогах и сборах 1977 г. Также в Германии большее внимание уделяется социальной ответственности малого бизнеса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Богуш Г. И. Коррупция и международное сотрудничество в борьбе с ней : дис. … канд. юрид. наук. М., 2004. 21 с.

Есаков Г. А. Основы сравнительного Уголовного права М. : Элит, 2007. 152 с.

Ляскало А. Н. Пути совершенствования уголовного законодательства об ответственности за налоговые преступления // Законодательство и экономика. 2016. № 9. С. 63.

Пастухов И. Н., Яни П. С. Квалификация налоговых преступлений // Законность. 1998. № 1. С. 9–11.

Рузина А. С. Налоговые преступления по законодательству Федеративной Республики Германии [Электронный ресурс] // Вестник МГЛУ. 2008. № 550. Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/nalogovye-prestupleniya-po-zakonodatelstvu-federativnoy-respubliki-germanii.

Серебренникова А. В. Налоговые преступные деяния по законодательству Германии: общая характеристика // Пятый совместный российско-германский круглый стол «Преступления в сфере экономики: российский и зарубежный опыт». М. : Издательский центр Университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА), 2014. С. 149.

Степанов-Егиянц В. Г. Методологическое и законодательное обеспечение безопасности компьютерной информации в Российской Федерации (уголовно-правовой аспект) : автореф. дис. … д-ра юрид. наук. М., 2016. 60 с.

Уголовное право зарубежных стран : в 3 т. Т. 2. Общая часть: Франция, ФРГ, Италия, Япония : учебник для бакалавриата и магистратуры / отв. ред. Н. Е. Крылова. М. : Сфера, 2016. 345 с.

Шукшина Т. А. Уклонение от уплаты налога и сбора с физических лиц в России и в Германии // Вопросы российского и международного права. 2017. Т. 7. № 1А. С. 188–196.

Шулепова Л. Ф. Источники Уголовного права в России и Германии (сравнительно-правовое обозрение) [Электронный ресурс] // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). С. 195–206. Режим доступа : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/ 3_774.pdf

Abgabenordnung (AO 1977). Vom 16.03.1976 (BGBl. I S. 613, ber. 1977 I S. 269) Zuletzt geändert durch Gesetz vom 26.06.2001 (BGBl. I 2001 S. 1310).

Grundgesetz vom 1949. URL : www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0014_gru&object=pdf&l=de

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University

Образование и педагогические науки

Education and Pedagogical Studies

Выпуск 3 (802)

Issue 3 (802)

Ответственные за выпуск 3 (802):

кандидат филологических наук, профессор Г. М. Фролова;
кандидат педагогических наук, доцент Н. С. Харламова;
кандидат филологических наук Н. Ю. Мороз;
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова;
кандидат юридических наук С. Ю. Кораблева

Редактор Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 29.06.2018
Формат 60x90/16. Усл. печ. л. 15,4
Заказ № 88

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018

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