

ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018 6 (814)



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

The year of foundation – 1940

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

Issue 6 (814)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2018



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

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

Выпуск 6 (814)

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.
Ноздрин 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

Бекашев К. А.
доктор юридических наук, профессор
Бекашев 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

| | |
|--|-----|
| <i>Аверьянова С. В.</i> Финансовая грамотность как актуальный элемент подготовки преподавателя английского языка современного российского вуза | 11 |
| <i>Алейникова Д. В.</i> «Правовая культура» «в зеркале» лингводидактики | 21 |
| <i>Викулина М. А.</i> Стратегия ранней профессионализации с опорой на материалы СМИ | 31 |
| <i>Воног В. В.</i> Управление профессиональным развитием личности на основе информационных технологий в обучении иностранному языку | 41 |
| <i>Думина Е. В.</i> Моделирование межкультурной письменной коммуникации в сфере юриспруденции в курсе иностранного языка | 53 |
| <i>Егорычев А. М., Мардахаев Л. В.</i> Духовные ценности в русском мире: условия выживания и развития в XXI веке | 61 |
| <i>Капустина В. Ю.</i> Хронологическая периодизация освоения и разработки педагогического наследия К. Д. Ушинского | 72 |
| <i>Комочкина Е. А., Селезнёва Т. В.</i> Универсальные речевые конструкции как отражение билингвального подхода в обучении иноязычному общению | 80 |
| <i>Ляхова Е. Г., Мороз Н. Ю., Цацкина Е. П.</i> Интенсификация учебной мотивации при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов | 89 |
| <i>Мельник И. К.</i> Изучение темы «Дематериализация документов и их архивирование». Юридические аспекты при преподавании французского языка для профессиональных целей | 103 |
| <i>Карасёва Т. В., Толстов С. Н., Лощаков А. М.</i> Роль духовно-нравственных ценностей в формировании культуры социального здоровья студентов | 115 |

| | |
|---|-----|
| <i>Попова Е. А.</i> | |
| Формирование ценностных ориентаций у студентов-международников в курсе дисциплины «иностранный язык» | 124 |
| <i>Рыблова А. Н.</i> | |
| Разноуровневая диагностика профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся иностранным языкам | 139 |
| <i>Ускова Т. В., Викулина М. А.</i> | |
| Использование метода дискурсивного анализа во время работы с текстами судебных решений при обучении студентов-юристов | 146 |
| <i>Федотова И. М.</i> | |
| Гендерная нейтральность в правовом дискурсе (на материале Закона о бюджете Великобритании) | 158 |
| <i>Яроцкая Л. В.</i> | |
| «Аутентичность» в контексте использования английского языка как <i>lingua franca</i> профессионального юридического общения | 171 |

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

| | |
|---|-----|
| <i>Барлас Т. В.</i> | |
| Поколение «Z»: проблемы диалога в системе «преподаватель – студент» | 178 |
| <i>Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р.</i> | |
| Соотношение внутренней и внешней мотивации учебной деятельности у абитуриентов и студентов вуза | 185 |
| <i>Марченко О. П.</i> | |
| Роль языка в исследовании содержания семантических категорий | 195 |
| <i>Попова Т. А.</i> | |
| Диалог и полилог в пространстве научно-образовательного проекта | 207 |
| <i>Троицкая Е. А.</i> | |
| Особенности эмпатии в поликультурной среде | 217 |

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

| | |
|--|-----|
| <i>Бабаян С. Л.</i> | |
| Поощрительные средства, применяемые к осужденным к исправительным работам в России и в странах СНГ | 230 |

| | |
|--|-----|
| <i>Бородина А. А.</i> | |
| Международно-правовое регулирование оборота радиофармацевтических препаратов в рамках ЕС | 235 |
| <i>Бочаров С. Н.</i> | |
| Сравнительная характеристика правовых категорий, определяющих содержание управления в сфере общественного порядка | 248 |
| <i>Гутброд М.</i> | |
| О пользе и вреде абстрактных юридических терминов | 257 |
| <i>Емельянов А. И.</i> | |
| Антитеррористическая политика как один из аспектов национальной безопасности России | 266 |
| <i>Калинина Е. Ю.</i> | |
| Развитие испанской системы права в рамках средневекового «правового возрождения» (рецепции римского права) внутри романо-германской правовой семьи | 275 |
| <i>Королев С. В.</i> | |
| Das Recht Wirkt Anders als das Gesetz Gilt: двойной код правопорядка в фокусе юридической семиотики | 284 |

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

| | |
|---|-----|
| <i>Averyanova S. V.</i> Financial Literacy as a Key Element of Training a Teacher of English in the Russian Higher School | 11 |
| <i>Aleynikova D. V.</i> “Legal Culture” in the Mirror of Language Pedagogy | 21 |
| <i>Vikulina M. A.</i> Strategy of Early Vocational Training Based on Mass Media Materials | 31 |
| <i>Vonog V. V.</i> Guidance on Developing a Professional Thought Information Technologies in Teaching a Foreign Language | 41 |
| <i>Dumina E. V.</i> Modelling Intercultural Written Communication in the Sphere of Law in Foreign Language Teaching | 53 |
| <i>Egorychev A. M., Mardakhayev L. V.</i> Spiritual Values in the Russian World: Conditions of Survival and Development in the 21 st Century | 61 |
| <i>Kapustina V. Yu.</i> Chronological Periodization of the Development of Pedagogical Heritage of K. D. Ushinsky | 72 |
| <i>Komochkina E. A., Selezneva T. V.</i> Universal Speech Patterns Within the Bilingual Approach to Teaching Professional Communication in a Foreign Language | 80 |
| <i>Liakhova E. G., Moroz N. J., Tsatskina E. P.</i> Developing Academic Motivation in Foreign Language Learning and Teaching at Non-Linguistics Faculties | 89 |
| <i>Melnik I. K.</i> Study of the Theme “Dematerialization of Documents and Archiving Them.” Juridical Aspects in Teaching French for Professional Objectives | 103 |
| <i>Karaseva T. V., Tolstov S. N., Loschakov A. M.</i> The Role of Spiritual-Moral Values in Forming the Culture of Social Health of Students | 115 |

| | |
|---|-----|
| <i>Popova E. A.</i> Forming Value Orientation in Students Majoring in International Relations in the Foreign Language Course | 124 |
| <i>Ryblova A. N.</i> Multilevel Diagnostics of Profession-Oriented Independent Cognitive Activity of Students in Foreign Languages | 139 |
| <i>Uskova T. V., Vikulina M. A.</i> The Use of Discourse Analysis for Studying us Supreme Court Judgements in Teaching Law Students | 146 |
| <i>Fedotova I. M.</i> Gender Neutrality in Legal Discourse (on the Material of the UK Budget Act) | 158 |
| <i>Yarotskaya L. V.</i> Authenticity in the Context of Using English as <i>Lingua Franca</i> of Legal Professional Communication | 171 |

PSYCHOLOGICAL STUDIES

| | |
|---|-----|
| <i>Barlas T. V.</i> Generation “Z”: Problems of Dialogue in the «Teacher – Student» System | 178 |
| <i>Dvoretskaya T. A., Akhmadieva L. R.</i> Internal and External Motivation Ratio of Academic Activity of Applicants and Students of Higher Education | 185 |
| <i>Marchenko O. P.</i> Role of Language in Study of Semantic Category Content | 195 |
| <i>Popova T. A.</i> Dialogue and Polylogue in the Space of the Scientific and Educational Project | 207 |
| <i>Troitskaya E. A.</i> Features of Empathy in a Multicultural Environment | 217 |

LEGAL STUDIES

| | |
|--|-----|
| <i>Babayan S. L.</i> Incentive Tools Applied to Convicted to Hard Labor in Russia and in the CIS Countries | 230 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Borodina A. A.</i> | |
| Radiopharmaceuticals-International Legal Regulation in the European Union | 235 |
| <i>Bocharov S. N.</i> | |
| The Comparative Characteristics of Legal Categories Determining the Content of Management in the Sphere of Public Order | 248 |
| <i>Gutbrod M.</i> | |
| On the Advantages and Harm of the Abstract Legal Notions | 257 |
| <i>Emelianov A. I.</i> | |
| Antiterror Policy as One of the Russian National Security Aspects | 266 |
| <i>Kalinina E. Yu.</i> | |
| Evolution of the Spanish Legal System in the Context of the Medieval Legal Renaissance (the Roman Law Reception) Within the Romano-Germanic Legal System | 275 |
| <i>Korolev S. V.</i> | |
| Das Recht Wirkt Anders als das Gesetz Gilt: the Double Code of Legal Order in the Perspective of Semiotics of Law | 284 |

УДК 378

С. В. Аверьянова

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующий кафедрой английского языка международного бизнеса
Всероссийской академии внешней торговли;
e-mail: svetlanav_d@mail.ru

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА

В статье автор акцентирует внимание на том, что в настоящий период финансовая образованность является необходимым элементом общей культуры современного молодого человека, и российская высшая школа может и должна активно участвовать в подготовке будущих финансово грамотных специалистов. На современном этапе социальный заказ общества состоит в том, чтобы в общеобразовательных организациях работали педагоги, обладающие компетенциями, позволяющими им реализовывать программы обучения финансовой грамотности в системе сначала начального и среднего, а затем высшего и дополнительного образования детей и взрослых по вопросам финансовой грамотности.

Учителя английского языка, по мнению автора, не должны оставаться в стороне, так как модули, включающие в себя актуальные темы с финансовой составляющей, могут быть органично «встроены» в программу курса английского языка в общеобразовательных организациях, обеспечивая при этом междисциплинарные связи.

В работе указывается, что студенты педагогического вуза, как правило, не имеют теоретических базовых знаний в области финансов, и им будет сложно сориентировать своих учеников в финансовом пространстве, научить грамотно вести себя при возникновении финансовых трудностей.

Таким образом, подчеркивает автор, введение в образовательную программу будущих учителей обязательного курса финансовой грамотности будет способствовать:

- ликвидации у студентов-педагогов дефицита информации по основным финансовым понятиям;
- овладению студентами методикой преподавания финансовой грамотности в общеобразовательных организациях;

- формированию и совершенствованию умений студентов вносить изменения в учебный процесс с целью интеграции материала по финансовому просвещению своих учеников в предмет «Английский язык».

Ключевые слова: финансовая грамотность; российская высшая школа; финансовая составляющая; английский язык; междисциплинарные связи; студенты педагогического вуза; основные финансовые понятия; методика преподавания финансовой грамотности.

S. V. Averyanova

PhD, Associate Professor; Head of the International Business English Department, Russian Foreign Trade Academy; e-mail: svetlanav_d@mail.ru

FINANCIAL LITERACY AS A KEY ELEMENT OF TRAINING A TEACHER OF ENGLISH IN THE RUSSIAN HIGHER SCHOOL

In the article, the author focuses on the fact that at present young people should be financially educated, and the Russian higher school can and must actively participate in the process of training future financially literate specialists. At present, the social order of our society is to educate and train teachers who will be able to work in general education organizations and to implement the financial literacy programme in the elementary, secondary and higher school. Supplementary education of children and adults on financial literacy should also be provided.

The author is sure that teachers of English should join the process of teaching financial literacy to pupils as they can develop modules with the financial component, which can easily be integrated into the curriculum of the English language course of any general education organization, providing interdisciplinary connections.

The article indicates that, as a rule, students of the pedagogical university do not have basic theoretical knowledge in the field of finance, and it will be difficult for them to teach the financial aspect to their pupils properly. It will also be a problem to explain to their learners how to solve financial difficulties successfully.

In conclusion, the author emphasizes that the introduction of compulsory financial literacy courses into the educational programme of future teachers will definitely contribute to:

- eliminating the existing lack of information on basic financial concepts among students of the pedagogical university;
- students' mastering the methodology of teaching financial literacy in general education organizations;
- forming and improving students' abilities to make changes in the educational process in order to integrate financial literacy materials in the subject "the English language."

Key words: financial literacy; Russian higher school; financial component; English language; interdisciplinary relations; students of the pedagogical university; basic financial concepts; methods of teaching financial literacy.

Введение

Развитие современной рыночной экономики предполагает вовлеченность населения в обеспечение экономической и социальной стабильности и устойчивости финансовой системы и макроэкономической сбалансированности. Данные задачи решаются за счет активного экономически рационального поведения населения, что, в свою очередь, предполагает достаточно высокий уровень финансовой грамотности, благодаря которому граждане имеют возможность активно взаимодействовать с финансовыми институтами и рационально использовать продукты банковского и страхового сектора, а также системы пенсионного страхования. Финансовая грамотность способствует повышению благосостояния населения благодаря возможности использования гражданами инструментов разумного инвестирования, контроля и снижения излишней личной задолженности, индикации угроз и снижения рисков убытков от мошенничества со стороны потенциально недобросовестных участников рынка.

В настоящее время в России большое внимание уделяется развитию финансовой грамотности с целью укрепления финансовой стабильности населения и расширения современного финансового сектора. Повышение финансовой грамотности является одной из ключевых позиций, обозначенных в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»¹. С 2012 г. Центральный банк Российской Федерации ведет системную работу (в том числе в рамках реализации Основных направлений развития финансового рынка Российской Федерации на период 2016–2018 гг.) по выработке и реализации образовательных моделей повышения уровня финансовой грамотности населения, обобщению лучших частных и общественных инициатив в сфере финансового образования, доработке учебников для образовательных организаций и созданию учебных пособий по основам финансовой грамотности.

¹ Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. С. 99.

Финансовая грамотность как объект целенаправленного освоения

Практика показывает, что успешная интеграция финансовой грамотности в систему непрофильного образования зависит от сочетания следующих факторов:

1) специализированных программ, гармонично вписывающих необходимые финансовые знания в базовые программы обучения; при этом принципиально важным является актуальность, простота и доходчивость подаваемой информации, связь ее с реальной жизнью и возрастными интересами (проблемами) обучающихся;

2) квалифицированных кадров, готовых формировать необходимые компетенции у обучающихся, что предполагает организацию надежной и эффективной системы подготовки таких кадров;

3) стимулирующих механизмов как для обучающихся, так и преподавателей.

Понимая важность наличия всех вышеперечисленных факторов, Минобрнауки России, Центральный банк Российской Федерации и Министерство финансов Российской Федерации в сотрудничестве с рядом других государственных организаций активно занимаются обновлением учебных программ во всех «эшелонах» образования, а также проектированием и проведением программ повышения квалификации преподавателей образовательных организаций и подготовкой тьюторов по финансовому образованию [Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы, с. 8].

Из вышесказанного становится понятно, что в качестве важнейшего звена разработанной образовательной стратегии рассматривается преподаватель, подготовкой которого к актуализации аспекта финансовой грамотности в рамках его предмета необходимо целенаправленно и систематически заниматься. И это в полной мере относится к преподавателю иностранного языка, который, как правило, не имеет специальных теоретических знаний в области финансов (даже на базовом уровне), и сам ограничивается «бытовым» опытом в этой области. Кроме того, требует специальной аргументации и связь финансового аспекта с предметом «Иностранный язык», поскольку иноязычные и финансовые компетенции относятся к разным уровням и механизмам осмысления объективной реальности. В этой связи необходимо обеспечить полное понимание того, что в условиях современного

глобализированного информационно-коммуникационного пространства любые акты коммуникации, и на иностранном языке прежде всего, могут иметь «финансовые последствия». По этой причине, обучая иноязычному общению, особенно в сетевом режиме, важно программировать в сознании обучающихся и «механизмы финансовой самозащиты»; и решать эту задачу предстоит, в том числе, и преподавателю иностранного языка.

Таким образом, курс финансовой грамотности педагога должен быть направлен на:

- ликвидацию у студентов-педагогов дефицита информации по основным финансовым понятиям;
- формирование и совершенствование умений студентов вносить изменения в учебный процесс с целью интеграции материала по финансовому просвещению их будущих студентов в содержание обучения предмету «Английский язык».

Курс должен включать в себя три тематических раздела: теоретическую базу финансового аспекта, методику преподавания финансовой грамотности, практикум. Структура объединяет базовую часть и вариативные модули, раскрывающие особенности преподавания финансовой грамотности на занятиях по английскому языку для обучающихся разных возрастных групп. Базовая часть содержит теоретический материал по важнейшим вопросам финансовой грамотности и описывает методы ее эффективного преподавания. Вариативный модуль дает представление о специфике обучения финансовой грамотности на английском языке в образовательных организациях и направлен на формирование специальных компетенций для преподавания основ финансовой грамотности у студентов педагогических вузов. Модуль должен содержать следующие компоненты: целевой, содержательный, технологический и проектировочный.

Целевой компонент сконцентрирован на:

- понимании студентами-педагогами необходимости преподавания финансовой грамотности на занятиях по английскому;
- осознании роли и места финансовой грамотности для обучающихся данной возрастной группы.

Содержательный компонент объясняет:

- структуру и особенности содержания обучения основам финансовой грамотности в конкретных группах обучающихся;

– межпредметные связи и интеграцию элементов финансовой грамотности с общеобразовательными предметами.

Технологический компонент подразумевает:

- знание возрастных особенностей обучающихся и учет их влияния на модели финансового поведения данного контингента;
- специфику методики обучения обучающихся финансовой грамотности на занятиях по английскому языку в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Проектировочный компонент включает:

- проектирование и планирование занятий для обучающихся определенной целевой и возрастной группы в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Курс финансовой грамотности для будущих преподавателей английского языка может включать следующие разделы: деньги, пластиковые карты, личный и семейный бюджет, инвестирование, кредиты, кредитная история, банковские счета, системы денежных переводов, депозиты, финансовая безопасность, система пенсионного страхования, страхование, финансовые организации, дистанционный банкинг. Перечень предлагаемых к изучению тем соответствует минимуму базовых финансовых знаний, необходимых человеку для жизни в современном обществе и успешного достижения целей в области повышения личного благосостояния, что является одной из основных целей проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», инициированного Министерством финансов Российской Федерации. Эти знания необходимы современному учителю для того, чтобы сориентировать учеников в финансовом пространстве, научить грамотно вести себя при финансовых трудностях, не пугаться жизненных обстоятельств, которые разрешаются при помощи тех же финансовых механизмов.

Для формирования и углубления знаний по финансовой грамотности на занятиях по английскому языку учителя могут эффективно применять следующие методологические подходы:

- *компетентностный* (позволяет определить содержание и место финансовой грамотности в системе компетенций специалиста);
- *лично-деятельностный* (в центре внимания – обучающийся, его мировоззрение, жизненные цели, возрастные особенности);

– *контекстный и практико-ориентированный* (предполагают сближение учебного процесса с реальной жизнью, т. е. возможность применения полученных финансовых знаний в повседневных ситуациях с использованием английского языка);

– *интегративный* (обеспечивается логическая межпредметная связь аспекта финансовая грамотность и дисциплины английский язык);

– *субъектный* (создаются условия для развития субъектности обучающегося).

Применение данных подходов на занятиях в профессиональной деятельности подразумевает как теоретическое, так и практическое освоение студентами педагогического вуза финансовой информации на английском языке, а также овладение современными приемами преподавания финансовой грамотности. Это подразумевает проведение практикумов, мастер-классов, семинаров, тренингов, организацию исследовательской и проектной деятельности; решение кейсов. Практика показала, что студенты, не являясь профессионалами в области финансовых отношений, с большей охотой вовлекаются в изучение финансовой грамотности на занятиях с использованием интерактивных форм, представляющих бытовые ситуации и проблемы (нехватка денежных средств, оформление кредита, планирование личного бюджета, непонимание механизмов пенсионного обеспечения и др.). Подобные проблемы, которые всем знакомы, вызывают интерес, дискуссии, служат основанием для исследовательских и проектных заданий. Применение интерактивных форм позволяет обучающимся глубже и быстрее овладеть соответствующими личностными (общекультурными, универсальными) и профессиональными компетенциями. Например, выполнение практикумов, решение кейсов, основанных на актуальных ситуациях (получение кредита, оформление страховки, составление личного финансового плана и др.) будет способствовать усвоению необходимых теоретических понятий и приобретению практических навыков. Интерактивные формы в виде групповых проектов по моделированию учебных занятий с применением наглядных и раздаточных материалов для занятий по финансовой грамотности позволят студентам результативно осваивать методическую часть дисциплины и в дальнейшем использовать эти формы в профессиональной деятельности.

Важным результатом обучения финансовой грамотности будущих преподавателей является их готовность сформировать соответствующую компетенцию у своих студентов, используя адекватный поставленным целям методический инструментарий. При интегрировании модулей финансовой грамотности в программу по иностранному языку важно помнить, что поддержание и усиление интереса у обучающихся обеспечивается разнообразием форм и приемов обучения и видов упражнений, как с точки зрения их языкового наполнения, так условий их проведения. Языковым наполнением упражнений должен являться специально отобранный аутентичный материал, освоение которого необходимо для достижения поставленных целей обучения, т. е. для формирования финансово грамотного специалиста. Успешность может гарантировать применение широкого спектра форм и методов обучения, имеющегося в распоряжении у современного учителя, т. е. деятельностные групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные и прочие. Данные формы и методы работы в классе позволяют вовлекать обучающихся в индивидуальную, парную, групповую, коллективную виды работы с учетом их возрастных особенностей и могут включать вопросы, тесты, практические задания, игры, эссе, проблемные ситуации, несложные кейсы, исследования и проекты. Задания должны моделировать ситуации реальной жизни, в которых человеку необходимо высказать свою точку зрения и / или выработать совместное решение (например, в семье или в коллективе) по финансовому вопросу (планированию бюджета, взятию кредита или ипотеки, инвестированию и т. д.). В ходе учебного курса у субъектов учения будут формироваться умения и навыки работы с текстами, таблицами, схемами, диаграммами, а также навыки поиска, анализа и представления важной / необходимой информации, развитие критического мышления, умения вести дискуссию и публичные выступления.

Будущие педагоги, обучая студентов основам финансовой грамотности, с успехом могут применять проектную деятельность, которая занимает особое место в современном образовании, поскольку в ее основе лежит творчество.

Заключение

Важно помнить, что одним из основных умений преподавателя является умение организовывать эффективное взаимодействие между

субъектами учебного процесса (преподавателем, студентом, студенческой группой – как коллективным субъектом), вовлекать всех его участников в конструктивное решение поставленной задачи [Яроцкая 2016]. Без сомнения, на любом этапе обучения предмет финансовой грамотности будет востребованным и актуальным при реализации формы педагогического взаимодействия, ориентированной на поддержание и развитие интереса обучающегося. Если финансовый контекст умело «встроен» в программу учебной дисциплины, в данном случае предмета «Иностранный язык», то информация о том, как рационально выстраивать свое финансовое поведение и защититься от рисков, будет освоена. Подобный курс финансового образования в качестве универсального инструментария финансового просвещения включает проведение регулярных занятий, тематических «круглых столов», ролевых игр, дней финансовой грамотности, олимпиад, конкурсов. Вместе с тем необходимо заметить, что методический аппарат курса финансовой грамотности еще не разработан в должной мере, а предлагаемые формы обучения, безусловно, требуют серьезной научной аргументации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL : 74330s020.edusite.ru/DswMedia/konceptiyadolgosrochnogosocial-no-yekonomicheskogorazvitiyarossiyskoyfederaciinaperioddo2020goda.pdf (дата обращения 22.10.2018).
- Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации. URL : www.fcsm.ru/common/upload/Kontseptsiya.doc (дата обращения 22.10.2018).
- Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика / Зеленцова А. В. [и др.]. М. : КНОРУС, 2012. 104 с.
- Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2008 №2043-р «Об утверждении стратегии развития финансового рынка Российской Федерации на период до 2020 года» // Система информационно-правового обеспечения ГАРАНТ. URL: base.garant.ru/12164654 (дата обращения 22.10.2018).
- Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы. URL : static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdE VdaBsQrk505szCcL4PA.pdf // (дата обращения 22.10.2018).
- Чумаченко В. В., Горяев А. П. Основы финансовой грамотности. М. : Просвещение, 2016. 147 с.

Яроцкая Л. В. Развитие концепта «управление» в современной парадигме лингводидактики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 2 (741). С. 164–175. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/2_741.pdf

УДК 37.011.33:81

Д. В. Алейникова

преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: festabene@mail.ru

«ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА» «В ЗЕРКАЛЕ» ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В современных исследованиях, посвященных вопросам обучения студентов-юристов межкультурному иноязычному профессиональному общению, авторы нередко используют термин «правовая культура», однако его развернутого определения, отвечающего потребностям лингводидактики, не приводят. Данная статья посвящена обоснованию понятия «правовая культура» в аспекте лингводидактического исследования.

В соответствии с поставленной целью в статье анализируются понятия «культура», «профессиональная культура», «профессиональная интеркультура», «деловая культура», в содержании которых определяются компоненты, релевантные для аргументации понятия «правовая культура», и выявляется их лингводидактический потенциал.

Исходной точкой исследования выступает родовое понятие «культура» и его проекция на профессиональную сферу – «профессиональная культура» как вероятная основа для дальнейшей конкретизации понятия и выработки специфического содержания термина «правовая культура». Анализ родственного понятия «профессиональная интеркультура» в контексте юридической деятельности показывает, что несмотря на важность определяемого им феномена, оно приобретает полноценный лингводидактический смысл лишь при аргументации базового по отношению к нему понятия «правовая культура» – искомого на данном этапе исследования. Понятие «деловая культура» также характеризуется неоднозначностью и, как показывает исследование, частично «перекрывает» понятие «профессиональная культура». Национально-культурная и социокультурная «наполненность» правовой сферы, наряду с коммуникативной сущностью юридической деятельности, создают особые условия для ее развития. Деловая культура юриста оказывается настолько опосредованной «профессией», что переходит в категорию специально-предметных явлений действительности.

Проведенное исследование позволяет определить правовую культуру как открытую систему социально значимых продуктов профессионального взаимодействия членов юридического сообщества в виде стереотипов профессиональной деятельности, взаимодействия, поведения, продуктов вербальной коммуникации, обуславливающих специфику трудоустройства в правовой сфере социума и формирующих особый предметно-специализированный код отражения действительности.

Ключевые слова: культура; правовая культура; профессиональная культура; профессиональная интеркультура; деловая культура; межкультурное правовое пространство; межкультурное профессиональное общение.

D. V. Aleynikova

Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, MSLU;
e-mail: festabene@mail.ru

“LEGAL CULTURE” IN THE MIRROR OF LANGUAGE PEDAGOGY

The term “legal culture” is widely used in modern studies devoted to training law students in intercultural non-professional communication, but its detailed definition relevant to the sphere of language pedagogy has not been provided so far. The article is devoted to substantiating the term “legal culture” in this respect.

For that purpose, the notions of “culture”, “professional culture”, “professional interculture”, and “business culture” are analyzed; content pertinent to legal culture is extracted and assessed in the terms of language pedagogy.

The starting point of the research is the generic notion of “culture” and its professional sphere projection – “professional culture” – as a likely basis for further elaboration to specify the term “legal culture”. The investigation of the related notion of “professional interculture” in the context of legal activity shows that in spite of all the significance the phenomenon in question has, its sense is fullest in the language pedagogy context when the underlying notion of “legal culture”, which is the target notion of our research, is revealed. The notion of “business culture” also proves rather ambiguous as its meaning tends to partially overlap with that of “professional culture”. The national-cultural and socio-cultural underpinnings of the legal sphere, along with the communicative nature of legal activity, provide a peculiar development context. A lawyer’s business culture is so mediated by the “profession” that it passes into the category of specialized field phenomena of reality.

Thus, “legal culture” is an open system of socially significant products obtained in the course of legal community members’ professional interaction that have the forms of professional activity stereotypes, interactions, behavior patterns, verbal communication products; determine the specific nature of “labor exchange” in the legal sphere of society as well as a specific code to perceive and reflect reality.

Key words: culture; legal culture; professional culture; professional interculture; business culture; intercultural legal framework; intercultural professional communication.

Введение

В литературе, посвященной проблемам профессиональной подготовки юристов к работе в межкультурном правовом пространстве, исследователи нередко прибегают к понятию «правовая культура». И это неудивительно, поскольку правовая культура считается ядром общества, важнейшим продуктом исторического развития социума

[Сальников 2001, Ромашов Тищенко 2006]. Однако, несмотря на то, что термином активно пользуются специалисты из разных предметных областей (правоведы, философы, историки, специалисты по межкультурной коммуникации, лингводидакты), единого и общепринятого определения понятия до настоящего времени не выработано. Так, например, правоведы рассматривают правовую культуру как особое социальное явление, которое представляет собой качественное состояние жизни общества [Лазарев, Липень 2015; Сальников 2001, Семитко 1990]; при этом правовую культуру связывают с правовой реальностью, выражающейся в *правовых нормах, ценностях* и их реализации в правопорядке [Поляков 2004, Сапельникова 2002, Честнов 2017].

С лингводидактической точки зрения выделение ценностной составляющей при определении правовой культуры представляется особенно значимым, поскольку в качестве важнейшей цели современного образовательного процесса рассматривается формирование профессиональной личности как «личности, полноценно реализующейся в профессии, через профессию, созидающей ценности этой профессии» [Яроцкая 2016, с. 7–8], а язык, как известно, «хранитель» этих ценностей, фиксирующий объективное отношение общества к праву.

«Правовая культура» в системе базовых понятий

Принято разграничивать правовую культуру общества, правовую культуру личности и правовую культуру группы (с выделением правового сознания в качестве основополагающего фактора, определяющего правовое поведение субъектов общества) [Куклин 2017, Стрыгина 2007]. В контексте обучения юристов межкультурному иноязычному профессиональному общению сконцентрируемся на правовой культуре общества. Анализ литературы показывает, что исследователи, работающие в области лингводидактики, всё чаще используют термин «правовая культура» именно в этом ракурсе, хотя его развернутого определения в лингводидактических целях мы не обнаруживаем. В то же время раскрывается родственное понятие «профессиональная интеркультура» как особое межкультурное измерение функциональной общности, объединяющее представителей одной профессии или одной предметной области, но принадлежащих различным лингвосоциумам [Яроцкая 2018]. Данное понятие, безусловно, отражает новые реалии профессиональной деятельности юристов-международников

в XXI в., что важно для укрепления «диалога профессионалов» на основе единства функциональной общности, консолидации их усилий для решения общих задач. Однако, с нашей точки зрения, не меньшего внимания требуют и факторы различий, скрытые в национально-культурной традиции и социокультурной практике социума и потому не всегда осознаваемые сторонами юридических споров на международном уровне: именно они «необъяснимым образом» программируют конфликт взаимного непонимания, становятся деструктивным фактором межкультурного иноязычного профессионального общения и потому требуют специального анализа и лингводидактического осмысления. По этой причине мы полагаем, что в юридической сфере понятие «профессиональная интеркультура» приобретает полноценный лингводидактический смысл лишь при аргументации базового по отношению к нему понятия «правовая культура», четкого, однозначного определения которого мы не обнаруживаем. Создается впечатление, что использование этого термина нередко носит отвлеченный, интуитивный, характер, и авторы всякий раз вкладывают в него свое содержание, аналогично тому, как это происходит при употреблении родового понятия «культура», когда разные отрасли науки и даже отдельные ученые усматривают и «высвечивают» в нем свой предмет рассмотрения, свой значимый ракурс исследования феномена. Кратко остановимся на этом понятии, обозначив те аспекты, которые являются релевантными для определения понятия «правовая культура» в лингводидактических целях.

Не вызывает сомнения тот факт, что культура является фундаментом общества, связывающим нас с предшествующими и будущими поколениями ее представителей. Поскольку связи эти многогранны, то и термин «культура» насчитывает множество определений – на сегодняшний день более тысячи. В одних во главу угла поставлены люди, ибо именно они веками передают традиции и хранят ценности; в других – созданный их руками мир, в третьих – коммуникация, так как она опосредует социальные связи.

В рамках философской традиции к исследованию этого феномена культура рассматривается как результат человеческой деятельности; она, в отличие от природы, создается искусственно и может быть связана с личностью человека. Так, высказывается мнение, что в основу исследований культуры необходимо поставить такой системообразующий фактор, как субъектность процесса культурного развития.

Человек развивается внутри культуры, при этом он осваивает культурную реальность и создает культурные ценности. Личность является одновременно и субъектом, и объектом культуры; внутри каждой культуры происходит реализация достижений и знаний человека [Туровский 1997, с. 318].

В рамках антропологического подхода культуру понимают как образ жизни сложившейся общности людей, а именно – конкретного народа. В основе данного подхода находится человек, а главенствующим принципом является стремление к объективности. В этом ключе К. Клакхоном и А. Л. Кребером была предложена классификация определений культуры: описательные, исторические, нормативные, психологические определения с их последующим делением на подгруппы [Клакхон 1998, Кребер 2004].

В социологическом подходе культура представляет собой основополагающий фактор жизнедеятельности социума; это прежде всего «совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения» [Сорокин 1992, с. 218]. В то же время это единство **материальных и духовных ценностей, включающее такие компоненты, как совокупность материальных, производственных и общественных достижений человечества, воспитание, образование, развитие, религия.**

С позиции лингводидактики примечательным представляется определение культуры, данное крупнейшим американским специалистом в области межкультурной коммуникации Э. Холлом: «Культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура» [Hall 1959, с. 169].

Диалектика профессиональной и деловой сфер в правовой культуре

В условиях множественности существующих подходов к определению культуры (предметного, деятельностного, аксиологического) для выработки значимого с лингводидактической точки зрения понятия «правовая культура» представляется целесообразным сначала проанализировать, какие из аспектов понятия оказываются существенными для понятия «профессиональная культура», видового по отношению к «культуре» и родового – к «правовой культуре». Понятие «правовая культура», как мы предполагаем, может быть конкретизацией «профессиональной культуры» в предметной области «Юриспруденция».

Так, Т. Н. Астафурова в своем диссертационном исследовании, посвященном разработке коммуникативных стратегий поведения партнеров в сфере межкультурного делового общения, пишет о необходимости овладения будущими специалистами-нефилологами «навыками профессиональной культуры как значимыми компонентами профессиональной межкультурной коммуникации» [Астафурова 1997, с. 5]. Примечательно, с нашей точки зрения, что исследователь ведет речь о *навыках*, т. е. о деятельностном компоненте культуры, и при этом включает их в структуру профессиональной межкультурной коммуникации. Это, вероятно, свидетельствует о том, что речь идет не обо всех / любых способах профессиональной деятельности (ибо профессиональная коммуникация «обслуживает» профессиональную деятельность, а не наоборот), а о каких-то особых / конкретных способах, неразрывно связанных с профессиональной коммуникацией. Заметим также, что термин «коммуникация» трактуется этим автором, вслед за Т. М. Дридзе, в широком смысле как текстовая деятельность [Астафурова 1997, с. 11]. При этом объем понятия «социальная коммуникация», имеющего непосредственное отношение к рассматриваемому нами вопросу, соотносим с объемом понятия «общение» в трактовке Г. М. Андреевой [Андреева 1996], которому мы следуем в своей работе.

Принимая во внимание, что Т. Н. Астафурова, вслед за Т. М. Дридзе, трактует родовое понятие «культура» как систему «кодифицированных (т. е. в той или иной форме запечатленных на носителях) образцов и норм поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей, несущих регулятивную и контрольную функции в социуме и создаваемых самими людьми в процессе коммуникации» [Дридзе 1994, с. 132–133], становится понятно, что к деятельностной основе профессиональной культуры в понимании Т. Н. Астафуровой могут быть отнесены социально значимые продукты взаимодействия (в широком смысле – коммуникации) членов профессионального сообщества в виде стереотипов профессиональной деятельности, взаимодействия, поведения и вербальной коммуникации.

Интересно, что смежное с рассматриваемым понятие «деловая культура», связанное с «деловым общением» – «специализированной зоной профессиональной коммуникации» [Астафурова 1997, с. 74], являющейся ее «межличностной зоной» [там же, с. 35], несмотря на внимание исследователей [Аверин 1993; Астафурова 1997; Пригожин 1995], также оказывается неоднозначным и, на наш взгляд,

отчасти вторгается в сферу понятия «профессиональная культура». Так, Т. Н. Астафурова, хотя и разделяет понятия «культура делового общения» (как составная часть деловой культуры) и «культура профессионального общения» (соответственно, как компонент профессиональной культуры), отмечает, что «деловая культура» «в широком смысле слова, охватывает весь комплекс отношений человека к процессу труда» [Астафурова 1997, с. 79]. Мы в такой позиции видим некоторое противоречие, полагая, что в профессиональной сфере именно профессиональный компонент обеспечивает предметно специализированное отражение действительности, целостность восприятия профессиональной картины мира, мотивированность профессионального поведения, и потому должен быть взят за точку отсчета при рассмотрении «всего комплекса отношений человека к процессу труда». В подтверждение своих выводов приведем мнение А. В. Аверина, который, связывая деловую культуру, главным образом, с моральными, социальными нормами, обращает внимание на то, что деловая культура может различаться в разных сферах деятельности человека [Аверин 1993, с. 18].

Заметим также, что А. И. Пригожин, рассматривая понятие «деловая культура» и принимая в качестве исходного основания нормы и ценности трудообмена, обмена деятельностью, различает при этом абстрактную деловую культуру (идеалы и ценности, имплицитно заложенные в коды профессионального поведения и временами способные принимать эксплицитную форму) и конкретную деловую культуру (стереотипы служебного, должностного и т. п. поведения) [Пригожин 1995], что, как мы полагаем, также свидетельствует в пользу нашей позиции, так как автор устанавливает связь деловой культуры, главным образом, с нормами и ценностями поведения, очевидно относя другие (перечисленные выше) характеристики к иным категориям. В то же время идея различения абстрактной и конкретной форм деловой культуры представляется плодотворной: выясняется, что существует не только внешняя, «этикетная», но и скрытая ее часть (идеалы и ценности, имплицитно заложенные в коды профессионального поведения), которая не является инвариантом для всех сфер данного социума и требует глубокого, профессионального, диахронного анализа. Поэтому, с нашей точки зрения, эта часть деловой культуры относится, скорее, к *профессиональной* культурной традиции. Эффективное межкультурное общение в конкретном профессиональном

сообществе, безусловно, требует выявления этих скрытых идеалов и ценностей профессии, которые выступают в роли детерминант профессиональной деятельности и профессионального поведения, но далеко не всегда осознаются людьми, представляющими иные лингвосоциумы [Яроцкая 2016].

Для лингводидактики этот вопрос является серьезной проблемой, требующей методического решения.

В этой связи необходимо заметить, что важной спецификой предметной области «Юриспруденция» является то, что она настолько органично «вплетена» в национально-культурную «ткань» социума, что вне этого социума она становится некой фикцией, что, с нашей точки зрения, является серьезным аргументом в пользу того, что деловая и профессиональная культуры в сфере юриспруденции, опосредуя друг друга, очевидно, находятся в состоянии единства [там же].

В контексте рассматриваемой проблемы требует уточнения и еще одно обстоятельство. В современных работах, посвященных проблемам обучения юристов профессиональной иноязычной коммуникации, приводятся убедительные доказательства того, что профессиональная деятельность юриста коммуникативна по своей природе: со времен римского права слово является основополагающим способом оформления правовых отношений, «право есть язык», а современный юрист – это специалист, коммуникативная способность которого относится к числу его важнейших профессиональных инструментов [Стрекалова 2018; Ступникова 2010; Косянова 2008; Кубиц 2005].

Заключение

В заключение подчеркнем, что национально-культурная и социокультурная «наполненность» правовой сферы, наряду с коммуникативной сущностью юридической деятельности (что в совокупности определяет специфику данной предметной области), создают особые условия для ее «бытования». Деловая культура юриста оказывается настолько опосредованной «профессией», что переходит в категорию специально-предметных явлений действительности.

Проведенное исследование позволяет нам предложить следующее определение понятия «правовая культура». *Правовая культура – это открытая система социально значимых продуктов профессионального взаимодействия членов юридического сообщества в виде*

стереотипов профессиональной деятельности, взаимодействия, поведения, продуктов вербальной коммуникации, обуславливающих специфику трудоустройства в правовой сфере социума и формирующих особый предметно-специализированный код отражения действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений. М. : Аспект Пресс, 2006. 363 с.
- Астафурова Т. Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 324 с.
- Дридзе Т. М.* Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методические и методологические проблемы / отв. ред. д-р психол. наук, проф. Т. М. Дридзе. 2-е изд., испр. и доп. М. : Наука, 1994. 304 с.
- Клакхон К. М.* Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб. : Евразия, 1998. 352 с.
- Косянова О. М.* Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетенции студентов правовых специальностей: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 516 с.
- Крёбер А. Л.* Избранное: Природа культуры : пер. с англ. / А. Л. Крёбер. М. : РОССПЭН, 2004. 1008 с.
- Кубиц Г. В.* Профессионализация языковой личности (на примере юридического дискурса) : дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005. 258 с.
- Куклин С. В.* Правовая культура и правовое мышление в современном обществе / С. В. Куклин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Право». 2017. Т. 17. № 4. С. 75–83. URL: vestnik.susu.ru/law/article/viewFile/7023/5894.
- Лазарев В. В., Литень С. В.* Теория государства и права: учебник для академического бакалавриата. 5-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2015. 521 с.
- Поляков А. В.* Учебник для студентов университетов, обучающихся по направлению (специальности) «Юриспруденция» / А. В. Поляков. СПб. : Изд. дом СПб. гос. ун-та, 2004. 863 с.
- Пригожин А. И.* Деловая культура: Сравнительный анализ // Социологические исследования. 1995. № 9. 74–80 с.
- Ромашов Р. А., Тищенко А. Г.* Правовая культура: ценностный аспект // Правовая культура. 2006. № 1. С. 7–10.
- Сальников В. П.* Правовая культура как фактор стабилизации современного российского общества // Вестник ННГУ. Серия: Право. 2001. № 1. С. 87–198.

- Семитко А. П.* Правовая культура социалистического общества: сущность, противоречия и прогресс. Свердловск : Изд-во Урал. Ун-та, 1990. 176 с.
- Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992. 543 с.
- Стрекалова К. В.* Технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-бакалавров международно-правового профиля (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 291 с.
- Ступникова Л. В.* Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 268 с.
- Стрыгина С. В.* Правовая культура современной России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Экономика. Управление. Право». 2007. Т. 7. Вып. 1. С. 69–72.
- Туровский М. Б.* Философские основания культурологии. М. : РОССПЭН, 1997. 440 с.
- Честнов И. Л.* Теория государства и права : учеб. пособие. Ч. 2. Теория права / И. Л. Честнов. СПб. : Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2017. 116 с.
- Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. М. : ТРИУМФ, 2016. 258 с.
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста / Л. В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 1 (790). С. 114–120. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Деловая культура российского общества: «круглый стол» ученых // Общественные науки и современность. 1993. № 3. С. 17–30. URL: ecsocman.hse.ru/ons/msg/171882.html
- Hall E.* The Silent Language / E. Hall. New York: Doubleday & Company, Inc., Garden City, 1959. 240 p.

УДК 378

М. А. Викулина

ст. преподаватель кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации в области права
Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: vikulina_maria@mail.ru

СТРАТЕГИЯ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ С ОПОРОЙ НА МАТЕРИАЛЫ СМИ

Современное общество требует от специалиста неязыкового профиля, работающего с иностранным языком, не только знания предмета и терминологии, но и сформированного представления о правовой и языковой картинах мира. Использование материалов СМИ при ранней профессионализации студентов-юристов позволяет развивать лингвистическую, социокультурную, межкультурную и дискуссионную компетенции.

С точки зрения ранней профессионализации особый интерес представляют статьи из СМИ, поскольку они позволяют «профессионализировать» аспект, оставляя обучение в широком социокультурном контексте, там, где использование узкопрофессиональных текстов невозможно.

Во-первых, на основании статей прессы можно сформировать терминологическую базу в определенной области. Лексические единицы, используемые в статье, делятся на юридические термины, общеправовые лексические единицы и околоправовые лексические единицы. Изучая данные лексические единицы, обучающийся не только узнает их значение, но и получает представление об их функционировании, широком и узком контексте употребления, а также знакомится с лингвокультурологическим комментарием. Владение этими лексическими единицами в совокупности со знанием терминологии в дальнейшем позволит студентам эффективно осуществлять профессиональное общение. Во-вторых, знакомясь с материалом СМИ, обучающийся получает представление о социокультурных особенностях другого общества: ценностях, ритуалах, традициях, нормах, жизненных стандартах, а также истории и географии. И, наконец, при интеграции предмета в социокультурный контекст обучающийся получает актуальную информацию о настроениях и отношении, о новых веяниях и дискуссиях в обществе.

В условиях ранней профессионализации статьи подбираются от простого к сложному – с каждым этапом усложняется и уровень терминологической базы, и фактическая насыщенность материала, и концептуальная составляющая.

Ключевые слова: ранняя профессионализация; чтение специальных текстов; формирование специальной лексической компетенции; использование материалов СМИ; интегрирование предмета в социокультурный аспект.

M. A. Vikulina

Senior lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, MSLU;
e-mail: vikulina_maria@mail.ru

**STRATEGY OF EARLY VOCATIONAL TRAINING
BASED ON MASS MEDIA MATERIALS**

Modern society requires that professionals, even those who do not specialize in linguistics, possess knowledge not only about special terminology in a particular sphere but also about the linguistic image of the world of a native speaker. Texts taken from the Mass Media make early vocational training possible, thus forming linguistic, sociocultural, cross-cultural and discursive competences.

From the perspective of the early vocational training, press articles are of great interest as they help “professionalize” any aspect leaving the educational process in a broad sociocultural and cross-cultural context.

Firstly, press articles may lay the foundation for the term base in a particular branch. Lexical units used in an article may be divided into special, general and quasi-legal units. While studying words and word combinations, students learn about their meaning and functioning, and also refer to linguoculturological commentaries. Knowledge of terminology together with the general awareness of the linguistic world-image is expected to result in efficient professional communication. Secondly, Mass Media provide information about specific characteristics of the given society: its values, rituals, traditions and customs, rules and standards as well as its history and geography. And finally, integrating the subject into the social and cross-cultural context, students receive acute information about trends, attitudes, relations and atmosphere in that society.

Articles are chosen on a “simple-to-complex” basis: every new article provides a more sophisticated term base, more complicated factual information and more difficult conceptual representation.

Key words: early vocational training; reading professional texts; forming special lexical competence; using mass media materials; integrating a subject into the social-and-cultural sphere.

Введение

В современном мире от специалиста неязыкового профиля, работающего с иностранным языком, требуется не только знание конкретных фактов и предмета, не только владение терминологической базой и лексико-грамматическими конструкциями, позволяющими формулировать свои мысли и понимать мысли других, но и понимание тенденций развития осваиваемой предметной области в глобальном

контексте, осознание специфики моделей национального и институционального поведения, менталитета инофонов – потенциальных партнеров по коммуникации, их языковой и концептуальной картин мира [Акмаева, Яроцкая 2011; Алейникова 2018; Викулина 2015; Думина 2018; Яроцкая 2018 и др.]. Очевидно, что в XXI в. межкультурный компонент профессионального общения становится очень востребованным профессиональными сообществами; более того, «анализ рынка труда показывает, что в условиях глобализованного коммуникационного пространства специалисты неязыкового профиля в неменьшей степени, чем лингвисты, нуждаются в развитии способности осуществлять эффективное общение с представителями иных культур», и «уровень владения языком должен обеспечивать *эффективное* профессиональное общение» [Яроцкая 2015, с. 49].

Высокие требования к уровню сформированности межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции выпускников юридических вузов и факультетов обуславливают необходимость поиска резервов интенсификации учебного процесса, что оказывается вполне возможным, в частности, за счет ранней профессионализации в обучении иноязычной коммуникации [Викулина 2015; Думина 2018 и др.]. В этой связи при педагогическом проектировании учебного курса по иностранному языку представляется целесообразным прежде всего отталкиваться от тех задач, которые специалистам данного профиля придется решать в будущем. Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые полагают, что «в целях повышения эффективности образовательного процесса при организации обучения студентов неязыкового профиля иноязычному профессиональному общению за основу целесообразно взять не систему языка (фонетику, грамматику, лексику) и вести не аспектное преподавание ... а специфику профессиональной деятельности в той предметной области, которую студент осваивает» [Яроцкая 2015, с. 53]. И важная роль в такой подготовке принадлежит тексту [Харламова 2016].

Материалы СМИ как источник актуальной информации в профессионально ориентированном обучении студентов-юристов

Как известно, профессиональное образование не может быть осуществлено вне социокультурного контекста, закодированным носителем которого является, в том числе, текст. Как отмечает Ю. М. Лотман,

«... текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его полноправного участника, субъекта – источника или получателя информации. Отношения текста к культурному контексту могут иметь метафорический характер, когда текст воспринимается как заменитель всего контекста, которому он в определенном отношении эквивалентен, или же метонимический, когда текст представляет контекст как некоторая часть – целое» [Лотман 1992, с. 130]. Ю. М. Лотман полагает, что, поскольку культурный контекст – явление сложное и гетерогенное, один и тот же текст может вступать в разные отношения с его разными уровневными структурами. Наконец, тексты, как более стабильные и отграниченные образования, имеют тенденцию переходить из одного контекста в другой ... такое «перекодирование самого себя» в соответствии с ситуацией обнажает аналогию между знаковым поведением личности и текста. «Текст, с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры, а с другой – он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [Лотман 1992, с. 131].

Ранняя профессионализация студентов-юристов в рамках как практического курса («Иностранный язык в сфере профессионального общения»), так и «Практикума профессиональной коммуникации» основывается на отмеченной выше особенности текста. При подборе профессионально ориентированного материала нами активно используются художественные произведения «с юридическим контекстом», научно-популярные источники, освещающие юридическую проблематику, а также статьи современной прессы, связанные с правовыми аспектами. Особый интерес представляют именно статьи из СМИ, поскольку они открывают значительные возможности для ранней профессионализации при обучении студентов-юристов иноязычной коммуникации.

Как известно, недостаточный уровень иноязычной компетенции и специальных юридических знаний не позволяют обучающимся с первых дней обучения в вузе сразу же «окунуться» в сложные профессиональные тексты, требующие хорошего владения не только юридической терминологией, но и базовым фактическим материалом. Чтобы понимать и анализировать профессиональные тексты, тем более на иностранном языке, необходимо усвоить специфику

правовых отношений в конкретной предметной области, иногда культурно-исторические аспекты этих отношений, приобрести опыт оценки «профессионального контекста» во всей совокупности его национально-культурных и социокультурных «наслоений». При этом уровни сложности (объективный показатель) и трудности (субъективный показатель) не должны стать препятствием для целостного осмысления проблемы; при сохранении аутентичности материалов они, с нашей точки зрения, должны быть педагогически регулируемы, например, за счет выбора источника с определенным «способом подачи» кейса, адресата. Именно статьи СМИ отвечают перечисленным критериям.

Статьи англоязычной прессы позволяют «профессионализировать» обучение, помещая его в широкий социокультурный контекст. При этом «тексты современной прессы могут послужить материалом для формирования различных компетенций: лингвистической, социокультурной, межкультурной, дискурсивной» [Куркина 2012, с. 63]. При работе со статьями студенты не только получают знания, касающиеся их профессиональной сферы (например, информацию о правовой системе Англии и Уэльса), но и начинают осознавать особенности восприятия и отношения лингвосоциума к конкретным реалиям. Поскольку «аутентичные тексты прессы обладают высокой коммуникативной ценностью, частотным и употребимым языковым материалом» [Куркина 2015, с. 70], можно выделить три основные задачи, которые при обучении студентов-юристов можно решить с опорой на материал современной прессы:

- 1) формирование терминологической базы по определенной отрасли и освоение общеправовой / околоправовой лексики (лингвистическая компетенция);
- 2) формирование базовых знаний о предмете или проблеме (например, по отраслям права или относительно правовой системы в целом);
- 3) интегрирование предмета или проблемы в социокультурный и межкультурный контексты.

Рассмотреть, как реализуются эти задачи, можно на примере статьи «Нужна ли Британии новая Великая Хартия Вольностей?» – Does Britain need a new Magna Carta? (www.telegraph.co.uk/news/uknews/law-and-order/10964150/Does-Britain-need-a-new-Magna-Carta.html).

Формирование терминологической базы по определенной отрасли и освоение общеправовой / околоправовой лексики

Несмотря на то, что статья обращена к широкой публике и размещена на официальном сайте одного из самых рейтинговых изданий Великобритании, а может, и мира, она касается одной конкретной области права – конституционного права, и затрагивает вопросы конституционной реформы, кодифицированной конституции, прав и свобод, функционирования правительства и многие другие. Условно лексические единицы, используемые в статье, можно разделить на юридические термины, общеправовые лексические единицы и околоправовые лексические единицы.

К первым относятся, например, *constitutional reform* (конституционная реформа), *select committee* (специальный парламентский комитет, который создается по решению Палаты Общин или Палаты Лордов для рассмотрения какого-либо вопроса и представления докладов Парламенту), *separation of powers* (принцип разделения ветвей власти на исполнительную, судебную и законодательную), *votes* (голоса на выборах), *MP* (член Парламента Великобритании), *referendum* (референдум) и ряд других. Для понимания этих единиц обучающимся придется не только обратиться к словарю, но и найти дополнительную информацию, способствующую пониманию. Например, разобраться в двух типах комитетов в Парламенте, их функциях и задачах, или узнать не только, какие ветви власти предполагает принцип разделения властей, но и получить информацию о системе сдержек и противовесов. Таким образом, параллельно с тем, что данная статья позволит сформировать у студентов базовые знания о терминах конституционного права, она заложит фундамент для дальнейшего понимания основ данной отрасли.

Большая часть правовой лексики в статье является общеправовой: она не носит узкоспециализированный характер, и для ее понимания достаточно базовых знаний из области обществознания. Так, сюда можно отнести такие единицы, как *debate*, *constitution*, *democracy*, *government*, *citizen*, *liberties*, *prime minister* и многие другие. Тем не менее владение этими лексическими единицами в совокупности со знанием терминологии в дальнейшем позволит студентам эффективно осуществлять профессиональное общение.

И, наконец, поскольку «речь идет не только и не столько об освоении языка специальности, сколько об освоении языка общественного

сознания» [Яроцкая 2015, с. 49], не менее важным представляется формирование общеязыковой лексической базы, которая позволит осуществлять профессиональное общение. Общеязыковые единицы могут не нести в целом юридического значения, но приобретать его в контексте или в сочетании с другими единицами. Так, например, существительное *settlement* в контексте права имеет значение «урегулирование конфликта до суда», а в сочетании с прилагательным *constitutional* начинает обозначать «конституционное устройство».

**Формирование базовых знаний о предмете или проблеме
(например, по отраслям права или относительно правовой
системы в целом)**

Освоение терминологии, как уже становится ясно из вышеизложенного, невозможно без изучения правового контекста, без получения базовых знаний в данной отрасли. «В процессе обучения пониманию текстов прессы содержательно-фактуальная информация способствует накоплению у обучающихся широкого спектра фоновых знаний о социокультурных особенностях другого общества: ценностях, ритуалах, традициях, нормах, жизненных стандартах, а также истории и географии» [Куркина 2012, с. 65].

Изучая статью, студент не только узнает, что такое Великая Хартия Вольностей, и какую роль она играла в истории англоговорящих стран, но и понимает, что в Великобритании нет кодифицированной конституции (*a national debate on a written constitution for the UK was launched; what a written settlement might look like*), что ветви власти не имеют четкого разделения (*some now feel that only a clearly stated separation of powers can hold to account an over-centralised government*), что Великобритания является страной с демократическим режимом правления (*Britain's democracy*) и многое другое.

**Интегрирование предмета или проблемы
в социокультурный и межкультурный контексты**

Как видно из статьи, это не чисто информационный материал: вопросы, затрагиваемые автором (Грэм Аллен – член Парламента, представитель лейбористской партии, глава Комитета политического и конституционного развития), отражают его отношение и отношение целого круга его сторонников к конституционным реформам. Обучающимся становится понятно, что вопрос реформирования конституционного строя крайне актуален (*It sets out the arguments for and against*

a written constitution for the UK; There can be no better time than the 800th anniversary of Magna Carta to ask ourselves what a written settlement might look like; outlines three choices for the public), однако, вместе с тем, становится очевидно и положительное отношение автора к существующему конституционному строю (*and that has suited us, allows the government flexibility and has brought stability to our democracy, the vital foundation of the concept* и т. д.).

Следует отметить, что немалую роль в ранней профессионализации студентов-юристов играет подбор текстов современной прессы: в зависимости от того, какого жанра будет текст, будут доминировать либо информационные, либо социокультурные составляющие. При этом на начальном этапе лучше подбирать тексты информационного характера, чтобы сформировать у студентов базовые лингвистические и профессиональные знания, а на более продвинутом этапе – тексты с преобладанием социокультурной компоненты. Подача материала в информационных статьях и заметках будет эксплицитной, тогда как в очерках и эссе будет преобладать имплицитная информационная составляющая. Как отмечает А. Ю. Куркина, «в процессе формирования межкультурной компетенции представляется целесообразным отбирать тексты таким образом, чтобы они образовывали интертекстуальные цепочки. Таким образом, обучающиеся смогут получить наиболее полное представление об определенном событии и познакомиться с различными типами текстов» [Куркина 2015, с. 67]. Статья, приведенная в качестве примера, является уже продвинутым этапом, предполагающим не столько знание, что такое Великая Хартия, и какова ее роль, сколько отношение общества к данному документу, конституционным ценностям и государственному устройству в целом.

В условиях ранней профессионализации студентов-юристов статьи подбираются, с одной стороны, от простого к сложному – с каждым этапом усложняется и уровень терминологической базы, и фактическая насыщенность материала, и концептуальная составляющая. С другой стороны, большую роль играет жанровая вариативность, которая предполагает, что «в рамках определенной темы подбираются тексты схожей тематики и проблематики различных жанров <...>. Это является важным фактором, позволяющим избежать однообразия текстового материала в рамках учебного процесса» [Куркина 2015, с. 66].

Заключение

В заключение заметим, что при работе с материалом современной прессы основным видом работы чаще всего является изучающее чтение, направленное на понимание деталей, восстановление хронологии событий, анализ и интерпретацию, а также связанные с ним письменные задания – письменное изложение идей, мнения автора, своего отношения, реферирование текста. Очевидно, что в этом случае, «чтение является не только целью обучения, но и приобретает новую функцию. Оно становится средством овладения профессиональными знаниями, что позволяет иностранным языкам логично интегрировать в профессиональную подготовку» [Куркина 2015, с. 69].

Таким образом, материалы СМИ не только предоставляют возможность профессионализировать аспект в тех ситуациях, когда обучающимся еще недоступны для понимания узкопрофессиональные тексты, но и реализовать задачи ранней профессионализации, используя для развития компетенций различные виды заданий и тексты разных уровней сложности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Акмаева Н.Г., Яроцкая Л.В.* Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2011. Вып. 26 (632). С. 7–12.
- Алейникова Д. В.* Межкультурные аспекты современных техник коммуникации в юридической среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 96–101. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf
- Викулина М. А.* К вопросу о ранней профессионализации студентов-юристов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 16 (727). С. 63–69. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest15-727z.pdf
- Думина Е.В.* Развитие ранней профессионализации в обучении иностранному языку современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 102–110. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf
- Куркина А. Ю.* Дидактические параметры текстов прессы в условиях формирования межкультурной компетенции // Вестник Московского

- государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 4 (715). С. 65–71.
- Куркина А. Ю.* Межкультурный потенциал текстов современной прессы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2012. Вып. 26 (659). С. 62–70.
- Лотман Ю. М.* Семиотика культуры и понятие текста / Избранные статьи. Т. 1: Таллинн, 1992. С. 129–132. URL: www.philology.ru/literature1/lotman-92b.htm
- Харламова Н. С.* Профессионально ориентированный текст как объект обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. Вып. 9 (748). С. 117–126.
- Яроцкая Л. В.* Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 14 (725). С. 48–55.
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 1 (790). С. 114–120. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Does Britain need a new Magna Carta? URL: www.telegraph.co.uk/news/uknews/law-and-order/10964150/Does-Britain-need-a-new-Magna-Carta.html (дата обращения: 12.07 2014).

УДК 378

В. В. Воног

кандидат культурологии, доцент, зав. кафедрой иностранных языков
для инженерных направлений ИФиЯК, Сибирский Федеральный Университет;
e-mail: vonog_vita@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье обосновывается необходимость приведения инструментов управления профессиональным развитием личности в соответствие с социальным заказом, зафиксированным в государственном стандарте по обучению иностранному языку. Дается определение педагогическому управлению, определяются объект и субъект обучения в рамках концепции продуктивного образования, где модель управления может превратиться в фактор личностного развития субъекта учебной деятельности, обеспечив переход педагогического управления в самоуправление личности и коллектива. Называются условия эффективного профессионального «самостроительства» личности, в том числе с помощью таких педагогических технологий, как проектно-ревизионная технология, модульное обучение, профессиональный профиль иноязычных потребностей, европейский языковой портфель и др.

Акцент делается на использовании информационных технологий и онлайн-ресурсов, которые были апробированы на занятиях по иностранному языку у аспирантов инженерных специальностей Сибирского федерального университета, где с 2014 г. обучение дисциплины реализуется по смешанному типу с помощью электронного образовательного курса «Иностранный язык для аспирантов (английский)», размещенного на платформе LMS Moodle. В статье рассматриваются интерактивные инструменты взаимодействия преподавателя и аспирантов, включая онлайн-тестирование, электронный журнал, «вики», форум, блог и чат, которые обеспечивают своевременный мониторинг результатов усвоения дисциплины и позволяют внести коррективы в индивидуальную траекторию обучения аспиранта.

Согласно наблюдениям автора, выполнение интерактивных заданий на иностранном языке, просмотр аутентичных лекций, работа с материалом по гиперссылкам, подкасты и водкасты, онлайн-ресурсы способствуют развитию не только межкультурной иноязычной компетенции и воспитанию конкурентоспособных инженеров нового поколения, но и повышению мотивации обучающихся к самостоятельному обучению, благодаря которому процесс становления профессиональной личности становится более эффективным.

Ключевые слова: педагогическое управление; профессиональное развитие личности; иностранный язык; информационные технологии.

V. V. Vonog

PhD (Culture Studies), Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages for Engineering,
School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University;
e-mail: vonog_vita@mail.ru

**GUIDANCE ON DEVELOPING A PROFESSIONAL
THROUGH INFORMATION TECHNOLOGIES
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

The article substantiates the necessity of bringing professional development guidance tools to conformity with the social order recorded in the state standards of teaching a foreign language. In this context, pedagogical guidance is defined; the object and subject of teaching within the paradigm of productive education are determined. Thus, the model of guidance is qualified as a personal development factor in the subject's learning activity as it is conducive to evolving from pedagogic guidance to a learning individual's self-control and the collective guidance of the learning process. Outlined are the terms of an individual's effective professional "self-construction" by means of such pedagogical technologies as the revision-of-project technology, modular training, professional profile of foreign-language requirements, the European language portfolio, etc.

Emphasis is placed on the use of the information technologies and online resources that have proved effective in foreign language classes for postgraduates majoring in engineering specialties at Siberian Federal University. Since 2014, the teaching of the discipline at the university has relied on the blended learning course "Foreign Language for Graduate Students (English)" placed on the LMS Moodle platform. The article considers interactive tools of the teacher and postgraduate students' communication, namely: online testing, online register, Wiki, Forum, Blog and Chat, which provides immediate monitoring and correction of post graduates' learning outcomes and individual trajectories.

According to the author's observations, doing interactive tasks in a foreign language, watching authentic lectures, working with data available at hyperlinks, podcasts and vodcasts, online resources do not only contribute to the development of cross-cultural foreign-language competence and improved education of the new generation of competitive engineers, but also increase students' motivation for autonomous training, thus enhancing the efficiency of the process underlying the development of a professional.

Key words: pedagogical guidance; professional development; foreign language; information technologies.

Введение

Решение глобальных проблем человечества, включая поставку продовольствия, доступность чистой воды, возможность оказания медицинских услуг, безопасность, экологически чистые энергия и окружающая среда, глобальное потепление и устойчивое развитие, «не имеют границ» и являются сложными, междисциплинарными и интернационализированными. В связи с этим в рамках вузовского обучения особое внимание уделяется профессиональной подготовке студентов инженерного профиля. Необходимость в языковой подготовке специалиста нового поколения нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, согласно которому осуществление деловой коммуникации должно осуществляться в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке, а применение современных коммуникативных технологий, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия являются обязательными компонентами матрицы компетенций.

Профессиональное развитие обучающегося в высшей школе формируется под воздействием мировых тенденций, опыта других стран в осваиваемой специальности, что позволяет нам сказать, что, учитывая лично ориентированный характер обучения в рамках современной парадигмы лингводидактики, иностранный язык способен стать «системообразующим предметом профессиональной подготовки личности, необходимым инструментом профессионализации в любой предметной области [Яроцкая 2018, с. 87].

Основная часть

В данной статье предпринята попытка переосмыслить *развивающий потенциал* контроля при обучении иностранному языку специалиста инженерного профиля с помощью информационных технологий. В качестве методологического основания мы принимаем результаты фундаментального исследования закономерностей эффективного управления учебным процессом в неязыковом вузе в русле концепции интернационализации профессиональной подготовки специалиста [Яроцкая 2009; Яроцкая 2011; Яроцкая 2016; Яроцкая 2018]. Установленные закономерности позволяют нам спроектировать *модель педагогического взаимодействия* в виде кооперативной деятельности субъектов учебного процесса, организованной как продуктивное

сотрудничество преподавателя со студенческой группой и каждым студентом в отдельности, а также студентов группы между собой. В качестве *объекта управления* выступает учебная среда, не только проектируемая, но и контролируемая субъектами учебного процесса (коллективными и индивидуальными). При таком подходе в качестве приоритетных объектов контроля выступают не регулярные объекты обучения (знания, умения, навыки), а продуктивные возможности созданной учебной среды, то, насколько успешно учебный процесс способствует развитию мотивации учения, формированию личности к самообразованию и «самостроительству» [Яроцкая 2016].

С учетом приведенных выше оснований согласимся с определением, которое характеризует управление как реализуемое в ходе педагогического взаимодействия сотрудничество всех субъектов учебного процесса, способствующее контролю процесса целенаправленного освоения социального опыта и обуславливающее развитие способности и готовности субъектов учения к самоуправлению как в индивидуальном, так и в коллективно-групповом форматах [Яроцкая 2016]. Именно такое взаимодействие, способствующее мотивации обучения, выявлению достижений и недостатков в обучении иностранному языку, а также построение индивидуальной траектории при реализации компетентностной модели профессиональной подготовки, достигается с помощью привлечения в учебный процесс педагогических технологий [Вербицкий, Хомякова 2011].

Определение «педагогическая технология» может рассматриваться в научном, процессуальном и деятельностном аспектах, что объясняет неоднозначность трактовки данного термина [Афанасьев 2001]. При научном трактовании педагогическая технология является частью педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы. Процессуальное рассмотрение предполагает описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения. Деятельностная составляющая показывает «осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств» [Гафурова, Феськова 2009, с. 51].

Согласимся также с мнением, что если педагогическая технология отражает определенный концептуальный подход к образованию, то

при определении понятия «технология» речь должна идти не столько о тех или иных видах заданий, приеме и даже методе, сколько о проекте системной реализации способов педагогического взаимодействия как целостности, обеспечиваемой научно обоснованной моделью такого взаимодействия. [Яроцкая 2016, с. 136]. Созданию вышеуказанной эффективной кооперации способствует применение следующих педагогических технологий: модульного обучения [Филончик, Рыжова, Кокорина 2018], технологии «Европейский языковой портфель» [Коряковцева 2009], технологии портфолио [Полат 2010; Смолянинова 2016; Батунова, Воног 2018], case-study [Хомякова 2011], проектно-ревизионной технологии и технологии «Профессиональный профиль иноязычных потребностей» [Яроцкая 2016]. Среди преимуществ использования педагогических технологий, авторы отмечают возможность систематизации студентом достижений своей учебной деятельности, которая позволяет проследить процесс усвоения предмета [Полат 2010; Воног 2017; Воног 2018], индивидуальный подход в групповом обучении [Прохорова, Воног 2015], оперативность определения уровня владения иностранным языком, контроль за динамикой показателей, анализ достижений и пробелов, требующих компенсации [Гафурова, Феськова 2009; Коряковцева 2009; Полат 2010; Батунова, Воног, Яроцкая 2018]; диалогический характер реализуемой модели принятия решения с помощью стратегий, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата [Титова 2017].

В рамках управления процессами становления профессиональной личности в условиях высшего учебного заведения остановимся более подробно на использовании информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и онлайн ресурсов в обучении иностранным языкам. Являясь педагогической технологией, ИКТ позволяют сформировать у обучающихся умение самостоятельно планировать, организовывать, оценивать и корректировать свою учебную деятельность, ориентируясь на прогнозируемый результат. Такая форма работы допускает автономию обучающегося, что делает ее более жизнеспособной в условиях конкурентной образовательной среды. Более того, использование ИКТ предполагает перестройку содержания и организационно-методических форм обучения, включая средства работы с цифровыми учебными материалами и инструменты оценивания.

Исследованию контроля, как инструмента управления с применением ИКТ в процессе преподавания иностранных языков, посвящены

труды многих российских и зарубежных ученых и педагогов, среди которых Е. С. Полат, С. В. Титова, А. Oldfield, P. Broadfoot, J. Pellegrino, E. Quellmalz, D. Sadler, J. Watson, Whitelock, D. Nicol, D. Macfarlane-Dick и многие другие.

В качестве важнейших функциональных возможностей ИКТ называются:

- сохранение в цифровой форме неограниченного количества аутентичной информации [Watson 2008];

- перераспределение аудиторных и внеаудиторных часов в рамках курса [Cheah, Chen, Ting 2005];

- создание модульного обучения, каждый модуль представляет собой законченный блок информации [Филончик, Рыжова, Кокорина 2018];

- использование различных форм контроля [Максимова, Алексеева 2017; Nicol and Macfarlane-Dick 2006; Pellegrino, Quellmalz 2010; Watson 2008; Whitelock 2010; Whitelock and Watt 2008];

- повышение у обучающихся интереса и мотивации к изучению иностранных языков через разнообразные, отличные от традиционных, учебные материалы [Максимова 2017; Полат 2010; Титова 2017];

- создание индивидуальных наборов учебно-тренировочных материалов [Титова 2017; Nicol and Macfarlane-Dick 2006; Pellegrino, Quellmalz 2010];

- возможность интерактивного взаимодействия преподавателя и обучающегося (форумы, чаты и т. д.) [Watson 2008; Whitelock 2010; Whitelock and Watt 2008];

- оценка с использованием цифровых технологий, включая самопроверку (self-assessment), оценку со стороны коллег (peer-assessment) и упражнения на самоанализ (reflection tasks) [Nicol and Macfarlane-Dick 2006; Pellegrino, Quellmalz 2010; Sadler 2010; Watson 2008; Whitelock 2010; Whitelock and Watt 2008].

В рамках нашей работы мы хотели бы остановиться на определенных онлайн-инструментах и ресурсах, продуктивно зарекомендовавших себя при апробации в Сибирском федеральном университете (далее – СФУ) у аспирантов инженерных специальностей в 2014–2018 гг. Обучение в аспирантуре проходит по смешанному типу, т. е. на сочетании синхронных и асинхронных технологий. Данный тип обучения реализуется в СФУ на основе электронного образовательного курса

«Иностранный язык для аспирантов (английский)», размещенного на платформе LMS Moodle. Настоящий курс рассчитан на изучение в течение двух учебных семестров и требует, как правило, не менее 10 часов самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время. Курс имеет тематическую организацию и в структурном плане состоит из организационно-методического блока по руководству работы с курсом (информация о курсе, рабочая программа дисциплины, описание режима обучения, схема реализации смешанного обучения, методические указания для аспирантов, организационно-методические указания для преподавателей, новостной форум, глоссарий) и информативно-контролирующего блока, включающего восемь модулей по темам, включая: «The scientific community», «Writing up research» «Translating scientific papers».

Каждый из восьми представленных в курсе модулей включает не только информационный и методический разделы, а именно – лекции с использованием мультимедиа приложений; интерактивные материалы и задания, гиперссылки на интернет-ресурсы, но и контролирующий блок с использованием календарного плана выполнения заданий, тестовые задания по лексике, грамматике, вики, чаты, блог, дискуссионный форум, а также онлайн-журнал, отражающий степень усвоения учебного материала модуля.

Календарная организация расписания курса с точным сроком его начала и окончания является одним из преимуществ данного ЭОК. Предоставление студентам календарно-тематического плана с подробным описанием содержания самостоятельной работы в обучающей среде, с четкими инструкциями и сроками выполнения заданий поможет студентам выполнить задания в установленные сроки. План-график и календарь помогают аспирантам ориентироваться в порядке и сроках изучения материала в течение учебного года, тем самым обеспечивают оперативный самоконтроль и контроль аспиранта [Прохорова, Воног 2015, с. 29].

В данном ЭОК реализована достаточно сложная и гибкая система оценивания. Выполняя задания, отвечая на вопросы теста или изучая лекцию, студенты за выполнение каждого элемента получают баллы. Просмотреть информацию о своих оценках (каждому аспиранту доступны только его собственные оценки) просто – необходимо воспользоваться пунктом меню «Оценки» в блоке «Управление». На страницу в виде таблицы будет выведен журнал оценок, в котором прописан

каждый элемент, который оценивается в данном курсе, его оценка, если он уже выполнен, установленный диапазон оценивания (если это значение отсутствует, значит, прописанный элемент не оценивается), процент его выполнения и отзыв преподавателя. Для преподавателя такой инструмент контроля, как *электронный журнал* дает возможность проанализировать, какие учащиеся набрали наивысший / самый низкий балл, а какие вопросы были самыми трудными и легкими для большинства аспирантов, с учетом вышеизложенного разработать «повестку» следующего практического занятия.

Выполнение интерактивных заданий, направленных на пополнение лексики, используемой для описания научного исследования (гипотезы, методов, описания экспериментов, описание результатов исследования и т. д.).

Контролирующий блок в электронно-модульном обучении содержит множество инструментов для продвижения взаимодействия и сотрудничества между преподавателем и учеником, например: форум, блог, чат и «Вики».

Используя *дискуссионные форумы*, студенты последиplomного образования обсуждают трудности и особенности перевода научных и профессиональных текстов. В традиционном личном обучении в классе из-за нехватки времени в классе не все студенты имеют возможность говорить. Проведение *чатов* и *форумов* позволяет аспиранту управлять процессом самообразования и «самостроительства» путем поиска информации в Интернете и получения комментариев от преподавателя и других студентов. Блог, как инструмент администрирования и мониторинга образовательного процесса, позволяет нам организовать личное образовательное пространство для преподавателя и обучающегося, поскольку все необходимые материалы хранятся в одном месте и доступны с любого компьютера, имеющего доступ к Интернету. Мы можем быстро улучшить материалы, добавить ссылки на различные интернет-ресурсы, включая слайд-презентации (например, лекции), мультимедиа (фотографии, диаграммы, графики, аудио и видео).

Wiki – это мощное средство совместной работы студентов, направленное на развитие основных компетенций и навыков, необходимых для успешного ученого: поиск необходимой информации, выявление и анализ проблем, их решение, работа в команде. Аспиранты занимаются

независимым поиском информации о научных методах и исследованиях, они создают и развивают содержание «Вики» вместе. WIKI-сайты способствуют составлению флеш-карт с разными видами заданий, направленных на закрепление активной лексики (*quizlet.com*), которые помогают подобрать определение слова, подобрать слова-синонимы, подобрать слова, противоположные по значению. Логичной цепочкой продолжения активного усвоения лексического материала выступает ресурс для самостоятельного создания кроссвордов (*justcrosswords.com*). Такие формы работы раскрывают потенциал обучаемого, уходит страх языковой ошибки, предоставляется возможность самостоятельного правильного усвоения иноязычного учебного материала. При этом следует отметить возможность дистанционного контроля преподавателями работы каждого аспиранта и фиксирование их личностных результатов. Характерной особенностью работы с WIKI-сайтами является активное использование их ресурсов для формирования межкультурной иноязычной профессиональной компетенции, необходимой для подготовки аспирантов к межкультурному взаимодействию, целью которого является достижение общих профессиональных и личностных целей. Другими эффективными онлайн-ресурсами при смешанном обучении иностранному языку в аспирантуре являются *Vocabgrabber* (www.visualthesaurus.com/vocabgrabber), актуализирующий работу с активным вокабуляром учащихся при анализе определенных текстов профессиональной направленности; *Concordancers* (www.just-the-word.com), стимулирующий активное синтезирование таких знаний, как проверка правильности порядка слов, проверка сочетаемости слов, понимание разницы в значениях исследуемых слов; ресурс (edition.cnn.com/travel) эффективен для подготовки совместных культуроведческих и страноведческих проектов, аспиранты способны давать адекватную сравнительно-сопоставительную характеристику культурных реалий и культурно значимых событий в жизни страны изучаемого языка с позиций ценностной картины мировосприятия; извлекать необходимую социокультурную информацию

Аудирование вызывает наибольшее затруднение у аспирантов инженерных специальностей, поэтому работа преподавателя с Podcast и Vodkast снимает некоторые проблемы восприятия речи на слух. Под подкастом (podcast) понимается инновационный мультимедийный феномен в преподавании иностранного языка, который способствует

развитию понимания на слух. Наиболее интересным и разнообразным источником языковых ресурсов является BBC: «The English We Speak», «6 Minute English», «Learn English with BBC Russian» и некоторые другие. Данные подкасты – эпизоды, посвященные повседневному общению и сленгу, продолжительностью 3–6 минут. Формат этих подкастов – беседа двух людей (чаще всего преподавателей); скорость их речи для лучшего понимания намеренно замедлена [Максимова, Алексеева 2017, с. 168]. Для публикационной активности аспирантам предлагается несколько сайтов, например: writing.wisc.edu/Handbook/dissbooks.html; herkules.oulu.fi/isbn9789514293801/isbn9789514293801.pdf; www.slideshare.net – для просмотра аутентичных видеолекций или презентаций, посвященных особенностям английского научного языка, написанию докладов и выступлениям на международных конференциях, после просмотра которых в рамках электронного курса предусмотрено выполнение интерактивных заданий на понимание и закрепление пройденного материала.

Заключение

Таким образом, опыт работы с информационными технологиями и онлайн-ресурсами позволяет и преподавателю, и студентам осуществить своевременный мониторинг результатов обучения иностранному языку. Выполнение интерактивных заданий на иностранном языке, просмотр аутентичных лекций, работа с материалом по гиперссылкам способствуют развитию не только иноязычной компетенции, но и «воспитывают» навыки самостоятельного обучения, индивидуальной и коллективно-групповой деятельности, что актуализирует контекст обучения профессиональной деятельности специалиста инженерного профиля и траектории его профессионального развития. ИКТ меняют сам характер, место и методы совместной деятельности педагогов и обучающихся, создавая гибкие инструменты контроля управления профессиональной личностью студента, включая взаимоконтроль, самоконтроль и самоанализ. Навыки самостоятельного поиска знаний посредством работы с дополнительными информационными ресурсами, работа в автономном режиме, эффективное планирование и управление временем способствуют не только повышению мотивации в обучении иностранного языка, но и позволяет любому аспиранту стратегически определять дальнейшее саморазвитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Афанасьев В. В.* Проектирование педтехнологий [Текст] // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 147–150.
- Батунова И. В., Воног В. В., Яроцкая Л. В.* Продуктивный контроль в контексте возможностей европейского языкового контроля [Текст] // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2 (127). С. 123–131.
- Вербицкий А. А., Хомякова Н. П.* Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход [Текст] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2011. № 12 (618). С. 61–71.
- Воног В. В.* Иностранный язык в современном инженерном образовании (на примере Сибирского федерального университета) [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 2. С. 58–62.
- Воног В. В.* Foreign language in a non-linguistics higher school: optimal means of control [Текст] // Журнал Сибирского федерального университета. 2017. Т. 10. № 10. С. 1630–1636.
- Гафурова Н. В., Феськова Е. В.* Введение в профессионально-педагогическую специальность [Текст] // Красноярск: СФУ. 2009. 88 с.
- Коряковцева Н. Ф.* «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: учеб. пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. 154 с.
- Максимова Н. Ю., Алексеева А. Б.* Способы применения подкастов на занятиях по английскому языку в вузе // Научный альманах. 2017. № 2–2 (28). С. 167–170.
- Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. Минск : Академия. 2010. 365 с.
- Прохорова О. А., Воног В. В.* Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в аспирантуре // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С. 25–29.
- Смолянинова О. Г.* Проблема оценивания образовательных достижений: технология е-портфолио [Текст] // Информатика и образование. 2016. № 1 (270). С. 55–63.
- Титова С. В.* Модель мобильного обучения иностранным языкам [Текст] // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 123–133.
- Филончик О. А., Рыжова С. В., Кокорина С. В.* Технология блочно-модульного обучения в практике преподавания иностранного языка [Текст] // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 1–4 (67). С. 76–79.
- Хомякова Н. П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 480 с.

- Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. М. : ТРИУМФ, 2016. 258 с.
- Яроцкая Л. В.* К проблеме контроля профессионально значимых умений межкультурного общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2009. № 564. С. 75–84.
- Яроцкая Л. В.* Контроль в продуктивной парадигме лингводидактики: монография. Saarbrüchen : Lambert Academic Publishing, 2011. 188 с.
- Яроцкая Л. В.* Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке // Филологические науки в МГИМО (У). 2018. № 1 (13). С. 83–89.
- Cheah Ch. Y. J., Chen P. H., Ting S. K.* Globalization challenges, legacies, and civil engineering curriculum reform // Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice. 2005. 131 (2). P. 105–110.
- Nicol D. and Macfarlane-Dick D.* Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. 2006. # 31 (2). P. 199–218.
- Pellegrino J. W., Quellmalz E. S.* Perspectives on the Integration of Technology and Assessment // Journal of Research on Technology in Education. 2010. # 43 (2). P. 119–134.
- Sadler D. R.* Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2010. # 35 (5). P. 535–550.
- Watson J.* Blended learning: The convergence of online and face-to-face education // North American Council for Online Learning. 2008. 16 p.
- Whitelock D.* Activating Assessment for Learning: are we on the way with Web 2.0? // Web 2.0-Based-E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. IGI Global. 2010. P. 319–342.
- Whitelock D. and Watt S.* Reframing e-assessment: adopting new media and adapting old frameworks // Learning, Media and Technology. 2008. # 33 (3). P. 151–154.

УДК 371.3: 811

Е. В. Думина

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье обосновывается целесообразность интенсификации такого компонента иноязычной профессиональной подготовки будущих юристов, как обучение письменному общению, и предлагаются способы формирования навыков и умений межкультурной письменной коммуникации путем моделирования ситуаций профессиональной деятельности в рассматриваемой предметной области. Важность этой работы при подготовке юридических кадров обусловлена возрастающей ролью письменной речевой коммуникации с иностранными партнерами и клиентами в практической деятельности современного юриста. На этом основании делается вывод о необходимости разработки и внедрения в образовательный процесс специализированного профессионально ориентированного курса «Межкультурная письменная коммуникация в юриспруденции».

Целью предлагаемого курса является совершенствование практической подготовки студентов по иностранному языку за счет освоения ими умений и навыков письменной речи как основы для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, а также развитие свойств профессиональной личности, способной и готовой овладевать иностранным языком как средством общения в профессиональной сфере.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в методической науке проблема обучения студентов-юристов письменным формам профессионального общения является весьма актуальной, значимой и требует дальнейшего осмысления.

Ключевые слова: иностранный язык; обучение письму; межкультурная письменная коммуникация; профессиональные компетенции; коммуникативная компетентность; профессиональное общение; студенты юридической специальности.

E. V. Dumina

Assistant Professor at the Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Law,
Institute of International Law and Justice, MSLU; e-mail: dumina@list.ru

**MODELLING INTERCULTURAL WRITTEN COMMUNICATION
IN THE SPHERE OF LAW
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

The article substantiates the expediency of intensifying such a component of student-lawyers' foreign language training as teaching written communication, and suggests ways of developing intercultural written communication skills through simulating professional activity situations in the sphere of law. The importance of this work for student-lawyers' profession-oriented training results from the growing role of written forms in communicating with foreign partners and clients in present day lawyers' practical work. That leads to the conclusion that it is necessary to create and introduce into the curriculum a specialized profession-oriented course «Intercultural written communication in jurisprudence.»

The purpose of the course in question is to improve a foreign language command proceeding from acquired written communication skills as a basis underlying profession-oriented foreign language communicative competence, as well as developing the qualities of a professional capable of mastering a foreign language as a means of professional communication and prepared to do so.

The analysis results in the conclusion that in language pedagogy, teaching student-lawyers' written communication skills still poses problems to consider and investigate.

Key words: foreign language; teaching writing; intercultural written communication; professional competences; communicative competence; professional communication; law students.

Введение

Профессия юриста, как одна из самых престижных и высокооплачиваемых и в России, и за рубежом по-прежнему остается популярной у наших абитуриентов, и это несмотря на то, что отечественный рынок труда явно перенасыщен предложениями, и недостатка в таких специалистах общество уже не испытывает. Высшее юридическое образование можно получить во многих российских вузах, однако сегодня как никогда среди выпускников юридических вузов и факультетов растет конкуренция, что заставляет вузы задуматься о необходимости поиска уникальных образовательных решений, способных обеспечить новое качество своего образовательного продукта.

Прежде всего, уровень профессиональной компетентности, достигнутый студентами в результате обучения на юридическом факультете, должен соответствовать тем высоким требованиям, которые работодатель в лице российской или зарубежной компании предъявляет к кандидатам на должность юриста. При этом необходимо учитывать, что в современном мире, независимо от специализации, наиболее востребованными оказываются юристы с высоким уровнем иноязычной подготовки, способные решать широкий круг профессиональных задач с использованием своих иноязычных возможностей, что вполне соответствует общей тенденции в формировании нового поколения специалистов в XXI в.

Межкультурная коммуникативная компетенция профессиональной подготовке юриста

Анализ рынка труда показывает, что в условиях глобализированного информационно-коммуникационного пространства специалисты неязыкового профиля (и юристы здесь не исключение) не в меньшей степени, чем лингвисты, нуждаются в развитии способности осуществлять эффективное общение с представителями иных культур. Более того, в отличие от выпускников лингвистических факультетов (преподавателей, переводчиков), которые по окончании вуза, как правило, начинают специализироваться в одном иностранном языке, специалисты-нелингвисты, работая в современных компаниях, реализуют свое профессиональное общение на нескольких лингвокогнитивных основаниях. По этой причине работодатели заинтересованы в кадрах, владеющих не двумя, а тремя и более иностранными языками; причем уровень иноязычной компетентности специалиста должен обеспечивать *эффективное* профессиональное общение и решение конкретных задач [Яроцкая 2015, с. 49]. В юридической сфере важнейшим требованием становится знание иных правовых культур и умение конструктивно общаться и взаимодействовать с их представителями.

Действительно, выступая в качестве субъекта общения, современный юрист контактирует с людьми не только разного социального статуса, но и иного мировоззрения. М. М. Бахтин трактует такую коммуникацию, как «общение языковых личностей, принадлежащих к разным линвокультурным сообществам» [Бахтин 1998, с. 38]. Х. П. Никифорова дает такое определение межкультурной коммуникации: «Общение,

которое реализуется в условиях культурно обусловленных различий его участников, применяющих специальные языковые версии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры» [Никифорова 2014, с. 1899]. Описывая качества, от которых в большей степени зависит успешность процесса общения, видный отечественный психолог А. А. Бодалев акцентирует внимание на том, что, «чем бы ни был занят человек, какой бы профессией он ни обладал, он должен знать и понимать людей и уметь к каждому из них подойти» [Бодалев 1996, с. 98].

В отличие от ситуаций простого межкультурного речевого взаимодействия, как справедливо отмечает Н. В. Барышников, любой коммуникативный контакт, осуществляемый профессионально подготовленными специалистами, имеет свои особенности. Важнейшей отличительной чертой общения профессионалов, по Н. В. Барышникову, является равностатусность, «предусматривающая полное равенство прав партнеров – представителей различных языков и культур» [Барышников 2013, с. 91]. Вместе с тем, заметим, что даже между «равностатусными» коммуникантами могут возникнуть трудности в общении, порожаемые разной квалификационной компетентностью участников одной и той же деятельности, что, в свою очередь, заставляет переосмыслить весь процесс подготовки юридических кадров с точки зрения формирования толерантной и адекватной языковой и коммуникативной личности. Исходя из этого основным показателем готовности специалиста юридического профиля к полноценному профессиональному речевому взаимодействию можно считать «умение адекватно выражать свои мысли, выбирать способ коммуникации в соответствии с особенностями партнера и обстановки общения, а это, в частности, должно опираться на понимание партнера и ситуации в целом» [Бодалев 1996, с. 110]. По этой причине в рамках дисциплины «Иностранный язык» в юридическом вузе в качестве важнейшей цели обучения рассматривается развитие межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции – одного из наиболее значимых профессиональных качеств юриста-практика, работающего «на рубеже культур».

Большое внимание проблеме коммуникативной компетентности уделял Ю. М. Жуков, трактуя ее как «готовность и умение планировать и осуществлять эффективные коммуникативные действия с использованием имеющихся внешних и внутренних ресурсов»

[Жуков, Петровская, Растянников 1991, с. 77]. Вслед за Л. А. Колмогоровой, под коммуникативной компетентностью специалиста, вынужденного включаться в систему самых разнообразных коммуникативных связей, мы понимаем «психологическую информированность, практическую подготовленность к общению и желание общаться» [Колмогорова 2015, с. 100]. Мы разделяем точку зрения автора в отношении того, что коммуникативная компетентность является «одной из приоритетных составляющих профессиональной пригодности специалистов, чья профессия относится к типу «человек – человек» [там же]. Так, в целях продуктивной профессиональной деятельности юриста, специальность которого относится к этой категории, нами определены современные форматы межкультурного профессионального общения в данной сфере, освоение которых приобретает всё большее значение для развития личности профессионала [Думина 2018].

Межкультурная письменная коммуникация юриста как образовательный приоритет

Деятельность юриста, как известно, сопряжена с подготовкой и оформлением большого количества разнообразной документации, и прежде всего юридических документов, ведением корреспонденции, оказанием консультативной помощи населению в письменной форме, в том числе в режиме on-line; систематизацией профессионально релевантной информации с ее последующей письменной фиксацией; при этом в качестве стороны общения могут выступать как члены профессионального юридического сообщества, так и клиенты (население), не владеющие специальными знаниями и «языком» профессии [Яроцкая 2013]. Последнее обстоятельство обуславливает необходимость развития умения оперативно «переключаться» на разные «регистры» коммуникации.

Широкий диапазон потенциальных профессиональных потребностей юриста в развитии умений письменной речи требует адекватной подготовки в ходе вузовского курса обучения. При этом важно учитывать, что в трудовой деятельности современным юристам приходится активно сочетать жанры устной и письменной профессиональной коммуникации, эффективно владея каждым из них. Более того, благодаря стремительному развитию глобальных телекоммуникационных

сетей в последние годы, в профессиональную деятельность юриста активно «вторгается» межкультурное измерение профессионального общения.

Важность развития у обучающихся способности вступать в письменную коммуникацию на иностранном языке в профессиональной среде отмечается в научных публикациях многих авторов. Опираясь на данные исследований таких авторов, как М. К. Алтухова, И. В. Нужа, Л. О. Линькова, Б. В. Тарев, Я. М. Колкер, Ф. Л. Косицкая, И. Е. Зайцева, Т. Е. Овчинникова, Т. Н. Астафурова, Е. П. Дупленко, Л. В. Яроцкая, мы пришли к выводу о целесообразности разработки стратегии ранней профессионализации в обучении студентов-юристов иноязычной коммуникации с опорой на интенсивное развитие навыков и умений письменной речи. В то же время подобная стратегия требует построения соответствующей иерархии навыков и умений с учетом их «выхода» в определенные форматы профессиональной коммуникации; ранжирования этих форматов, включения их в актуальные контексты профессиональной деятельности современного юриста. Такой подход, как показывают специальные исследования, позволяет оптимизировать формирование умений и навыков иноязычного профессионального общения, развивает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, открывает широкие возможности для их самообразования [Думина 2018; Яроцкая 2007].

Приведем несколько примеров практико-ориентированных заданий для развития навыков письменной речи на иностранном языке при становлении профессиональных компетенций будущих юристов:

- 1) заполнить бланк (например, уведомление о прибытии иностранного гражданина или лица без гражданства в страну; апостиль);
- 2) написать деловое письмо (письмо-запрос, письмо-заявление, письмо-претензию, информационное письмо, сопроводительное письмо, гарантийное письмо и др.);
- 3) составить официальный документ (договор, контракт, соглашение, инструкцию, доверенность; распоряжение / приказ, например, руководителя организации; расписку, жалобу, заявление и др.);
- 4) провести экспертизу юридического документа (в том числе исправить ошибки в документе) на наличие неточных / двусмысленных формулировок, на соответствие актуальному законодательству государств, которые представляют деловые партнеры и т. п.

Мы полагаем, что подобные задания помогут будущим юристам не только овладеть профессионально релевантными речевыми

произведениями, но и лучше усвоить терминологический аппарат профессии и грамматический материал, на которых строится профессиональный юридический дискурс. Создание собственного юридического текста на иностранном языке с учетом всех предъявляемых к такому тексту требований может рассматриваться как важнейший компонент иноязычной готовности студентов-юристов к самостоятельной профессиональной деятельности.

Заключение

Подводя итог изложенному в статье, отметим, что оптимизацию профессионально ориентированного обучения ИЯ мы видим в разработке профессионально ориентированного курса «Межкультурная письменная коммуникация в юриспруденции», который позволит обучающимся овладеть базовыми иноязычными навыками и умениями письменной речи уже на I–II курсах, а впоследствии эффективно развивать одну из ключевых профессиональных компетенций – письменную коммуникативную компетенцию, за счет перераспределения учебных приоритетов при освоении иностранного языка. Содержание курса должно быть ориентировано на аутентичное профессиональное общение, принятое в юридическом сообществе, отражать его специфику. В этой связи особое значение приобретает моделирование наиболее распространенных в юридической практике ситуаций общения юриста с иностранными партнерами и клиентами в моделях «юрист – юрист», «юрист – клиент», разработка алгоритма профессиональной коммуникации в межкультурном правовом пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алтухова М. К.* Обучение творческой письменной речи студентов III курса языкового педагогического вуза: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 280 с.
- Бахтин М. М.* Тетралогия: учебник. М. : Лабиринт, 1998. 607 с.
- Барышников Н. В.* Стратегии равностатусной межкультурной коммуникации // Вестник МГИМО (У). 2013. № 6 (33). С. 90–94.
- Бодалев А. А.* Психология общения // Избр. психолог. труды. М. : Институт практической психологии. Воронеж : МОДЭК, 1996. 256 с.
- Думина Е. В.* К вопросу о форматах профессионального иноязычного общения в трудовой деятельности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование

и педагогические науки. 2018. Вып. 3 (802). С. 55–64. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/3_802.pdf

Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. 96 с.

Колмогорова Л. А. Формирование коммуникативной компетентности личности : учеб. пособие. Барнаул : АлтГПУ, 2015. 205 с.

Никифорова Х. П. Обучение студентов – будущих юристов особенностям межкультурной коммуникации в сфере юриспруденции // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 29–31 янв. 2014 г., Оренбург / Мин-во образования и науки РФ, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Оренбург. гос. ун-т». Оренбург, 2014. С. 1898–1902. URL: elib.osu.ru/handle/123456789/792

Яроцкая Л. В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 14 (725). С. 48–55.

Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 454 с.

Яроцкая Л. В. Специфика формирования профессионально значимых умений письменной речи у студентов гуманитарного профиля (лингвистический университет) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2007. Вып. 519. С. 31–37.

УДК 37.016:784.96

А. М. Егорычев, Л. В. Мардахаев

Егорычев А.М., доктор философских наук,
профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью
Российского государственного социального университета;
e-mail: chelovekcap@mail.ru

Мардахаев Л.В., доктор педагогических наук,
профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью
Российского государственного социального университета;
e-mail: mantissa-m@mail.ru

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ В РУССКОМ МИРЕ: УСЛОВИЯ ВЫЖИВАНИЯ И РАЗВИТИЯ В XXI ВЕКЕ

На основе социально-философского анализа в статье представлены концептуальные положения, отражающие исторический социокультурный потенциал России, который выступает важным фактором и механизмом выживания и развития русской культуры и цивилизации в XXI в. Анализируются взгляды современных отечественных ученых, выражающих отношение к современным проблемам развития страны, особенностям и возможностям русской культуры в построении своего пути развития.

Россия, имея огромный исторический опыт развития (побед и поражений), тем не менее, сегодня испытывает большие трудности в определении стратегических перспектив своего развития, в реализации программ, направленных на рост благосостояния своего народа. Практически весь западный мир, включая США, организовал союз, направленный на жесткое противопоставление России. Сегодня предпринимаются многочисленные попытки, направленные на то, чтобы создать различные проблемы для нормального существования и развития нашей страны. Что может противопоставить Россия?

История показывает, что подобное отношение со стороны стран мирового сообщества к России практически было всегда. Тем не менее страна, вопреки всем внешним и внутренним противостояниям, всегда шла вперед, показывая высокую жизненную силу своего народа, непоколебимую веру в свое правое дело, утверждая право на свой путь развития. Изначально, начиная с периода Древней Руси, русский народ, несмотря на все трудности выживания, стремился к поиску высшего смысла жизни, вносил в свой бытийный мир смыслы и ценности высокого духовного порядка. Бережно собранные и хранимые смыслы, ценности и традиции духовного порядка русского мира передавались от поколения к поколению. На их основе воспитывалось и росло подрастающее поколение.

Крещение Руси (988) стало определяющей исторической вехой в дальнейшем развитии Руси – России. Православие вполне естественно легло на исторический социокультурный потенциал, накопленный Древней Русью и стало предопределяющей силой и условием дальнейшего развития духовно-нравственной культуры

русского мира, формирующей основой русской государственности. Русская Церковь (православная религия), лучшие ее учителя стали выступать носителями и выразителями истины, красоты и свободы духа православного человека, всего русского православного мира. Прошло целое тысячелетие, и православная культура, ее смыслы и духовные ценности навсегда вошли в социокультурный архетип русского народа, стали его ментальностью, выразились в лучших чертах его характера: милосердии, доброте, жертвенности, стойкости, соборности, взаимопомощи.

Начало XXI века стало тяжелым временем для России, идет сложный процесс осмысления своей государственной, гражданской и национальной идентичности. Идет поиск своего пути развития. Приходит повсеместное понимание того, что в основу российской государственной политики, развития всех социальных институтов государства и общества, в большей мере отечественной системе образования, должны быть положены исторические смыслы и ценности русской (российской) культуры (духовность, соборность, православие). Россию, весь ее русский (российский) народ ждет долгая и трудная работа по восстановлению своей исторической памяти, пробуждению своего национального самосознания, восстановлению всех духовно-нравственных ценностей великой русской культуры. Необходима каждодневная работа в каждой семье, учебных, производственных и научных коллективах, общественных организациях по утверждению духовности как определяющего смысла существования российского человека, общества, государства.

Ключевые слова: Древняя Русь; Россия; духовные ценности; русский мир; русская культура; православие; отечественное образование.

A. M. Egorychev, L. V. Mardakhayev

Egorychev A. M., Doctor of Philosophy,
Professor of the Department of social pedagogy and organization of work with youth,
Russian State Social University, Moscow; e-mail: chelovekcap@mail.ru

Mardakhayev L. V., Doctor of pedagogical sciences,
Professor of the Department of social pedagogy and organization
of work with youth, Russian State Social University, Moscow;
e-mail: mantissa-m@mail.ru

SPIRITUAL VALUES IN THE RUSSIAN WORLD: CONDITIONS OF SURVIVAL AND DEVELOPMENT IN THE 21ST CENTURY

On the basis of socio-philosophical analysis, the article presents conceptual provisions reflecting the historical socio-cultural potential of Russia, which is an important factor and mechanism for the survival and development of Russian culture and civilization in the 21st century. The views of modern Russian scientists expressing their attitude to the contemporary problems of the country's development, the features and possibilities of Russian culture in building their own development path are analyzed.

Russia, having a huge historical experience of development (victories and defeats), nevertheless, today has great difficulties in determining the strategic prospects for its development, in implementing programs aimed at increasing the welfare of its people. Virtually the entire Western world, including the United States, organized an alliance aimed at a tough opposition to Russia. Today, various attempts are being made to create all sorts of problems for the normal existence and development of our country. What can Russia oppose?

History shows that this attitude on the part of the countries of the world community towards Russia has almost always been there. Nevertheless, the country, despite all external and internal confrontations, has always gone forward, showing the high vitality of its people, an unshakable faith in its just cause, asserting the right to its own development path. Initially, beginning with the period of Ancient Rus, the Russian people, despite all the difficulties of survival, sought to search for the higher meaning of life, introduced into their existential world the meanings and values of a high spiritual order. Carefully collected and stored meanings, values and traditions of the spiritual order of the Russian world were transmitted from generation to generation. On their basis, the younger generation was brought up and grew.

The baptism of Rus (988) became the defining historical landmark in the further development of Russia-Russia. Orthodoxy quite naturally fell on the historical socio-cultural potential accumulated by Ancient Rus and became the predetermining force and condition for the further development of the spiritual and moral culture of the Russian world, which forms the basis of Russian statehood. The Russian Church (Orthodox religion), its best teachers began to act as bearers and spokesmen of the truth, beauty and freedom of the spirit of the Orthodox man, the entire Russian Orthodox world. A whole millennium has passed, and the Orthodox culture, its meanings and spiritual values forever entered the socio-cultural archetype of the Russian people, became its mentality, expressed in the best features of its character: charity, kindness, sacrifice, fortitude, conciliarity, mutual assistance.

The beginning of the 21st century has become a difficult time for Russia, a complex process of comprehending its state, civil and national identity is underway. They are looking for their own way of development. There is a general understanding that the historical meanings and values of Russian (Russian) culture (spirituality, sobornost, orthodoxy) should be based on the Russian state policy, the development of all social institutions of the state and society, and to a greater extent the domestic educational system. Russia, its entire Russian (Russian) people are waiting for a long and difficult work to restore their historical memory, awaken their national identity, restore all the spiritual and moral values of the great Russian culture. Every day work is necessary in every family, educational, industrial and scientific collectives, public organizations on the assertion of spirituality as determining the meaning of the existence of the Russian man, society, state.

Key words: Ancient Russia; Russia; spiritual values; the Russian world; Russian culture; Orthodoxy; domestic education.

XXI век породил в человечестве повсеместную иллюзию о могуществе науки и технологии, отодвинув в сторону свой многотысячелетний опыт существования и развития, предав полному забвению национальные традиции, которые выступали его охранной грамотой. Мир устремился в технологическое будущее, всё больше подчиняя ему все социальные сферы и институты жизнедеятельности человека, одновременно меняя его истинную природу.

Тем не менее, как указывают многие отечественные ученые (В. П. Казначеев, Н. Н. Моисеев, А. И. Субетто, А. Д. Лопуха, В. Н. Турченко, Е. Н. Селезнева, А. М. Егорычев и др.), мощные инновационные процессы, связанные с технологической модернизацией всех сфер жизни современного российского общества, не смогут внести гармонию в бытийный мир русского человека. Никакие технологические достижения не заменят духовно-нравственные идеалы, смыслы и ценности отечественной культуры в воспитании подрастающего поколения, формировании человека, отвечающего духу и ментальности русского мира.

Обратимся к истинной сущности человека русского мира. Человек как многомерная сущность может быть представлен в виде следующей модели (см. рис. 1).

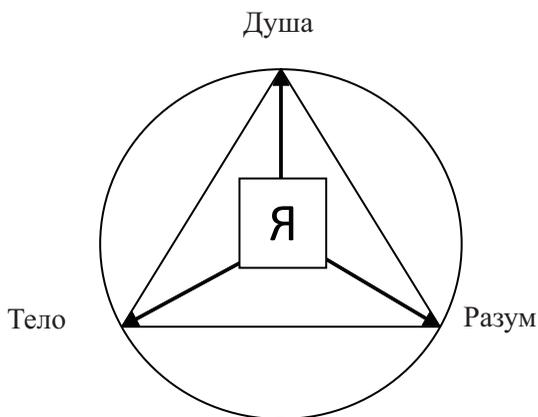


Рис. 1. Модель человека

Как видим, в самом простом выражении человек представлен в виде равностороннего треугольника, все стороны которого равны, а каждый угол выражает его сущностную характеристику: *тело* (физическая природа), *разум* (социально-психическая сущность), *душа*

(высшая духовная составляющая). Все его ипостаси жестко детерминированы, что позволяет человеку осуществлять свое эволюционное восхождение, прогнозировать, проектировать и строить свой горний мир. Необходимо отметить, что при равнозначности всех ипостасей человека духовная составляющая в представленной модели имеет определяющее значение (вершина треугольника), она выступает целенаправленной и объединяющей силой его истинного развития и становления.

На протяжении всей многотысячелетней истории рождения, становления и развития Руси – России, духовная составляющая всегда выступала определяющей силой в жизнестроительстве русского мира, воспитании подрастающего поколения, подготовке его к труду и жизни. Во все исторические периоды роль духовно-нравственной культуры, ее традиционных смыслов и ценностей в воспитании детей, подростков и молодежи в русском мире всегда была определяющей. Система отечественного образования (воспитания) опиралась на мощное историческое основание духовной культуры русского мира [Егорычев 2010; Егорычев 2013].

Начиная с Древней Руси (история Руси до ее крещения), русский народ строил свой горний мир, внося в него всю свою любовь к жизни и окружающему миру. Шел великий исторический процесс творения духовных оснований русского мира. Цели и задачи социального воспитания и социализации членов древнего русского социума были органично связаны с такими сакральными понятиями, как Русь, Бог-Вседержатель, Мать сыра Земля, Душа, община, Отечество, правда, смирение, отвага, верность, любовь, жертвенность.

Можно уверенно утверждать, что Древняя Русь выступала прочным фундаментом построения русской государственности, основой формирования духовной ментальности русского народа. Выдающийся русский историк И. Е. Забелин (1820–1908), рассуждая о роли и значении Древней Руси в развитии Отечества, писал, что «...мифическая Русь представляется первоначальным организатором нашей жизни, представляется именно в смысле этого организаторства племенем господствующим, которое дало первое движение нашей истории, первое устройство будущему государству и вдохнуло в нас дух исторического развития» [Забелин 2008, с. 61]. Древняя Русь не только вдохнула в нас дух исторического развития, но и заложила основу ментальности русского народа, формирования его высшей духовности.

Начиная с крещения Руси (988), определяющим фактором и условием формирования духовно-нравственной культуры Руси-России, стала выступать Русская церковь (православная религия). Ее традиции, смыслы и ценности, легли на культуру Древней Руси и постепенно прочно вошли в бытийный мир русского народа, стали оказывать каждодневное влияние на процесс формирования русской (российской) культуры, сознание и мировоззрение простых тружеников великой Руси – России.

Ни в одной культуре мирового сообщества не вкладывают столько смысла в понятие «духовность» и не придают ему такого высокого значения, как в русской культуре. Смысл, который вкладывается в понятие «духовность» на пространстве русского мира, отражает, прежде всего, традиции православной религии. В большей мере основу искомого понятия составляют производные понятия «дух» и «душа», их глубинный смысл и сущность, имеющих выражение в православной религии.

Исторический духовно-нравственный потенциал культуры русского мира содержит в себе социокультурный ресурс высокого уровня духовности, которая формировалась усилиями отцов русской церкви, ее сподвижников и государственных мужей: Ярослав Мудрый (ок. 978–1054), митрополит киевский Иларион (умер ок. 1055), Феодосий Печерский (ок. 1008–1074), Владимир Мономах (1053–125), Нестор Летописец (ок. 1056–1114), Даниил Заточник (XII или XIII в.), Сергей Радонежский (1314–1392), Нил Сорский (1433–1508) и многие другие. Великие русские пассионарии проводили огромную работу по раскрытию красоты православной религии, показывали пример праведной духовной жизни для русского человека, указывали путь к праведному миру и поиску духовной гармонии в земном мире. Они несли в мир заповеди Христа, наполненные великой любовью «к своему ближнему», ко всему миру, формировали идеал «духовного человека русского мира». Можно говорить о том, что константа «духовность» навечно вошла в социокультурный архетип русского человека, стала важной составляющей в организации его бытийного мира, воспитания подрастающего поколения (детей, подростков и молодежи).

Прошли столетия, термин «духовность» наполнился глубоким социальным смыслом выражения любви, милосердия, сострадания, взаимопомощи ко всем людям окружающего мира. Более того, духовность приобрела для всех русских (российских) людей высокий смысл,

связанный с отношением к своему Отечеству. Понятие «духовность», стало глубоко национальным явлением для всего русского (российского) народа, оно прочно закрепилось в его социокультурном геноме, навечно вошло в ментальность всего русского народа. Духовность наполнило особым смыслом систему ценностей русского мира (см. рис. 2).



Рис. 2. Система ценностей русского мира: творение человека духовного

Многотысячелетняя (35–40 тыс. лет) история творения русского мира сформировала социокультурный архетип русского культуры и ее народа. Социокультурный архетип русской культуры во все исторические времена составлял основу жизненных сил русского народа, позволял ему стойко переносить самые страшные природные и социальные катаклизмы (эпидемии, войны, революции, голод, разруху, вражескую оккупацию и пр.).

Сегодня в России всё чаще ставятся вопросы, касающиеся судьбы нашей страны. Эти вопросы затрагивают практически все сферы жизненной организации российского человека, но более всего они касаются системы отечественного образования, российского человека, семьи.

Научно-образовательное сообщество России, ее лучшие представители, не только ставят вопросы, но и предлагают их решение (В. П. Казначеев, Л. В. Мардахаев, Г. И. Климантова, Игумен Георгий, Д. С. Львов, А. И. Субетто, Т. К. Ростовская, Е. Н. Селезнева, И. В. Метлик, А. Д. Лопуха, В. Н. Турченко, И. А. Федосеева, А. М. Егорычев и многие другие). Практически все рассуждения отечественных ученых так или иначе связаны с духовной составляющей в развитии российского государства и общества, его граждан, системы образования.

Сегодня в России, которая вступила на новый путь своего развития (рыночной экономики), сложилась тревожная ситуация, требующая необходимости переосмысления всей государственной культурной и образовательной политики. Как указывают отечественные политики, ученые и просветители (О. Н. Смолин, С. Н. Бабурин, Г. И. Климантова, Т. К. Ростовская, А. Д. Лопуха, Е. Н. Селезнева, С. И. Григорьев, Л. В. Мардахаев, А. В. Иванов, А. К. Быков, А. М. Егорычев, И. А. Федосеева и др.), в основу российской государственной образовательной политики должны быть заложены идеи и ценности русской культуры, ее духовности, соборности, православного воспитания. Отечественная система образования необходимо четко определить цели образования / воспитания и законодательно их закрепить в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», действительно возродить институт воспитания на всех своих уровнях.

Сегодня приходит ясное осознание того, что вне возрождения традиционных духовно-нравственных смыслов и ценностей русской (российской) культуры, без их внедрения во все социальные структуры и институты гражданского общества страны, будет невозможно:

во-первых, сохранить российскую государственность, исторически выработанную национальную идентичность русского (российского) народа;

во-вторых, успешно решать многие вопросы, связанные с многонациональной целостностью Российской Федерации;

в-третьих, сохранить институт российской семьи, ее традиционные основы, смыслы и ценности.

В-четвертых, отечественному образованию успешно образовывать и воспитать истинного гражданина и патриота России.

Невозможно прогнозировать и проектировать стратегию дальнейшего развития и строительства российского государства и общества без учета ее огромного исторического опыта, опоры на традиционные смыслы и ценности русской культуры, духовно-нравственные принципы православной религии. Д. С. Львов, рассуждая о роли христианских нравственных принципов в развитии России, пишет о том, что «они генетически закреплены в сознании народа. Никакие революции и глобальные потрясения не способны изменить этой первоосновы человеческого самосознания» [Львов 2007, с. 53].

Тем не менее современные российские реалии говорят о том, что ее политические и экономические адепты строят перспективы развития страны, ее основных институтов и структур вне исторических смыслов и ценностей русской культуры, ее духовно-нравственных идеалов. Имея огромные природные, социокультурные, интеллектуальные и духовные ресурсы, Россия никак не может выйти на путь своего истинного развития, который позволил бы достойную жизнь ее гражданам в соответствии с их традициями, ментальностью, духовностью.

Сегодня интерес к проблеме сохранения духовных ценностей (Г. Н. Филонов, И. А. Галицкая, А. В. Каменец и др.), духовного возрождения России (В. А. Дробышев, А. М. Егорычев, Т. К. Ростовская, Е. Н. Селезнева и др.), духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения (А. В. Иванов, А. Г. Ахтян, И. В. Метлик, М. Э. Вайнер, Л. П. Гладких, И. А. Пархоменко, И. А. Федосеева и др.), сохранения традиционных семейных ценностей (Г. И. Климантова, П. Б. Липатов, С. И. Иваненко и др.), становится устойчивой тенденцией.

Российское научно-образовательное сообщество озабочено ситуацией, складывающейся в среде подрастающего поколения (детей, подростков, молодежи). Это прежде всего рост негативных процессов и тенденций в молодежной среде (алкоголизм и наркомания, проституция, преступность, суицид, бездуховность, др.), которые, как считают отечественные исследователи, есть продукт общественной системы, существующего процесса образования и воспитания.

Е. Н. Селезнева по этому вопросу считает, что «...образование сегодня не может находиться вне сферы духовно-нравственных проблем современного общества. Современная модернизация школы, в том числе и высшей, проводится сегодня преимущественно с целью

эффективного освоения профессиональных знаний и их практического применения, что дает возможность готовить хороших специалистов, но не всегда духовно-нравственных личностей» [Селезнева 2009, с. 7].

Резюмируя многочисленные мнения отечественных исследований по данной проблеме, можно говорить о том, что процессу воспитания подрастающего поколения необходима духовная составляющая, содержащая традиционные российские смыслы и ценности.

Всё вышеизложенное позволяет говорить о необходимости серьезного анализа и пересмотра всей государственной культурной и образовательной политики России. Необходима серьезная целенаправленная и системная работа по возрождению духовно-нравственных ценностей русской культуры, вхождения их в каждую семью, учебные и производственные коллективы, общественные организации, во все государственные структуры.

Гражданам великой страны необходимы четкие цели развития страны, идеалы, присущие русскому (российскому) человеку, которые должны:

- показывать истинный стратегический путь развития России на основе русской культуры, ее духовно-нравственных ценностей. Этот путь должен быть хорошо обоснован и понятен всем (детям, подросткам, молодежи, взрослым и пожилым);
- стать целеполагающим вектором в реализации огромного потенциала жизненных сил русского (российского) народа. Цели развития России должны обладать высоким социально значимым потенциалом, понятным всем гражданам страны, вызывать желание следовать им;
- определять сущность и содержания жизни каждого гражданина России, вызывать у него стремление к самосовершенствованию, желание честно служить своему народу и Отчизне.

Обеспечение российского общества, всех его социальных институтов духовно-нравственным потенциалом русской культуры, ее высокими национальными смыслами и ценностями, есть важнейшее условие сохранения и развития Руси – России в XXI в.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Егорычев А. М.* Культура русского мира как условие рождения и развития социального образования // Вестник экономической интеграции. 2013. № 5–6. С. 203–209.

- Егорычев А. М.* Национальные и духовные традиции в формировании российской системы образования // *Alma-mater* (Вестник высшей школы). 2010. № 2. С. 32–38.
- Забелин И. Е.* История русской жизни : в 2 т. Т. 1. Мн. : МФЦП, 2008. 728 с.
- Львов Д. С.* Россия: рамки реальности и контуры будущего. М. : ИЭС. 2007. 120 с.
- Мардахаев Л. В., Егорычев А. М.* Социальная педагогика личности: учеб. пособие для студентов. М. : Перспектива, 2016. 120 с.
- Селезнева Е. Н.* Проблемы духовно-нравственного воспитания в стратегиях образования XXI века. М. : Изд-во РГСУ, 2009. 48 с.

УДК 37.0

В. Ю. Капустина

соискатель кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: 14057796@mail.ru

ХРОНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ОСВОЕНИЯ И РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ К. Д. УШИНСКОГО

В статье представлено обоснование авторской хронологической периодизации освоения и разработки педагогического наследия классика отечественной педагогики К. Д. Ушинского. Показаны периоды подъема и угасания исследовательского интереса к творчеству педагога. Эти процессы связаны с политической и общественно-экономической ситуацией в стране, а также деятельностью членов научно-педагогического сообщества.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский; идеи педагогической антропологии; освоение и разработка педагогического наследия; хронологическая периодизация; парадигмальный подход.

V. Yu. Kapustina

Applicant the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: 14057796@mail.ru

CHRONOLOGICAL PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL HERITAGE OF K. D. USHINSKY

The article presents the rationale for the author's chronological periodization of the development of the pedagogical anthropology of the classic of Russian pedagogy K. D. Ushinsky. It shows the periods of rise and fall of research interest in the work of the «teacher for Russian teachers». These processes are associated with the political and socio-economic situation in the country, as well as the activities of members of the scientific and pedagogical community.

Key words: K. D. Ushinsky; ideas of pedagogical anthropology; development of pedagogical heritage; chronological periodization; paradigm approach.

Введение

В 2018 г. исполнилось 150 лет со времени выхода второй части фундаментального труда «учителя русских учителей» «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», положившего начало отечественной педагогике, а 2 марта 2019 г. исполняется 195 лет со дня рождения ее автора Константина

Дмитриевича Ушинского (1824–1871). Возрастающий интерес в научно-педагогическом сообществе к его педагогическому наследию и богатый опыт освоения и разработки требует упорядочения, выявления роли членов научно-педагогического сообщества в популяризации и введении в теорию и практику отечественного образования идей педагогической антропологии.

Историографическое исследование с позиций парадигмального подхода дало возможность выявить роль лидеров, теоретиков, комментаторов и популяризаторов творчества К. Д. Ушинского, проследить диалектическую связь этапов освоения и разработки его педагогического наследия.

Хронологическая периодизация освоения и разработки педагогического наследия К. Д. Ушинского

Представленная в статье авторская хронологическая периодизация не является единственной. В современных исследованиях существуют следующие периодизации: разработка наследия К. Д. Ушинского [Дементьева 2002]; становление и развитие педагогической антропологии как отрасли научного знания [Данилюк 2003; Ильяшенко 2003; Гентух 2006; Пичугина 2009; Смирнова 2009; Малякова 2013].

Анализ подходов к определению этапов изучения педагогической антропологии показывает характерные черты освоения и разработки идей К. Д. Ушинского. Общим в них является выделение временных периодов, связанных с изменениями социально-политического строя в стране (Российская империя – СССР – Российская Федерация), мировоззренческих установок в обществе (идеология, отношение к религии, науке, понятию «человек»). В указанных периодизациях в качестве важнейших событий выделяются введение Ушинским в научный оборот понятия «педагогическая антропология» и создание им классического научного труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Однако в них не определены роли членов научно-педагогического сообщества в освоении и разработке идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского.

Выделение этапов нашей хронологической периодизации основано на анализе данных о количестве и содержании научных работ, статей, монографий, посвященных наследию Ушинского. При этом учитываются различные характеристики исторических периодов

времени, условия возрастания и угасания исследовательского интереса к идеям классика отечественной педагогики. Выявлены два основных направления исследований: биографическое – о жизнедеятельности К. Д. Ушинского и проблемно-тематическое – об идеях классика в его творческом наследии. Необходимо отметить совпадение периодов увеличения количества обращений научного сообщества к творчеству Ушинского с периодами реформирования – контрреформирования и смены парадигм в образовании [Богуславский 2012; Богуславский 2014].

Авторская периодизация освоения и разработки идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского включает шесть этапов: *1 этап*: 1870–1917 гг.; *2 этап*: 1917 г. – середина 1930-х гг.; *3 этап*: середина 1930 – середина 1960-х гг.; *4 этап*: середина 1960 – середина 1980-х гг.; *5 этап*: середина 1980–2000-х гг.; *6 этап*: 2000 г. – по настоящее время. Ниже дана их характеристика.

В период с 1870 по 1917 гг. среднее количество публикаций, в которых представлены результаты освоения и разработки идей К. Д. Ушинского, – около 10 в год. Первый рост их числа отмечено в связи с 25-й годовщиной смерти классика. Подъем второй волны интереса к творчеству Ушинского состоялся в 1901 г. – 29 работ, 1902 г. – 27 (памятные мероприятия в связи с 30-летием со дня смерти основателя педагогической антропологии). Этот этап характеризует осмысление наследия классика, накопление антропологических знаний, становление новых направлений научных исследований.

В первые годы после кончины классика его жизнедеятельность популяризировали Л. Н. Модзалевский, Ю. С. Рехневский, К. К. Сент-Илер, В. Я. Стоюнин, М. К. Чалый и др. Освоение и разработка идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского в проблемно-тематическом направлении включает работы теоретиков П. П. Блонского, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, В. А. Волкович, П. Ф. Каптерева, А. Н. Острогорского и других, которые с позиций идей педагогической антропологии обосновали теоретические положения воспитательной деятельности и педагогического процесса.

На втором этапе (1917 г. – середина 1930-х гг.) интерес к творчеству К. Д. Ушинского снижается. Это обусловлено политическими и социально-экономическими изменениями при становлении социалистического государства, Гражданской войной. С 1917 по 1936 гг. о творчестве Ушинского вышло всего 14 работ, в том числе в 1922,

1925, 1927, 1934 гг. по одной, в 1923 г. и 1935 г. – по две работы. С 1919 г. по 1921 г., в 1924, 1926, 1928 гг., в 1930–1933 гг. изданий его произведений не было.

В трудах П. П. Блонского, А. В. Лазурского, А. П. Нечаева, Е. И. Тихеевой, Г. И. Челпанова, С. Т. Шацкого и других обоснованы методологические основы развития педагогической науки с опорой на антропологические идеи К. Д. Ушинского. При этом в них произошла трансформация антропологического знания в русло психологии, идеи Ушинского наполнились психологическим содержанием. Деятельность этих членов научно-педагогического сообщества является вкладом теоретиков и популяризаторов в освоение и разработку наследия Ушинского.

Третий этап (середина 1930-х гг. – середины 1960-х гг.) знаменует собой повышение интереса к творчеству К. Д. Ушинского. В это время происходит сбор и накопление источников о его жизнедеятельности, популяризация антропологических идей среди педагогов, теоретическое осмысление его опыта и педагогической системы.

В это время отмечается две «волны» внимания к жизнедеятельности и творчеству Ушинского. Первая характеризуется тем, что в 1936 г. издано всего три его статьи, а в 1940 г. – 12, в 1941 г. – 11 работ. Второй всплеск внимания происходит после окончания Великой Отечественной войны. Так, в 1945 г. вышло 75 работ, в 1946 г. – 85. Далее интенсивность публикаций снижается: 1947 г. – 36 работ, 1948 г. и 1950 г. по 20. Среднее количество статей в 1953 г., 1955–1958 гг. – пять-шесть в год. Незначительные подъемы (до 11 статей в год) связаны с сохраняющимся вниманием к истории педагогики, торжествами и чествованиями по случаю рождения и годовщин смерти классика (1954, 1960, 1961).

Освоению и разработке творческого наследия К. Д. Ушинского препятствовало то, что до середины 1950-х гг. отсутствовало научное издание собрания его основных сочинений. Лишь в связи с 75-летием со дня его смерти в 1946 г. принимается Постановление об издании собрания сочинений, которое в значительной степени способствовало активизации внимания ученых к творчеству классика. Освоение и разработка идей классика в это время связаны с именами лидеров научно-педагогического сообщества Н. К. Крупской и М. И. Калинина; теоретиков: психологов Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина; педагогов: В. А. Сухомлинского

и других; комментаторов: Е. А. Аркина, М. А. Данилова, К. Н. Корнилова, Е. А. Флериной и других; популяризаторов: Н. К. Гончарова, В. Е. Гмурмана, М. А. Данилова, П. И. Девина, М. Д. Жильцова, Д. О. Лордкипанидзе, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского, Т. Т. Тажибаева и др.

С 1948 по 1962 гг. Академия педагогических наук РСФСР, институт теории и истории педагогики издают 11-томное собрание сочинений и четырехтомный Архив К. Д. Ушинского. Активное участие в этой работе принимали А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский; их статьи и примечания сопровождали эти издания. В 1948 г. состоялась защита диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Д. О. Лордкипанидзе. Его труд был первым опытом раскрытия основных положений педагогической антропологии классика педагогики, поиска их истоков и систематизации. Изданы учебник «Основы педагогики» [Гончаров 1947] и монография М. А. Данилова «Дидактика К. Д. Ушинского» (1948). Труды этих авторов базируются на антропологических идеях классика, в них раскрываются методологические и психологические основания теории обучения. Эти события в значительной мере способствовали популяризации идей К. Д. Ушинского.

В 1960–1970-е гг. М. А. Даниловым, М. Н. Скаткиным, И. Я. Лернером, А. А. Бударным, Н. М. Шахмаевым, В. В. Краевским было продолжено изучение дидактических идей Ушинского в новых условиях функционирования системы образования страны.

В целом третий этап освоения и разработки идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского характеризуется их глубоким анализом и критическим отношением, накоплением и систематизацией источниковой базы для освоения творческого наследия классика. Однако один из крупных исследователей творчества Ушинского писал: «Педагогическое наследство К. Д. Ушинского, несмотря на его широкое распространение и большую популярность в нашей стране, еще слишком мало подвергалось настоящему исследовательскому анализу и изучению, между тем как его значение в истории русской педагогики и русской школы не только дореволюционной, но и советской исключительно велико» [Струминский 1960, с. 3].

Четвертый этап (с середины 1960-х до середины 1980-х гг.) характеризуется значительным увеличением числа работ, вышедших к 150-летию классика. В это время издана монография Н. К. Гончарова,

переиздана с дополнениями работа Д. О. Лордкипанидзе; повысился исследовательский интерес к применению антропологических идей К. Д. Ушинского в образовательной теории и практике. Отличительными чертами этого этапа стала деятельность педагогов-новаторов, теоретическими истоками которой были идеи Ушинского, а также то, что профессиональное педагогическое образование приобрело антропологическую направленность.

Обращение к наследию классика связано с работами [Ананьев 1968; Ананьев 1977], в которых происходило дальнейшее развитие теоретических основ антропологического учения. Установлено, что этот ученый впервые в отечественной педагогике и психологии выделил педагогическую антропологию в отдельную науку [Ильяшенко 2003]. Популяризаторами творчества Ушинского в этот период выступают Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, А. И. Пискунов, М. Ф. Шабаева и др.

На пятом этапе (середина 1980-х – 2000 гг.) интерес к творчеству К. Д. Ушинского связан с дальнейшим развитием в теории и реализацией на практике идей педагогической антропологии. Обращение научно-педагогического сообщества к антропологическим идеям Ушинского обусловлено поиском новых методологических подходов в педагогике, становлением педагогической антропологии как учебной дисциплины и специфической отрасли педагогического знания. Ее преподавание как учебной дисциплины началось с 1992 г. в Российском открытом университете, с 1993 г. в Московском педагогическом государственном университете имени В. И. Ленина, Томском педагогическом государственном университете, с 1994 г. в Московском государственном лингвистическом университете. Выходят первые учебные пособия по педагогической антропологии (Б. М. Бим-Бад, Г. М. Коджаспирова, В. И. Максакова и А. Д. Максаков, Ю. С. Тюнников и Ю. И. Салов, В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев и др.). В них прослеживается историографический анализ развития идей педагогической антропологии, но он не является целью детального рассмотрения.

Важную роль в освоении и разработке идей К. Д. Ушинского в 1990-е гг. в качестве лидера научного сообщества и активного популяризатора его идей сыграл Э. Д. Днепров (1936–2015). Будучи министром образования России (1990–1992), он привнес идеи классика в Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992).

На шестом этапе – с 2000 г. по настоящее время растет количество обращений к наследию Ушинского, что соответствует

антропологической парадигме и ретроинновации в образовании. Об этом свидетельствуют многочисленные научно-практические семинары, диспуты, конференции. Возрастающий интерес к педагогическому наследию Ушинского является следствием накопленного опыта его освоения, разработки и популяризации, актуальности идей классика, приверженности научно-педагогического сообщества отечественным традициям воспитания и обучения. В этот период времени защищено 19 диссертаций по разным аспектам творчества Ушинского, две из которых – на соискание ученой степени доктора наук.

В настоящее время наследие классика изучается в педагогических, психологических, философских и филологических науках. В биографическом направлении освоения наследия К. Д. Ушинского исследователи В. Г. Безрогов и М. В. Тендрякова, М. В. Богуславский, С. З. Занаев, Т. Н. Гаврилова, Т. Гордиенко, В. А. Мазиллов, С. Л. Паладьев и другие отмечают и анализируют новые факты из жизни и творчества классика. В системе российского образования происходит дальнейшее развитие педагогической антропологии как отдельной отрасли знания, методологии теории и практики педагогики, деятельности педагогических работников образовательных организаций.

Заключение

Таким образом, основой авторской хронологической периодизации освоения и разработки педагогического наследия К. Д. Ушинского, которая включает шесть временных этапов, стала деятельность членов научно-педагогического сообщества, направленная на популяризацию и введение в теорию и практику отечественного образования идей педагогической антропологии. Исследование библиографических перечней, статистический подсчет публикаций о жизнедеятельности классика и о развитии его идей педагогической антропологии показало периоды подъема и снижения интереса лидеров, теоретиков, комментаторов и популяризаторов к творчеству К. Д. Ушинского. Установлено, что увеличение числа обращений научно-педагогического сообщества к идеям педагогической антропологии на каждом из этапов стимулируется деятельностью его лидеров. Однако важной подготовительной работой к созданию новых теорий, концепций и подходов в образовании на основе антропологических идей классика служат труды популяризаторов и комментаторов идей К. Д. Ушинского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 379 с.
- Богуславский М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
- Богуславский М. В.* Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. 2014. № 6. 01.07.2014. С. 43–47.
- Гентух Е. В.* Генезис идей педагогической антропологии в истории отечественного образования : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 161 с.
- Гончаров Н. К.* Основы педагогики. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1947. 408 с.
- Данилюк А. Я.* Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции // Педагогика. 2003. № 1. С. 82–89.
- Дементьева М. Н.* Методологические основания наследия К. Д. Ушинского и их роль в становлении отечественной научной педагогики XIX века : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2002. 198 с.
- Ильяшенко Е. Г.* Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 172 с.
- Малякова Н. С.* Этапы развития идей педагогической антропологии в отечественной школе // Вестник ТГПУ. Томск, 2013. № 9 (137). С. 9–12.
- Пичугина В. К.* Антрополого-педагогические концепции в России второй половины XIX – начала XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 28 с.
- Смирнова И. С.* Развитие идей педагогической антропологии в России (вторая половина XIX – начало XX вв.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2009. 26 с.
- Струминский В. Я.* Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского (Биографический очерк). М., 1960. 348 с.

УДК 378:811.111

Е. А. Комочкина, Т. В. Селезнёва

Комочкина Е. А., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Института общей профессиональной подготовки Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»;
e-mail: Komochkina2010@yandex.ru

Селезнёва Т. В., кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Института общей профессиональной подготовки Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»;
e-mail: Skirley@mail.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ РЕЧЕВЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Профессиональное монологическое высказывание на иностранном языке является одним из основных способов представления научно-исследовательских результатов профессионально подготовленной аудитории. В процессе научной коммуникации ученые всего мира оперируют языком науки, применяя формализованные фразы и специфические лексические и грамматические структуры, что является естественным следствием единой логики научного исследования.

В статье обсуждаются контекстуальные и лингвостилистические особенности обучения иноязычному профессиональному общению студентов технического вуза. Особое внимание уделяется тому факту, что для овладения навыками использования лексико-грамматических конструкций на иностранном языке, студент должен освоить соответствующие эквиваленты родного языка. Полноценное овладение универсальной лексико-грамматической структурой научного английского / русского языка предполагает использование универсальных речевых конструкций, т. е. определенных синтаксических и морфологических форм на обоих языках. С этой целью в статье предложен сопоставительный анализ грамматических, лексических, а также стилистических особенностей научно-технической литературы языковых систем русского и английского языков. На основе лингвоструктурного анализа сделан вывод о необходимости их корреляции при обучении студентов технического вуза при создании речевых произведений научного характера.

Подход на основе сравнения двух языковых систем способствует адекватной передаче профессионально значимой информации на обоих языках. В работе учтены различия в стилях научно-технической английской и научно-технической русской литературы, сформулированы основные этапы работы над исходным аутентичным текстом и предложена запись исходного текста в виде набора универсальных речевых конструкций.

В заключительной части рассмотрены основные трудности, возникающие при обучении генерации текста научного содержания на английском языках, и предложены некоторые пути их решения в рамках билингвального подхода. По мнению

авторов, в результате предложенной формы обучения произойдет естественное накопление соответствующего языкового материала, что значительно упростит создание собственных иноязычных высказываний по научной тематике, побудит студентов к самостоятельному получению информации из разных источников.

Ключевые слова: профессиональное монологическое высказывание; универсальные речевые конструкции; научно-исследовательская деятельность; иностранный язык; родной язык; билингвальный подход; профессиональная коммуникация.

E. A. Komochkina, T. V. Selezneva

Komochkina E. A., PhD in Education, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Institute of General Professional Training, National Research Nuclear University MEPhI;
e-mail: Komochkina2010@yandex.ru

Selezneva T. V., PhD in Philology, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Institute of General Professional Training, National Research Nuclear University MEPhI; e-mail: Skirley@mail.ru

UNIVERSAL SPEECH PATTERNS WITHIN THE BILINGUAL APPROACH TO TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

A professional monological utterance in a foreign language is one of the main ways of presenting research results in a peer-expert environment. All over the world, in science communication academicians speak the “language of science” with area-specific formal expressions, lexis and grammar, which is a natural consequence of the single logic of scientific research.

The article discusses contextual and lingua-stylistic peculiarities of teaching foreign language professional communication to technical university students. Particular emphasis is placed on the fact that in order to acquire skills of using lexical and grammar structures in any foreign language, the student should master appropriate equivalents in his / her native language. Full mastery of the universal lexical and grammar structure of the scientific English / Russian language involves using universal speech patterns, i.e. certain syntactic and morphological forms of both languages. For this purpose, the article provides a comparative analysis of grammar, lexis, and stylistic features of science and academic literature of the two languages. Based on the analysis, a conclusion was made concerning the need for a correlation between Russian and English languages in teaching technical university students to produce professional monological utterances.

The approach grounded on the comparison of the two languages contributes to adequately conveying professionally relevant information in both languages. The article identifies differences in the styles of scientific English and scientific Russian

literature, formulates the main stages of work with the authentic text, and suggests putting down the source text in the form of a set of universal speech patterns.

In conclusion, the article considers major difficulties encountered in teaching students to produce a professional monological utterance in a foreign language, and proposes a way of their overcoming through using the bilingual approach. According to the authors, the suggested method will lead to a natural build-up of the respective linguistic material, significantly simplifying the process of students' producing their own foreign language utterances on scientific topics, and, therefore, encouraging students to search for information from various sources independently.

Key words: professional monological utterance; universal speech patterns; research activity; foreign language; native language; bilingual approach; professional communication.

Введение. Профессиональное монологическое высказывание в условиях технического вуза

В профессиональном сообществе ученых, инженеров, программистов и других технических специалистов профессиональное монологическое высказывание (далее – ПМВ) является основой представления научно-исследовательских результатов и технических разработок как в письменном, так и устном виде [Ахманова, Богомолова, Брагина 1987]. Несмотря на то, что структура ПМВ и определяется конкретным научно-техническим содержанием, тем не менее, в значительной степени она является универсальной и, говоря в целом, практически не зависит от языка, на котором излагается научная мысль. Это является следствием единой логики научного исследования и представления научных результатов особенно в области физико-математических и технических наук. С лингвистической точки зрения ПМВ на любом языке отличается своим стилем, особенности которого можно взять за основу при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку. Возможно, формальной причиной здесь является то, что истинным языком науки является математика. Математика, по определению И. Ю. Манина, «есть область лингвистики или филологии, преобразующей конечные наборы символов конечного алфавита в другие наборы на основе конечного числа грамматических правил» [Арнольд 2002, с.14].

В основе методики преподавания лежат особенности ПМВ научно-технического содержания, особый способ структурирования и представления языкового материала, а именно – в виде универсальных речевых конструкций, сопровождающих невербальные средства

передачи профессионально значимой информации. В работе Е. А. Комочкиной был разработан метод структурирования ПМВ в целях его последующего использования на занятиях по иностранному языку [Комочкина 2014]. Данный метод конкретизирует и значительно сужает фреймовый подход в лексико-грамматической части обучения иностранному языку [Минский 1979]. Однако, как уже отмечалось выше, структура ПМВ научно-технического содержания в целом не зависит от языка представления, поэтому основы этого метода могут излагаться на родном языке в качестве тренинга для изложения научного доклада, написания научной статьи. Таким образом, обучение ПМВ научно-технического содержания может опираться на билингвальный подход особенно применительно к способам представления научно-технических результатов. При этом, как известно, билингвальность обучения представляет собой симбиоз родного и любого другого иностранного языка. Кроме того, следует иметь в виду, что характерной чертой научно-технического стиля являются его информативность, логичность, точность, объективность и исходящие из этих особенностей ясность и четкая структурированность передаваемой научной идеи вне зависимости от используемого языка.

Основная часть. Характеристика компонентов научной речи

Исходя из особенностей обучения ПМВ студентов неязыкового вуза, можно кратко охарактеризовать лингвистические компоненты научной речи. Они могут быть представлены в виде:

I. Специфического лексического материала, в котором преобладающим большинством являются общенаучная и узкоспециализированная лексика, или терминология, общепринятая в той или иной области научной или технической дисциплины.

Терминами оперируют специалисты конкретной области науки и техники. В качестве терминов могут использоваться как слова, употребляемые в рамках научного стиля, так и специальные значения общепотребительной лексики. Терминологический словарь [Пумпянский 1997; Циммерман, Веденеева 2003; Годман, Пейн 1989] призван обеспечивать как точное и четкое отображение реальных явлений и объектов, так и недвусмысленное понимание профессионалами представленной информации. Постоянная работа над текстами по специальности позволяет выявить, систематизировать и классифицировать речевые образцы по смысловому признаку и составить свой

собственный словарь (тезаурус) из наиболее значимых и частотно употребительных речевых образцов. Практически во всех оригинальных текстах научного содержания наблюдается преимущественное использование тех языковых средств, которые способствуют лучшему восприятию (пониманию) информации широкой или специально подготовленной аудиторией. Особенность тезауруса, составленного по конкретной области науки, заключается в строгой определенности и лимитированности средств выражения; все его единицы располагаются в строго определенных лексических ячейках и служат в качестве связующих компонентов составляемого текста. (Не зря говорят о «сухом» научном языке, или языке фактов). Поскольку термин выступает в роли содержательного компонента предложения и связующего звена в цепи логически последовательных и законченных предложений на основе изученных и отобранных речевых образцов при обучении профессиональному английскому, то именно на его основе будут образовываться и запоминаться универсальные речевые конструкции. Такая структуризация и формализация монологических и диалогических свойств научного текста существенно упрощает процесс построения высказывания.

II. Специфического грамматического материала. Традиционно единственным способом передачи научной мысли с родного языка на иностранный является научно-технический перевод. В этом смысле самым лучшим методом обучения вплоть до 50-х гг. XX в. считался грамматико-переводной метод, преимущества которого заключались в опоре на сопоставительный анализ двух языковых систем (родного и иностранного языков), и типичные задания из которого используются до сих пор в виде упражнений на составление предложений, запоминание слов и грамматических правил, на нахождение соответствий между словами родного и изучаемого языков и др. В соответствии с билингвальным подходом предлагается учить студентов выражению научной мысли на родном языке в типичных формах, эквивалентных аналогичным формам в иностранном языке. Эти формы и на родном, и на иностранном языках могут быть выражены при помощи универсальных речевых конструкций. В результате можно обойти этап дословного перевода с одного языка на другой и обучать студентов созданию речевых произведений научно-технического содержания непосредственно на иностранном языке на основе изученных речевых конструкций на родном языке.

Для адекватной передачи информации на родном / иностранном языках необходимо пройти следующие общие этапы работы над исходным текстом:

- 1) грамматический анализ каждого предложения (члены предложения, союзные слова, придаточные предложения и т. д.); фразовое членение предложения;
- 2) подробный анализ важности / второстепенности предлагаемой информации;
- 3) запись исходного текста в виде набора универсальных речевых конструкций.

Изложение русскоязычного текста на английском языке требует учета определенных лингвистических правил. Продемонстрируем эти правила на примере русского и английского языков:

1. Строгий порядок слов в предложении английского языка (обстоятельство, подлежащее, сказуемое, дополнение, обстоятельство, а также определение, стоящее перед или после определяемого слова), что нетипично для русского предложения (в английском языке это позволяет организовать процесс освоения грамматического материала на основе алгоритма [Яроцкая 1993]).

2. Основная идея в английском предложении формулируется в начале предложения, в то время как в русском предложении основная идея представлена в конце фразы. Например, для сравнения русский пример: «Во время поступления импульсов на терминал RC-цепи происходит зарядка конденсатора» с переводом на английский язык: «The capacitor is charged when pulses reach the input to the RC-circuit».

3. Использование в англоязычном тексте коротких фраз (замена длинных русскоязычных сложноподчиненных предложений короткими и простыми английскими предложениями для достижения лучшего восприятия представляемой информации).

4. Устранение избыточности придаточных предложений, типичных для русскоязычного текста, и их замещение неличными формами, типичными для английского предложения. Например:

Причастием:

Жидкость, которая вытекает из сосуда, может быть измерена подобным образом.

A liquid issuing from the vessel can be measured in a similar way.

Герундием:

Если увеличить силу тока, напряжение в цепи тоже увеличится
By increasing current one can increase voltage in the circuit.

Инфинитивом:

Задача, которая должна быть решена, является сложной.
The task to be done is hard.

5. Соблюдение правила согласования времен в англоязычном тексте. Преимущественное использование настоящего времени при изложении научного явления, факта, описании процесса, теории, эксперимента. Использование прошедшего времени возможно лишь при возникновении необходимости в повествовании сделать ссылку на прошедший факт, явление и др.

6. Предпочтительное использование, несмотря на явную тенденцию к «обезличиванию» излагаемого материала научного содержания, активных глагольных форм в англоязычном тексте вместо безличных оборотов, находящихся в изобилии в русскоязычном тексте. Например, для сравнения:

Представляются следующие образцы...
We offer the following samples...

7. Ярко выраженный глагольный характер англоязычного научного стиля, в отличие от русского, характеризующегося более широким использованием имен существительных для выражения процессов, действий, явлений. Именно поэтому большинство русских существительных переводится на английский язык с помощью различных глагольных форм. Например, для сравнения приводим русское и английское предложения:

Измерение температуры проводилось в определенном порядке...
The temperature was measured in a certain order...

8. Полное несоответствие между правилами пунктуации в двух языковых системах и пр.

III. Специфического способа изложения материала.

Учет различий в стилях научно-технической иностранной и научно-технической русской литературы выражается в различных подходах к адаптиванию научных текстов [Пьянкова 1994]. Однако в рамках метода на основе применения универсальных речевых конструкций

эти различия нивелируются отбором стилистически единых речевых образцов. К этим стилистическим особенностям англоязычного научно-технического текста можно отнести следующее:

– его стилистическая окрашенность оригинального англоязычного текста, в том числе за счет использования многозначных слов, которые приобрели новые значения (например, *challenging* (актуальный, важный интересный, трудный), *attractive* (перспективный, подходящий, выгодный), *strategy* (принцип, подход));

– избытке эмоционально-стилистических элементов, встречающихся в англоязычной научной статье, например в виде оценочных эпитетов, образных и фигуральных фраз, риторических вопросов, обычно нейтрализуемых русскоязычными переводчиками с целью исключения возможности нарушения норм научного изложения;

– свободное включение в англоязычные научные работы лексического материала, присущего разговорному или художественному стилю общения, в противовес используемых в этом контексте шаблонных и стилистически нейтральных фраз в русскоязычном тексте и пр.

В целом, отсутствие полного совпадения между английским и русским научно-техническим стилями может служить причиной многочисленных погрешностей в переводе с одного языка на другой, что мешает адекватной передаче информации.

Заключение. Релевантность предлагаемого метода

Использование метода сопоставительного анализа двух языковых систем на основе билингвального подхода к обучению будет способствовать формированию умений создания ПМВ научно-технического содержания на русском языке, овладению навыками анализа исходного текста на родном языке и переноса полученных навыков в плоскость практического применения – продуцирования конечного текста на иностранном языке без непосредственного дословного перевода.

Сопоставительный анализ грамматических, лексических, а также стилистических особенностей научно-технической литературы двух языковых систем затрагивает очень многие аспекты изучения любого языка и требует довольно длительной и скрупулезной работы над текстообразующими компонентами. В условиях недостаточности учебного времени, выделяемого дисциплине «Иностранный язык», невозможно получение значительных результатов. Таким образом,

во-первых, целесообразно несколько сузить и конкретизировать обширный учебный материал и обучать только ограниченному числу универсальных речевых конструкций и, во-вторых, начинать обучение построению эффективного высказывания по научной тематике, начиная с самых первых занятий по иностранному языку в неязыковом вузе. Кроме того, практика обучения студентов технического вуза подсказывает, что для решения математической или физической задачи часто необходимо подчинить ход рассуждения и размышления «жесткой» логике.

В итоге в процессе обучения произойдет естественное накопление языкового материала, что значительно упростит создание собственных иноязычных высказываний по заданной научной тематике, послужит стимулом для студентов к получению информации из разных источников (в том числе из Интернета) и будет способствовать более эффективной актуализации речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Арнольд В. И.* Что такое математика? М. : МЦНМО, 2002. 104 с.
- Годман А., Пейн Е. М. Ф.* Толковый словарь английской научной лексики. М. : Русский язык, 1989. 728 с.
- Комочкина Е. А.* Особенности обучения будущих магистров физико-математических специальностей выступлению с научным докладом на иностранном языке // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2014. № 1. С. 44–51.
- Минский М.* Фреймы для представления знаний: пер с англ. М. : Энергия, 1979. 152 с.
- Пумпянский А. Л.* Чтение и перевод английской научной и технической литературы: Лексика, грамматика, фонетика, упражнения. М. : Наука, 1997. 608 с.
- Пьянкова Т. М.* ABC переводчика научно-технической литературы. М. : Летопись, 1994. 73 с.
- Циммерман М. Г., Веденева К. З.* Русско-английский научно-технический словарь переводчика. М. : Наука, 2003. 996 с.
- Ахманова Г. И., Богомолова О. И., Брагина Е. В.* Теория и практика английской научной речи // под ред. М. М. Глушко. М. : Изд-во МГУ, 1987. 240 с.
- Яроцкая Л. В.* Экспериментальное исследование учебной ценности алгоритмов при обучении пассивной грамматике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 20 с.

УДК 378

Е. Г. Ляхова, Н. Ю. Мороз, Е. П. Цацкина

Ляхова Е.Г., кандидат педагогических наук, доцент каф. лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: liakhoval@mail.ru

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

Цацкина Е. П., кандидат педагогических наук, доцент каф. международной информационной безопасности Института информационных наук МГЛУ; e-mail: elena-tsatskina@yandex.ru

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку (далее – ИЯ) специальности. Исследования в этой области подтверждают тот факт, что существенно повысить эффективность обучения ИЯ вне зависимости от языковых способностей учащегося может мотивация.

Обучающийся внутренне мотивирован, когда изучение ИЯ является для него целью. Внешним мотиватором является контроль со стороны преподавателя и его оценка работы обучающихся. В статье приводится ряд приемов обучения ИЯ, работающих на формирование внутренней мотивации. Авторы подчеркивают необходимость формирования и поддержания внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка за счет развития у обучающихся таких качеств, как автономия и компетентность. Среди наиболее сильно влияющих на мотивацию факторов влияет положительное или отрицательное восприятие культуры страны изучаемого языка и желание или нежелание учащегося общаться с носителями изучаемого ИЯ. Следующим важным мотиватором служит отношение учащегося к ситуации обучения, что включает в себя взаимоотношения с преподавателем, соучениками, его восприятие организации всего учебного процесса в целом.

В исследовании, обобщающем педагогический опыт преподавания иностранного языка студентам-нелингвистам в ИМО и СПН МГЛУ, мотивация к изучению ИЯ рассматривается как система, состоящая из двух взаимодополняющих друг друга компонентов: внутренней и внешней.

Ключевые слова: учебная мотивация; внутренняя и внешняя мотивация; автономия; коммуникативная компетенция; компетентный выпускник; иностранный язык специальности; студенты-нелингвисты.

E. G. Liakhova, N. J. Moroz, E. P. Tsatskina

Liakhova E. G., Ph.D., Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Mediatechnologies, Institute of International Relations and Social-Political Studies, MSLU; e-mail: liakhoval@mail.ru

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

Tsatskina E. P., PhD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Department of Information Security, Faculty of the International Information Security and Information Management, MSLU; e-mail: elena-tsatskina@yandex.ru

**DEVELOPING ACADEMIC MOTIVATION
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING
AT NON-LINGUISTICS FACULTIES**

The article is devoted to the problem of students' communicative competence development in learning and teaching a foreign language for specific purposes. Research in this area confirms the fact that whatever a learner's gift for languages, it is motivation that can significantly improve the efficiency of the process.

A student is deeply motivated when learning a foreign language becomes a personal aim. One of the external motivators is a teacher's assessment of a student's work. The article also provides a number of techniques of foreign language teaching that enhance a student's internal motivation. The authors emphasize the importance of forming and maintaining internal motivation to learn a foreign language through the development of such qualities as autonomy and competence. Among the most effective factors to intensify the process are a student's positive / negative perception of the target culture and willingness / reluctance to communicate with native speakers of the target foreign language. Another motivator is a learner's attitude to the classroom atmosphere, including relations with the teacher, groupmates, and his / her personal perception of the learning process procedure in general.

The investigation that sums up the experience of teaching a foreign language at the Institute of International Relations and Social-Political Studies, MSLU, proceeds from understanding motivation as a system of its two interdependent components – internal and external motivation.

Key words: academic motivation; internal and external motivation; autonomy; communicative competence; competent graduate; a foreign language for specific purposes; non-linguistics students.

Введение

В настоящее время перед преподавателями иностранного языка (далее – ИЯ) стоит задача формирования зрелой гражданской личности, воплощающей в себе как качества профессионала, удовлетворяющего мировым стандартам профессиональной деятельности, так и качества, свойственные вторичной языковой личности, среди которых выделяют толерантность, осознание духовных и материальных ценностей других народов и культур в сопоставлении со своей родной культурой, а также способность к самообразованию, умение работать в команде, креативность [Перфилова 2011].

Для этого специалисты разрабатывают различные лингводидактические модели подготовки современного специалиста в условиях непрерывно меняющихся глобальных контекстов профессиональной деятельности, ограниченного количества аудиторных часов обучения ИЯ и всевозрастающих требований к уровню освоения ИЯ выпускниками вузов [Ляхова 2015, с.24–29; Яроцкая 2013]. В качестве ресурса для интенсификации учебного процесса предлагается использовать мотивационную составляющую, играющую существенную роль в деятельности человека.

В основном исследователи сходятся на том, что в реальном процессе обучения ИЯ внутренняя и внешняя мотивации коррелируют друг с другом, являясь неразрывным целым. При этом в процессе обучения можно воздействовать как на внутреннюю мотивацию обучающихся, так и на ее внешнюю составляющую. Так, например, внешние мотиваторы в виде оценок могут как усилить, так и ослабить внутреннюю мотивацию.

В то же время результаты педагогических экспериментов, проведенных преподавателями иностранного языка, показали, что формирование и поддержание у учащихся в процессе обучения ИЯ внутренней мотивации к изучению иностранного языка позволяет достичь более устойчивых положительных результатов, чем при обучении, организованном с преимущественным использованием внешних мотиваторов.

Мотивация при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов

Интенсификация возможна при такой организации процесса обучения ИЯ, когда внутренняя мотивация студентов к изучению ИЯ

повышается настолько, что студент и студенческая группа становятся равноправными субъектами учебного процесса наряду с преподавателем. Это обеспечивает «полисубъектное регулирование процесса целенаправленного освоения социального опыта» и обуславливает «развитие способности и готовности субъектов учения к самоуправлению на индивидуальном и коллективно-групповом уровнях» [Яроцкая 2013, с. 12].

В этой связи представляет особый интерес опыт наших коллег, преподавателей иностранного языка студентам-нелингвистам. Особенности организации учебного процесса с целью активизировать внутренние резервы учащихся за счет повышения их заинтересованности иностранным языком являются предметом исследований отечественных и зарубежных ученых.

Существенно повысить эффективность обучения ИЯ вне зависимости от языковых способностей обучающихся может мотивация [Ляхова 2015].

Российские исследователи считают, что на формирование мотивов учения оказывает стиль педагогического общения, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует внешнюю мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование внутренней мотивации. Демократический стиль педагога формирует внутреннюю мотивацию, а либеральный стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех» [Ильин 2001, с. 264].

Внутренняя мотивация обусловлена психологической потребностью индивида к автономии и компетентности. Потребность в автономии проявляется в желании обучающегося самостоятельно инициировать и регулировать процесс обучения. При включении в этот процесс инструментов обучения, подавляющих свободную волю обучающегося (в виде контроля со стороны преподавателя, что по сути представляет собой внешний мотиватор для обучающегося), внутренняя мотивация угасает.

Компетентность характеризуется как психологическая потребность обучающегося в самосовершенствовании и интеллектуальном вызове, находящая реализацию в чувстве удовлетворения при познании нового или сложного материала. Таким образом, воздействие внутренней мотивации при изучении ИЯ инициирует усвоение нового языкового материала, потому что он интересен и выполнение заданий

с этим материалом вызывает у обучающегося чувства удовлетворения и удовольствия. Обучающийся внутренне мотивирован, когда изучение ИЯ само по себе является для него целью. Наградой для такого обучающегося на психологическом уровне становится чувство удовлетворения, получаемое от выполнения заданий и от самосовершенствования в ИЯ.

Внешняя мотивация психологически основана на потребности индивида в социуме, его зависимости от мнения и оценки других людей (родителей, друзей, коллег и т. д.) или причастности к совместной деятельности. Здесь на первый план выходит потребность быть нужным и полезным для других. Если обучающийся мотивирован внешне, он изучает ИЯ с целью достижения каких-либо внешних целей, например он полагает, что знание ИЯ сделает его путешествия более интересными или поможет получить ему повышение на работе. Внешнюю мотивацию можно усилить, ужесточив требования к результатам обучения и введя строгий контроль, и в этом случае внешними мотиваторами становятся оценки, получаемые обучающимися на занятиях и экзаменах. В этой ситуации целью обучения для индивида становится не желание достичь хорошего уровня владения ИЯ для того, чтобы использовать его в дальнейшей жизни или работе, а потребность избежать наказания или получить награду. При получении плохой оценки обучающийся испытывает стыд или вину перед другими участниками процесса обучения и родителями. При хороших или блестящих результатах преобладающими чувствами являются гордость и значимость перед людьми, что и является для него главными демотиваторами или мотиваторами соответственно.

Преподаватели ИЯ как языка профессионального общения в вузе опираются в своей работе на тщательно проработанные учебные и поурочные планы, но как часто мы уделяем внимание тем методам и приемам преподавания, которые направлены непосредственно на формирование и поддержание внутренней мотивации наших студентов? Стараемся ли мы поддержать в наших подопечных искренний интерес к ИЯ и к возможности использовать его в их будущей работе или мы просто выполняем то, что записано в программе, мотивируя или демотивируя обучающихся оценками и оправдывая нежелание некоторых студентов учиться отсутствием у них языковых способностей и их ленью? Вероятно, все преподаватели в вузе сталкиваются с ситуацией, когда студенты списывают друг у друга; подглядывают

в ключи, выполняя упражнения; делают перевод, используя не собственные знания, а Google-переводчик. Преподаватель старается уличить их, пугает контрольными и экзаменами, ставит плохие оценки, а в результате тот, кто не учился, так и не улучшает своих знаний, а те, кто учились с желанием, часто теряют этот энтузиазм и кое-как дотягивают до конца учебы. Эта картина наглядно демонстрирует воздействие механизма внешней мотивации при отсутствии развития мотивации внутренней – студенты учатся не ради того, чтобы знать ИЯ, а только ради оценок. И задача преподавателя в этой ситуации – организовать процесс обучения таким образом, чтобы переключить интерес студентов с оценок на сам процесс изучения ИЯ, то есть разумно снизить внешнюю мотивацию и постараться повысить мотивацию внутреннюю.

Рассмотрим техники преподавания ИЯ, которые позволяют добиться этого. Согласно исследованиям последних лет, среди огромного количества приемов обучения ИЯ, работающих на формирование внутренней мотивации, можно выделить пять основных групп:

- 1) создание мотивирующей ситуации в классе;
- 2) формирование первичного целеполагания у студентов;
- 3) поддержание устойчивой внутренней мотивации;
- 4) организация системы оценивания результатов и контроля, которая опирается не только на внешние, но и на внутренние мотиваторы;
- 5) разработка динамичной мотивационной стратегии.

Первая группа включает приемы, которые позволяют создать благоприятную атмосферу в аудитории, в которой обучающиеся чувствуют себя уверенно, занятия проходят в обстановке взаимного уважения без излишнего напряжения и стресса.

К этой группе можно отнести следующие рекомендации преподавателей:

- установление контакта с обучающимися, создание доверительной атмосферы в аудитории (беседы на личные темы; обсуждение проблем, которые волнуют аудиторию);
- поощрение дружеских отношений внутри учебной группы, взаимопомощи, используя работы парами или группами. При этом преподаватель опирается не на внешнюю мотивацию обучающихся (опора на внешнюю мотивацию в данном случае может привести к нежелательным последствиям, например к подсказкам и списыванию

с целью получить более высокую оценку), а организует процесс обучения так, чтобы сформировать у студентов внутреннюю мотивацию (студенты обучаются помогать друг другу с целью улучшить и свои знания, и знания ИЯ своего сокурсника). Для этого при работе в парах можно использовать взаимную проверку заданий; выполнение упражнений, когда один обучающийся проверяет другого по ключам; работу с более слабым партнером, которому необходимо объяснить правило и показать, как оно используется на практике и т. д.

В целом, для создания плодотворной и благоприятной атмосферы на занятиях по ИЯ как языку профессии «квалифицированные преподаватели стремятся развить познавательный интерес к изучаемой дисциплине, раскрыть интересные особенности значений и красоты внутренней формы языковых единиц, открыть или понять что-то новое и существенное для себя, наполнить полученные знания личностным смыслом» [Мороз, Перлова 2015, с.143].

Вторая группа приемов направлена на поиск резервов внутренней и внешней мотивации у обучающихся. Для этого преподаватель предлагает обучающимся заполнить мотивационную анкету, которая содержит вопросы о том, зачем обучающиеся учат ИЯ, чего они хотят достичь. По окончании семестра, в конце курса изучения ИЯ, студенты заполняют раздел анкеты, в котором они делятся своим мнением по поводу того, какие методы обучения или упражнения показались им интересными и, наоборот, скучными. Изучив ответы на эти вопросы, преподаватель беседует с каждым обучающимся, обращая внимание на следующие моменты: учащиеся должны ставить перед собой реалистичные цели, они должны различать главную цель учебы и поэтапные (поурочные) цели на пути достижения главной цели.

Преподавателю целесообразно не только знать и поддерживать стимулы обучающихся к изучению иностранного языка являющиеся результатом работы их внешней мотивации, например получить красный диплом, высокооплачиваемую работу, но и поставить перед ними цель, связанную с их внутренней мотивацией, а именно – формировать и поддерживать интерес к самой учебе, к ИЯ как системе, отражающей культуру другого народа и т. д.

Преподаватель составляет план урока, учитывая необходимость формирования и поддержания внешней и особенно внутренней мотивации у каждого студента.

Третья группа содержит приемы, поддерживающие высокий уровень мотивации студентов на протяжении всего периода обучения. Среди них можно назвать следующие:

- каждое занятие начинается с объяснения, какова цель данного конкретного урока, для развития какого умения или навыка используется то или иное задание и упражнение;

- преподаватель по возможности предлагает учащимся выбор того или иного задания, формируя у учащегося чувство сопричастности и автономности;

- предпочтение отдается заданиям, которые выполняются учащимися самостоятельно или при ограниченном контроле со стороны преподавателя, в результате чего формируется автономность студентов в учебном процессе;

- ориентируясь на свой опыт и на результаты анкетирования, преподаватель подбирает упражнения и задания, интересные для изучения ИЯ. Элементы юмора, ролевые игры, песни на ИЯ, задания, связанные с личным опытом учащихся, вызывают максимальный интерес у обучающихся, включая работу психологических механизмов их внутренней мотивации;

- в процессе обучения используются формы и приемы, которые соединяют в себе формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов, а также повышение и поддержание их мотивационного фона. Например, обучение реферированию, которое является одной из важных форм работы со специальными текстами, реализуемое преподавателями кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН. Тематически тексты для реферирования должны соответствовать профессиональным интересам обучающихся. Но они, кроме того, должны способствовать формированию мотивации студентов к изучению ИЯ, поэтому преподаватели подбирают увлекательные тексты для реферирования, создающие позитивный эмоциональный настрой [Ольчак, Мороз 2014, с. 156] и повышающие внутреннюю составляющую мотивации студентов. Повысить мотивацию студентов при выполнении задания по реферированию можно, используя кейс-метод, или проектный метод, ориентированный как на групповую, так и на индивидуальную работу студентов [Ольчак, Мороз 2014, с. 160]. Внутренняя мотивация повышается за счет чувства удовлетворения от повышения компетентности, а внешняя – за счет совместной

работы с другими студентами. Преподаватель умело создает проблемную ситуацию, в которой обучающиеся сталкиваются с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний, что приводит к повышению интереса к учебе. Использование приема отстранения [Зимняя 2001, с. 75], когда преподаватель показывает, как можно использовать уже известный материал в новой ситуации, также весьма эффективно.

Ярким примером является использование в процессе обучения ИЯ новейших информационно-коммуникативных технологий. Это задания, связанные с модульной обучающей средой Moodle, интернет-сервисами Web 2.0, социальными сетями, аудиофорумами. Эти задания позволяют студентам проявить самостоятельность и автономность, испытать чувство удовлетворения, выполняя задания из сферы своей будущей профессиональной деятельности и общаясь на равных с другими профессионалами-носителями изучаемого ИЯ. В частности, на кафедре лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий преподаватели используют аудиофорумы для формирования и коррекции фонетических навыков у обучающихся [Белогурова, Данилова 2015, с.127].

Четвертая группа приемов формирования высокого уровня мотивации обучающихся направлена на организацию мотивирующей системы контроля учебных результатов. Здесь особое внимание уделяется гармоничному сочетанию приемов внешнего контроля со стороны преподавателя и развитию внутреннего самоконтроля и самооценки студента. С этой целью преподаватель использует для неуспевающих студентов позитивные мотиваторы, стараясь найти в их работе то, за что их можно похвалить, и, пытаясь найти причину отсутствия у них внутренней мотивации к изучению ИЯ. В конце каждого занятия преподаватель подводит итоги, обсуждая со студентами, какие цели урока были достигнуты, а какие нет, позитивно комментируя работу на уроке каждого из обучающихся и давая им конкретные рекомендации по выполнению домашнего задания. Другими словами, обучающийся в конце каждого занятия должен четко понимать, какие новые знания и умения он приобрел. Такая организация занятия соответствует личностно-деятельностному подходу к обучению, при котором все использованные приемы преломляются через призму индивидуально-психологических особенностей обучаемого [Зимняя

2001, с. 76]. Воспитание у обучающихся чувства внутреннего контроля и формирование чувства ответственности за счет взаимной проверки работ друг друга, работы парами, группами, выполнения проектных работ также является одной из важных задач преподавателя.

Хотя оценки являются инструментом повышения внешней мотивации студентов, их можно использовать и для повышения внутренней мотивации учащихся. В начале семестра оценки могут быть немного занижены, так, чтобы вызвать у студентов желание заниматься более интенсивно, а в конце семестра ставится оценка, которая соответствует реальным знаниям и умениям обучающегося, что усиливает чувство удовлетворения у обучающегося и, таким образом, положительно воздействует на его внутреннюю мотивацию к продолжению изучения ИЯ. Но при использовании подобных приемов нельзя подходить к ним обезличенно, без учета индивидуальных особенностей студентов, потому что у сильно мотивированных студентов подобный подход к оценке их успеваемости может вызвать отторжение и резкое снижение их внутренней мотивации к изучению ИЯ вплоть до ухода из данного учебного заведения [Зимняя 2001, с. 77].

Преподаватель, который творчески подходит к процессу обучения ИЯ и умело использует приемы, повышающие как внешнюю, так и внутреннюю мотивационные составляющие своих подопечных, казалось бы, обречен на успех. Но, по свидетельству многих преподавателей ИЯ, которые систематически используют в своей деятельности стратегии повышения мотивации студентов, практически невозможно подобрать такие задания, которые бы гарантировали постоянное повышение мотивации каждого обучающегося в течение всего курса обучения ИЯ. То задание, которое студенты признали интересным согласно мотивационной анкете, через некоторое время становится для них привычным и перестает играть роль эффективного мотиватора. Именно поэтому исследователи делают вывод о необходимости создания и использования в процессе обучения ИЯ не просто системы мотивирования, а динамичной системы мотивирования, учитывающей особенности изменения мотивации обучающегося.

Разработка динамичной мотивационной стратегии является необходимой задачей для каждого педагога, потому что мотивация учения индивида, как его внутренняя, так и внешняя составляющие, является постоянно изменяющимся фактором.

В ситуации обучения, например, английскому языку профессионального общения в языковом вузе, обучающиеся, как правило, уже владеют хорошим уровнем английского языка, что формирует у них сильную внутреннюю мотивацию, основывающуюся на чувстве удовлетворения от собственной компетентности в английском языке и желании совершенствовать свои языковые навыки и умения. Но если в группе оказываются студенты с различным уровнем языковой подготовки, то преподавателю приходится одновременно поддерживать высокий уровень мотивации у сильных студентов и одновременно формировать мотивацию у отстающих студентов.

В этом случае формирование и поддержание учебной мотивации студентов неразрывно связано с проблемой гомогенности и гетерогенности учебных групп, которую целесообразно решать в пользу лично-ориентированного подхода к обучению. В условиях обучения ИЯ профессионального общения в современном вузе индивидуальные особенности обучающихся должны рассматриваться как потенциальная возможность для преподавателя так организовать занятие, чтобы каждый студент мог внести свой посильный вклад, дополняя других участников группы.

Таким образом, мотивация всё время изменяется: усиливается, ослабляется, изменяется соотношение ее внутренней и внешней составляющих. И именно эта динамика позволяет преподавателю влиять на мотивацию учащихся и, изменяя ее, формировать учебную ситуацию, необходимую для организации максимально эффективного процесса обучения ИЯ.

В целом, при обучении студентов-нелингвистов иностранному языку в профессиональных целях наблюдались определенные изменения в соотношении внутренней и внешней мотиваций у обучающихся. Мы выделили среди этих изменений три характерные группы, описав пограничные случаи, т. е. в каждой группе ситуации с высокой внутренней мотивацией противопоставлены ситуациям с высокой внешней мотивацией.

1. Сложное задание или легкая оценка?

Высокая внутренняя мотивация студента проявляется в охотном выполнении сложных заданий, требующих максимальных усилий со стороны обучающегося. Такие студенты всегда готовят домашнее задание и с радостью соглашаются на дополнительные задания. Например, на занятиях по дисциплине «Профессионально ориентированный курс ИЯ» раз в неделю один из студентов должен был

подготовить краткий информационный новостной обзор и сделать в начале занятия доклад, который служил основой для дальнейшей дискуссии. Планировалось, что это задание должны выполнять по очереди все студенты, но, как правило, два или три наиболее внутренне мотивированных обучающихся из группы вызывались приготовить это задание сами, а остальные, даже когда им поручали это, не выполняли задание.

При снижении внутренней и увеличении внешней мотивации наблюдается стремление к самым легким заданиям, на которые не нужно тратить ни силы, ни время. Главное в этом случае для студента – поскорее выполнить задание и получить за него положительную оценку. Такие студенты, прежде всего, интересуются, каким образом можно сдать ту или иную дисциплину «автоматом».

Обучающийся с высоким уровнем внутренней мотивации, узнав свою оценку за тест, обязательно поинтересуется своими ошибками и постарается повторить те темы, которые он не усвоил. И наоборот, если у учащегося внешняя мотивация сильнее, то он прежде всего поинтересуется, когда и как можно исправить оценку.

2. Знания или хорошие отношения с преподавателем?

При высокой внутренней мотивации к изучению ИЯ обучающийся проявляет интерес к учебе, он любознателен, пытлив, с радостью узнает как можно больше о языковых явлениях изучаемого языка, о том, как более точно можно выразить ту или иную фразу из своей будущей профессиональной деятельности на иностранном языке, о работе своих коллег и об особенностях профессиональной среды в странах изучаемого языка.

При высокой внешней мотивации обучающийся старается больше узнать не об изучаемом языке и о том, как его использовать в своей будущей профессии, а о самом преподавателе, надеясь на его позитивное отношение. Особенно ярко это проявляется, если преподаватель активно использует внешние мотиваторы в виде оценок, и обучающиеся боятся наказания в виде неудовлетворительных результатов на экзамене. В этом случае даже внутренне мотивированные студенты уделяют меньше внимания изучению предмета, концентрируясь на поисках психологического контакта со своим педагогом.

При чрезмерно повышенной внешней мотивации наблюдались случаи, когда студенты предпочитали «зубрить» материалы для

экзамена (что, как известно, скучно и неэффективно), вместо выполнения творческих и интересных заданий, которых они обычно ждали с радостью.

3. Автономность или зависимость от преподавателя?

Высокая внутренняя мотивация, опирающаяся на автономность и компетентность индивида, сказывается в склонности обучающихся к самостоятельной работе по изучению иностранного языка. Такие студенты предпочитают работу в парах или группах, готовы к выполнению творческих заданий, таких как ролевые или деловые игры, в которых имитируются ситуации, типичные для их будущей профессиональной деятельности.

Высокая внешняя мотивация заставляет студента прислушиваться к каждому слову преподавателя и полностью полагаться на его суждения. Такие студенты негативно относятся к любому заданию, требующему от них инициативы, и не любят работать совместно с другими обучающимися из своей группы.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преподаватель должен организовать процесс обучения ИЯ, направленно формируя у обучающихся их внешнюю и внутреннюю мотивации. Наиболее эффективным является обучение ИЯ как языку профессионального общения, при котором преподаватель формирует и поддерживает прежде всего внутреннюю мотивацию студентов за счет развития у них таких качеств, как автономия и компетентность и по мере необходимости добавляет приемы обучения, повышающие внешнюю мотивацию студентов, опирающиеся на желание быть нужным и полезным для людей, например, помогая своим товарищам по группе.

Преподаватель должен учитывать, что повышение внешней мотивации только за счет оценок, во-первых, может снижать мотивацию внутреннюю, а, во-вторых, может повредить дальнейшему формированию студента как будущего специалиста, как самостоятельного и компетентного профессионала.

Современные исследователи определяют «портрет» компетентного выпускника:

- знание основ своей будущей профессии;
- владение навыками устной и письменной речи, необходимыми для осуществления коммуникации в профессиональной среде;

– умение применять свои профессиональные знания на иностранном языке в условиях межкультурного взаимодействия» [цит. по: Краева 2018, с. 12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Белогурова М. Ю., Данилова В. А.* Интеграция аудиофорумов в процесс обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 9 (720). С. 124–126.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. М. : Логос, 2001. 384 с.
- Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с: ил. (Серия «Мастера психологии»).
- Краева И. А.* Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 2 (796). С. 9–18.
- Ляхова Е. Г.* Психологические аспекты формирования профессиональной межкультурной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Вопросы филологии. 2015. № 4 (52). С. 24–29.
- Мороз Н. Ю., Перлова О. В.* Особенности преподавания второго иностранного языка в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 9 (720). С. 142–145.
- Ольчак О. О., Мороз Н. Ю.* Обучение реферированию студентов направлений подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью» и «Журналистика» (на примере немецкого языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. Вып. 8 (694). С. 154–158.
- Перфилова Г. В.* Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 32 с.
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраннй язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2013. 42 с.

УДК 378, 341

И. К. Мельник

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: irina.k.melnik@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ДЕМАТЕРИАЛИЗАЦИЯ ДОКУМЕНТОВ И ИХ АРХИВИРОВАНИЕ». ЮРИДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Изучение профессиональной составляющей наравне с лингвистической на занятии по иностранному языку для профессиональных целей является одним из важных элементов занятия. В статье рассматриваются проблемы изучения различных аспектов дематериализации документов в сфере юриспруденции. Имеется в виду, прежде всего, превращение электронного документа в документ на бумажном носителе, что при соблюдении определенных процедур придает документу юридически более весомый вид и значимость. Дематериализация – это противоположность материализации, т. е. перевод документа с бумажного носителя в электронную форму. Большое значение имеет правильность подписания документа электронной подписью. В последнее время критике подвергается отсутствие четкого свода законов, применительно именно к архивированию документов. Анализ режимов пользования в общественном праве и праве для частных лиц показывает, что правила создания и использования документов достаточно четко сформулированы. В то же время в области хранения электронных документов много тонкостей и неясностей. Как известно, основными принципами архивирования документов остаются: конфиденциальность, доступность данных, целостность документов, надежность систем хранения, степень долговременности хранения в зависимости от ценности документа.

При хранении документов, являющихся национальным и личным наследием, есть четкое разделение на общественные архивы и частное хранение. Архивирование в *общественных целях* – это сохранение документов вне зависимости от даты, формы, носителя, вклада передающего документы или получающего документы. Однако в общественные архивы попадают лишь документы, подтверждающие деятельность государства, местных органов управления, общественных учреждений и организаций; официальные справочники и каталоги; документы, исходящие из частного права, но при этом имеющие интерес для общества.

В области общественной жизни ведение документооборота и архивирование уже давно взяло на вооружение электронную форму документа. При архивировании возникает множество проблем. Сохранность архивов представляет собой очень важную проблему в связи с постоянным изменением формата носителей. Есть проблемы с совместимостью форматов документов.

Общественные архивы, помимо задачи сохранения культурного наследия, имеют также функцию юридического предназначения: хранение доказательств. Необходимость существования архивов обусловлена требованиями законности исходных текстов для доказательств прав. Еще одной задачей является возможность проверки физического или юридического лица по поводу взятых обязательств.

CNUDCI – Комиссия Организации Объединенных Наций подготовила ряд правовых документов различного характера, включая договоры, типовые законы и договорные тексты. Многие страны приняли эти законы, поэтому большое внимание уделяется работе архивов, связанных с международной деятельностью.

В последнее время во Франции проводится активная работа по дематериализации документации.

Ключевые слова: французский язык для специальных целей; французское архивоведение; Интернет; оригинал документа; электронная копия; электронная подпись; доказательства; юриспруденция.

Melnik I. K.

PhD (Pedagogy), Associate Professor; Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, MSU;
e-mail: irina.k.melnik@yandex.ru

STUDY OF THE THEME “DEMATERIALIZATION OF DOCUMENTS AND ARCHIVING THEM.” JURIDICAL ASPECTS IN TEACHING FRENCH FOR PROFESSIONAL OBJECTIVES

Studying a professional component on a par with linguistic in a foreign language class for professional purposes is an important element of the lesson. The article examines the problem of studying various aspects of the dematerialization of documents in the field of jurisprudence. This means, first of all, converting an electronic document into a paper document, which, under certain procedures, gives the document a more legally reliable look and significance.

Dematerialization is the opposite of materialization, i.e., transferring the document from paper to electronic form. It is very important that the document should have an electronic signature. Recently, there has been much criticism of a lack of a clear set of laws on archiving documents. Analysis of usage regimes in public law and law for individuals shows that the rules for the simple use of documents are clearly articulated. At the same time, in the field of storing electronic documents, there are many subtleties and ambiguities. The main principles of archiving documents remain the following: confidentiality, data availability, document integrity, reliability of storage systems, degree of long-term storage depending on the value of the document.

In storing documents that are either national or personal heritage, there is a clear division into public archives and private storage. Archiving for public purposes is the preservation of documents regardless of the date, form, media, deposit of the person who transmits or receives documents. However, public archives acquire only

documents confirming the activities of the state, local government authority, public institutions and organizations; official directories and catalogs; documents relevant to private law, but at the same time, being of public interest.

In the field of public life, the electronic form of document management and archiving has long been used. There are many problems with archiving. One of them is the preservation of archives, due to constant changes in the format of the media. There are also problems with compatibility of document formats.

Public archives, along with the task of preserving cultural heritage, have a legal function – that of preserving evidence. The necessity of archives is determined by the requirements of the legitimacy of the source texts for the proof of rights. Another task is providing the possibility of checking the physical or legal person about the obligations taken.

CNUDCI. The United Nation Commission has prepared a number of legal instruments of different nature, including treaties, model laws and treaty texts. Many countries have adopted such laws, therefore much attention is paid to the work of archives related to international activities. Recently, France has done much work for the dematerialization of documentation.

Key words: French for special purposes; French archival studies; Internet; original document; digital copy; electronic signature; evidence; jurisprudence.

Вступление

Изучение профессиональной составляющей наравне с лингвистической на занятии по иностранному языку для профессиональных целей является одним из важных элементов занятия. Так, при изучении студентами юридических факультетов и вузов этой темы необходимо подчеркивать то, что «сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что потребность в общении относится к основным потребностям человека. История человечества совершается в общении, во время которого человек передает и получает разнообразную информацию. В настоящее время существует большое количество различных видов информации и способов ее передачи» [Ускова 2003, с. 12]. Действительно, если проследить историю человечества, то можно увидеть то, что передача информации осуществлялась раньше различными способами: дымовые семафоры индейцев, фонари, телеграф, радиосвязь и др. Чтобы зафиксировать информацию существовали документы, которые в разные эпохи хранились на многих видах носителей: наскальное творчество, пластины из глины – туппум, кипу и папирус и т. д., в последнее время использовались бумажные носители. Однако с появлением Интернета современное общество всё чаще называют информационным. «Современный человек живет в сложном виртуальном

мире. <...> Виртуальный мир имеет свои особенности и закономерности» [Моисеенко 2009, с. 71]. Технический прогресс коснулся и носителей документов.

При изучении темы «материализация и дематериализация документов», в том числе в юридической практике, имеется в виду прежде всего превращение электронного документа в документ на бумажном носителе, что при соблюдении определенных процедур придает документу юридически более весомый вид и значимость. Дематериализация – это противоположность материализации, т. е. перевод документа с бумажного носителя в электронную форму.

К примеру, для нотариусов перевод документов из одной формы в другую требует следующих действий: им необходимо удостоверить равнозначность документов в электронном виде и на бумажном носителе. Электронный документ в виде сканированной копии заверяется у нотариуса с помощью скрепления усиленной (желательно) квалифицированной электронной подписью, чтобы сделать электронный документ равнозначным документу на бумажном носителе. После этого электронный документ копируется на электронный носитель и может быть передан по Интернету (при необходимости).

Наоборот, при переводе электронного документа на бумажный носитель имеет большое значение правильность подписания документа электронной подписью (*signature électronique*). После проверки подписи документ снова выводится на бумажный носитель, и бумажный вариант заверяется подписью нотариуса.

Электронная цифровая подпись (далее – ЭЦП) – подобие собственной подписи правоспособных граждан в электронном виде, обеспечивающее секретность и целостность документов – позволяет проверить отсутствие искажения информации в электронном документе с момента формирования подписи (целостность), принадлежность подписи владельцу сертификата ключа подписи (авторство), а в случае успешной проверки подтвердить факт подписания электронного документа (неотказуемость). ЭЦП наделяет документы юридической силой.

Основная часть. Юридические условия архивирования

«В настоящее время в связи с ускорением интеграционных процессов в обществе, резко возросшим объемом документооборота в глобальном масштабе, необходимостью эффективной архивной

обработки значительных массивов разнообразных материалов, в том числе созданных с применением новейших технологий, всё более востребованной становится подготовка квалифицированных специалистов, владеющих несколькими иностранными языками и активно применяющими их в своей профессиональной деятельности» [Мельник, Яроцкая 2014, с. 135].

Чтобы изучить возможности легального архивирования документов, студентам следует знать юридическую основу данного вопроса. Необходимо отметить, что основными юридическими текстами международного уровня являются:

CNUDCI (La Commission des Nations unies pour le droit commercial international) – Закон по электронной торговле 1996 г. [Commission des Nations Unies pour le droit commercial international ANNUAIRE Volume XXVII 1997];

Закон об электронной подписи 2001 г. [Commission des Nations Unies pour le droit commercial international ANNUAIRE Volume XXXII 2006];

Директивы Евросоюза 1999/93/CE (www.enisa.europa.eu/topics/threat-risk-management/risk-management/current-risk/laws-regulation/e-business/directive-1999-93-ec) европейского парламента по нормативной базе Европейского экономического сообщества по электронным подписям 13 декабря 1999 г.), на которых базируется национальное законодательство и т. д.

В последнее время подвергается критике отсутствие четкого свода законов применительно именно к архивированию документов (*archivage électronique*). Анализ режимов пользования в общественном праве и праве для частных лиц показывает, что правила создания и использования документов достаточно четко сформулированы. В то же время в области хранения электронных документов много тонкостей и неясностей.

Как известно, основными принципами архивирования документов остаются: конфиденциальность, доступность данных, целостность документов, надежность систем хранения, степень долговременности хранения в зависимости от ценности документа.

При хранении документов, являющихся национальным и личным наследием, есть четкое разделение на общественные архивы и частное хранение.

Архивирование в *общественных целях* – это сохранение документов вне зависимости от даты, формы, носителя, вклада передающего

документы или получающего документы. Однако в общественные архивы попадают:

- 1) документы, подтверждающие деятельность государства, местных органов управления, общественных учреждений и организаций;
- 2) официальные справочники и каталоги;
- 3) документы, исходящие из частного права, но при этом представляющие интерес для общества.

Общественные архивы

В области общественной жизни ведение документооборота и архивирование уже давно взяло на вооружение электронную форму документа.

При архивировании возникает множество проблем:

1. Сохранность архивов представляет собой очень важную проблему в связи с постоянным изменением формата носителей. Даже обычный бумажный носитель не является вечным, так как он реагирует на изменения окружающей среды (влажность и т. д.), а электронные носители постоянно совершенствуются и т. д.

2. Существует проблема совместимости форматов документов. Использование электронных документов вместо бумажных подняло также вопрос о несовместимости некоторых файлов. Даже полнотекстовые файлы не освобождаются от этой проблемы. Например, в MS-DOS большинство программ не могут работать корректно с текстовыми файлами UNIX, а для пользователей, не говорящих по-английски, разные коды страниц всегда были проблемой.

3. Другие трудности связаны со сложными форматами файлов различных текстовых процессоров, электронных таблиц и графических редакторов. Чтобы обойти их, многие компании-разработчики программного обеспечения распространяют бесплатные визуализаторы для своих личных форматов файлов (например, Adobe Reader для чтения PDF-файлов).

4. Другим решением является разработка личных стандартных форматов файлов (таких как HTML, SGML и XML); и создание электронных документов для конкретных видов использования со специализированными форматами (например, электронные статьи, специализированные по физике, используют TeX или PostScript).

В области общественного права для архивирования пользователи создают для себя личное пространство для хранения документов

с целью их передачи в случае необходимости. Эти пространства находятся под их контролем, могут быть открыты или закрыты по их требованию. Пользователь может разрешить администрации допуск к использованию личного пространства по ее просьбе. За конфиденциальностью данных электронного архива следит официальное лицо. Чем уязвимее информация архива, тем больше мер принимается для обеспечения безопасности хранения.

Контроль легальности передачи электронных документов

Статья R.2131-1 Contrôle de légalité des marchés: transmission par voie électronique des actes des collectivités territoriales soumis au contrôle de légalité пункт 3 CGCT (Code général des collectivités territoriales) говорит о том, что никакое устройство не может быть одобрено, если оно не обеспечивает идентификацию и аутентификацию выдающего территориального органа, целостность потоков данных, связанных с документами ... а также безопасность и конфиденциальность данных.

Общественные архивы, помимо задачи сохранения культурного наследия, имеют также функцию юридического предназначения: хранение доказательств (необходимость существования архивов обусловлена требованиями законности исходных текстов для доказательств прав); возможность проверки физического или юридического лица по поводу взятых обязательств.

Проблематика доказательства затрагивает как административное, так и гражданское право.

Административное право

Судья может получить доказательства со стороны участников судебного разбирательства. Однако идеальных доказательств не существует. В этом случае архивный документ в электронном виде может внести ясность, так как точно определяет автора документа и делает уточнение по целостности.

Электронные архивы и частное право

Электронное архивирование, внешнее или внутреннее, обычно имеет целью предоставление доказательств своих прав и своих обязательств. Здесь очень важна степень легальности доказательств в бумажном и электронном виде. Например, если архивированный

документ имеет неправильную подпись, он рассматривается судьей как несуществующий. Юридические последствия этого могут быть разрушительными для всех сторон, так как стороны будут приведены к первоначальному состоянию процесса.

Во французском национальном праве необходимо различать юридический акт и юридический факт.

Юридический акт (*un acte juridique*) имеет смысл юридической сделки. Он является преднамеренным проявлением воли для достижения определенных правовых последствий (см. ст. 1100 Гражданского кодекса 1 (www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=8B9293EC151FBF50066E61858E3BF0B9.tplgfr35s_1)). Таким образом, юридические последствия желательны (пример: договор, передача полномочий, соглашение, воля и т. д.).

Во французском гражданском праве юридический факт (*un fait juridique*) является событием, которое может привести к юридическим последствиям. Это может быть преднамеренный акт, например убийство, кража, но также непреднамеренный факт: несчастный случай, смерть. Юридический факт – это желаемое событие или нет, юридические последствия которого предоставляются не физическими лицами, а законом.

В этих случаях архивы предоставляют два типа доказательств: письменный оригинал и копия.

Письменный оригинал определяется как документ, составленный в одном или нескольких экземплярах, чтобы констатировать юридический акт, подписанный сторонами. Если оригинал приобретает электронный вид, то большое значение имеет правильно оформленная электронная подпись (*signature électronique*). Копия определяется как полная репродукция оригинала с подписями, которые превращают ее в оригинал в том случае, если последний теряет по каким-то причинам силу.

Международное право и общая правовая норма, архивы

В 1960-е гг., когда мировая торговля стала быстро развиваться, национальные правительства начали осознавать необходимость разработки всеобъемлющего набора стандартов и правил для согласования национальных и региональных правил, которые до этого регулировали международную торговлю.

La Commission des Nations unies pour le droit commercial international (CNUDCI). Комиссия Организации Объединенных Наций

по праву международной торговли подготовила ряд правовых документов различного характера, включая договоры, типовые законы и договорные тексты. Договоры включают: Конвенцию о признании и приведении в исполнение иностранных арбитражных решений («Нью-Йоркская конвенция об арбитраже») (Нью-Йорк, 1958 г.); Конвенция Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров (Вена, 1980 г.); Конвенции Организации Объединенных Наций об использовании электронных сообщений в международных договорах (Нью-Йорк, 2005 г.). Типовые законы включают Типовой закон CNUDCI о международном торговом арбитраже (1985) с поправками, принятыми в 2006 г. Контрактные тексты включают Арбитражный регламент CNUDCI. Многие страны приняли эти законы, поэтому большое внимание уделяется работе архивов, связанных с международной деятельностью.

В последнее время во Франции ведется активная работа по дематериализации документации. Это можно проиллюстрировать на примере оцифровки и хранения счетов-фактур.

Пример архивирования электронного счета

Декрет от 22 марта 2017 г. установил во Франции условия для сканирования счетов-фактур. Это еще один шаг на пути к цифровому формату делового общения.

После появления этого Декрета возможность оцифровки бумажных счетов-фактур, ваучеров и их цифрового сохранения становится реальностью.

Условия для применения этой новой меры: «...в соответствии со статьей L. 102 В в Книге налоговых процедур (LPF) налогоплательщики могут теперь оцифровать свои бумажные счета-фактуры, как только они будут отправлены или получены, и могут хранить их в дематериализованной форме до конца периода удержания налогов (шесть лет). Эта мера направлена на содействие динамике дематериализации процессов в архивоведении. Он также позволяет налогоплательщикам добиваться повышения производительности за счет использования безбумажного архивирования, которое дешевле, чем архивирование бумажных документов.

Этот Декрет предусматривает оцифровку счетов-фактур, первоначально установленных в бумажной форме ...» (www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006069577).

До сих пор компании могли оцифровывать бухгалтерские документы, полученные в бумажном формате (счета-фактуры и ваучеры ...), но они обязаны были хранить бумажные оригиналы в течение шести лет, как указано в статье L 102 Большой книге налоговых процедур (статья L 102 В) (www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006069577).

Декрет от 22 марта 2017 года представляет собой небольшую революцию, поскольку он разрешает не только оцифровку бумажных документов, но и их сохранение в цифровом формате, а также уничтожение оригинального бумажного документа. С этой целью новая статья 1379 французского Гражданского кодекса, который вступил в силу с 1-го октября 2016 г., гласит: «...надежная копия имеет такую же силу, что и оригинал. Надежность остается на усмотрение судьи <...>. Предполагается, что она достоверна до тех пор, пока не будет доказано обратное...» (<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?iArticle=LEGIARTI0000032042394&cidTexte=LEGITEXT000006070721&dateTexte=20180930&oldAction=rechCodeArticle&fastReqId=1498980456&nbResultRech=1>).

Как создать надежную копию? Необходимо соблюдение нескольких условий.

В документе от 22 марта 2017 года говорится:

1. «Передача счетов-фактур, первоначально распечатанных на бумаге, на цифровой носитель осуществляется при условии гарантии их воспроизведения идентичным образом. Результатом этого сканирования является копия исходного изображения оригинала.

- Цвета воспроизводятся одинаково в случае реализации цветового кода. Обработка изображения запрещена.

- Если используется сжатие файлов, это необходимо сделать без потери информации.

2. Цифровое архивирование может осуществляться ответственным лицом.

- Цифровые операции архивирования первоначального счета-фактуры на бумажном носителе определяются в соответствии с порядком работы организации, формирующей документ, при условии внутреннего контроля для обеспечения доступности, читаемости и целостности отсканированных счетов-фактур в течение всего срока хранения.

3. Чтобы гарантировать целостность оцифрованных файлов, каждый оцифрованный документ хранится в формате PDF или в формате

PDF A / 3 (ISO 19005-3), чтобы гарантировать совместимость систем и устойчивость данных. [<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006069577>]

**Стандарт NFZ42-026 для «Верной оцифровки»
(*Numérisation fidèle*)**

Чтобы создать систему, позволяющую делать «надежные копии» (*copies fiables*), стандарт NFZ42-026, который будет внедрен в ближайшее время, может оказать очень большую помощь.

Происходит создание формата передовой практики с точки зрения надежности цифровой печатной копии.

Этот стандарт предназначен для операторов оцифровки, а также для подрядчиков, которые хотят внедрить внутреннюю систему оцифровки для проектирования, аудита и систем, целью которых является предоставление необходимых гарантий для отхода от оригинальных документов на бумажном носителе. Он предлагает решения для законодательных изменений, в том числе: обязанность государства принимать электронные счета-фактуры распространяется на местные органы власти и все государственные учреждения с 2017 г. С 1-го января 2020 г. все счета между государством и его поставщиками будут дематериализованы. К 2020 г. подобная практика будет общей для всех государственных учреждений и местных органов власти.

Дополнительно к этому Закон № 2015-990 от 6 августа 2015 г. «О росте, деятельности и равенстве экономических возможностей» (www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2015/8/6/2015-990/jo/texte), известный как «Закон Макрона», предусматривает обязательство компаний принимать электронные счета-фактуры между компаниями; это же относится и к частному сектору по тому же графику. Будет возможно электронное архивирование и отправка документов в бумажной форме. Налоговое администрирование интерпретирует понятие «двойной оригинал» и скоро будет отказываться от критерия строгой формы идентичности двух документов. Что касается понятия «верное и долговременное воспроизводство», по его доказательной ценности существуют три элемента:

- Проверяемый процесс.
- Электронная подпись.
- Испытательное архивирование

(www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2015/8/6/2015-990/jo/texte).

Заключение

Проведение подобных уроков по французскому языку для профессиональных целей способствует углублению знаний в профессиональной области, а также повышает мотивацию к изучению иностранных языков, формируя специалиста, владеющего, как минимум, тремя языками и законодательными системами двух или трех стран. Специалисты, владеющие столь широким спектром знаний, являются более осведомленными и востребованными на рынке труда, способными к профессиональной коммуникации и решению профессиональных задач. Таким образом, в обучении делается еще один шаг для подготовки качественных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Моисеенко Л. В. Прецедентные единицы в референциальном ракурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2009. Вып. 561. С. 71–81.
- Ускова Т. А. Вербализация интертекстуальности в текстах массовой коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 191 с.
- Мельник И. К., Яроцкая Л. В. Актуальные проблемы обучения студентов-документоведов французскому языку для профессиональных целей (на примере раздела «Расширенный поиск документов в Интернете») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. Вып. 14 (700). С. 134–143.
- Commission des Nations Unies pour le droit commercial international ANNUAIRE Volume XXVII : 1996 New York : 1997. 401 с. URL : www.uncitral.org/pdf/french/yearbooks/yb-1996-f/yb_1996_f.pdf
- Commission des Nations Unies pour le droit commercial international ANNUAIRE Volume XXXII: 2001 New York: 2006. 664 с. URL : www.uncitral.org/pdf/french/yearbooks/yb-2001-f/yb_2001_f.pdf
- Официальный сайт ENISA (The European Union Agency for Network and Information Security). URL : www.enisa.europa.eu/topics/threat-risk-management/risk-management/current-risk/laws-regulation/e-business/directive-1999-93-ec
- Официальный юридический сайт Правительства Франции Legifrance. URL : www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?jsessionid=8B9293EC151FBF50066E61858E3BF0B9.tplgfr35s_1
- Официальный юридический сайт Правительства Франции Legifrance. URL : www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006069577
- Официальный юридический сайт Правительства Франции Legifrance. URL : www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2015/8/6/2015-990/jo/texte

УДК 37.017.924

Т. В. Карасёва, С. Н. Толстов, А. М. Лощаков

Карасёва Т. В., доктор медицинских наук, профессор, декан биолого-химического факультета, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и общемедицинских знаний Ивановского государственного университета;
e-mail: akmesentr@mail.ru

Толстов С. Н., доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности и общемедицинских знаний Ивановского государственного университета;
e-mail: svetlana_tolstova16@mail.ru

Лощаков А. М., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины чрезвычайных ситуаций Ивановской государственной медицинской академии;
e-mail: loschakovam@rambler.ru

РОЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Здоровье подрастающего поколения является важным ресурсом развития общества. В настоящее время статистические данные свидетельствуют о растущем неблагополучии в показателях заболеваемости молодежи. Социально-значимые болезни, аутопатогенное поведение, низкая культура репродуктивного поведения, «эмоциональное выгорание» часто являются следствием недостаточной сформированности системы духовно-нравственных ценностей. Поэтому проблемы духовной культуры транслируются в проблемы культуры здоровья, а духовное и психологическое неблагополучие – в физическое. Категории «культура здоровья» и «духовная культура» также должны рассматриваться в русле общей и профессиональной культуры, что особенно важно для успешного карьерного роста будущего специалиста на рынке труда. Потребностью современного общества является формирование духовно-нравственной личности. Основным социальным институтом, обеспечивающим этот процесс, является образовательное учреждение. Российскому обществу необходим выпускник, владеющий не только выбранной профессией. Нужна личность, здоровая физически, психически и социально, являющаяся носителем духовной культуры и национальных традиций.

Таким образом, одной из важнейших задач психолого-педагогической науки и практики является обоснование системы формирования культуры личности студента, интегрирующей духовно-нравственную культуру, культуру здоровья, физическую культуру, культуру общения, культуру безопасности, профессиональную культуру. Решение данной задачи возможно при использовании комплексного, системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов в современном вузовском образовании. Современные образовательные стандарты высшего образования предусматривают обязательное освоение универсальных компетенций, среди которых, к сожалению, утрачены прежние требования

«...анализировать социально значимые процессы ... понимать и соблюдать базовые ценности культуры, обладать гражданственностью и гуманизмом» (ОК-3; ОК-4 в стандартах ФГОС ВПО). Этот пробел могут восполнить дисциплины по выбору. Нами разработан курс «Психология здоровья», одной из задач которого является формирование у студентов базовых ценностей и развитие мотивации к здоровьесберегающему поведению. Для разработки и внедрения данного курса нами были использованы следующие принципы формирования культуры здоровья.

Реализация принципа гуманизма обусловливается в закреплении приоритета здоровья в структуре жизненных ценностей студентов и осознании его роли в развитии гармоничной, самореализованной, профессиональной и социально успешной личности. Для научно обоснованной педагогической работы в сфере здоровья необходимо использование комплексного, системного и субъектно-подходов. Потребность реализации комплексного подхода связана с полидетерминированностью проблемы здорового образа жизни и соответственно с необходимостью использования всесторонней научной информации в области человекознания, психологии, педагогики, социологии и медико-биологических дисциплин, изучающих человека. Субъектный подход является парадигмальным для формирования культуры здоровья. Его использование предполагает рассмотрение студента не только в качестве объекта, но и субъекта, активного участника гигиенического образования, способного к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Личностно ориентированный подход в формировании культуры здоровья учитывает стартовый образ жизни, состояние здоровья и тип медико-гигиенического поведения обучаемого. Формирование культуры здоровья на начальном этапе не должно ставить задачу непримиримой и экстренной борьбы с вредными привычками, делать основной акцент на имеющихся проблемах, более успешным может стать создание новой позитивной доминанты, связанной с имеющимися резервами в сфере. Важными принципами являются также оказание психологической поддержки, соблюдение строгих этических правил, оптимистический характер, а также принципы информационной безопасности и информационного опережения.

Ключевые слова: духовность; социальное здоровье, культура здоровья; личность студента, высшее образование.

T. V. Karaseva, S. N. Tolstov, A. M. Loschakov

Karaseva T. V., Doctor medical sciences, professor, Dean of the Biological and Chemical Faculty, Head of the Department of Life Safety and General Medical Knowledge Ivanovo State University; e-mail: akmecentr@mail.ru

Tolstov S. N., Doctor of psychological sciences, doctor of medical sciences, professor, Professor of the Department of Life Safety and General Medical Knowledge; e-mail:svetlana_tolstova16@mail.ru

Loschakov A. M., Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Associate Professor of the Department of Life Safety and Emergency Medicine Ivanovo State Medical Academy; e-mail: loschakovam@rambler.ru

THE ROLE OF SPIRITUAL-MORAL VALUES IN FORMING THE CULTURE OF SOCIAL HEALTH OF STUDENTS

The health of the younger generation is an important resource for the development of society. Currently, statistics show a growing disadvantage in the incidence of youth. Socially significant diseases, autopathogenic behavior, low culture of reproductive behavior, emotional burnout are often the result of insufficient formation of the system of spiritual and moral values. Therefore, problems of spiritual culture are translated into problems of culture of health, and spiritual and psychological trouble – into physical. Categories health culture and spiritual culture should also be considered in the mainstream of General and professional culture, which is especially important for the successful career growth of the future specialist in the labor market. The need of modern society is the formation of spiritual and moral personality. The main social institution that ensures this process is the educational institution. Russian society needs a graduate who knows not only the chosen profession. We need a person who is physically, mentally and socially healthy and carries spiritual culture and national traditions.

Thus, one of the most important tasks of psychological and pedagogical science and practice is the justification of the system of formation of the student's personality culture, integrating spiritual and moral culture, health culture, physical culture, communication culture, safety culture, professional culture. The solution of this problem is possible with the use of complex, systemic, activity and personality-oriented approaches in modern University education. Modern educational standards of higher education provide for the mandatory development of universal competencies, among which, unfortunately, lost the previous requirements «...to analyze socially significant processes... understand and comply with the basic values of culture, to have citizenship and humanism» (OK-3, OK-4 standards FGOS VPO). This gap can be filled by elective subjects. We have developed a course «Psychology of health», one of the objectives of which is the formation of students' basic values and the development of motivation to health-preserving behavior. For the development and implementation of this course, we have used the following principles to form a culture of health.

Implementation of the principle of humanism is caused in fixing of priority of health in structure of vital values of students and realization of its role in development of the harmonious, self-realized, professional and socially successful personality. For scientifically grounded pedagogical work in the sphere of health it is necessary to use complex, system and subject approaches. The need for a complex approach linked to predetermined amount problems of healthy way of life and therefore the need to use comprehensive scientific information in the field of anthropology, psychology, pedagogy, sociology, and biomedical disciplines that study man.

The subjective approach is a paradigm for the formation of a culture of health. Using it involves considering the student not only as an object, but also a subject, an active participant in hygiene education, capable of self-development, self-education and self-improvement.

Personal-oriented approach in the formation of health culture takes into account the starting lifestyle, health and type of medical and hygienic behavior of the student.

The formation of a culture of health should not initially set the task of irreconcilable and urgent fight against bad habits, focus on existing problems, more successful could be the creation of a new, positive dominant associated with existing reserves in the field.

Important principles are also providing psychological support, adherence to strict ethical rules, an optimistic nature, as well as the principles of information security and information timing.

Key words: spirituality; social health; culture of health; student's personality; higher education.

Всемирная организация здравоохранения определяет три основных компонента здоровья, среди которых, наряду с физическим, выделяет духовное и социальное благополучие.

Социальное здоровье зависит от степени принятия человеком и обществом традиционных духовных ценностей (общечеловеческих, национальных, конфессиональных, культурных), на основе которых формируется мировоззрение, национальное самосознание и ценностно-ориентационное единство, социальные установки, образцы и модели социально одобряемого поведения.

Нельзя не согласиться с мнением, что в настоящее время в России резко проявляются черты характера, несвойственные нашему народу: бездуховность, безыдейность, взаимная отчужденность, снижение чувства патриотизма, которые ведут к обострению социальных болезней и патологий [Бреусов 2014]. Роль духовно-нравственных ценностей в формировании культуры здоровья населения трудно переоценить [Гончаров, Попова 2015].

Адекватное позитивное социальное поведение является важнейшим компонентом социального здоровья [Ковалева 2008]. Социально здоровые – это люди, исповедующие систему идеалов, которая не позволяет им совершать противоправные либо безнравственные поступки. Они толерантны к любым точкам зрения, не приемлют насилие, жестокость, несправедливость. К сожалению, как отмечает автор, эта группа самая малочисленная. Большую группу составляют так называемые обыватели, социально конформные лица, предрасположенные к социальным болезням. Его представляют люди, некритично принявшие правовые и нравственные нормы общества и готовые, по корыстным мотивам, нарушить эти нормы, если уверены в том, что их непосредственное социальное окружение закроет глаза на их проступки.

Влияние социальных и духовно-нравственных факторов на сохранение здоровья трудно переоценить. С одной стороны, наличие сформированной системы ценностей предполагает бережное отношение к сохранению жизни и здоровья своего и окружающих. С другой – социальные факторы способствуют или препятствуют развитию социально значимых заболеваний, а образ жизни отвечает за 50 % здоровья индивида.

Духовный компонент социального здоровья тесно связан с душевным и психологическим состоянием человека. Душевное здоровье, состояние общего душевного комфорта, обеспечивает адекватное социальное поведение. Психическое (душевное) здоровье зависит от уровня интеллекта, способности контролировать эмоции и поведение, отсутствия тревоги и депрессии [Сырбу, Толстов, Карасёва 2017].

Психологический компонент социального здоровья связан с развитием аксиологической, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер личности. Здоровье зависит и от развития способности к общению с другими людьми в условиях окружающей социальной среды, наличия личностных взаимоотношений, приносящих удовлетворение. Достаточно очевидным является тот факт, что люди, имеющие обширные социальные связи с другими членами общества, менее предрасположены к болезням и чувствуют себя более здоровыми и счастливыми [Соколов 2010].

Ценностно-мотивационный компонент рассматривается нами как один из ключевых компонентов развития культуры здоровья, характеризуется степенью выраженности мотивов и интересов студентов к проблемам безопасности своей жизнедеятельности как в процессе обучения в вузе, так и в обыденной жизни. Содержание ценностно-мотивационного компонента культуры здоровья включает в себя: приоритет ценности жизни и здоровья; формирование у студентов положительной мотивации безопасной жизнедеятельности; стремление служить наглядным примером культуры здоровья для окружающих; потребность в совершенствовании собственных знаний, умений и навыков, в сфере культуры здоровья.

По данным мониторингов, проведенных Институтом социологии РАН в период с осени 2014 по осень 2015 года и [Иванова 2017], на первом месте (4,6 балла) у студентов стоят такие приоритеты, как получение хорошего образования и достижение финансового благополучия, на втором (4,5 балла) – дружба и общение. Здоровье в системе

ценностей (жизненных установок), наряду с самореализацией, занимает третье место (4,4 балла). Большинство студентов отвергает любую возможность оправдания приема наркотиков (87,4 %), пьянства и алкоголизма (69,2 %). Также отмечен достаточно высокий уровень религиозной (75,8 %) и межнациональной толерантности (70,9 %).

За последние десять лет нами отмечены следующие тенденции в структуре жизненных ценностей студентов. При сравнении данных исследования ценностных ориентаций студентов по методике Рокича в 2006 и 2016 гг. мы получили следующие результаты. На протяжении 10-летнего периода среди студентов ценность «здоровье», ранее занимавшая третье место, вышла на первое место, обогнав «любовь» (второе место) и «материально-обеспеченную жизнь» (третье место). Однако инструментальные ценности, связанные с культурно-духовным развитием личности, стабильно остаются на последних местах, что подчеркивает актуальность духовного воспитания [Гиголаева 2006; Лощаков 2006; Ай, Карасёва, Толстов 2017]. Резервы формирования культуры здоровья, на наш взгляд, во многом заложены в опережающем развитии ценностно-мотивационного компонента, который у каждого пятого студента (21,2 %) находится на высоком уровне. Также нами отмечено, что именно ценностно-мотивационный компонент культуры здоровья студентов является наиболее восприимчивым к психолого-педагогическому воздействию.

Задачи образовательных учреждений в сфере охраны здоровья учащейся молодежи закреплены в ряде законодательных и нормативных документов. Важность данной работы обоснована двумя основными положениями, содержащимися в Федеральном законе РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»: во-первых, это гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития личности (ст. 3); во-вторых, это обязанность образовательного учреждения создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся (ст. 41), в том числе пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни. В 2001 г. были изданы рекомендации ректорам вузов системы Министерства образования РФ, которые предусматривали введение в учебные планы курсов лекций по культуре здоровья. В предыдущих стандартах высшего образования, вплоть до ФГОС ВПО, содержались дидактические единицы и компетенции, связанные с освоением базовых ценностей

культуры, здоровья, гражданственности и гуманизма. Однако в современных стандартах эти требования утрачены. Этот пробел могут восполнить дисциплины по выбору. Для студентов Ивановского государственного университета нами был разработан курс по выбору «Психология здоровья», главной задачей которого является формирование у студентов базовых ценностей и культуры здоровья.

Для разработки и внедрения данного курса нами были использованы следующие принципы формирования культуры здоровья [Карасёва, Толстов 2013; Лощаков 2006].

Реализация принципа гуманизма предполагает закрепление приоритета здоровья в структуре жизненных ценностей студентов и осознании его роли в развитии гармоничной, самореализованной, профессиональной и социально успешной личности. Важным принципом в формировании культуры здоровья, является стимулирование самосознания, развитие рефлексии, формирование позитивной по отношению к здоровью «Я»-концепции.

Для научно обоснованной педагогической работы в сфере здоровья необходимо использование комплексного, системного и субъектного подходов. Потребность реализации комплексного подхода связана с полидетерминированностью проблемы здорового образа жизни и, соответственно, с необходимостью использования всесторонней научной информации в области человекознания, психологии, педагогики, социологии и медико-биологических дисциплин, изучающих человека.

Субъектный подход является парадигмальным для формирования культуры здоровья. Его использование предполагает рассмотрение студента не только в качестве объекта, но и субъекта, активного участника гигиенического образования, способного к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Личностно ориентированный подход в формировании культуры здоровья учитывает стартовый образ жизни, состояние здоровья и тип медико-гигиенического поведения обучаемого. Формирование культуры здоровья на начальном этапе не должно ставить задачу непримиримой и экстренной борьбы с вредными привычками, делать основной акцент на имеющихся проблемах. Более успешным может стать создание новой, позитивной доминанты, связанной с имеющимися резервами в сфере культуры здоровья (например, привлечение курьеров к занятиям спортом).

Стратегической целью обучения культуре здоровья должно быть не передача знаний, а содействие освоению индивидом субъективной позиции, оказание психологической поддержки. В качестве психолого-педагогических средств для достижения вышеуказанных целей авторами предполагаются: позитивное сотрудничество; индивидуализация образовательного процесса; опора на самостоятельную познавательную деятельность и активность студента.

Соблюдение строгих этических правил – принцип, связанный с тем, что формирование культуры здоровья требует такта, особых лично-профессиональных качеств, установления доверительного личного контакта, соблюдение норм этики. Особое место в группе этических правил занимает соблюдение конфиденциальности полученных данных о здоровье и образе жизни конкретного человека.

На наш взгляд, воспитание социального интереса должно быть тесно связано с реализацией оптимистического характера гигиенического воспитания и обучения, которое призвано сформировать у студента уверенности в преодолении вредных привычек, возможности предупреждения заболеваний и т. д. К сожалению, этот принцип на практике соблюдается не всегда. В работе по формированию культуры здоровья иногда преобладает негативная информация («экология плохая», «экономические условия тяжелые», «растет наркомания и СПИД» и т. д.) подавляющая социальный интерес и снижающая эффективность zdravotворческой работы.

Следующая группа принципов связана с требованиями к информационному обеспечению курса: соблюдение информационной безопасности медицинской информации, формирование информационного опережения, обеспечение информационной доступности медицинских знаний, наличие базовой информационной грамотности, развитие культуры потребления медицинской информации.

Внедрение вышеуказанных принципов в процесс преподавания курса «Психология здоровья» позволило достичь положительной динамики уровня сформированности ценностей и мотивов культуры здоровья студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бреусов А. В., Лысенко И. Л., Чирков В. А.* Социальное здоровье населения как система (в контексте общественного здоровья и здравоохранения) // *In the World of Scientific Discoveries*. 2014. № 6 (54). С. 222–230.

- Гиголаева Т. В. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к реализации здорового образа жизни : автореф. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 26 с.
- Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–7. С. 1566–1569. URL : www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37195
- Динь Т. Т. Ай, Карасёва Т. В., Толстов С. Н. Проблемы социальной безопасности российских и иностранных студентов. Иваново : Ивановск. гос. ун-т, 2017. 164 с.
- Иванова Н. А. Духовно-нравственные ценности студенческой молодежи в современном российском обществе // Электронный вестник. 2017. № 60. URL : cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-studencheskoy-molodezhi-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve
- Карасёва Т. В., Толстов С. Н. [и др.]. Формирование мотивации к здоровому образу жизни: монография. Шуя : Изд-во Шуйский филиал ИвГУ, 2013. 130 с.
- Ковалева А. А. Самосохранительное поведение в системе факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Т. XI. № 2. С. 179–191.
- Лощаков А. М. Акмеологические условия оптимизации информационного сопровождения формирования культуры здоровья будущего педагога: автореф. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 22 с.
- Ректорам вузов системы Министерства образования РФ // Письмо Минобрнауки России от 03.05. 2001. № 29/1530–6.
- Соколов А. Б. Социальное здоровье населения в контексте трансформационных процессов в современном российском обществе: автореф. ... канд. филос. наук. Краснодар, 2010. 26 с.
- Сырбу С. А., Толстов С. Н., Карасёва Т. В. Концептуальная интерпретация понятия «социальное здоровье» // Охрана социального здоровья сельского населения: сб. материалов конференции. Иваново : Ивановск. гос. ун-т, 2017. С. 7–14.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В КУРСЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В статье актуализируется задача воспитания молодого поколения дипломатических работников, специалистов по профессиональной межкультурной коммуникации, способных отстаивать национальные интересы страны в условиях равноправной межкультурной коммуникации. Перед системой образования стоит задача обновления методов обучения, ориентирующих не столько на иноязычную, сколько на национальную культурную идентичность и на способность ее достойного представления в интеркультурном диалоге. Это определяет необходимость формирования ценностных ориентаций у современного поколения студентов-международников на новом теоретико-методическом уровне, учитывая, что профессиональная межкультурная компетенция специалиста становится объективным и неотъемлемым компонентом современной жизни в многонациональном и поликультурном обществе.

С учетом анализа недавно внедренных ФГОС ВО (3+), автор уточняет требования к языковой подготовке международных и к квалификации преподавателя иностранного языка неязыкового вуза с точки зрения аксиологического подхода. Устойчивое представление преподавателей иностранного языка о толерантности в межкультурной коммуникации не позволяет формировать профессиональную межкультурную компетенцию бакалавра-международника с позиции равноправности партнеров по общению, заведомо ставя российского обучающегося в непривилегированное и подчиненное положение, что часто мешает процессу его самоидентификации и формированию морально-ценностных основ личности.

Выдвижение на первый план новых требований к содержанию и технологии формирования межкультурной компетенции у обучающихся, а у студентов международных – в первую очередь, позволило обозначить новое направление аксиологии иноязычного образования: подготовка преподавателя иностранного языка к формированию способности к равноправной межкультурной коммуникации у студентов международных, которая исследуется в рамках деятельности научной школы профессиональной лингводидактики, занимающейся разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузах нелингвистического профиля. Обновление содержания данной образовательной деятельности становится ценностно-целевой задачей профессиональной лингводидактики на современном этапе, характеризующемся многоязычием и поликультурностью, появлением новых подходов к межкультурной коммуникации и обучению иностранному языку как инструменту «мягкой силы».

Уточнены понятия ценностной ориентации личности, достоинства специалиста-международника, толерантности и равностатусной межкультурной коммуникации. Предложен ряд методических приемов формирования ценностных ориентаций у студентов-международников на аудиторных занятиях по иностранному языку, главными из которых являются аксиологический (ценностный), компаративный (сравнительный) и прогностический (перспективный) анализы профессиональной ситуации.

В статье раскрывается аксиологический потенциал дисциплины «Иностранный язык» как обязательной части профессиональной подготовки студента-международника. Также подчеркивается необходимость учета аксиологической компетенции преподавателя иностранного языка как составной части его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: аксиологический подход; анализ; иностранный язык; ценностные ориентации; достоинство; толерантность; равностатусность; студент-международник; профессиональная компетентность преподавателя; межкультурная коммуникация.

Е. А. Попова

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

FORMING VALUE ORIENTATION IN STUDENTS MAJORING IN INTERNATIONAL RELATIONS IN THE FOREIGN LANGUAGE COURSE

The aim of the article is to put high on the agenda the education of the coming generation of diplomats, specialists in professional intercultural communication, capable of defending the country's national interests in equal-status intercultural communication. It is a challenge for the system of education to update teaching methods in order to focus them not so much on the foreign language identity, as on the national cultural identity, and the ability to properly represent it in the intercultural dialogue. That determines the necessity of forming value orientations in the modern generation of students majoring in international relations at a new theoretical and methodological level, with a specialist's professional intercultural competence becoming an objective and integral component of modern life in a multinational and multicultural society.

Taking into account the analysis of the recently introduced FGOS VO (3++), the author clarifies the requirements for students' language training and a foreign language teacher's qualifications in a non-linguistics university in terms of the axiological approach. Foreign language teachers' convictions about tolerance in intercultural communication make it difficult to forge the professional intercultural competence of bachelors in international relations on terms of equal status communication partners,

thus, evidently putting a Russian student in an unprivileged and subordinate position, which frequently hampers the process of his / her self-identification and the formation of moral and value basis.

Highlighting the new requirements for the content and technology of intercultural competence formation in students, first and foremost, those majoring in international affairs, made it possible to outline a new axiological direction of foreign language education: training a foreign language teacher how to form the equal status intercultural communication ability in students majoring in international relations. The approach is based on the ideas of professional language pedagogy that develops the methodology of vocational foreign language training in non-linguistics universities. The updating of the content of such educational activity becomes a high-value task of professional language pedagogy at the present stage, characterized by multilingualism and multiculturalism, by the appearance of new approaches to intercultural communication and teaching a foreign language as a "soft power" tool.

The article specifies the concepts of a person's value orientation, dignity of a specialist majoring in international relations, tolerance and equal status intercultural communication. A number of classroom techniques for forming students' value orientations are described, with the axiological (value), comparative (relative) and prognostic (prospective) analyses of the professional situation being among the most important.

The article reveals the axiological potential of the discipline «Foreign Language» as an obligatory part of the professional training of bachelors majoring in international relations. It also emphasized the need for the consideration of a foreign language teacher's axiological competence of as an integral part of his / her professional competence.

Key words: axiological approach; analysis; foreign language; value orientations; dignity; tolerance; equal status; student majoring in international relations; teacher's professional competence; intercultural communication.

Введение

В настоящей статье предпринимается попытка осмысления ключевых ценностных ориентаций у студентов неязыкового направления подготовки. В связи с обновляющимися государственными образовательными стандартами, современной языковой политикой страны, а также усложняющимися отношениями на международном уровне, перед преподавателями иностранного языка (далее – ИЯ) стоит задача понимания и реализации аксиологического содержания иноязычного обучения будущих кросс-культурных специалистов.

Особый интерес для автора представляют студенты-международники – будущие специалисты, главной задачей которых является установление, поддержание или управление межкультурными

отношениями: дипломаты, консульские служащие, эксперты в узко-профессиональной области международного взаимодействия между стран, консультанты, менеджеры со знанием, как минимум, двух ИЯ. Выпускники по этому направлению подготовки представляют профессионально-интеллектуальный слой российского общества, а их действия в значительной степени определяют имидж отечественного кадрового резерва.

Аксиологический потенциал дисциплины «иностранный язык»

Новые ФГОС ВО (3++) требуют от выпускников по направлениям подготовки бакалавриата 410000 «Политические науки и регионоведение» («Международные отношения», «Политология», «Зарубежное регионоведение») владения не только способностями осуществлять «деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранных языках» (УК-4) и «эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке РФ и ИЯ на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности» (ОПК-1), но и способностью «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (УК-5), а также «давать характеристику и оценку общественно-политическим и социально-экономическим событиям и процессам, выявляя их связь с экономическим, социальным и культурно-цивилизационным контекстами» (ОПК-5) [Федеральный государственный образовательный стандарт ... 2016, с. 19]. Если в отношении первых двух требований у преподавателей ИЯ есть богатый положительный опыт их реализации, отражающийся в профессионально ориентированной языковой подготовке выпускников, то последние два носят достаточно абстрактный и субъективный характер (восприятие, характеристика и оценка) и затруднительны для осуществления на практике в курсе дисциплины «иностранный язык».

Восприятие, как одна из форм психологического взаимодействия выпускника с профессиональной иноязычной и инокультурной средой, задает ракурс осмысления и влияет на принятие им жизненно и профессионально важных решений, оперируя такими сформированными во время обучения в вузе категориями, как уважение и самоуважение, толерантность и равностатусность, честь и достоинство, совесть и порядочность, мораль и этика, личная и гражданская идентичность.

Студенчество – благоприятный возрастной период для начала самоидентификации и самореализации личного и профессионального

«Я» обучающегося. В это время происходит активизация способностей учащихся по выстраиванию собственной системы ценностей, созданию жизненной перспективы и определению стратегических и профессиональных целей. А. В. Толстых подчеркивает, что на данном этапе человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности, им легче приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки; развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества [Толстых 1998]. Вместе с тем современная молодежь находится в затрудненных условиях выбора смысложизненных ориентиров, что обусловлено девальвацией ценностей и традиций старшего поколения, разрывом ценностной связи поколений [Волкова 2006]. Сегодня всё чаще ученые говорят о том, что никогда еще системы ценностей, исповедуемые человечеством, государствами, нациями, социальными группами, индивидами, не играли столь решающую роль в определении не просто содержания и направленности истории человеческой цивилизации, но и того, будет ли эта история иметь продолжение или она оборвется [Рубцова 2009].

Понятие «ценностная ориентация» является междисциплинарным, так как возникло на стыке ряда наук, а значит, может трактоваться с точки зрения философии, психологии, педагогики, социологии, культурологи, аксиологии и других наук. Так, в социальной психологии под понятием «ценностные ориентации» имеются в виду идеологические, политические, моральные, эстетические и иные основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней, а также способ дифференциации объектов по их значимости [Рубенштейн 1973]. Вслед за Н. А. Журавлевой, мы понимаем ценностную ориентацию «как относительно устойчивую, социально обусловленную направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от социальных ситуаций» [Журавлева 2006, с. 35].

Е. Б. Ястребова подчеркивает важность гуманистической составляющей профессиональной подготовки при обучению ИЯ, предлагая обучающимся рассмотреть гуманитарной проблемной ситуации, побуждающей студентов сопереживать и находить оптимальное решение. Констатирующий срез, проведенный ученым среди студентов

факультета международных отношений МГИМО МИД России, показал, что они часто не проявляют ни гуманистических устремлений, ни осведомленности при рассмотрении широкого круга вопросов. Применительно к будущим профессионалам, от которых во многом зависит будущее страны и мира, такая ситуация представляется, как минимум, тревожной [Ястребова 2018]. Необходим поворот от господствующих материальных идеалов к глобальным духовно-нравственным ценностям.

За последнее столетие, пройдя через глобальные проблемы, появились общие для всех культур ценности: ценность жизни, ценность мира (эффективной политики и дипломатии), ценность экологической безопасности и ряд иных антропологических ценностей. Спектр ценностей достаточно разнообразен: моральные и этические, идеологические, политические, религиозные, экономические, эстетические и др. Они формируются и трансформируются у обучающихся в процессе социализации, особенно в годы студенчества на занятиях по ИЯ и в курсе общих дисциплин. Сформировавшаяся система ценностей структурирует и упорядочивает картину мира обучающегося. Ценности приравниваются к мерилу оценки в обществе, а в условиях обостряющихся международных взаимоотношениях они становятся и элементом контроля сформированной профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции выпускника. В конце обучения у студента должно быть понимание ценностей, лежащих в основе его будущей профессиональной деятельности, а также адекватное восприятие партнера по межкультурной коммуникации. Кроме того, учащийся должен приобрести знания, навыки и те ценности, которые способствуют духу солидарности и сотрудничества между различными людьми и групп в обществе. Таким образом, ценностные ориентации – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегически жизненных и профессиональных целей, а также общих мировоззренческих ориентиров. Ценности рассматриваются как культурные коды, расшифровка которых позволяет осуществлять межкультурное взаимодействие в цивилизованных формах и / или с максимальной эффективностью [Межкультурная коммуникация ... 2016].

Дисциплина «иностраный язык» реализует свой аксиологический потенциал в ценностном наполнении информации, содержащейся в профессионально ориентированных дидактических материалах

(статьях и текстах, упражнениях, аудио- и видеоматериалах, изображениях и пр.). Обучающиеся имеют возможность выразить свою ценностно-смысловую оценку по каждой теме, включенной в рабочую программу дисциплины «иностранный язык»: «Семья – основа общества», «Взаимоотношения между поколениями», «Патриотизм», «Профессионализм», «Пути формирования элиты», «Моральные ценности современного общества», «Национальные ценности», «Межличностное общение», «Политика и мораль», «Культурная и языковая политика государства», «Мультикультурализм», «Политическая идеология» и др. Отметим, что этим же потенциалом обладают общие дисциплины по специальности: «Введение в профессию», «Современные международные отношения», «Религия и политика в современном мире», «Механизм урегулирования конфликтов», «Региональные аспекты современных международных отношений» и др.

Преподаватель ИЯ имеет значительные потенциальные возможности влияния на формирование и развитие личности будущего специалиста-международника, его мировоззрения, настроения, ценностей, а также политических убеждений и морали. Реализация этих возможностей зависит, прежде всего, от личностных качеств самого преподавателя, его таланта, гуманного отношения к людям, желания работать и совершенствовать свою профессиональную квалификацию на протяжении всей профессиональной деятельности. Педагог не только излагает знания, а посредством их учит студента мыслить и находить ответы на поставленные вопросы, опираясь на уже известные знания и добытые новые. Знания, наделенные личностным смыслом, становятся для студента ценностно-значимыми. Слияние знаний с эмоциями и чувствами образует ценностные ориентации, требующие соответствующего образа жизни, стиля поведения в обществе. Оценивая уровень знаний, умений студента, педагог передает ему критерии оценок объектов окружающего мира, обучая студента мыслить аксиологическими категориями [Иноземцева 2017].

Аксиологический компонент вузовского образования для преподавателя ИЯ и обучающегося по направлению подготовки «Политические науки и регионоведение», включает в себя знания аксиологических аспектов:

– компетентностного подхода в высшем образовании, современных образовательных концепций;

- модернизации образования в РФ;
- дипломатической (международной) деятельности;
- профессиональной межкультурной коммуникации международного;
- профессионального саморазвития (умение проектировать индивидуальный маршрут профессионального развития).

Внедрение аксиологического подхода к формированию профессиональной межкультурной компетенции специалиста в учебно-воспитательном процессе способствует переходу от преподавательского монолога (односторонней коммуникации) к многопозиционному обучению в форме полилога, где отсутствует строгая поляриность и концентрация на точке зрения преподавателя, что позволяет построить систему взаимоотношений, в которой все субъекты и элементы взаимодействия становятся более мобильными, открытыми, активными и интересными (многовекторная коммуникация).

Достоинство как ключевая ценность международного

Анализ образовательных стратегий государства в области международных отношений позволяет сделать вывод о том, что *целью* иноязычной подготовки международных является *формирование готовности дипломата функционировать в качестве субъекта в международном профессиональном сообществе*. Достижение данной цели предполагает не только интеграцию языкового и предметно-профессионального содержания в рамках дисциплины «иностраный язык», но и обязательное включение аксиологического компонента, определяющего ценностное отношение к профессии и реализуемое через формирование необходимых личностных и межличностных качеств международного.

Из статьи 6 Федерального закона от 27 июля 2010 г. № 205-ФЗ (ред. от 05.10.2015 г.) и из статьи 4 утвержденного Приказом МИД России от 07 октября 2016 г. № 19337 положения о Консульском департаменте был выделен перечень трудовых обязанностей международного, касающихся его профессиональной межкультурной компетентности, для понимания преподавателем будущих трудовых действий обучающихся и его готовности способствовать их реализации. Первая трудовая функция международного сформулирована автором статьи следующим образом: «Достоинно представлять РФ в государстве пребывания».

Достоинство специалиста можно рассмотреть в двух аспектах:

- 1) как нравственную категорию, отражающую факт социальной значимости личности (объективная оценка ее значимости);
- 2) как внутреннее осознание личностью своей значимости и ценности (субъективная сторона) [Психология и этика...2015]. Достоинство специалиста – морально-нравственная категория, уважение и самоуважение личности как в обыденной, так и в профессиональной жизни.

Согласно проведенному анкетированию на базе «Гугл Формы» («Google Forms») и ответам 47 преподавателей ИМО и СПН МГЛУ на вопрос: «Является ли задачей преподавателя ИЯ формирование “человеческого достоинства” студента как личности, гражданина и будущего профессионала?», 46 % респондентов ответили «да, безусловно», 46 % – «скорее, да», 8 % выбрали вариант «скорее, нет, чем да». 35 % преподавателей регулярно занимаются формированием ценностных ориентиров обучающихся на аудиторных занятиях по ИЯ. 42 % прибегают к этому время от времени, в зависимости от условий и настроения на занятии. Наконец, 24 % не задумываются о возможности формирования морально-нравственных ориентиров студентов.

Большинство респондентов (87 %) полагают, что «достойное представление РФ в государстве пребывания» можно рассматривать как составляющую профессиональной межкультурной компетенции международного специалиста, т. е. интегрированной характеристики качеств личности, выступающей как результат подготовки выпускника, планирующего осуществлять профессиональную деятельность на международном уровне. Вместе с тем 50 % участников анкетирования утверждают, что «достоинство» может быть описано и критериально оценено как морально-нравственная категория, 46 % респондентов считают иначе – это абстрактная личностная характеристика, сложное морально-этическое понятие, оценка которого затруднительна, 4 % отметили, что такая ценностная категория, как «достоинство» может быть охарактеризована применительно к специалистам международной деятельности в зависимости от подхода, целей и задач.

Можно сделать вывод, что достоинство является интегральным понятием в профессиональной межкультурной компетенции будущего специалиста в области международных отношений, связана с личностно-профессиональным компонентом портрета международного специалиста и подлежит формированию на аудиторных занятиях по ИЯ. Достоинство специалиста-международника можно рассматривать,

с одной стороны, как морально-нравственную компетенцию, совокупность морально-этических знаний и умений определять и оценивать свое поведение, отвечающих за принятие решений. С другой стороны, достоинство – важная составляющая компетентности специалиста в политико-правовой сфере, воплощающаяся в демократической и правомерной реализации своих профессиональных функций.

О способах формирования ценностных ориентаций на занятиях по иностранному языку

Безусловно, ценностные ориентации обучающихся подлежат формированию и совершенствованию преподавателями ИЯ во время обучения в вузе, поскольку необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности выпускников. Для формирования ценностных ориентаций можно предложить ряд методических приемов на аудиторном занятии по ИЯ, ключевыми из которых являются *аксиологический (ценностный), компаративный (сравнительный) и прогностический (перспективный)* анализы профессиональной ситуации. Цель *аксиологического анализа* – согласование возникающих противоречий в межкультурном профессиональном сообществе. Можно предложить следующую схему реализации анализа: определение оцениваемых объектов; выявление общих критериев и системы оценивания; формирование групп экспертов и проведение аксиологической экспертизы; получение системы оценок объектов; формулирование результатов работы и рекомендаций по совершенствованию оцененных объектов [Проектные методы ... 2017]. Так, например, оцениваются конфликтные ситуации, возникшие из-за несовпадения ценностных ориентиров участников профессиональной межкультурной коммуникации. Аксиологический анализ может диагностировать отношение обучающегося к потенциальному будущему партнеру по профессиональной межкультурной коммуникации (резистентное, скептическое, индифферентное, толерантное, адаптивное, равностатусное). Кроме того, обучающиеся могут сформулировать свое оценочное отношение к будущей профессиональной деятельности или ценностным ориентирам, ответив на вопрос: «Почему получаемое образование представляется интересным, социально значимым и перспективным в плане саморазвития?» или «Что значит быть достойным гражданином своей страны?».

Компаративный анализ предстает как общеметодологический прием познания и техники анализа конкретных жизненных, профессиональных, социокультурных ситуаций, позволяющий применять стратегию опережающего моделирования и оптимизации возможных управленческих решений в сферах, связанных с межкультурной коммуникацией [Межкультурная коммуникация ... 2016]. Сравнительный анализ имеет мощный междисциплинарный потенциал и может быть реализован посредством рассмотрения философских, религиозных, моральных, социальных, экономических и политических аспектов ценностной структуры в историческом контексте. На аудиторном занятии по ИЯ компаративному анализу с точки зрения ценностно-содержательной части подлежат такие темы, как: «Стили лидерства», «Политические режимы», «Женщины и их роль в обществе», «Демографические проблемы», «Глобализация как основное направление мирового развития» и др.

Прогностический анализ предлагает представление о будущем ходе развития проблемной профессиональной ситуации. Выделяется несколько этапов: выдвижение целей и задач анализа; отбор способов достижения поставленных целей; определение этапов (или стадий) процесса развития ситуации; прогнозирование результата, вероятных отклонений, нежелательных явлений, дополнительных условий и возможных последствий. К прогностическому анализу относятся такие общелогические методы исследования, как собственно анализ, синтез, обобщение, сравнение, описательное моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование. Примерами прогностического анализа являются: моделирование обучающимися будущих функциональных обязанностей на работе, написание им резюме на ИЯ и реализация ролевой игры «Собеседование при трудоустройстве», моделирование проблемных квазипрофессиональных ситуаций и предложение вариантов их разрешения. Можно предложить обучающимся продолжить незаконченный тезис: «Я реализую себя в будущей профессии, потому что...»; «В будущей профессиональной деятельности мне сложно представить, как...»; «Я смогу организовать трудовое дело, если...»; «Я (не) уеду из страны, потому что...», которые являются саморефлексией и смогут снять сомнения и страхи в отношении профессионального будущего. Синтез аксиологического и компаративистского подходов позволяет точнее определить исходные параметры коммуникативного пространства, в котором

происходит процесс общения. Компаративно-аксиологический анализ способствует выработке ряда прогностических моделей, позволяющих заблаговременно оценить перспективы тех или иных тенденций социокультурной динамики [Межкультурная коммуникация ... 2016].

Толерантность или равностатусность?

Одной из важных проблем, связанной с ценностными ориентациями, является трактовка понятия «толерантность». Толерантность, как ценность в системе социального регулирования отношений на бытовом уровне, характеризуется умением слушать и слышать, ненавязыванием своей точки зрения, принятием противоположной точки зрения и уважением к чужому мнению, неприменением насилия. Толерантность не означает безразличие или безоговорочное принятие, не равна терпению, поскольку последнее принадлежит к эмоционально-чувственной сфере, тем не менее, имеет легкий его оттенок. Наиболее желательное и адекватное понимание понятия «толерантность» предлагает современный исследователь В. А. Лекторский, трактующий толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог, позволяющий не только уважать позицию другого, но и изменять свою в результате этого диалога [Лекторский 2009]. В русле современной языковой политики и вслед за новыми взглядами ученых (Н. В. Барышникова, Е. Г. Таревой, А. К. Крупченко), в связи с обновлением подходов к формированию межкультурной компетенции у обучающихся, мы говорим не о толерантности, а о равностатусности. Равностатусная межкультурная коммуникация (далее – РМК) противопоставляется привилегированному статусу культурной идентификации (императивной коммуникации), безальтернативной, заведомо предпочтительной. В условиях глобализации можно наблюдать изменения идентификации культур и языков, «размывание» границ и норм, как следствие, появляется требование РМК. РМК способствует: умению критически мыслить; совершенствованию медиакомпетенции, достойному представлению своей страны в ситуациях межкультурного общения; развитию ценностных ориентаций, воспитанию качеств гражданина и патриота, развитию самоидентификации и национального самосознания; преодолению стереотипного мышления; совершенствованию эмоциональной устойчивости обучающихся. РМК характеризуется взаимным уважением партнеров по деловому общению, наличием общей цели, отсутствием манипулятивных средств в процессе переговоров.

В отличие от толерантной межкультурной коммуникации в бытовой ситуации, представляется, что в профессиональной сфере стороны выходят в некую внекультурную, наднациональную плоскость межкультурного общения, воздерживаясь от общепринятых в той или иной культуре традиций и стереотипов, полагаясь на подобный опыт в определенной сфере деятельности, единый коммуникативный стиль, что, несомненно, облегчает переговорный процесс.

Аксиологический компонент профессиональной компетентности преподавателя состоит в том, чтобы мотивировать студентов к изучению особенностей иноязычной культуры и способствовать их равностатусному восприятию реалий родной и «чужой» ментальности иной культуры; знакомиться с культурой изучаемого ИЯ в сопоставлении, давая взвешенные, адекватные, аргументированные оценки и суждения о фактах родной и иноязычной культурах; развивать навык как индивидуальной, так и командной работы на принципах равноправного международного общения и сотрудничества с представителями других культур; содействовать выработке объективно толерантного отношения к иной культуре, религии, системе ценностей.

Заключение

Таким образом, анализ проблемы и личный педагогический опыт показывает, что:

1. ИЯ – обязательная часть профессиональной подготовки студента-международника – несомненно, обладает аксиологическим потенциалом. Формирование ценностных ориентаций студентов-международников должно быть условием формирования профессиональной межкультурной компетенции.

2. Аксиологическая компетенция должна быть составной частью профессиональной компетентности преподавателя ИЯ, при этом педагогу важно обладать устойчивым и адекватным пониманием ценностной основы не только своей, но и будущей профессии обучающихся.

3. Преподавателю ИЯ вуза следует обладать методическими средствами, позволяющими использовать потенциал дисциплины «иностранный язык», для формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов-международников, а также их личностных качеств.

4. Аксиологический подход в продуктивном обучении ИЯ позволяет преподавателю сохранить национальное самосознание обучающегося, совершенствовать культуру его мышления и скорректировать ценностные ориентации, что является основной задачей отечественного образования и воспитания.

5. Особое значение в эпоху глобализации приобретает навык расностатусной межкультурной коммуникации, основанный с учетом ценностно-смысловой составляющей такого диалога. В качестве нового элемента, важного для интеграции и социального согласия в мире, актуальным на международном уровне является диалог на основе равного достоинства и общих ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Волкова Н. В., Кисельников А. А.* Кризис смысла в современном обществе и психоз: на примере параллелей из русской классики // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XI симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахромова. М. : 2006. 164 с.
- Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. Т. 27. № 1. 2006. С. 35.
- Иноземцева К. М.* Подготовка преподавателя иностранного языка для работы в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 270 с.
- Лекторский В. А.* К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 3–16.
- Межкультурная коммуникация в условиях глобализации: учеб. пособие / ред.-сост. В. С. Глаголев. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2016. 200 с.
- Проектные методы в формировании гражданской идентичности у школьников. Методический кейс: методические указания / под ред. С. В. Тетерского, Т. В. Болотиной, Л. С. Пастуховой, С. Г. Тетерской М. : Московский Политех, 2017. 307 с.
- Психология и этика делового общения / В. Н. Лавриненко. 5-е изд. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 415 с.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
- Рубцова А. В.* Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 179–184.

Толстых А. В. Возрасты жизни / А. В. Толстых. М. : Молодая гвардия, 1988. 176 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению бакалавриата 41.03.05 Международные отношения, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2017 года № 555. С.19.

Ястребова Е. Б. Гуманистическая составляющая профессиональной подготовки при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического ун-та. Сер. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 65–78.

УДК 378

А. Н. Рыблова

доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной академии наук педагогического
образования (МАНПО), профессор кафедры лингводидактики МГЛУ;
e-mail: alla.r61@mail.ru

РАЗНОУРОВНЕВАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье содержится подробное описание трех уровней профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся иностранным языкам по переработке профессионально значимой иноязычной информации: репродуктивно-поискового, поисково-исследовательского и исследовательско-проектировочного уровней. Автор статьи представляет результаты диагностики каждого уровня в соответствии с качественными и количественными критериями, предусмотренными для каждого уровня: скорость переработки иноязычной информации; объем и качество переработанной иноязычной информации, когнитивная организация деятельности; регуляция деятельности. Статья представляет подробный анализ эмпирических данных, полученных автором в процессе многолетней педагогической деятельности в системе высшего образования.

Ключевые слова: профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность; разноуровневая диагностика; репродуктивно-поисковый, поисково-исследовательский и исследовательско-проектировочный уровни; качественные и количественные критерии; скорость переработки профессионально значимой иноязычной информации; объем и качество переработанной профессионально значимой иноязычной информации, когнитивная организация деятельности; регуляция деятельности.

A. N. Ryblova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Academician of International Academy of Science of Pedagogical Education,
Professor of Foreign Language Teaching Department, MSLU;
e-mail: alla.r61@mail.ru

MULTILEVEL DIAGNOSTICS OF PROFESSION-ORIENTED INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGES

The article contains a detailed description of three levels of profession-oriented independent cognitive activity of students in foreign languages on professionally

relevant foreign language information processing: reproduction-and-search, search-and-research and research-and-design levels. The author presents the results of multilevel diagnostics in accordance with the qualitative and quantitative criteria provided for each level: the speed of professionally relevant foreign language information processing; volume and quality of the processed professionally relevant foreign language information; cognitive organization of activity; regulation of activity. The author presents a detailed analysis of the empirical data obtained in the process of long-term pedagogical activity in the system of higher education.

Key words: profession-oriented independent cognitive activity; professionally relevant foreign language information processing; multilevel diagnostics; reproduction-and-search level, search-and-research level; research-and-design level; qualitative and quantitative criteria; speed processing of foreign language information; volume and quality of the processed foreign language information; cognitive organization of activities; regulation of activity.

Профессиональная компетентность специалиста определяется уровнем его образования, индивидуально-психологическими особенностями, профессиональными потребностями и ценностными ориентациями, а также постоянным стремлением к самообразованию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни. Новый социальный заказ российского общества требует подготовки кадров на иностранных языках. Главное внимание при этом должно быть уделено формированию умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности, ориентированной на их будущую профессию. Таким образом, повышение качества профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности (далее – СПД) обучающихся иностранным языкам является актуальной и профессионально значимой проблемой современного уровневого высшего образования. Для ее эффективного решения необходимо обучение студентов умениям и навыкам когнитивной организации и регуляции самостоятельной переработки профессионально значимой иноязычной информации. При этом значительное место в процессе обучения иностранным языкам, по нашему мнению, должна занимать регулярная и объективная, качественная и количественная разноуровневая диагностика таких умений и навыков.

Теоретико-методологический анализ отечественной (Л. Г. Вяткин, Е. М. Коноз, Н. А. Кулемин, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, П. И. Пидкасистый, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Талызина, Г. М. Фролова и др.) и зарубежной (B. Bloom, R. Ebel, I. Eisner, J. Hasting, R. Glaser, N. Gronlund, G. Madaus, W. Newman,

W. Popham, J. Husek, etc.) психолого-педагогической литературы, а также многолетний опыт практической педагогической деятельности в образовательных организациях высшего образования позволил нам выделить три уровня, которые наиболее полно отражают требования работодателей к качеству подготовки кадров: 1) репродуктивно-поисковый; 2) поисково-исследовательский; 3) исследовательско-проектировочный [Рыблова 2002].

Для диагностики каждого уровня были выбраны следующие критерии: 1) скорость переработки профессионально значимой иноязычной информации; 2) объем и качество переработанной профессионально значимой иноязычной информации; 3) когнитивная организация профессионально ориентированной СПД; 4) регуляция профессионально ориентированной СПД. Показателями критериев были отобраны следующие:

- для критерия «скорость переработки профессионально значимой иноязычной информации» показателем определено *время*, отводимое для переработки определенного объема профессионально значимой иноязычной информации;

- для критерия «объем и качество переработанной профессионально значимой иноязычной информации» показателями были выбраны: *количественные параметры* – объем / полнота: общее количество переработанных единиц профессионально значимой иноязычной информации за единицу времени; количество правильно переработанных единиц профессионально значимой иноязычной информации; *качественные параметры* – качество переработанной профессионально значимой информации: владение профессиональной иноязычной терминологией; логичность структуры и мера обобщенности профессионально значимой информации; аргументированность приводимых доказательств; качество иллюстрации их фактическими данными; ординарность / неординарность предъявляемой профессионально значимой иноязычной информации [Рыблова 2002];

- для критерия «когнитивная организация профессионально ориентированной СПД» были выбраны показатели: системность, осознанность, регулярность; эффективность; самостоятельность осуществляемой деятельности;

- для критерия «регуляция профессионально ориентированной СПД» были выбраны показатели [Моросанова 2000; Коноз 2000;

Осницкий 1986]: самостоятельность (регуляторная автономность); осознанность; регуляторная гибкость (способность к координации, своевременной и быстрой перестройке системы регуляции); критичность к собственным действиям и ошибкам; устойчивость к внешним воздействиям; уверенность в своих силах и успехе; развитость и адекватность оценки успешности процесса и результата. Представленные количественные и качественные показатели варьируются в зависимости от выбранных нами трех уровней.

На первом (*репродуктивно-поисковом*) уровне обучающийся, действуя в соответствии с программой профессионально ориентированной СПД, реализует содержание всех восьми ее этапов, т. е. проектирует профессионально ориентированную СПД (1-й этап); воспринимает и запоминает информацию (2-й этап); осмысливает информацию (3-й этап); использует информацию (4-й этап); анализирует информацию (5-й этап); синтезирует информацию (6-й этап); контролирует и оценивает полученный результат (7-й этап); проектирует собственную программу профессионально ориентированной СПД (8-й этап). Главная задача для обучающегося, достигшего этого уровня, – повторение (репродукция) действий преподавателя, который в соответствии с программой управления, постепенно приобщает его к осуществлению логических действий для переработки того или иного вида профессионально значимой иноязычной информации.

Переработанная *профессионально значимая иноязычная информация* представлена обучающимся не вовремя, отличается краткостью, организована логически и обобщена не совсем хорошо; аргументы в ней представлены, но не всегда ясны и обоснованы; она демонстрирует ограниченное владение профессиональной терминологией и грамматическими структурами; абсолютно ординарна в решении проблемы, задачи и т. п. Стандарт скорости, объема и качества переработанной профессионально значимой иноязычной информации – 79–70 %. Менее 70 % свидетельствует о несоответствии обучающихся (репродуктивно-поисковому) уровню профессионально ориентированной СПД [Рыблова 2002].

Профессионально ориентированная СПД репродуктивно-поискового уровня организуется обучающимся недостаточно осознанно, не всегда регулярно и рационально, бессистемно и малоэффективно, не самостоятельно, а лишь при помощи преподавателя и сокурсников. Регуляцию профессионально ориентированной СПД этого уровня

обучающийся осуществляет не самостоятельно, а лишь при наличии помощи извне; она реализуется недостаточно осознанно и гибко, т. е. наблюдаются регуляторные сбои; обучающийся несвоевременно и медленно перестраивает систему регуляции, но способен координировать свои действия и достаточно критичен к своим ошибкам; он не всегда устойчив к внешним воздействиям, у него часто возникает неуверенность в своих силах и успехе; слабо развита и не всегда адекватна оценка успешности процесса и результата профессионально ориентированной СПД.

На втором (*поисково-исследовательском*) уровне происходит свертывание со второго по четвертый этапов программы профессионально ориентированной СПД, и она сводится к четырем этапам: проектированию профессионально ориентированной СПД; реализации действий по переработке иноязычной информации; контролю и оценке; проектированию собственной программы профессионально ориентированной СПД. При этом преподаватель, действуя в соответствии с программой управления, обеспечивает совместную деятельность субъектов обучения иностранным языкам по поиску и исследованию профессионально значимой иноязычной информации.

Переработанная обучающимся *профессионально значимая иноязычная информация*, хотя и представлена с небольшим опозданием и отличается недостаточной полнотой, но хорошо логически организована и обобщена; доказательства представлены в ней уместно, но они недостаточно адекватно проиллюстрированы фактами и статистическими данными; она демонстрирует хорошее владение обучающимся профессиональной иноязычной терминологией грамматическими структурами, представляет достаточно интересный подход к решению проблемы, задачи и т. п. Стандарт скорости, объема и качества переработанной профессионально значимой иноязычной информации – 89–80 % [Рыблова 2002].

Профессионально ориентированная СПД поисково-исследовательского уровня организуется обучающимся осознанно и регулярно, но недостаточно системно и эффективно, не совсем самостоятельно, т. е. ему иногда требуется консультация преподавателя или сокурсников. Регуляция профессионально ориентированной СПД этого уровня осуществляется обучающимся не всегда самостоятельно, недостаточно осознанно, не совсем гибко, т. е. регуляторные сбои у него бывают редко, координация действий и перестройка системы регуляции

осуществляется своевременно, но недостаточно быстро; студент достаточно устойчив к внешним воздействиям, критичен к собственным действиям и ошибкам, не во всех ситуациях уверен в своих силах, но у него развита оценка успешности процесса и результата профессионально ориентированной СПД.

На третьем (*исследовательско-проектировочном*) уровне в соответствии с целью профессионально ориентированной СПД обучающийся самостоятельно выбирает алгоритм действий и создает собственную программу по переработке профессионально значимой иноязычной информации. При этом преподаватель, действуя в соответствии с программой управления, обеспечивает обучающемуся условия для ее реализации, наблюдает за процессом и результатом профессионально ориентированной СПД.

Переработанная обучающимся профессионально значимая иноязычная информация представлена вовремя, отличается полнотой, логичностью, обобщенностью, неординарностью, адекватностью приводимых доказательств и иллюстрации их фактическими и статистическими данными; демонстрирует успешное владение обучающимся профессиональной терминологией и грамматическими структурами. Стандарт скорости переработки, объема и качества профессионально значимой иноязычной информации – 100–90 % [Рыблова 2002].

Профессионально ориентированная СПД исследовательско-проектировочного уровня предусматривает системную, осознанную, регулярную, эффективную и самостоятельную когнитивную организацию. Регуляция профессионально ориентированной СПД осуществляется самостоятельно и осознанно, обучающийся критично относится к своим ошибкам и действиям, способен их координировать, своевременно и быстро перестраивать систему регуляции. Кроме того, он устойчив к внешним воздействиям, абсолютно уверен в своих силах и успехе, у него развита и адекватна оценка успешности процесса и результата профессионально ориентированной СПД. Выделение указанных уровней чрезвычайно важно, на наш взгляд, так как в зависимости от того или иного уровня осуществляется управляющая деятельность преподавателя.

Разноуровневая диагностика умений проектирования профессионально ориентированной СПД обучающихся I курса осуществлялась в образовательных организациях высшего образования более 30 лет. Анализ эмпирических данных выявил уровень сформированности

у обучающихся умений проектировать собственную профессионально ориентированную СПД.

Результаты свидетельствуют о том, что в среднем у 50–51 % обучающихся слабо развита потребность в проектировании профессионально ориентированной СПД. Проекты постоянно меняются, поставленную цель обучающиеся достигают редко. Проектирование осуществляется нереалистично. Обучающиеся предпочитают не задумываться о своей будущей профессиональной деятельности; выдвигают цели несамостоятельно исходя их ситуации (репродуктивно-поисковый уровень). У 29–30 % обучающихся существует потребность в проектировании своей профессионально ориентированной СПД, однако они не могут реализовать ее без помощи преподавателя. Под его руководством обучающиеся выдвигают цели и достигают их (поисково-исследовательский уровень). Лишь у 13–14 % обучающихся сформирована потребность в осознанном проектировании собственной профессиональной деятельности. При этом их проекты отличаются реалистичностью, детализированностью и иерархичностью; обучающиеся выдвигают цели самостоятельно (исследовательско-проектировочный уровень).

В заключение следует отметить, что разноуровневая диагностика профессионально ориентированной СПД обучающимся иностранным языкам в системе урневого высшего образования по переработке профессионально значимой иноязычной информации позволяет обучающемуся определить и оценить уровень собственных профессионально значимых умений и навыков и совершенствовать их. Она является эффективным инструментом самоконтроля и самооценивания и обеспечивает успех в формировании умений и навыков будущей иноязычной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Морсанова В. И., Коноз Е. М.* Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. № 2. 2000. С. 118–127.
- Осницкий А. К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. М., 1986. С. 42.
- Рыблова А. Н.* Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов : монография. Саратов : Изд. центр СГСЭУ, 2002. 200 с.

Т. В. Ускова, М. А. Викулина

Ускова Т. В., кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права института международного права и правосудия МГЛУ; e-mail: t-uskova@bk.ru

Викулина М. А., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права института международного права и правосудия МГЛУ; e-mail: vikulina_maria@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА ВО ВРЕМЯ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ СУДЕБНЫХ РЕШЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Пытаясь найти альтернативу распространенным видам исследования, которые имели довольно ограниченные возможности для установления смысла отдельных высказываний и целых текстов и не учитывали их контекстуальное значение, в последние десятилетия авторы обратились к исследованию дискурса, который, несмотря на отсутствие однозначного определения, позволяет изучать текст с учетом внешних и внутренних факторов, влияющих как на то, что хотел сказать говорящий, и на то, как данное сообщение (текст) понимает реципиент (адресат).

Метод дискурсивного анализа позволяет установить синтагматические и парадигматические отношения между формальными элементами, которые образуют систему, и выявить прагматические установки говорящего. Дискурсивный анализ является междисциплинарным явлением, которое рассматривает акт коммуникации (в широком смысле), принимая во внимание не только его форму, но и контекстуальные условия, функциональность, социальную среду и т. п. Дискурсивный анализ как метод исследования используется не только лингвистами. Данный метод оказывается неоценимым при исследовании языка права и, следовательно, может использоваться преподавателями иностранного языка при обучении студентов-юристов. Следует отметить, что современные исследователи выделяют различные виды дискурса, одним из которых является англоязычный юридический дискурс. Однако данный вид дискурса представляет собой неоднородное понятие, поскольку он включает в себя не только дискурс законодательных актов или юридических документов, но и дискурс юридической консультации или судебного разбирательства. Каждый из вышеупомянутых видов дискурса обладает своими особенностями, которые хорошо понятны юристу-носителю языка, но могут вызывать проблемы у студентов-юристов, изучающих английский язык. Для того чтобы студенты смогли самостоятельно принимать участие в англоязычном юридическом дискурсе, необходимо разъяснить им, какие социальные практики, регулирующие социальные события, приняты в данном виде дискурса. При этом, обучая студентов в первую очередь интерпретации англоязычных юридических текстов следует учитывать два аспекта: интертекстуальность англоязычных юридических текстов и допущения. Интертекстуальность выражается в наличии цитат и ссылок на различные юридические документы, законодательные акты, решения судей и т. п.

Допущения позволяют установить внешнюю связь, т. е. определить, что подразумевал автор. В этих случаях неоценимым оказывается метод дискурсивного анализа, целью которого и является установление подобных связей. Для того чтобы научить студентов-юристов устанавливать интертекстуальность отдельного текста и уметь делать различные допущения, используется метод кейс-стади, позволяющий анализировать судебные дела и решения по ним. В ходе обучения студенты учатся анализировать и систематизировать информацию, рассматривать альтернативы, выделять терминологическую базу, необходимую в конкретной ситуации общения. Одновременно у них формируется понятие экстралингвистического контекста, т. е. умение учитывать культурно-исторические и историко-правовые факторы, которые необходимо принимать во внимание при интерпретации англоязычных юридических документов и текстов.

В статье приводятся примеры различной интерпретации одного и того же понятия, а также образец анализа судебного решения с использованием метода дискурсивного анализа.

Ключевые слова: дискурс; англоязычный юридический дискурс; дискурсивный анализ. кейс-стади; закон, законодательный акт; термин.

T. V. Uskova, M. A. Vikulina

Uskova T. V., PhD, Associate Professor for the Chair of Linguistics and Professional Communication in Law, Institute of International Law and Justice, MSLU; e-mail: t-uskova@bk.ru

Vikulina M. A., Senior Lecturer for the Chair of Linguistics and Professional Communication in Law, Institute of International Law and Justice, MSLU; e-mail: vikulina_maria@mail.ru

THE USE OF DISCOURSE ANALYSIS FOR STUDYING US SUPREME COURT JUDGEMENTS IN TEACHING LAW STUDENTS

Trying to find an alternative for widely spread methods of research that are rather limited in their ability to establish the meaning of what is said, with no reference to its contextual meaning, has led authors to discourse studies. Though discourse itself does not have a clear-cut definition, discourse analysis does give an opportunity to study a text taking into account outside and inside factors that can influence what the speaker meant to say and how that was perceived by the recipient.

Discourse analysis makes it possible to establish syntagmatic and pragmatic relationships between the formal elements, which form a system, and identify the speaker's pragmatic intentions. Discourse analysis is an interdisciplinary study, which analyzes a communication taking into account not only its form, but also the contextual and social environment, functionality, etc. Discourse analysis as a research method is not applied by linguists only. It can be highly productive in analyzing legal language and therefore can be used for teaching law students a foreign language.

It should be noted that modern scientists identify different types of discourse, legal discourse being one of them. However, this type of discourse is a heterogeneous

notion because it includes the discourse of law acts or legal documents, the discourse of legal consultation, and trial discourse. Each of the types has its own peculiarities easily understood by a native speaker lawyer, but rather confusing for foreign law students learning English.

For students to be able to participate in the English legal discourse on their own, it is essential to explain to them what social practices regulating social events are applicable in it. In teaching interpretation to students, there are two aspects to consider, namely intertextuality and assumption. Intertextuality is expressed in the citation of different legal documents, law acts, and court judgements, while assumption allows to establish outside links to what the speaker meant. Discourse analysis is essential in this respect.

Case-study is used to teach students to see intertextuality in a text and make assumptions. Analyzing court judgements, students learn to collate information, consider alternatives, choose the necessary terms. At the same time, they form non-linguistic knowledge, i.e. ability to consider cultural, historical, and legal factors outside the text under consideration.

The article offers examples of different interpretations of the same notion and a model analysis of a Supreme Court judgement through discourse analysis.

Key words: discourse; English legal discourse; discourse analysis; case-study; law; legal act; term.

Введение

С середины XX в. термин «дискурс» широко употребляется как в научной, так и в научно-популярной литературе, несмотря на то, что четкого общепринятого определения данного понятия не существует. Современные исследователи отмечают, что понятие «дискурс» отличается «динамическим разворачивающимся во времени характером языкового общения», в то время как понятие «текст» «мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности» [Прокошенкова, Гецкина 2006, с. 451].

В структуре дискурса выделяются две противопоставленные роли – тот, кто создает текст (говорящий), и тот, кому этот текст предназначается (адресат). В связи с этим в научной литературе существуют два подхода к исследованию дискурса. Первый рассматривает дискурс с точки зрения построения, формы высказывания, в которую можно вложить любое содержание (например, выбор лексических средств). Второй подход исследует понимание дискурса адресатом.

Междисциплинарное направление, изучающее дискурс, называется дискурсивным анализом. Актуальность дискурсивного анализа связана с тем, что он, как социальная теория и соответствующая

методология, позволяет исследовать социальную реальность, поскольку данный метод предлагает ряд абстрактных конструктов, позволяющих описывать различные социальные явления. Различные виды анализа, например, конверсационный или нарративный, позволяют исследовать текст или коммуникативную ситуацию в рамках более глобальных структур. Например, в системе англо-американского общего права цитирование отдельных дел (кейсов) сигнализирует читателю, что аргументы, приведенные в данном деле, подтверждаются решениями по другим аналогичным делам. Когда появляется новое дело, юристам (судьям, прокурорам и адвокатам) приходится менять существующую картину мира, добавляя в нее новые факты. Таким образом, общее право представляет собой огромный и сложный текст, который переписывается с каждым новым делом.

Основная часть

При обучении студентов-юристов английскому языку главной задачей является не столько улучшить профессиональные компетенции студентов, сколько помочь им понять социальные практики, которые диктуют, что считается действительно верным в их дискурсивном сообществе. По этой причине студентов нужно знакомить с англоязычным юридическим дискурсом, с тем, что англоязычные юристы знают о роли юридических текстов в дискурсе. Идея заключается в том, чтобы заставить студентов критически анализировать юридические тексты с тем, чтобы привить им культуру правовой системы (социализация), с которой им предстоит работать.

В своей работе Н. Фэрклаф выдвигает три взаимосвязанных конструкта: социальные структуры, социальные практики и социальные события. Социальные структуры предлагают возможности для социальных событий: язык – это социальная структура с точки зрения того, что грамматика предлагает возможности для потенциальных высказываний. Сами высказывания (речевые события) осуществляются посредством социальных практик. Прежде чем студенты смогут участвовать в англоязычном юридическом дискурсе, производя собственные тексты, они должны изучить социальные практики, которые регулируют социальные события. Естественно, им предстоит узнать, что юристы-носители языка хотят выразить, составляя юридические тексты, и как это выражается в производстве и интерпретации типичных англоязычных юридических текстов [Fairclough 2003].

Н. Фэрклаф утверждает, что англоязычный юридический дискурс характеризуется наличием двух важных аспектов: интертекстуальности и допущения [там же]. Действительно, эти два понятия необходимы для понимания того, как социальные юридические практики формируют значение и, таким образом, влияют на интерпретацию и вид юридических текстов. Интертекстуальность в первую очередь касается присутствия в тексте элементов других текстов, например цитат, кратких изложений дел или решений по ним. В юридических документах подобные элементы служат информационными сигналами, и необходимо указывать студентам на значение подобных сигналов: что они означают, как их использовать, что автор текста хочет сказать, используя один или другой указатель [Hoffman 2011].

Допущения указывают на внешнюю связь текста с другим текстом или текстами, которые некоторым образом привносятся в него. Допущение, т. е. то, что не сказано, нельзя прямо отнести к определенному тексту. Фоновые знания, полученные юристом в ходе обучения и работы, позволяют ему делать правильные допущения, что и является сутью дискурсивного анализа. Из этого следует, что при обучении студентов-юристов английскому языку необходимо прямо указывать как на информационные сигналы, так и на допущения.

Англоязычный юридический дискурс включает в себя различные дискурсы: дискурс юридической консультации, дискурс юридических документов и т. п. Одной из разновидностей англоязычного юридического дискурса является судебный дискурс, который обладает рядом специфических характеристик, как, например, асимметричность, конститутивность и экспликативность. Некоторые ученые выделяют такие особенности, как обусловленность жанрового пространства англоязычного судебного дискурса многолетней судебной практикой, его интердискурсивный характер, т. е. наличие черт политической, медийной и научной коммуникации, и особый порядок терминологической номинации в судебной речи, помимо терминологизации слов общеупотребительного языка. Стоит также отметить, что тексты решений суда характеризуются одной из наивысших степеней институциональности, и вследствие этого судьи Верховного суда США как представители социального института, т. е. носители определенного «статусного индекса», ограничены в своем речевом поведении [Шевырдяева 2009, с. 31–32].

При обучении студентов-юристов широко используется метод кейс-стади. В процессе анализа и обсуждения судебных дел или проблемных ситуаций, требующих решения («кейсов»), у обучающихся формируются такие навыки, как выявление, отбор и решение проблемы, анализ и систематизация представленной информации с учетом деталей, синтез информации и аргументов, оценка альтернатив, оценка терминологической базы, необходимой для коммуникации. Однако адекватное восприятие значения слов и текста в целом в судебном дискурсе невозможно без понимания экстралингвистического контекста. Дискурсивный анализ, выходящий за рамки текста и отсылающий к культурно-историческому и историко-правовому контексту, дает представление о том, как язык функционирует в коммуникативных ситуациях, чтобы создавать и отражать аспекты истории, культуры, права и языковой картины мира в целом.

Одним из базовых понятий англоязычной культуры является понятие *reasonable*. Анна Вежбицкая в своей работе «English: Meaning and Culture» отмечает, что понятия *reasonable* и *unreasonable* воплощают в себе ту культурную оценку, которая является, по сути, системой координат в англоязычном дискурсе, и эта система координат задана и предопределена условиями развития языка, культуры и истории. (*The words **reasonable** and **unreasonable** carry with them a framework of evaluation that plays an important part in Anglo / English discourse – and therefore, presumably, in the lives of its practitioners. This framework of evaluation is language- and culture-specific and historically shaped*) [Вежбицкая 2006, с.104].

Слово с оценочным значением *reasonable* включено в огромное количество правовых доктрин, и число этих доктрин с каждым годом растет. Многие правовые понятия, содержащие слово *reasonable*, образуются по аналогии, поскольку сама идея разумности, рациональности и адекватности заложена в ситуации принятия решения в англосаксонском прецедентном праве. Среди исторически сложившихся понятий можно назвать такие широко известные, как *reasonable man / doubt / time / belief / medical probability / expectation* и т. д., однако детализация правовых доктрин в процессе их интерпретации судами приводит к образованию неопонятий со словом *reasonable*, например, *reasonable businessman / politician / immigrant / ignorance* и т. д. Стоит отметить, что слово с оценочным значением *reasonable* будет по-разному трактоваться судьями при рассмотрении дел и, более того,

в некоторых случаях значение слова будет иметь семантику, релевантную для правового дискурса.

Выполняя упражнения кейс-стади, предполагающие анализ ситуации, обстоятельств и вынесенного решения, учащиеся сталкиваются с тем, что им приходится интерпретировать словосочетания со словом *reasonable*. Однако часто сами судьи в судах разных уровней не могут точно определить значение *reasonable* с правовой точки зрения.

Например, в деле *McDonnell Douglas v. Green* в центре внимания судей оказывается выражение *reasonable cause*. Это понятие по-разному интерпретировалось Комиссией по вопросу равных возможностей занятости, Окружным судом, Апелляционным судом и окончательно было определено Верховным судом США.

Рассмотрим пример анализа судебного решения студентами-юристами с использованием дискурсивного анализа.

Впервые выражение *reasonable cause* появляется в тексте судебного дела на этапе подачи иска, когда Комиссия по вопросу равных возможностей занятости решает, что отказ в трудоустройстве на основании участия в забастовках является явным нарушением прав и проявлением дискриминации: *The EEOC found that there was reasonable cause to believe that petitioner's rejection of respondent violated 704 (a) of the Act, which forbids discrimination against applicants or employees for attempting to protest or correct allegedly discriminatory employment conditions* [McDonnell Douglas v. Green].

В данной ситуации обучающиеся рассматривают значение *reasonable* с точки зрения комиссии: отказ в трудоустройстве в связи с участием истца в забастовках является достаточным основанием для подачи иска.

Однако, рассматривая то же самое дело в контексте Окружного суда, обучающемуся приходится уже выходить за пределы текста и обращаться к законодательству США. Окружной суд, согласно тексту, выносит решение, что незаконная деятельность соискателя должности не защищена статьей 704 (а) Главы VII Закона о гражданских правах 1964 г.:

Following unsuccessful EEOC conciliation efforts, respondent brought suit in the District Court, which ruled that *respondent's illegal activity was not protected by 704 (a)* and dismissed the 703 (a) (1) claim because the EEOC had made no finding with respect thereto.

Чтобы понять значение данного фрагмента текста, обучающимся требуется обратиться к тексту Закона, а также определить для себя принципиальные различия между типами дискриминации в понимании законодателя согласно статьям 704 и 703 указанного документа, что возможно только при анализе правового контекста.

Обоснованность иска, т. е. его разумность с точки зрения культурно-исторического и историко-правового понимания, находится в центре внимания судей, так как они по-разному оценивают значение *reasonable cause*. Студентам предлагается проанализировать, что является *reasonable*, с точки зрения судей разных уровней, и почему, а затем определить и аргументировать, какой точки зрения они придерживаются.

Анализ судебного решения, проводимый студентами-юристами, предполагает два этапа:

1. Лингвистический: анализ текста с точки зрения лексики и грамматики, основанный, в основном, на словарных статьях и корпусном анализе.

2. Дискурсивный анализ: интерпретация лексических единиц и грамматических структур, исходя из коммуникативной ситуации, социокультурных особенностей и историко-правовой базы.

На первом этапе студентам предлагается проанализировать значения слов, исходя из определений, данных в словаре. *Обращение к словарным статьям не дает студентам-юристам понимания того, какой смысл вкладывал законодатель в выражение reasonable cause.* Словарь фиксирует все значение слова, однако не отражает, как значение может модифицироваться в судебном дискурсе.

Так, в словаре Merriam-Webster Dictionary слово *reasonable* определяется как:

1. being in accordance with reason: a reasonable theory;
2. not extreme or excessive: reasonable requests;
3. **moderate, fair**: a reasonable chance;
4. inexpensive;
5. having the faculty of reason;
6. possessing sound judgment: a reasonable man.

Обращение к англо-английскому юридическому словарю также не проясняет ситуацию. Согласно Black's Law Dictionary, слово *reasonable* означает:

1. fair, proper, or moderate under the circumstances: 'reasonable pay';
2. according to reason 'your argument is reasonable but not convincing'.

Само выражение *reasonable cause* определяется в Ballentine's law dictionary как *the existence of a reasonable ground of presumption that the charge is or may be well founded. Wood v United States (US) 16 Pet 342, 366, 10 L Ed 987, 996. A reasonable amount of suspicion, supported by circumstances sufficiently strong to warrant a cautious man in believing that the accused is guilty* [Ballentine's law dictionary. Anderson, W.S. 1998].

Однако в комментариях к определению слова *reasonable* в том же Black's Law Dictionary отмечается мнение самих судей относительно толкования данного слова в правовом дискурсе: *It is extremely difficult to state what lawyers mean when they speak of 'reasonableness.' In part the expression refers to ordinary ideas of natural law or natural justice, in part to logical thought, working upon the basis of the rules of law.*» [John Salmond, Jurisprudence 183 n.(u) (Glanville L. Williams ed., 10th ed. 1947)]. Следовательно, хотя юридический словарь эксплицитно фиксирует только общеязыковое значение слова *reasonable* (*fair, proper, or moderate* и *according to reason*), комментарии, ссылаясь на нормы права, естественное право и право справедливости, описывают релевантное для слова *reasonable* в правовом дискурсе значение законности, правомерности.

Приведенное в определении в юридическом словаре словосочетание *under the circumstances* подразумевает, с одной стороны, наличие экстралингвистических факторов, которые будут влиять на толкование слова судьями, а с другой – субъективность оценки в ситуации правовых отношений.

На *втором этапе* анализ решения Верховного суда студентами-юристами проходит в трех направлениях:

- 1) с учетом действующего законодательства, отсылкой к прецедентному тексту которого являются приведенные в деле статьи и прецеденты;
- 2) с учетом лексико-семантических модификаций, характерных для судебного дискурса;
- 3) с учетом экстралингвистических факторов, влияющих на принятие решения.

Как уже отмечалось, для понимания сути разбирательства студентам необходимо не только обратиться к тексту разделов 703 и 704 главы VII Закона о гражданских правах 1964 г., но и сравнить основания для обвинения в дискриминации: в первом случае основанием

для обвинения в дискриминации является незаконная и ущемляющая права практика работодателя, тогда как во втором – работодатель отказывает в трудовой занятости в качестве наказания за законную правозащитную деятельность и борьбу с неблагоприятными условиями труда. Без анализа правовой базы, в данном случае лежащей уже за пределами текста, обучающиеся не могут адекватно разобраться в значении следующего фрагмента текста:

The Court of Appeals *affirmed the 704 (a) ruling*, but *reversed with respect to 703 (a) (1)*, holding that *an EEOC determination of reasonable cause was not a jurisdictional prerequisite to claiming a violation of that provision in federal court*.

Апелляционный суд не считает аргументы в пользу иска обоснованными и достойными разбирательства в Федеральном суде. Значение *reasonable cause* в данном случае будет напрямую зависеть от того, как квалифицирует суд действия работника: как нарушение трудовой дисциплины или как правозащитную деятельность. Поскольку квалификация действий будет учитывать обстоятельства конкретного дела и интерпретироваться в духе всей законодательной и правоприменительной философии, в данном случае это будет тем самым экстралингвистическим фактором, который в словаре подразумевается под *under the circumstances*.

Позиция Окружного суда становится очевидна в следующих утверждениях:

The District Court dismissed the latter claim of racial discrimination in petitioner's hiring procedures *on the ground that the Commission had failed to make a determination of reasonable cause to believe that a violation of that section had been committed*.

The District Court also found that petitioner's refusal to rehire respondent was based solely on *his participation in the illegal demonstrations and not on his legitimate civil rights activities*.

The court concluded that nothing in Title VII or 704 protected *«such activity as employed by the plaintiff in the 'stall in' and 'lock in' demonstrations.»* On appeal, the Eighth Circuit affirmed that *unlawful protests were not protected activities under 704 (a) ...*

Используя метод дискурсивного анализа, обучающиеся учатся понимать то, что заложено в тексте имплицитно: в данном случае, что

незаконные демонстрации, забастовки и нарушение трудовой дисциплины не рассматриваются Окружным судом как *reasonable cause* и, следовательно, не являются основанием для иска. Если деятельность нарушает конкретный пункт закона, какими благими ни были бы помыслы, эта деятельность противоправна, а, следовательно, «неразумна, нерациональна и вопреки здравому смыслу», т. е. *unreasonable*.

Понимание «обтекаемой» формулировки *reasonable cause* недоступно при лингвистическом анализе текста, так как лингвистический анализ не допускает «трехмерности» толкования. При использовании дискурсивного анализа обучающиеся не только понимают значение данного выражения в контексте, но и получают представление о роли данного концепта в языковой картине мира носителей языка.

Заключение

Дискурсивный анализ как метод исследования текста представляет возможность не просто понять содержание прочитанного документа (законодательного акта, краткого изложения дела, судебного решения, комментария к ним и т. п.), но и получить некое представление о картине мира юриста-носителя языка. Когда английский или американский юрист читает юридический документ, он логически устанавливает связь с необходимыми законодательными актами и комментариями к ним благодаря своим знаниям и опыту. Однако русскоязычный студент такими знаниями не обладает. В связи с этим изучение текстов законодательных актов и других юридических документов, а также сопоставление понятий в рамках метода дискурсивного анализа позволяет компенсировать недостающее допущение, необходимое для понимания текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вежбицкая А. English: Meaning and culture. Oxford University Press, 2006. 352 с.
- Прокошенкова Л. П., Гецкина И. Б. Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике // Вестник Чувашского университета. 2006. № 4. С. 451–456.
- Шевырдяева Л. Н. Язык современного американского судебного дискурса (на материале решений Верховного суда США): дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 190 с.

Ballentine's Law Dictionary. William S. Anderson (editor), W.S., 1998. 268 с.

Black's Law Dictionary. Bryan Garner (editor), 7th edition. St. Paul., Minn., 1999. 1715 с.

Fairclough N. Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research. Routledge, Taylor&Fransis Group, London and NY, 2003. 279 с.

Hoffman C. Using Discourse Analysis Methodology to Teach «Legal English». Georgetown University Law Center // L. Language & Discourse. Vol. 1.2, 2011. С. 1–19.

McDonnell Douglas v. Green. URL: caselaw.findlaw.com/us-supreme-court/411/792.html

ГЕНДЕРНАЯ НЕЙТРАЛЬНОСТЬ В ПРАВОВОМ ДИСКУРСЕ (на материале Закона о бюджете Великобритании)

В статье рассматривается актуальная проблема использования политически корректной лексики, а именно, гендерно-нейтральных способов обозначения субъекта в профессиональной коммуникации в области права на английском языке. Традиционно местоимения третьего лица мужского рода используются в юридических текстах на различных языках в значении «любой человек», т. е. подразумевается, что речь идет о любом субъекте правовых отношений вне зависимости от пола. До 1980-х гг. местоимения третьего лица мужского рода повсеместно использовались в англоязычном правовом дискурсе как непосредственно в Великобритании, так и на международном уровне. Данное правило не только считалось устоявшимся, но даже было законодательно закреплено Парламентом.

Однако в современных инструкциях по составлению юридических текстов, применяющихся в различных международных организациях и законотворческих учреждениях, содержатся рекомендации по использованию либо нейтральных терминов (например, повторение существительного без замены на какие-либо местоимения), либо различных грамматических конструкций (например, страдательного залога), позволяющих исключить указания на какие-либо гендерные характеристики субъекта. В Великобритании, где подобные рекомендации были введены в середине 2000-х г., до сих в обществе продолжают дебаты относительно их общей целесообразности, ситуаций применения, а также возможного негативного влияния на содержание юридических текстов.

В качестве материала для изучения практического использования гендерно-нейтральной терминологии в профессиональной коммуникации в области права были выбраны тексты Закона о Бюджете Великобритании разных лет (1985–2018). Анализ текстов заключался в расчете процентного содержания местоимений третьего лица мужского рода (*he, him, himself*), а также альтернативных (*he or she*) и нейтральных способов указания на лицо (*person, individual*), относительно всего объема текста за тот или иной год. Была выявлена динамика по сокращению маркированных с точки зрения гендера форм, которые почти полностью вышли из употребления в современном правовом дискурсе. Обсуждается необходимость обучения студентов политически корректным формам, а также даются примеры альтернативных способов указания на лицо.

Ключевые слова: правовой дискурс; профессиональная коммуникация на иностранном языке; политическая корректность; гендерная нейтральность, бюджет.

I. M. Fedotova

Senior lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, IILJ MSLU;

e-mail: fedotovaim_mslu@outlook.com

**GENDER NEUTRALITY IN LEGAL DISCOURSE
(on the material of the UK budget act)**

The article considers the issue of using politically correct language, namely, gender-neutral ways to denote participants in professional communication in the field of law. Traditionally, the masculine third person pronouns are used in legal texts in various languages in the sense of «any person,» i.e., it is understood that we are talking about any subject of legal relations irrespective of gender. Until the 1980's, the masculine pronouns in the third-person singular were widely used in legal discourse in the United Kingdom as well as internationally. This rule was not only considered well-established but was legislated by Parliament.

However, modern drafting legal texts instructions applicable in various international organizations and normative institutions, provide guidance on the use of either neutral words (for example, repeating the noun), or various grammatical constructions (for example, passive voice) to exclude reference to any gender characteristics. In the United Kingdom, where such recommendations were introduced in the mid-2000's, there is still a debate regarding their overall appropriateness, application, as well as the possible negative impact on the content of legal texts.

UK Budget Acts of different years (1985–2018) were selected as material for study of the practical use of gender-neutral language in professional communication in the field of law. Analysis of the texts consisted in calculating the percentage of third-person masculine pronouns (he, him, himself), as well as alternating pronouns (he or she) and gender-neutral forms (individual, person) relative to the total amount of the text. The study revealed decreasing dynamics in the usage of gender-specific personal pronouns, which all but disappeared in modern legal discourse. The article discusses the need to teach students politically correct (gender-neutral) forms and gives examples of alternative ways to refer to a specific person.

Key words: legal discourse; professional communication in a foreign language; political correctness; gender neutrality; budget.

Введение

Комплексная политика, направленная на установление эгалитарного общественного устройства, чуждого любым формам дискриминации, является одним из ведущих социальных процессов последних десятилетий. Среди мер, предпринимаемых для достижения данной цели, стоит отметить как изменения в законодательстве, благодаря которым ранее ущемленные или маргинальные группы населения

(например, женщины, национальные меньшинства, люди с ограниченными возможностями) получили равные права в сфере образования или при найме на работу, так и усилия в области изменения языкового поведения, призванные отразить и закрепить принятые меры. Лингвистическая сторона данного явления несет символическую функцию и прагматически значима, поскольку введение или, напротив, выведение из употребления тех или иных терминов затрагивает представителей всех слоев населения, всех говорящих, а не только те группы, к которым нововведения непосредственно относятся.

Одной из актуальных проблем современного правового дискурса является вопрос о необходимости отказа от гендерно-маркированных слов или выражений в пользу гендерно-нейтральных. Под гендерной нейтральностью, от англ. *gender neutrality*, согласно определению ЮНЕСКО [Guidelines on Gender-Neutral Language 1999, с. 5] понимается «устранение (или нейтрализация) любых указаний на гендерные аспекты в терминах, используемых для описания людей. Например, слова *chairman*, *fireman* и *stewardess* содержат четкую гендерную специфику; соответствующими гендерно-нейтральными терминами являются *chairperson* (или *chair*), *fire-fighter* и *flight attendant*. Местоимение 3-го лица мужского рода *he* следует заменить либо на *he or she*, либо на *s/he*, когда пол упомянутого лица неизвестен».

Различные подходы к проблеме гендерной нейтральности

Защитники идеи о гендерно-нейтральном языке часто обращаются к гипотезе лингвистического детерминизма, получившей широкую огласку как теория Сепира-Уорфа, согласно которой язык определяет мышление, а значит, ярко выраженная гендерная окрашенность и превалирование терминов и местоимений мужского рода неизбежно приводит к сохранению в общественном сознании пренебрежительного и, более того, имплицитно дискриминационного отношения к женщинам. К скрытым формам дискриминации относят и намеренное использование слов, связанных со стереотипами феминности и маскулинности. Так, несмотря на то, что в США, согласно Закону о гражданских правах 1964 г., работодателям запрещено указывать пол кандидата в объявлениях о найме и местоимения *он / она*, существуют лингвистические средства, позволяющие компаниям выразить свои предпочтения без нарушений закона. Исследования, проведенные американскими учеными, показывают, что использование

в описании вакансии таких слов, как *лидерский*, *амбициозный*, *конкурентный*, ассоциирующихся с мужскими моделями поведения, привлекает соискателей мужчин, а женщин, напротив, отпугивает [Гаучер и др. 2011, с. 109–128].

Более того, с практической точки зрения использование гендерно-нейтрального языка, особенно в правовом дискурсе, связывают с необходимостью разграничить ситуации, когда речь идет либо о мужчинах и женщинах, либо только о мужчинах [Мосман 1995]. Так, в американской практике возникали случаи, когда судьи по-разному интерпретировали местоимения третьего лица мужского рода, что влияло на исход дела [Торо 2018].

Заметим, однако, что в странах, где вопросы языковой политики являются важной частью общественной жизни, критика сложившихся норм и попытки вмешательства в существующие правила часто встречают негативную реакцию. Например, во Франции, славящейся невероятной гордостью за свой язык, в ответ на подобные инициативы Французская академия, занимающаяся, среди прочего, вопросами кодификации французского языка, в 2017 г. выступила с резкой критикой [Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite "inclusive" 2017] любых попыток сделать язык более инклюзивным, назвав их aberrацией, которая создает смертельную опасность для языка, а министр образования заявил, что «язык нельзя превращать в орудие, даже если речь идет о благих целях» [Blanquet 2017].

Стоит отметить, что даже среди сторонников гендерных реформ на лингвистическом уровне существуют разногласия. Так, спорной является стратегия феминизации лексики, которая во многом противоречит ранее упомянутой нейтрализации. Феминизация состоит в уточнении, обычно в виде добавления слова *female* перед названием профессии или суффикса *-ess*, которые бы четко указывали, что представителем той или иной специальности является женщиной. Например, вместо нейтрального термина *professor* предполагается использовать маркированное словосочетание *female professor* [Харрис и др. 2018]. Данный подход мотивирован стремлением подчеркнуть тот факт, что женщины сегодня занимают должности, которые ранее им были недоступны. Несмотря на позитивный посыл, данная идея вызывает и серьезную критику, поскольку сам факт выделения женщин в отдельную группу может лишь усугубить стереотип о том, что профессии изначально делятся на мужские и женские.

Гендерно-нейтральная терминология: рекомендации для современных юристов

Дебаты о политически корректных названиях профессий и о целесообразности серьезного вмешательства в язык, предполагающего заменить устоявшиеся слова и выражения, начались лишь в 1980-х гг. Впервые вопрос о гендерной дискриминации в языке на международном уровне подняли представители Канады и стран Северной Европы на 24-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1987 г. Так, был выдвинут призыв отказаться от лингвистической дискриминации, присутствующей в официальных документах Организации, а также был выпущен первый вариант инструкции по использованию гендерно-нейтрального языка, *Guidelines for gender-neutral language*. Генеральная конференция возвращалась к этой проблеме на последующих 25-й (1989), 26-й (1991) и 28-й (1995) сессиях, и в 1999 г. был сформулирован новый вариант сборника рекомендаций, который лег в основу подобных руководств для различных учреждений.

Инициативу по составлению специальных инструкций по использованию гендерно-нейтрального языка подхватили другие международные организации, такие как ООН, ВОЗ, Европарламент и ЕС. Подобные инструкции содержат определения основных терминов (например, что такое гендерная нейтральность), примеры замены маркированных форм на нейтральные (например, местоимений или форм обращения), а для некоторых языков также и список названий должностей, на употребление которых следует обратить особое внимание. Стоит отметить, что инструкции, как правило, носят лишь рекомендательный характер и часто содержат некоторые оговорки и исключения. Так, в последней редакции руководства для работников Европарламента, опубликованной в 2018 г., подчеркивается, что в тех случаях, когда речь идет о составлении юридических документов, авторы должны в первую очередь стремиться к ясности изложения, поскольку использование, например, выражения *он или она*, может привести к нежелательному расхождению в интерпретации документа [Gender-neutral language in the European Parliament 2018].

Официальное употребление местоимения 3-го лица мужского рода *он*, а также его форм (личные, притяжательные и относительные местоимения 3-го лица мужского рода), которые используются для указания как на мужчин, так и на женщин, было исторически закреплено в законодательстве различных англоязычных стран. Так,

в 1850 г. в Великобритании был принят Акт Парламента, а именно, *Interpretation Act*, который уточнял правила использования юридических терминов, где прямо указывалось, что слова, выражающие мужской род, должны рассматриваться и приниматься как включающие и женщин в том числе. В 1987 г. формулировка была изменена, и теперь не только местоимения 3-го лица мужского рода использовались для описания как мужчин, так и женщин, но и местоимения 3-го лица женского рода получили тот же статус.

Следующим важным этапом в становлении принципов гендерной нейтральности стало официальное заявление Главы Палаты общин в 8 марта 2007 г., согласно которому при составлении законодательных актов необходимо избегать любых указаний на род, при условии, что это не искажает смысл документа. Дебаты относительно целесообразности данной практики и о том, может ли она негативно сказаться на ясности, простоте и краткости текстов, продолжились в Парламенте Великобритании в 2013 г. и в 2018 г. Несмотря на расхождение во мнениях среди членов Парламента, официальная позиция остается неизменной, что отражено в инструкции для Парламентских юристов по составлению юридических текстов, выпущенной в 2018 г.

Ниже представлено несколько основных методов, позволяющих соблюсти гендерную нейтральность, а именно – повтор, замена или перефразирование [Office of the parliamentary counsel. Drafting guidance 2018]:

- Повтор

1. Чтобы избежать употребления местоимения, предлагается еще раз использовать то же самое существительное:

earnings, in relation to a person, means sums payable to the person in connection with the person's employment...

2. Если термин состоит из нескольких слов, а повторение затрудняет понимание текста, то рекомендуется подобрать для него короткий эквивалент:

may give a youth conditional caution to a child or young person (“the offender”) if the offender ...

3. Если не удастся найти короткий эквивалент, то вместо существительных следует использовать буквы:

If a person (“P”) who is registered in respect of a regulated activity carries on that activity while P's registration is suspended, P is guilty of an offence

- Замена

1. Вместо местоимения мужского рода следует использовать более инклюзивные варианты, а именно – *he or she* или *he, she or it*.

2. Также допускается использовать местоимение 3-го лица множественного лица *they* и его производных в том же значении, что и местоимения единственного числа.

- Перефразирование

1. Чтобы избежать употребления каких-либо местоимений, где это возможно, следует использовать страдательный залог:

...explaining why he has not laid the regulations explaining why the regulations have not been laid

2. Вместо условных придаточных предложений с вводным *if he* рекомендуется использовать определительные придаточные со словом *who*:

A person commits an offence if he ... A person who ... commits an offence

3. Условные предложения также можно перефразировать посредством введения безличных конструкций:

A person commits an offence if he It is an offence for a person to...

4. Притяжательные местоимения третьего лица часто возможно заменить определенным артиклем:

the reasonableness or otherwise of his belief the reasonableness or otherwise of that belief

5. В некоторых случаях допустимо и вовсе опустить местоимение без потери смысла:

circumstances which justify him doing so
circumstances which justify doing so

Стоит отметить, что многие из вышеуказанных вариантов сопровождаются оговорками, что внесение изменений может привести к трудностям понимания текста. Например, авторы рекомендаций предупреждают, что частое использование страдательного залога делает текст излишне громоздким и не всегда понятным. Следовательно, как и их европейские коллеги, британские юристы советуют прежде

всего руководствоваться соображениями ясности, даже если это не всегда отвечает требованиям гендерной нейтральности.

Анализ использования гендерно-нейтральной терминологии в англоязычном правовом дискурсе

С целью изучения практического применения гендерно-нейтральной терминологии в правовом дискурсе нами были выбраны тексты Закона о бюджете, основного бюджетного документа Соединенного Королевства, в котором Парламент устанавливает ставки для различных видов налогов. Выбор материала обоснован возможностью проследить динамику изменений в юридических текстах, поскольку Закон о бюджете выпускается на каждый финансовый год (или в некоторых случаях несколько раз в год), а также свободным доступом к документам на официальном портале, регулируемом правительством и национальными архивами.

Методика анализа заключалась в расчете процентного соотношения ключевых слов к объему всего текста документа за тот или иной год. Для анализа изначально были выбраны следующие лексические единицы:

- Местоимения – *he, his, him, himself, her, he or she, his or her*;
- Существительные – *person, persons, individual, individuals*.

Далее местоимения 3-го лица мужского рода *he, his, him, himself* были объединены в одну группу (мужского род), а существительные – *person / persons* и *individual / individuals* были объединены в две отдельные группы. Оставшиеся местоимения *her, he or she, his or her* были исключены из математического анализа, поскольку они либо не встречались в тексте законов некоторых лет, либо их количество было незначительным относительно объема всего текста.

Во временной интервал для изучения проблемы вошли тексты законов с 1985 по 2018 г. Мы начали отсчет с 1985 г., поскольку в 1987 г. ЮНЕСКО был разработан первый сборник рекомендаций по составлению гендерно-нейтральных законодательных актов, что могло повлиять на правовой дискурс в Великобритании, а значит, необходимо было определить, какая ситуация сложилась до этого момента. Отметим, что данные некоторых лет отсутствуют (за 1992 г., 2001 г., 2002 г.), поскольку тексты отдельных законов не отвечали техническим характеристикам для инструментального анализа текста. Таким

образом, было проанализировано 29 текстов Закона о бюджете, общим объемом 4430501 слов.

Результаты математического анализа текстов Закона о бюджете представлены на рисунке 1. Процент использования местоимений 3-го лица мужского рода находился в интервале от 0 до 0,5 % от всего объема каждого из текстов, число существительных *person* и *persons* – в интервале от 0,25 до 0,8, а число существительных *individual* и *individuals* – в интервале от 0,03 % до 0,3 %. Наибольшее количество случаев употребления местоимений 3-го лица мужского рода отмечается в 1988 г., а именно – 0,5 % или 400 случаев на 80745 слов, а наибольшее количество случаев употребления существительных *person* и *persons* – в 2017 г., а именно – 0,8 % или 475 случаев на 59581 слов. Что касается существительных *individual* и *individuals*, то процент их использования был таким низким по сравнению с терминами «*person*» и «*persons*» и нестабильным, т. е. были зарегистрированы отдельные максимумы в 2004 г., а именно – 0,3 % или 806 случаев на 267814 слов, и в 2010 г., а именно – 0,3 % или 175 случаев на 60612 слов.

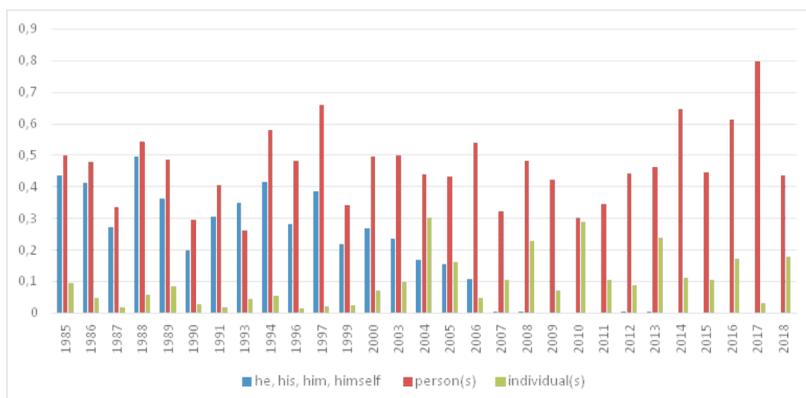


Рис. 1. Использование различных способов указания на лицо в текстах Закона о бюджете с 1985 по 2018 гг. (в %)

Отдельно рассмотрим тенденции употребления местоимений 3-го лица мужского рода с 1985 по 2006 гг., когда их использование значительно сократилось (рис. 2).

Как показано на рисунке 2, частота использования местоимений третьего лица мужского рода в текстах Закона о бюджете колебалась в пределах от 0,2 % до 0,5 % с 1985 г. до 2000 г. Тенденция

к постепенному снижению частотности употребления местоимений третьего лица мужского рода отмечается с конца 1990-х гг., а с 2000 г. мы наблюдаем явный спад в их использовании.

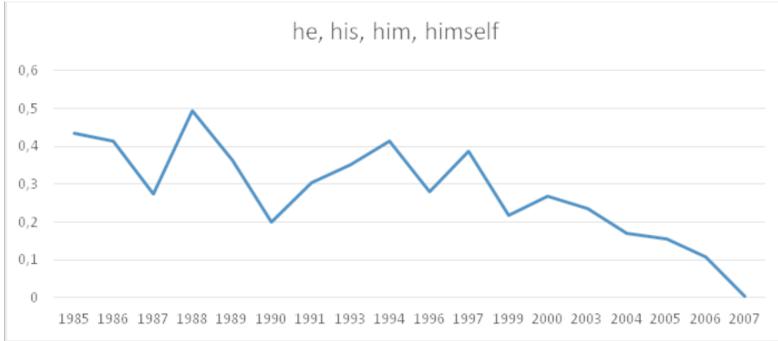


Рис. 2. Использование местоимений третьего лица мужского рода в текстах Закона о бюджете с 1985 по 2007 гг. (в %)

В 2007 г. после заявления Главы Палаты общин о необходимости избегать любых указаний на род при составлении законодательных актов, они практически вышли из употребления. Таким образом, несмотря на противоречивые мнения относительно данной практики, гендерная нейтральность занимает важное место в англоязычном правовом дискурсе и является доминирующей практикой.

Ниже представлены некоторые примеры применения гендерно-нейтральных выражений для обозначения лица в текстах Закона о бюджете последних лет.

Таблица 1

Примеры использования гендерно-нейтрального языка в текстах Закона о бюджете

| Стратегия | Пример | Источник |
|---|---|---|
| Замена местоимений мужского рода существительными | (6), (b) in sub-paragraph (8), for “him” substitute “the person” [] (iii) for “him” substitute “the holder”, (d) in sub-paragraph (10)(a), for “he” (in both places) substitute “the person” | Finance Act 2008, schedule 2 – Capital gains tax reform |

| Стратегия | Пример | Источник |
|---|---|---|
| Повторение существительного | (5) The personal representatives of an individual may make any election for the purposes of section 55B that the individual (if living) might make ... | Finance Act 2018 (c. 3), Part 1 – Direct taxes |
| Замена существительного буквой | (77BA) This section applies where– (a) a person (“P”) who makes taxable supplies of goods through an online marketplace is in breach of a Schedule 1A registration requirement, and (b) the operator of the online marketplace knows, or should know, that P is in breach of a Schedule 1A registration requirement | Finance Act 2018 (c. 3), Part 2 – Indirect taxes |
| Использование местоимений <i>he or she, his or her</i> | (10) For the purposes of subsection (9) if an individual holds any shares in a company jointly or in common with one or more other persons, he or she is to be treated as sole holder of so many of them as is proportionate to the value of his or her share ... | Finance Act 2016 (c. 24) Part 1 – Income tax |
| Использование местоимения they по отношению к одному человеку | (ii) it is reasonable to expect that, in the event of the whole or part of the original payment being passed on to another person as envisaged by the arrangements or intention, that other person will be UK resident when they receive at least part of what is passed on to them | Finance Act 2018 (c. 3), Schedule 10 – Settlements: anti-avoidance etc., Part 1 – Capital gains tax |

| Стратегия | Пример | Источник |
|--|--|---|
| Построение фразы с использованием <i>who</i> вместо <i>if he</i> | 25 (1) A person who fails to comply with paragraph 22 is liable to a penalty of £300 | Finance Act 2018 (с. 3), Schedule 2 – Trading income provided through third parties: loans etc. |

Заключение

Таким образом, рассмотрев различные способы указания на лицо в правовом дискурсе, можно сделать следующие выводы:

- современный правовой дискурс характеризуется стремлением к гендерной нейтральности, а именно, ранее широко распространенное употребление местоимений третьего лица мужского рода в отношении как мужчин, так и женщин, сегодня встречается крайне редко;
- в качестве альтернативных способов указания на лицо часто используются существительные *person(s)* или *individual(s)*, которые допустимо повторять несколько раз в одном и том же предложении;
- использование местоимений третьего лица множественного числа в отношении лица в единственном числе, а также использование сочетания *he or she* отмечалось крайне редко, поскольку данные варианты могут привести к неправильной интерпретации текста;
- в рекомендациях по составлению юридических текстов авторы напоминают, что язык права в первую очередь должен быть понятным и ясным, а уже потом политически корректным, поэтому необходимо серьезно и вдумчиво подходить к оценке различных альтернативных вариантов указания на лицо.

Итак, полученные результаты говорят о необходимости обучения студентов юридических факультетов правилам использования корректных терминов, а именно, гендерно-нейтральной лексики. Обучающиеся должны знать о существующих в английском правовом дискурсе конвенциях, владеть различными способами выражения лица без гендерной окраски, а также уметь применять данные навыки на практике.

Дальнейшее изучение данной проблемы может включить исследование правового дискурса других англоязычных стран, в первую очередь США и Канады.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Blanquer Jean-Michel* // Twitter. 2017. URL: twitter.com/jmblanquer/status/927950050608795648
- Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite «inclusive» // L'Académie française. 2017. URL: www.academie-francaise.fr
- Gaucher D., Friesen J., Key A. C.* Evidence That Gendered Wording in Job Advertisements Exists and Sustains Gender Inequality // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 101(1). P. 109–128.
- Gender-neutral language in the European parliament // European Parliament. 2018. URL: www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf
- Guidelines on Gender-Neutral Language // ЮНЕСКО. 1999. URL: unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950mo.pdf
- Harris C. A., Biencowe N., & Telem D. A.* What's in a pronoun? Why gender-fair language matters // *Annals of surgery*. 2017. Vol. 266 (6). P. 932–933.
- Moser F., Sato S., Chiarini T., Dmitrow-Devold K., Kuhn E.* Comparative analysis of existing guidelines for gender-fair language within the ITN LCG Network // *Language Cognition Gender, Marie Curie Initial Training Network*. 2011. 46 p.
- Mossman M.J.* Use of Non-Discriminatory Language in Law // *International Legal Practitioner*. Vol. 20(1).1995. P. 8–14.
- Office of the parliamentary counsel. Drafting guidance // The Office of the Parliamentary Counsel. 2018. URL: assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/727629/drafting_guidance_July_2018.2.pdf
- Toro C.* Gender Neutral Drafting: Gender Equality or an Unnecessary Burden // *ISLRev*. 2018. Vol. 5. P. 34–40.

УДК 378

Л. В. Яроцкая

доктор педагогических наук, доцент, профессор МГЛУ;
профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: lvyar@yandex.ru

«АУТЕНТИЧНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК LINGUA FRANCA ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

При обучении студентов-юристов межкультурному иноязычному профессиональному общению соблюдение принципа аутентичности, лежащего в основе определения требований к отбору содержания обучения и организации учебного процесса, сталкивается с рядом проблем. Серьезным вопросом оказывается наложение академического и профессионального юридических дискурсов, что нередко приводит к двусмысленности и недопониманию среди субъектов образовательного процесса, поскольку понятие «аутентичность» активно используется как преподавателями иностранного языка, так и юристами в их профессиональной деятельности.

В истории лингводидактической науки термин «аутентичность» претерпел значительные содержательные трансформации. Общая тенденция подобных изменений в понимании аутентичности состоит в расширении рамок педагогического проектирования в процессе создания как содержательных, так и процессуальных аспектов обучения с учетом особенностей культуры, менталитета, языковой специфики осваиваемой лингвокультуры.

Расширение лингводидактического понятия осложняется недостаточной аргументированностью содержания сходного по форме юридического термина, а использования английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения превращает принцип аутентичности при обучении студентов-юристов в некую абстракцию.

Таким образом, предварительное исследование данного вопроса показывает необходимость более глубокого научного анализа обозначившейся проблемы на междисциплинарном уровне и осмысления его результатов в современных парадигмах права и лингводидактики.

Ключевые слова: аутентичность; иноязычное профессиональное юридическое общение; английский язык; *lingua franca*; лингводидактика.

L. V. Yarotskaya

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor, MSLU Professor;
Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, MSLU;
e-mail: lvyar@yandex.ru

AUTHENTICITY IN THE CONTEXT OF USING ENGLISH AS LINGUA FRANCA OF LEGAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

In teaching foreign language intercultural vocational communication to law students, the principle of authenticity underlying the selection of materials for learning as well as organizational forms of the process proves rather problematic. A serious obstacle is the overlapping of academic and professional legal discourses, which often leads to ambiguity and misunderstanding in classroom communication. The reason is the term's frequency of occurrence in both of the discourses.

In language pedagogy history, the term authenticity has seen a number of transformations. Their general tendency is encouraging pedagogical modelling in producing the content and technique forms incorporating cultural, mental, and linguistic features of the target linguoculture.

With the English language functioning as lingua franca of legal professional communication, the above meaning extension in the language pedagogy context, along with the insufficient definition of the corresponding term in the law context, leads to treating the principle of authenticity as vague and arbitrary.

Thus, the conclusion of the preliminary investigation of the problem is that it needs further research at an interdisciplinary level and assessing those results in modern language pedagogy and law paradigms.

Key words: authenticity; foreign language legal professional communication; English; lingua franca; language pedagogy.

Введение

Одна из тенденций развития современных профессиональных интеркультур [Яроцкая 2018], и юридическое сообщество в этом смысле не является исключением, заключается в активном использовании английского языка как как *lingua franca* профессионального общения. Сложившаяся практика – результат в значительной степени объективных процессов, сблизивших во времени и в пространстве государства и народы в XXI в. В то же время подобное взаимодействие стало причиной и ряда проблем, связанных, в частности, с «лингвистическим неравноправием» сторон.

Так, например, английский язык исторически «обслуживает» англо-саксонское право, и выработанная в нем система юридических понятий отражает специфическую, культурно-ориентированную «юридическую картину мира». Представители англоязычного юридического сообщества исходят из своих культурно-исторических и ментальных оснований и имеют свою систему неписаных законов. Не секрет, что в условиях контакта с представителями англо-саксонской

правовой культуры наиболее проблемными в лингвистическом плане зонами межкультурной юридической коммуникации считаются: значительный объем безэквивалентной лексики в двух языках, наличие формальных коррелятов понятий, большое количество фоновой лексики. В условиях межкультурных контактов это требует в значительной степени «договорного» формата языковых отношений.

Аутентичность как лингводидактическая проблема

При обучении студентов-юристов межкультурной профессиональной коммуникации обозначенные выше проблемы требуют адекватного лингводидактического решения. Однако не менее серьезным вопросом оказывается наложение академического и профессионального юридических дискурсов, что нередко приводит к двусмысленности и недопониманию среди субъектов образовательного процесса. Примером тому может служить трактовка терминов *case study* и *Socratic method*, которые одновременно используются для обозначения и базовых профессиональных технологий в англо-американской юридической культуре, и педагогических технологий, направленных на освоение студентами юридического мышления и юридических способов деятельности. При этом ситуация осложняется тем, что, в противоположность общему праву, в континентальном праве метод *case study* в обоих случаях имеет иную направленность: в педагогическом контексте – на уяснение, а в профессиональной деятельности – на воспроизведение доктрины как некоего теоретического конструкта [Law in the United States 2006]).

Аналогичная двусмысленность свойственна и понятию «аутентичность», актуальному как для юристов, так и для лингводидактов. В частности, в связи с *принципом аутентичности обучения* встает вопрос о том, какие материалы профессионального юридического дискурса можно считать аутентичными, если в условиях использования английского языка как *lingua franca* профессионального общения юридические документы могут создаваться как носителями, так и не-носителями английского языка, причем для любого адресата – носителей и неносителей языка документа [Щукин, Фролова 2015].

Как известно, в истории лингводидактической науки термин «аутентичность» претерпел значительные содержательные трансформации. Изначально *аутентичность* рассматривалась как свойство текста, созданного носителем языка для носителя этого же языка

и не подвергнувшегося специальной адаптации к нуждам обучающихся [Азимов, Щукин 2010]. Поэтому, например, законы государства, постановления, судебные решения, предназначенные для граждан своей страны, вполне удовлетворяют этому требованию. Иное дело – конвенции ООН, документы других международных организаций: условия их создания и применения достаточно специфичны с точки зрения формата «носитель – носитель языка документа».

Со временем в лингводидактике термин «аутентичность» начинает использоваться в отношении не только *текста* как речевого произведения, но и *изображения* (визуальной информации) [Гальскова, Гез 2004, с. 154], *учебных материалов* в целом [Мильруд, Носонович 1999], включая фонораммы, телеклипы, фрагменты фильмов, тексты реклам, афиш, метеосводок, меню и др. [Щукин, Фролова 2015], *учебных заданий* [Соловова 2010, с. 72; Щепилова 2005, с. 84], *ситуации контроля* [Денисенко 2017, с. 111], даже *языковой личности* [Гальскова, Гез 2004, с. 22; Халеева 1989]. При этом общая тенденция подобных изменений в понимании аутентичности состоит в расширении рамок педагогического проектирования в процессе создания как содержательных, так и процессуальных аспектов обучения с учетом особенностей культуры, менталитета, языковой специфики осваиваемой лингвокультуры. Так, например, аутентичность как свойство контроля определяется как «моделирование естественных условий использования иностранного языка в ситуациях межкультурного общения в контрольно-оценочных материалах и заданиях, связанных единым контекстом, и обеспечение деятельностного и коммуникативного характера заданий» [Денисенко 2017, с. 111].

В юриспруденции термин «аутентичность» также оказывается востребованным. Как показывает анализ литературы, он активно используется в различных отраслях права, в том числе в международном дискурсе. Так, например, в ст. 10 Венской Конвенции о праве международных договоров от 23 мая 1969 г. [Венская Конвенция о праве международных договоров от 23 мая 1969 г.] перечислены условия установления аутентичности текста договора. В международном таможенном праве [Международная конвенция об упрощении и гармонизации Таможенных процедур от 18 мая 1973 г.] и в Международном морском праве [Конвенция Организации Объединенных Наций по морскому праву от 10 декабря 1982 г.] термин

«аутентичность текста» также встречается, предполагая прежде всего совпадение текстов-коррелятов на разных языках по логическому содержанию и юридической силе.

На национальном уровне данный термин широко применяется законодателем в таких словосочетаниях, как «аутентичность передаваемых и принимаемых сообщений» [Федеральный закон от 8 февраля 1998 г. № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью» (с изменениями и дополнениями), п.1 ст. 38]; «установление аутентичности текста договора» [ст. 2 Федеральный закон от 15 июля 1995 г. № 101-ФЗ «О международных договорах Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)]; «аутентичность информации» [Постановление Правительства РФ от 16 июля 2007 г. № 447 «О совершенствовании учета федерального имущества» (с изменениями и дополнениями)].

О высокой частотности и употребительности термина «аутентичность» в области юриспруденции говорит его активное использование в судебной практике, подтверждение чему находим в Обзорах судебной практики Верховного Суда Российской Федерации [Обзор судебной практики по делам, связанным с разрешением споров о защите интеллектуальных прав]. Тем не менее исчерпывающего с юридической точки зрения определения данного понятия мы обнаружить не смогли.

В самом общем плане под аутентичностью в правовом поле понимается такое свойство документа / электронного документа, текста, информации, которое гарантирует идентичность объекта заявленному образцу.

Заключение

Таким образом, при обучении студентов-юристов межкультурному иноязычному профессиональному общению соблюдение принципа аутентичности, лежащего в основе определения требований к отбору содержания обучения и организации учебного процесса, сталкивается с рядом проблем. Расширение лингводидактического понятия осложняется недостаточной аргументированностью содержания схожего по форме юридического термина, а использование английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения превращает принцип аутентичности при обучении студентов-юристов в некую

абстракцию. Очевидно, что данный вопрос требует серьезного научного анализа на междисциплинарном уровне и осмысления его результатов в современной парадигме лингводидактики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). М. : ИКАР, 2010. 448 с.
- Венская Конвенция о праве международных договоров от 23 мая 1969 г. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12754/
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
- Денисенко И. С.* Методика разработки аутентичных материалов для оценки уровня владения иностранным языком (английский язык, общеобразовательная школа): дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 214 с.
- Конвенция Организации Объединенных Наций по морскому праву от 10 декабря 1982 г. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121270/
- Международная конвенция об упрощении и гармонизации таможенных процедур от 18 мая 1973 г. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_106124/
- Мильруд Р. П., Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста // ИЯШ. 1999. № 1. С. 11–18.
- Обзор судебной практики по делам, связанным с разрешением споров о защите интеллектуальных прав (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 23 сентября 2015 г. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186586/
- Постановление Правительства РФ от 16 июля 2007 г. № 447 «О совершенствовании учета федерального имущества». URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_70561/
- Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. М. : АСТ : Астрель, 2010. 270 с.
- Федеральный закон от 8 февраля 1998 г. № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью» (с изменениями и дополнениями). URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_17819/
- Федеральный закон от 15 июля 1995 г. N 101-ФЗ «О международных договорах Российской Федерации». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7258/
- Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М. : Высшая школа, 1989. 238 с.

- Щепилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2005. 245 с.
- Щукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М. : Академия, 2015. 288 с.
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 1 (790). С. 114–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Law in the United States. American Casebook Series / Charles F. Abernathy. USA : Thomson West, 2006. 720 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.92

Т. В. Барлас

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: taanyabars@mail.ru

ПОКОЛЕНИЕ «Z»: ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

В настоящее время большинство студентов, поступающих в вузы, относятся к так называемому поколению «Z» (согласно теории поколений). Отличия этого поколения от предшествующих, значимые для обучения в вузе, не до конца осознаны как преподавателями, так и студентами, что определяет некоторые трудности образовательного процесса. В работе рассматриваются такие психологические особенности поколения современных студентов, которые оказывают влияние на учебный процесс: когнитивные (познавательные) процессы, определяющие особенности усвоения информации и получения знаний; изменения мотивации учения и представления о значении высшего образования. Рассматриваются пути оптимизации диалога в системе «преподаватель – студент» с целью повышения эффективности учебного процесса и содействия успешной адаптации студентов к обучению.

Ключевые слова: поколение «Z»; высшее образование; когнитивные процессы; мотивация учения; клиповое мышление; ценности.

T. V. Barlas

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: taanyabars@mail.ru

GENERATION “Z”: PROBLEMS OF DIALOGUE IN THE “TEACHER – STUDENT” SYSTEM

Currently, the most of students entering universities belong to the so-called generation “Z” (according to Strauss–Howe generational theory). The differences between this generation and previous ones, important for studying in high school, are not fully understood by both teachers and students; this fact determines some difficulties of the educational process. The report examines some psychological characteristics of modern students that impact on the educational process: cognitive

processes that determine information processing and knowledge acquisition; motivation for learning and significance of higher education. The ways of optimization of dialogue in the «teacher – student» are considered that can improve the efficiency of the educational process and promote the successful adaptation of students.

Key words: generation Z; higher education; cognitive processes; motivation of learning; clip thinking; values.

В данной статье мы рассмотрим проблемы отношений и диалога в системе «преподаватель – студент» с позиции так называемой теории поколений, созданной в конце XX в. [Howe, Strauss 1991]. Согласно этой концепции, поколение – это группа людей, рожденных в определенный возрастной период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, с похожими ценностями.

Возрастные границы поколения «Z» оцениваются различными авторами по-разному, но чаще всего в качестве «границы» поколений называют 2000 год. Иными словами, первые представители этого поколения завершают среднее образование и поступают в вузы. Поэтому преподавателям вузов следует быть готовыми к тому, что студенты, которые приходят в аудиторию сейчас, достаточно сильно отличаются от тех, которых они учили еще несколько лет назад. Следовательно, должна меняться методика обучения, а также особенности коммуникации со студентами. Данная статья является дискуссионной и предлагает некоторые направления для изменений. В основе ее, помимо литературных данных, практический опыт автора и данные опроса студентов I курса отделений «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» МГЛУ.

Проблема поколения «Z» и его психологических особенностей на российском материале достаточно широко освещается педагогами-практиками, работающими в системе среднего образования [Сапа 2014], практическими психологами и психотерапевтами [Сандомирский 2011], социологами [Майорова-Щеглова 2017]. Вместе с тем отмечается дефицит научных психологических исследований, а также работ, касающихся теории и практики высшего образования (последнее понятно, так как представители поколения только начинают учиться в вузе). Поэтому мы, характеризуя психологические особенности поколения «Z», сосредоточимся на тех из них, которые имеют первостепенное значение для обучения в вузе, прежде всего, на специфике изменений когнитивных процессов и мотивации получения высшего образования.

Общеизвестно, что поколение «Z» – это «цифровые дети», выросшие, в отличие от своих родителей, в компьютерную эпоху, и именно это определяет выраженные различия данного поколения от предыдущих. Но прежде чем перейти к пониманию психологических характеристик, с этим связанных, укажем особенности поколения, характерные для России.

Во-первых, поколение «Z» росло при ином общественном строе, нежели их родители, причем общественные изменения, несущие коренные изменения системы ценностей (1985–1999), для многих из их родителей пришлось на возраст до 10–12 лет, когда, согласно теории поколений, формируются ценности поколений. Можно предположить, что те трудности и противоречия в формировании ценностей, с которыми столкнулось поколение родителей на новом историческом этапе развития России, они передали своим детям (словами первокурсницы: «Поколение “Z” – дети, чьи родители провели молодость в «лихие 90-е», что отразилось на их психике и принципах воспитания»).

Во-вторых, это поколение, которое поступает в вузы по результатам ЕГЭ, и значение этого факта для мотивации обучения и ценности высшего образования еще предстоит изучить.

Теперь перейдем к более детальной характеристике **когнитивных процессов** поколения «Z».

Восприятие привычно к когнитивной перегрузке, создаваемой многочисленными гаджетами. Но воздействие их на восприятие существенно более значимо, чем можно предположить. В эксперименте Е. Мурашовой у подростков, лишенных гаджетов на несколько часов, имели место явления, сходные с теми, что были получены в экспериментах по сенсорной депривации: беспокойство, вегетативные симптомы, навязчивое желание включить плеер или выйти в Интернет: «Мне казалось, что я сейчас взорвусь»; «У меня голова лопнет». Оговоренный заранее срок (8 часов) смогли выдержать лишь 4 % испытуемых. Любопытно, что после того, как подростки прервали эксперимент, предусматривавший лишение гаджетов и реального общения, лишь 7 % из них обратились к реальному общению (пошли к другу или во двор), остальные – либо к общению с использованием гаджетов (стали звонить по телефону, вышли в социальные сети), либо не стали общаться (включили музыку, телевизор, компьютерные игры) [Мурашова 2012].

Можно предположить, что для поколения «Z» ощущения реального мира недостаточны для создания нормальной для них сенсорной

среды. Нормой является фон, создаваемый гаджетами, а при их лишении возникает состояние, аналогичное сенсорной депривации.

Приведем несколько высказываний первокурсников, которым был изложен данный эксперимент, после чего предлагалось оценить роль гаджетов в своей жизни и у своего поколения.

Гаджеты уже и есть наша реальная жизнь, что отчасти печально.

Я бы предпочла реальное общение, но мир, увы, бежит вперед.

Нет желания уходить в цифровой мир, но это происходит само собой.

Однако далеко не все студенты согласились с тем, что у них выражена «гаджетозависимость», были и противоположные высказывания.

Внимание. Внимание – психическая функция, возможно, сильнее других изменившаяся под воздействием компьютеров. Представителям поколения «Z», по сравнению с предшествующими, свойственна меньшая устойчивость внимания (включая трудности сосредоточения, способности к кропотливой и углубленной работе), но большие распределение и переключение. Появился специальный термин «многозадачность», отражающий способность выполнять несколько дел одновременно при сравнительно низком уровне концентрации внимания на каждом из них.

Память и организация информации. В связи с легкостью поиска информации в Интернете, в современном мире уменьшилась важность сохранения ее в памяти, снизилась роль запоминания. Представители поколения «Z» в меньшей степени владеют навыками эффективного запоминания и организации материала в памяти, у них хуже сформирована мнестическая деятельность, так как всё это им не так необходимо.

В связи с изменением роли информации в жизни, у представителей разных поколений существенно различаются своего рода «базовые знания», обладание которыми кажется им естественным. Выраженность различий в «базовых знаниях» недостаточно осознается. Об этом, в частности, свидетельствует мини-эксперимент, проведенный с 27 студентами I курса МГЛУ. Они должны были письменно ответить на вопрос, куда впадает река Волга. Были получены следующие ответы:

В Каспийское море – 7;

В другие моря (Балтийское, Азовское, Черное, Баренцево) – 5;

В море, в водоем – 6;

- В Енисей – 1;
- В Атлантический океан – 1;
- Не знаю, не помню – 6;
- В депрессию – 1

Мышление представителей поколения «Z» характеризуется как клиповое и противопоставляется понятийному. Клиповое мышление характеризуется как процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира [Семеновских 2013].

Клиповое мышление можно отнести к наглядно-образному виду мышления, поэтому те, у кого преобладает данный стиль, испытывают трудности в выполнении операций, характерных для словесно-логического мышления: структурирование, обобщение, абстрагирование, выделение главного.

Если же говорить о познавательных процессах в целом, то следует отметить две тенденции. Первая – **снижение уровня переработки информации**. Для усвоения информации современное поколение использует операции, не требующие глубинной переработки: наглядное представление вместо анализа и абстрагирования, поиск и копирование вместо структурирования с целью запоминания и т. п.

Вторая – **снижение произвольности психических функций**: преобладание непроизвольного внимания над произвольным, трудности произвольного запоминания. Это относится не только к познавательным процессам, но и к поведению, целеполаганию и т. д. Это отдельная тема, мы рассмотрим ее в контексте проблем мотивации обучения в вузе, значение которой возрастает в условиях дефицита волевых ресурсов и трудностей целеполагания.

Мотивация обучения в вузе за последние годы претерпела существенные изменения, которые не в полной мере осознаются педагогами.

- Получение первого высшего образования в меньшей степени определяет дальнейший жизненный путь: всё больше людей работают не в соответствии с полученным образованием, а также получают дополнительно и второе высшее образование. Иными словами, ценность получения высшего образования существенно снизилась.

- В результате внедрения ЕГЭ и возможности подавать документы одновременно в несколько вузов на разные специальности, место учебы оказывается для многих абитуриентов почти случайным: они учатся там, где им хватило баллов, практически не имея представлений о будущей специальности до начала учебы.
- Многие студенты уделяют большое внимание работе и внеучебной деятельности (спорт, искусство); часто внеучебная деятельность приносит больше удовлетворения и в ней достигаются более значимые успехи, нежели в учебе.
- Поколение «Z», выросшее в эпоху потребления и рекламы, привыкло, что за его внимание борются. Студенты ожидают (возможно, неосознанно), что знания, которые они получают в вузе, тоже будут красиво презентованы, привлекательно и необременительно поданы; если ожидания не оправдываются, они испытывают разочарование и желание уйти от трудностей, в том числе бросить учебу.

Иными словами, если преподавателям представляется, что возможность обучаться в вузе априорно представляет значимую для студентов ценность, то студенты ожидают, чтобы их мотивировали, интересно презентовали знания и знакомили с будущей профессией; ценность образования должна выдерживать серьезную конкуренцию с другими значимыми для молодых людей ценностями.

Давая рекомендации по обучению представителей поколения «Z», педагоги и психологи рекомендуют хорошо структурировать учебный процесс, применять активные методы обучения, обеспечивать обратную связь, использовать простые тексты, визуализируя их главные моменты, ставить задачи, вести обучение в оптимистичном ключе и не заниматься одним и тем же видом деятельности более 15–20 минут [Коатс 2011]. Мы дополним эти предложения своими соображениями, ориентированными, скорее, на преподавателей вузов, а не на школьных учителей.

- Ориентация на безоценочное отношение к современным студентам: не «они не такие, не умеют, не хотят», но «по-иному мыслят, имеют свои сильные и слабые стороны». Вместе с тем необходимо помнить и учитывать во взаимодействии различия между поколениями преподавателей и студентов, причем и те, и другие скорее недооценивают, чем переоценивают их выраженность.
- Постоянная работа с мотивацией студентов. Необходимо не только заинтересовать их, но и дать четкое понимание того, как

материал занятия может быть использован в профессиональной деятельности или в жизни.

- Стимуляция рефлексии как студентов, так и преподавателей на тему процесса обучения, его проблем и возможностей. Диалог со студентами необходим не только в рамках изучаемых предметов, но и по проблемам и методам обучения.

- Разработка и использование методик, повышающих произвольность психических процессов, развивающих абстрактное мышление, умение работать с текстами.

В работе со студентами необходимо помнить, что студенческие годы – один из самых насыщенных психологическими проблемами периодов в жизни: не до конца преодоленный подростковый кризис, проблемы самоопределения и сепарации, адаптация к новым условиям обучения. Велик риск психологических проблем и трудностей, психических нарушений. Успешная работа преподавателя невозможна без понимания хрупкости и уязвимости внутреннего мира учеников, существующей у них потребности в опоре и поддержке старших.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Коатс Дж.* Поколения и стили обучения. М. : МАПДО : Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
- Майорова-Щеглова С. Н.* Влияние событийности детства поколения «Z» на социопсихологические проблемы студенческой жизни: реперные точки психологической службы вуза // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. М., 2017. С. 266–271.
- Мурашова Е.* Кого бояться подростки. Сноб. 2012. URL: snob.ru/selected/entry/45522
- Сандомирский М.* Поколение «Z»: те, кто будет после. Executive.ru, 2011 URL : www.e-executive.ru/career/hr-management/1450249-pokolenie-z-te-cto-budet-posle
- Сана А. В.* Поколение «Z» – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.
- Семеновских Т. В.* «Клипное мышление» – феномен современности // Оптимальные коммуникации: эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. URL : jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/
- Howe N., Strauss W.* Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York : William Morrow & Company, 1991.

УДК 37.015.31

Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева

Дворецкая Т. А., аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Ахмадиева Л. Р., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: atossa@rambler.ru

СООТНОШЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У АБИТУРИЕНТОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья посвящена проблемам учебной мотивации студентов вузов. Актуальность данной проблематики обусловлена изменением образовательной среды в связи с введением новых федеральных государственных стандартов в сфере образования. Если в прошлом абитуриент имел конкретную цель поступления в определенный вуз и на определенную специальность (и готовился к экзаменам именно этого вуза), то на данном этапе у абитуриентов такой четкой картины нет. Сейчас студенты имеют право подавать документы в пять разных вузов на совершенно разные направления подготовки. Из-за этого случаи поступления на менее престижную специальность только из-за возможности обучаться за счет ассигнований федерального бюджета далеко не редки. Как следствие, складывается такая ситуация, что студенты просто учатся по каким-то внешним причинам (например, потому что за обучение из своего кармана платить не нужно), а совсем не потому, что они хотят научиться чему-то. Размышления о причинах обучения приводят нас к теме мотивации. Феномен учебной мотивации изучался как отечественными, так и зарубежными авторами. Из общих тенденций его изучения мы можем выделить традицию разделения учебной мотивации на внутреннюю и внешнюю. Под внутренней направленностью мотивации ряд авторов понимает стремление к тому, что непосредственно связано с учебной деятельностью (например, получение удовольствия от приобретения новых знаний). Под внешней направленностью понимают социальные мотивы, связанные с желанием занять свое место в обществе.

В исследовании мы включаем в понятие внутренней мотивации такие мотивы, как мотив познания, мотив достижения, мотив саморазвития. К внешней мотивации учебной деятельности относятся мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернатальная мотивация.

Для проведения исследования мы использовали авторский опросник «Профиль учебной мотивации студента», с помощью которого диагностируются вышеперечисленные мотивы. В исследовании приняли участие 163 респондента, обучающихся на направлениях подготовки Психология и Психолого-педагогическое образование, а также абитуриенты, поступавшие на данные направления подготовки.

Результаты исследования показали, что у студентов II и IV курса нет статистически значимых различий в уровнях внешней и внутренней мотивации. IV курс является выпускным, студенты уже часто задумываются о поиске работы по выбранной специальности, таким образом, для них приобретают значимость как внешние

причины обучения – получение диплома о высшем образовании, так и внутренние – приобретение новых навыков, знаний и умений. Сложнее объяснить результаты студентов II курса. У них был выявлен резкий спад внутренней мотивации и повышение внешней. Это может быть связано с тем, что студенты вынуждены заучивать множество теоретических подходов, и как правило они не имеют возможности хоть как-то применить их в реальной жизни.

Мы также обнаружили значительное повышение внутренней мотивации на II курсе магистратуры по сравнению с I курсом. С нашей точки зрения, это связано с тем, что магистранты на II курсе, как правило, уже работают, и им важнее получить знания о том, как себя вести в конкретных рабочих ситуациях, нежели получить диплом.

Ключевые слова: внешняя мотивация; внутренняя мотивация; амотивация.

T. A. Dvoretzkaya, L. R. Akhmadieva

Dvoretzkaya T. A., Postgraduate, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: dvoretzkaya_ta@mail.ru

Akhmadieva L. R., Ph.D. (Psychology), Ass. Prof.,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: atossa@rambler.ru

INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATION RATIO OF ACADEMIC ACTIVITY OF APPLICANTS AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

This article is devoted to the problem of educational motivation of university students. The relevance of this issue is due to the change in the educational environment because of the new federal state standards in the field of education. If in the past the applicant had a very specific goal of entering the university and a certain specialty (and was preparing for the exams of this particular institution), at this stage, the applicants do not have such a clear picture. Now students have the right to apply to 5 different universities for completely different areas of studying. Because of this case, admission to a less preferred profession only because of the opportunity to learn using the federal budget is far from rare. As a consequence, there is a situation when students simply learn because of some external reasons (for example, because they do not need to pay for their education from their own pocket), and not because they want to learn something. Thoughts about the reasons for learning lead us to the topic of motivation. The phenomenon of educational motivation was studied by both Russian and foreign authors. From the general trends of its study, we can distinguish the tradition of separation of educational motivation into internal and external. Under the internal orientation of the motivation a number of authors understand the desire for what is directly related to learning activities (for example, getting pleasure from

acquiring new knowledge). Under the external orientation the authors understand the social motives associated with the desire to take their place in society.

In our studies we include the cognitive motive, the motive of achievement, the motive of self-development. External motivation of educational activity includes motivation of self-esteem, interjected motivation, external motivation. To conduct the study, we use the author's questionnaire «Profile of Student Motivation», with the help of which the motives are diagnosed. 163 respondents studying at academic programs of Psychology and psycho-pedagogical education, as well as applicants who had come to these programs took part in the research.

The results of the study showed that students of the second and fourth year had no statistically significant differences in levels of external and internal motivation. The fourth year is a final one, so the students already think about finding a job in the chosen specialty. Thus, they start to understand significance of both external causes of learning - obtaining a diploma of higher education, and internal ones - gaining new skills and knowledge. It is more difficult to explain the results of second-year students. They had a sharp decline in internal motivation and an increase in external motivation. This may be due to the fact that students are forced on learning a lot of theoretical approaches and, as a rule, they do not have the opportunity to apply them in real life. We also found a significant increase in internal motivation in the second year of the Master's program compared to the first year. From our point of view, this is due to the fact that undergraduates in the second year, as a rule, already work, and it is more important for them to get knowledge about how to behave in specific work situations than to obtain a diploma.

Key words: intrinsic motivations; extrinsic motivations; a motivation.

Проблема мотивации учебной деятельности уже давно является значимым объектом научного поиска. Большинство работ отечественных классиков описывает феномен мотивации учебной деятельности, опираясь только на школьный возраст, так как именно в школьном возрасте учебная деятельность является ведущей (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, М. В. Матюхина и др.). Учебная мотивация студентов вузов, видимо, считалась чем-то само собой разумеющимся, ведь только лучшие из лучших поступали туда. В 1975 г. в СССР существовало 856 вузов, сейчас же это число достигает 1256. Если раньше абитуриенты выбирали только один вуз для поступления и готовились поступать именно в него, то сейчас такой системы нет. В 2009 г. по всей Российской Федерации был введен ЕГЭ как единственная форма выпускных экзаменов.

С одной стороны, данная форма экзамена унифицирует уровень знаний выпускников по всей России, и абитуриенты из всех населенных пунктов РФ могут подать свои документы в столичный вуз.

С другой стороны, данная форма аттестации не может не оказывать влияния на направленность мотивации абитуриентов. В настоящее время абитуриенты имеют право подавать документы в пять вузов по совершенно разным специальностям. В итоге при поступлении студенты часто не имеют четкого понимания того, кем они будут после окончания университета и чего они хотят от своей профессиональной деятельности. Периодически они не видят способов практического использования в стенах университетов и институтов.

Последние исследования показывают, что в настоящее время многие студенты посещают учебные занятия по внешним причинам, таким как: контроль посещаемости занятий, угроза санкций со стороны деканата или родителей, необходимость иметь диплом о высшем образовании для того, чтобы «устроиться в жизни» и т. п. [Гнездилова, Гнездилов 2017].

Однако внешней мотивации часто не хватает, чтобы успешно учиться. Отсюда появляются такие явления, как отсутствие на занятиях без уважительных причин и невыполнение домашних заданий, что может повлечь за собой исключение из образовательного учреждения.

Таким образом, данное исследование нацелено на то, чтобы сравнить мотивационную направленность абитуриентов, I–IV курсов бакалавриата и студентов I–II курсов магистратуры. Это позволит нам сделать выводы о том, как изменяется мотивационная сфера личности человека в процессе обучения в вузе.

Теоретическая разработанность темы

Учебная мотивация широко изучается как отечественными (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. К. Маркова и др.), так и зарубежными (Б. Ф. Скиннер, К. Роджерс, М. Чиксентмихайа, Х. Хекхаузен, Э. Дисси, Р. Райан и др.) психологами и педагогами.

Понимание учебной мотивации сильно отличается от теории к теории. Тем не менее можно выделить общие тенденции изучения данного феномена. Многие авторы, описывающие мотивацию учебной деятельности, выделяют две направленности учебных мотивов [Божович 1972].

1. Внутренние мотивы – внутренние по отношению к учебной деятельности мотивы, т. е. мотивы, которые непосредственно связаны с учебной. Например, получение удовольствия от учения.

2. Внешние мотивы – внешние по отношению к учебной деятельности мотивы, т. е. социальные мотивы, мотивы, связанные с общением и желанием занять свое место в обществе.

Аналогичный подход мы видим у таких авторов, как А. К. Маркова, П. М. Якобсон и М. В. Матюхина. У А. К. Марковой, эти направленности называются познавательными и социальными мотивациями [Маркова 1983]. П. М. Якобсон и М. В. Матюхина оставляют в своем подходе внутреннюю и внешнюю направленность, однако добавляют мотив избегания неудач как отдельный конструкт [Якобсон 1969; Матюхина 1976].

У зарубежных авторов мы тоже можем наблюдать данную тенденцию. Например, К. Роджерс выделял два типа учения: бессмысленное и осмысленное [Роджерс 2002]. В первом случае учиться человека заставляет окружение, во втором – его личное желание.

В современных исследованиях Т. О. Гордеевой и В. В. Гижицкого учебные мотивы также разделяются на внешние и внутренние. В исследованиях этих авторов к внутренним мотивам относятся мотивация познания, достижения и саморазвития, к внешним мотивам – самоуважение, интроецированная и экстернальная мотивация. Также авторы выделяют амотивацию как отсутствие мотивации учебной деятельности вообще [Гижицкий 2016; Гордеева 2015].

В последних исследованиях, касающихся учебной мотивации студентов, в большинстве своем респондентами были студенты I курса. Изучалась их мотивационная направленность, доминирующие мотивы, профессиональные представления и т. д. [Гнездилова, Гнездилов 2017; Желдоченко 2016]. Однако изменение направленности мотивации от курса к курсу затронуто не было.

Целью нашего исследования стало сравнение направленности учебной мотивации у абитуриентов и студентов разных курсов.

Методология и методика исследования

1. Для определения направленности мотивации был использован опросник «Профиль учебной мотивации студента», созданный нами.

Опросник был разработан на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина и методики А. Лазаруса «Структурный профиль» [Лазарус 2001; Гордеева и др. 2014].

С помощью опросника можно оценить внутренние, внешние мотивы учебной деятельности и амотивацию.

Внутренние мотивы учебной деятельности

Мотивация познания – стремление узнать новое, понять изучаемый предмет. Данный тип мотивации связан 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 учебной деятельности

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 ощущение осмысленности учебной деятельности.

2. Методы статистической обработки результатов: проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, критерии Т-Стьюдента для независимых выборок и U-Манна-Уитни.

В исследовании участвовали 163 человека в возрасте от 15 до 23 лет (средний возраст 19.4), из них 133 девушки и 30 юноши. Участники исследования учатся в ФГБОУ ВО МГЛУ на направлениях подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат и магистратура), а также являлись абитуриентами этого учебного заведения.

Результаты

Говоря о внутренней и внешней направленности учебной мотивации мы, вслед за Т.О.Гордеевой, понимаем под ними сочетание

внутренних и внешних (по отношению к учебной деятельности) мотивов. Так, для внутренней направленности это значения по шкалам мотивации познания, мотивации достижения, мотивации саморазвития, а для внешней – мотивации самоуважения, интроецированной мотивации, экстернальной мотивации. В нашем исследовании распределение этих мотивационных направленностей не отличалось от нормального, что позволило нам использовать критерий Т-Стьюдента для зависимых выборок, чтобы сравнить внешнюю и внутреннюю мотивацию у абитуриентов и студентов разных курсов. Результаты представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Различия показателей учебной мотивации студентов на разных курсах обучения¹

| | Внутренняя и Внешняя |
|------------------------|----------------------|
| Абитуриенты | $p = 0,000005$ |
| I курс (бакалавриат) | $p = 0,000001$ |
| II курс (бакалавриат) | $p = 0,62$ |
| III курс (бакалавриат) | $p = 0,000003$ |
| IV курс (бакалавриат) | $p = 0,11$ |
| I курс (магистратура) | $p = 0,01$ |
| II курс (магистратура) | $p = 0,000113$ |

По данным, представленным в таблице, видно, что на втором и четвертом курсе уровень внешней и внутренней мотивации студентов сильно не отличается. Это может быть связано с тем, что на выпускном курсе после четырех лет обучения в вузе для студентов важными становятся как внутренняя сторона обучения в виде получения новых знаний, навыков и умений, так и внешняя сторона этой деятельности в виде получения диплома о высшем образовании. Ведь при приеме на работу первое, что делает работодатель – просматривает резюме, в котором указываются такие формальные вещи, как наличие диплома или сертификатов. Только после этого соискатель приглашается на собеседование, где его уже спрашивают о навыках работы.

¹ Жирным шрифтом в таблице выделены статистически достоверные различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Для того чтобы понять причины такого результата у II курса бакалавриата, нам следует визуализировать полученные результаты (см. рис. 1):

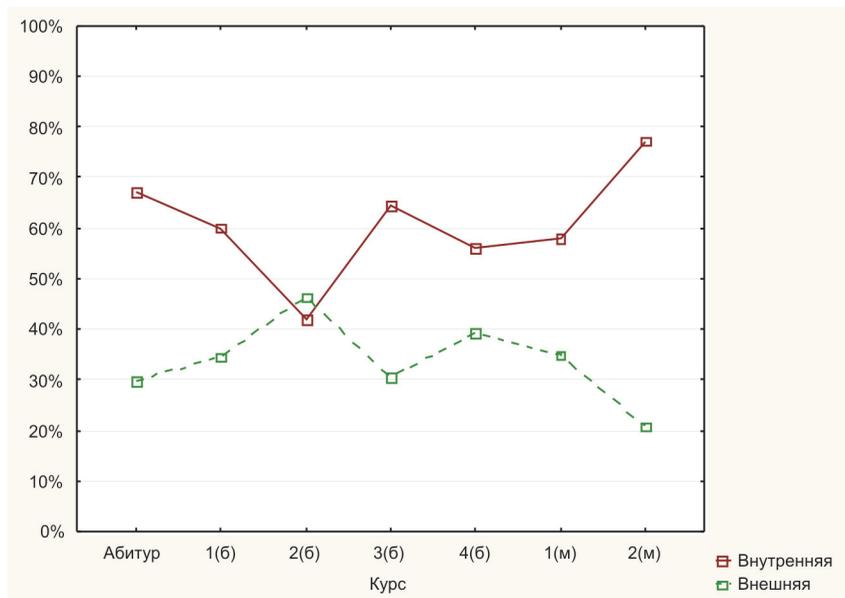


Рис. 1. График средних значений внешней и внутренней направленности мотивации

Из представленного графика видно, что у студентов II курса, по сравнению со студентами I курса, значительно ниже уровень внутренней мотивации и выше уровень внешней мотивации. Э. Дисси и Р. Райан дают следующее определение внутренней мотивации: «Внутренняя мотивация – это врожденная характеристика человека, основанная на применении своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня сложности» [цит. по: Гордеевой 2015, с. 200]. Исходя из этого определения, можно говорить о том, что на втором курсе обучения студенты теряют интерес к учебной деятельности и перестают проявлять активность в поиске интересующих их задач. Они учатся, скорее, по каким-то внешним причинам. Это может быть связано с тем, что после первого года обучения их ожидания могут не совпадать с реальностью. Вместо практических занятий студенты вынуждены

прослушивать курсы лекций и усваивать невероятное количество базовых подходов и теорий, чтобы у них сложилось представление об основах психологической деятельности. Это может быть не настолько увлекательно, как им казалось изначально. Из-за этого им может казаться, что развития как такового не происходит, единственное, что они делают – это просто копят информацию, которую не знают, как применить. Если теряется интерес к учебной деятельности, то единственное, что может удержать студента в вузе – это страх санкций со стороны близких людей или деканата. Также это может быть уверенность в том, что без диплома о высшем образовании нынешнему студенту работу будет найти гораздо сложнее.

На последнем курсе обучения в магистратуре мы наблюдаем диаметрально противоположное явление. Показатели внутренней мотивации повышаются, а показатели внешней – понижаются (на уровне значимости $p < 0,05$). Это может быть связано с тем, что многие студенты магистратуры к последнему курсу обучения уже работают, и они чувствуют необходимость в приобретении знаний и навыков для их использования в конкретных рабочих ситуациях.

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, можно выделить: на II и IV курсе внешняя и внутренняя мотивация значимо не отличаются. Если на IV курсе это обусловлено предстоящим началом трудовой деятельности и осознанием важности, как навыков практической деятельности, так и наличия диплома, то на II курсе снижение внутренней мотивации обусловлено скорее недостатком связи теории с реальной практической деятельностью. В таком случае повышение внутренней мотивации на II курсе магистратуры может быть связано с наличием этой связи, так как студенты в этот период, как правило, работают.

Результаты исследования позволяют углубить знания о различиях учебной мотивации на разных курсах обучения в вузе. В последующих исследованиях было бы актуально детальное изучение причин, лежащих в основе спада внутренней мотивации на II курсе. Выявление этих причин позволит разработать мероприятия, способствующие поддержанию оптимальной для эффективного обучения мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоняжиной; науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. М. : Педагогика, 1972. С. 7–44.
- Гижичкий В. В.* Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 200 с.
- Гнездилова Л. Б., Гнездилов М. А.* Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 4–11.
- Гордеева Т. О.* Психология мотивации достижения. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2015. 334 с.
- Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
- Желдоченко Л. Д.* Профессиональные представления как детерминанта учебной мотивации студентов вуза // Мир науки : интернет-журнал. 2016. Т. 4. № 6. URL: mir-nauki.com/PDF/61PDMN616.pdf (дата обращения: 25.03.2018).
- Лазарус А.* Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб. : Речь, 2001. 256 с.
- Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М. : Педагогика, 1983. 64 с.
- Матюхина М. В.* Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости: сб. науч. тр. Мотивация учения. Волгоград, 1976. С. 5–15.
- Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М. : Смысл, 2002. 527 с.
- Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1969. 317 с.

УДК 159.9.072

О. П. Марченко

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: olga.p.marченко@gmail.com

РОЛЬ ЯЗЫКА В ИССЛЕДОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ¹

Исследование семантической категоризации невозможно вне контекста культуры. Культура и концептуальное поведение неразделимы [Ojalehto, Medin 2015]. Язык, являясь проводником культуры, может оказывать влияние на память и мышление, самооценку личностных черт [Marian, Kaushanskaya 2004, Oyserman et al. 2008; Ramírez-Esparza et al. 2006]. Одна из самых простых и общедоступных методик, позволяющая изучать особенности категоризации и организации знаний в долговременной памяти, – это методика перечисления предметов, принадлежащих к той или иной категории, за определенный интервал времени письменно или вслух. Было показано, что билингвы хуже, чем монолингвы выполняют эту задачу и демонстрируют меньший словарный запас [Bialystok et al. 2008]. Таким образом, отдельной проблемой, требующей исследования, являются изменения структуры опыта, происходящие при усвоении иностранных языков, а также различия в использовании родного и иностранного языка.

Целью исследования было сравнение показателей частоты называния слов, принадлежащих различным семантическим категориям, на родном и иностранном языке. Так как индивидуальный опыт человека, связанный с использованием родного и иностранного языка, может значительно отличаться (в разных контекстах индивиды используют разные языки), это будет проявляться в структуре семантических категорий при тестировании на родном и иностранном языке. Шестидесяти восьми русскоязычным студентам, изучающим английский язык, предлагалось перечислить слова, принадлежащие разным семантическим категориям на русском и английском языках. Считали количество слов, называемых в каждой категории за 30 секунд. Кроме того, для каждого экземпляра была посчитана общая частота называния слова отдельно для русского и английского языка. Количество слов, называемых в каждой категории на родном языке, в среднем было больше количества слов, перечисляемых на иностранном языке. Подобные различия можно объяснить тем, что величина словарного запаса значительно ниже для иностранного языка по сравнению с родным языком. Возможно, индивиды не могут подавить интерференцию, которая вызвана актуализацией еще одного языка. Возможно у носителей двух и более языков каждый язык поддерживается более слабыми связями, соединяющими понятия со словом по сравнению с монолингвами, владеющим только одним языком [цит. по: Bialystok et al. 2008]. Кроме того, если сначала

¹ Работа поддержана Российским фондом фундаментальных исследований, проект № 17-36-01131 (This work was supported by Russian Foundation for Basic Research, grant 17-36-01131).

в памяти актуализируется слово на русском языке, и его приходится переводить на иностранный язык, то уходит больше времени на называние слова, чем при выполнении задачи на родном языке.

С целью оценки степени сходства и различия строения категорий при использовании родного и иностранного языка наряду с корреляциями между частотными рядами слов, названных по-русски и по-английски, были также измерены показатели близости Хеллингера. Для одних категорий при использовании родного и иностранного языка частотные ряды слов были схожими, для других согласованность была гораздо ниже, чем это обычно бывает внутри данных одной культуры. Можно предположить, что словарный запас внутри категорий с высокими уровнями корреляций и близости оказался более развитым, или что для этих категорий характерны меньшие кросскультурные различия. Кроме того, низкий уровень близости для целого ряда категорий можно объяснить довольно сильными кросскультурными различиями. Подобные различия можно объяснить разным опытом использования родного и иностранного языка. Переходя на иностранный язык, индивиды начинают называть слова, свойственные культуре этого языка.

Ключевые слова: категориальные нормативы; частота называния; межъязыковые различия; русский язык; английский язык; родной язык; иностранный язык; близость Хеллингера.

O. P. Marchenko

Ph.D., Department of psychology and pedagogical anthropology, MSLU;
e-mail: olga.p.marchenko@gmail.com

ROLE OF LANGUAGE IN STUDY OF SEMANTIC CATEGORY CONTENT

The study of the semantic categorization is impossible without taking into account the context of the culture. Culture and conceptual behavior are inseparable [Ojalehto, Medin 2015]. Language, being a conductor of culture, can influence memory and thinking [Oyserman et al 2008; Ramírez-Esparza et al. 2006]. One of the simplest and popular method, which is used to study features of the categorization and organization of knowledge in long-term memory, is category fluency task (subjects list words that belong to a certain semantic category within a given time). It was shown that bilinguals are worse than monolinguals in performing this task and usually demonstrate a smaller vocabulary [Bialystok et al., 2008]. Thus, change in the organization of knowledge in long-term memory that occurs when the foreign language is acquired, as well as differences in the use of native and foreign languages are problems requiring to be studied.

The purpose of the study was to compare the generation frequency of words belonging to different semantic categories in the native and foreign languages. Since the experience of a person in using a native and a foreign language can differ significantly (individuals use different languages in different contexts), this will affect the structure of semantic categories when subjects are tested in native and foreign languages. Sixty-eight Russian-speaking students studying English were asked to list

words belonging to different semantic categories in Russian and English. A number of named words was calculated for each category. For each word, the generation frequency in Russian and English was computed.

The number of words, named in each category using the native language, in the average was greater than the number of words listed in a foreign language. Such differences can be explained by the fact that the size of the vocabulary is significantly smaller in a foreign language than in the native language. Perhaps, individuals cannot suppress the interference, which is caused by the actualization of another language. Perhaps in bilingual subjects, each language is supported by weaker links that connect concepts with words in comparison to monolinguals [Bialystok et al. 2008]. In addition, if in the beginning the proper word is recalled in Russian and it has to be translated into a foreign language, then it takes more time to name the word than when the task is performed in the native language.

In order to evaluate the degree of similarity and differences in the structure of categories in using native and foreign languages, along with correlations between the generation frequency of words named in Russian and English, the Hellinger's Affinity coefficients were also measured. The generation frequency of words was similar for some categories between languages. For other categories, the consistency was much lower than the consistency of the similar data between samples representing the same culture. It can be suggested that the vocabulary of the foreign language in categories with high levels of correlation and Affinity turned out to be more acquired or that these categories are less affected by cross-cultural diversity. In addition, the low level of Affinity for a number of categories can be explained by strong cross-cultural differences. It can be explained by differences in experience in using native and foreign languages. When subjects switch to a foreign language, they tend to name the concepts, which are representative of the culture of this language.

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant "Culturally universal and culturally specific aspects of categorization" 17-36-01131.

Key words: category norms; exemplar generation frequency; cross-language difference; Russian language; English language; L1, L2, Hellinger Affinity.

Исследование семантической категоризации является одной из центральных проблем современной когнитивной психологии. Однако подобные проблемы невозможно изучать вне контекста культуры. Культура и концептуальное поведение неразделимы [Ojalehto, & Medin 2015]. Культурные различия могут проявляться в том, как организована и используется семантическая информация в задачах, требующих категоризации. Например, при категории живых существ человек может благодаря языку выходить за границы местной экологии, формируя репрезентации тех животных, с которыми он никогда не взаимодействовал в реальной жизни [Sperber, Hirschfeld 2004]. То же происходит и при категоризации неодушевленных объектов.

Такое расширение знаний происходит благодаря культуре, а не практике непосредственного взаимодействия с объектами [Sperber, Hirschfeld 2004].

Одна из самых простых и общедоступных методик, позволяющая изучать особенности категоризации и организации знаний в долговременной памяти, – это методика перечисления предметов, принадлежащих той или иной категории, за определенный интервал времени письменно или вслух. Эта методика позволяет определить состав и структуру категорий. В диагностических целях обычно подсчитывают количество названных слов в категории за определенный промежуток времени, определяя так называемую категориальную беглость (category fluency). Особый интерес также представляет не только количество называемых слов за определенный интервал времени, но и частота называния тех или иных слов в категории (generation frequency).

Частотность слов и богатство словарного запаса в обозначении тех или иных понятий («словарная разработанность» языка) могут являться ключевыми показателями специфических черт различных культур [Вежбицкая 2001].

В связи с тем, что содержание семантических категорий отличается в разных культурах [Yoon et al. 2004], исследования по созданию категориальных норм частоты называния слов проводились в разных странах. Например, аналогичные базы данных по нормам категориальной частотности существуют в США [Battig, Montague 1969], Испании [Marful et al. 2015], в России [Marchenko 2011] и т. д. Наиболее типичные представители категорий часто совпадают в разных культурах [Yoon et al. 2004; Pekkala et al. 2009]. Однако, наряду со сходством содержания категорий в разных языках, также обнаруживаются серьезные качественные и количественные различия [Pekkala et al. 2009; Eng et al. 2018]. Культурные различия могут вызывать множество факторов, таких как различия в социальных, исторических, экономических, образовательных системах и среды обитания, степени знакомства популяции с данной категорией [Pekkala et al. 2009]. Кроме того, различия между результатами групп, принадлежащих разным культурам, можно объяснить языковыми факторами (длиной слов или количеством слов для данной категории в языке).

Современные исследователи считают неправомерным вопрос о том, чем можно объяснить кросскультурные различия: языком или культурой, так как язык является частью культуры. Язык и другие элементы культуры не действуют изолированно друг от друга, а находятся в отношениях взаимовлияния и взаимного усиления. Закрепление важных для культуры паттернов в языке обеспечивает их долголетие и универсальность для всех представителей данного общества (универсальное распределение внутри культуры), потому что процесс усвоения языка человеком автоматически является также путем становления его полноправным членом данной культуры [Fausey et al. 2010]. Поэтому вполне объяснимы результаты исследований бикультурных индивидов, в которых было показано, что человек меняет свое поведение при переходе с одного языка на другой. Язык, являясь проводником культуры, может оказывать влияние на память и мышление, самооценку личностных черт [Marian, Kaushanskaya, 2004; Oyserman et al. 2008; Ramírez-Esparza et al. 2006].

Билингвы хуже, чем монолингвы выполняют задачу категориальной беглости и демонстрируют меньший словарный запас [Bialystok et al. 2008]. Таким образом, отдельной проблемой, требующей исследования, является изменение структуры опыта, происходящее при усвоении иностранных языков, а также различия в использовании родного и иностранного языка.

При тестировании билингвов для одних категорий могут обнаруживаться различия при выполнении задачи на родном и иностранном языке, в то время как для других категорий различий может не быть [Grogan et al. 2009]. Можно предположить, что опыт взаимодействия с объектами разных категорий может отличаться в контексте использования родного и иностранного языка. Кроме того, одни категории могут демонстрировать кросскультурную стабильность, в то время как другие обладают ярко выраженной культурной спецификой.

В связи с тем, что индивидуальный опыт человека, связанный с использованием родного и иностранного языка, может значительно отличаться (в разных контекстах индивиды используют разные языки), это будет проявляться в структуре семантических категорий при тестировании на родном и иностранном языке. Так, например, было показано, что аффективно окрашенные понятия на иностранном языке не вызывают эмоционального отклика [Pavlenko 2012]. Родной

язык используется в повседневной жизни и тесно связан с индивидуальным опытом человека, в то время как словарный запас в иностранном языке может быть значительно ограничен и в меньшей степени связан с житейским опытом человека. Однако это в большей степени характерно для тех, кто использует иностранный язык в академической среде или на работе.

Необходимо понять, каковы отличия в составе категорий при использовании родного и иностранного языка, а также оценить степень близости частотных характеристик понятий при использовании родного и иностранного языка.

Целью исследования было сравнение показателей частоты называния слов, принадлежащих различным семантическим категориям, на родном и иностранном языке.

Для того чтобы получить надежный результат, необходимо использовать большое количество различных категорий для тестирования, в то время как во многих зарубежных исследованиях представлено по одной или всего по несколько категорий. Поэтому в данном исследовании было использовано 45 семантических категорий.

Можно предположить, что среднее количество называемых слов в различных категориях будет меньше в случае употребления иностранного языка по сравнению с родным языком.

Также можно предположить, что индивид, переходя на иностранный язык, начинает называть те слова, которые характерны для культуры данного языка.

Различия проявятся в показателях близости между частотными рядами слов, названных на родном и иностранном языке. Для одних категорий показатели близости будут больше, чем для других, так как иностранный язык используется в разных сферах деятельности человека неравномерно. При изучении иностранного языка, в зависимости от контекста его изучения, одни категории могут осваиваться в большей степени, чем другие категории, поэтому вряд ли можно ожидать проявления однозначной картины для всех категорий.

Так, ранее было показано, что у сбалансированных билингвов для одних категорий словарная беглость не отличается между языками, для других же категорий обнаруживаются значимые отличия, которые в отдельных случаях можно объяснить языковыми различиями [Ardila, Bernal 2006].

Для исследования согласованности ответов на родном и иностранном языке в добавление к корреляционному анализу будут использованы показатели близости Хеллингера (Hellinger Affinity), которые обладают большей чувствительностью к различиям в такого рода данных.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие 68 студентов ФГБОУ ВО МГЛУ в возрасте от 18 до 27 лет (58 женщин и 10 мужчин, $M=20,5$, $Md=19,5$, $SD=2.2$). Для всех участников русский язык являлся родным. Все студенты имели опыт изучения английского языка.

Процедура. Процедура, которую использовали для получения категориальной частоты, была идентична процедуре, разработанной В. Баттигом и В. Монтегю [Battig, Montague 1969]. Участники исследования получили небольшие блокноты, в которых они должны были перечислять предметы, принадлежащие различным категориям. Экспериментатор вслух зачитывал инструкцию и называл категории. На перечисленные примеры, относящихся к каждой категории, давалось 30 с.

Использовался однофакторный внутригрупповой план, т. е. одни и те же участники выполняли англоязычную и русскоязычную инструкцию. Сначала исследование проводилось на иностранном языке, и писать слова необходимо было по-английски. После этого исследование повторяли на русском языке. У другой половины участников исследования порядок инструкций был инвертирован. Названия категорий предъявлялись в случайном порядке разным группам участников. Случайный порядок для родного и иностранного языка был одним и тем же. Было выбрано 45 семантических категорий разного характера, такие как объекты живой природы («рыбы», «насекомые»), неодушевленные объекты («транспорт», «мебель»), имена («мужские имена»); категории, связанные с различными сферами человеческой деятельности («профессии»), абстрактные понятия («единицы измерения времени») и т. д. Считали количество слов, называемых в каждой категории за 30 секунд. Кроме того, для каждого экземпляра была посчитана общая частота называния слова отдельно для русского и английского языка. Для дальнейшего сравнения согласованности частоты слов в категориях, названных по-русски и по-английски,

считались коэффициенты корреляции Пирсона для того, чтобы можно было сравнить данные с зарубежными, где считали именно корреляции Пирсона, а не Спирмена. В качестве показателя согласованности были использованы коэффициенты близости Н. А. Хеллингера (Hellinger Affinity). Медианы количества называемых слов на русском и английском языке сравнивали, используя Т-Вилкоксона. Для сравнения корреляций проводили Z-преобразование коэффициентов корреляции, сравнение проводилось с помощью Z-критерия Фишера. Для анализа данных использовался Excel, IBM SPSS22. Сравнение корреляций проводили с помощью онлайн-ресурса «cocog» [Diedenhofen, Musch 2015].

Результаты и их обсуждение

Количество слов, называемых на английском языке за 30 секунд, было меньше количества слов, называемых на русском языке: $Z = -5.744$, $p < 0,001$ (см. табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика числа слов, называемых на родном и иностранном языке за 30 секундный интервал

| | Медиана | Среднее | Стандартное отклонение |
|-----------------|---------|---------|------------------------|
| Русский язык | 7 | 6.56 | 2.79 |
| Английский язык | 4.00 | 4.27 | 2.67 |

Подобные различия можно объяснить тем, что величина словарного запаса значительно ниже для иностранного языка по сравнению с родным языком. Кроме того, было высказано предположение, что при использовании иностранного языка скорость называния может снижаться из-за того, что связь иностранного языка со знаниями индивида не настолько автоматизирована, по сравнению с родным языком. Также было замечено, что даже сбалансированные билингвы, используя доминирующий язык, выполняют эту задачу хуже, чем монолингвы [Bialystok et al. 2008]. Проявление такого дефицита может быть объяснено по-разному. Возможно, билингвы не могут подавить интерференцию, которая вызвана актуализацией еще одного языка. Возможно у билингвов каждый язык поддерживается более слабыми связями, соединяющими понятия со словом по сравнению с монолингвами, владеющим только одним языком [цит. по: Bialystok et al. 2008]. Кроме

того, если вначале актуализируется слово на русском языке и его приходится переводить на иностранный язык, то уходит больше времени на название слова, чем при выполнении задачи на родном языке.

Описательная статистика коэффициентов корреляции и коэффициентов близости Хеллингера между частотными рядами слов, названных на английском и на русском языке, для всех категорий представлена в таблице 2. Уровень согласованности значительно отличается между различными категориями. Можно предположить, что словарный запас внутри категорий с высокими уровнями корреляций и близости оказался более развитым, или что для этих категорий характерны меньшие кросскультурные различия. Низкий уровень близости для целого ряда категорий можно объяснить довольно сильными кросскультурными различиями. Так, например, минимальные коэффициенты корреляции и близости были у категории «мужские имена» ($HA=0,37$, $r=0,22$, $p<0,001$) и «женские имена» ($HA=0,50$, $r=0,39$, $p<0,001$).

Таблица 2

**Показатели корреляции и близости Хеллингера (HA)
частоты называния слов в различных семантических категориях
на родном и иностранном языке¹**

| | Минимальное значение | Максимальное значение | Медиана | Среднее | Стандартное отклонение |
|-----------|----------------------|-----------------------|---------|---------|------------------------|
| r-Пирсона | 0,22 | 0,98 | 0,89 | 0,82 | 0,17 |
| HA | 0,37 | 0,92 | 0,83 | 0,78 | 0,13 |

Надо заметить, что при сравнении нормативов внутри одной культуры показатели согласованности Хеллингера обычно выше, даже если речь идет о показателях, принадлежащих разным поколениям [Yoon et al. 2004], или о сравнении результатов двух тестирований, разделенных во времени [Marful et al. 2015]. Даже коэффициенты корреляции между данными разных регионов внутри одной культуры обычно выше, чем коэффициенты корреляции, полученные в нашем исследовании [Battig and Montague 1969; Marchenko et al. 2016]. Это может свидетельствовать о том, что индивиды, используя иностранный язык, в некоторой степени переключаются на культуру, которую данный язык представляет.

¹ Все корреляции были значимы, $p<0,001$.

Кроме проекции индивидуального опыта человека, когда он переводит хорошо знакомые ему понятия на иностранный язык, было замечено, что при переходе на английский язык он начинает называть то, что характерно для культуры данного языка (например, англоязычные имена в категориях мужских и женских имен). Если внутри категории «единицы измерения расстояния» используются такие понятия, как «километр», «метр», то при переходе на английский язык участники исследования часто также использовали такие понятия, как «миля» и «фут».

Таким образом, переходя на иностранный язык, индивиды актуализируют тот опыт, который связан с использованием данного языка.

Выводы и заключение

Было продемонстрировано, что показатели категориальной беглости выше для родного языка по сравнению с иностранным языком. При переходе на иностранный язык индивид начинает использовать слова, свойственные культуре этого языка. Показатели близости между частотными рядами слов, названных на родном и иностранном языке, ниже, чем показатели близости подобных данных внутри одной культуры.

Подобные различия, связанные с разным опытом использования языка индивида, необходимо учитывать при оценке особенностей семантической категоризации. В дальнейшем необходимо сравнить англоязычные частотные данные слов, внутри различных семантических категорий с зарубежными данными. Учитывая существование предположения, что индивид, использующий другой язык, начинает вести себя как представитель той культуры, чей язык он использует, отголоски такого перевоплощения можно ожидать и в категориальных нормативах. Кроме того, как правило, при изучении иностранного языка осваивается материал, характерный для культуры изучаемого языка, что и проявляется в специфичности словарного запаса индивида.

Были посчитаны частотные характеристики слов внутри большого перечня разных семантических категорий как на родном, так и на иностранном языке. Довольно сложно делать обобщения, так как для одних категорий и понятий внутри категорий различия минимальны, в то время как для других категорий были получены ярко выраженные различия. Подобные данные можно использовать для оценки

словарного запаса индивидов, изучающих иностранный язык и для оценки уровня владения новым языком.

Существуют данные, что словарная беглость билингов даже на родном языке может значительно отличаться от словарной беглости, демонстрируемой одноязычными индивидами. Это заставляет разрабатывать отдельные нормативы для таких индивидов, которые могут быть использованы для диагностики многих когнитивных нарушений. В связи с тем, что мультикультурные контакты и использование не одного языка являются характеристикой современного мира, то сравнение поведения человека, использующего родной и иностранный язык, является достаточно важным. Популяции русскоязычных индивидов, осваивающих и использующих иностранный язык в образовательной среде, является достаточно обширной, поэтому данное направление исследований видится перспективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. А. Д. Шмелева. М. : Языки русской культуры, 2001. 288 с.
- Ardila A., Bernal B.* Cognitive testing toward the future: The example of Semantic Verbal Fluency (ANIMALS) // *International Journal of Psychology*. 2006. # 41. P. 324–332.
- Battig W. F., Montague W. E.* Category norms for verbal items in 56 categories: a replication and extension of the Connecticut category norms // *Journal of Experimental Psychology Monograph*. 1969. # 80 (3). P. 1–45.
- Bialystok E., Craik F. I. M., Luk G.* Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control // *Journal of Neurolinguistics*. 2008. V. 21. P. 522–538.
- Diedenhofen B., Musch J.* cocor: A Comprehensive Solution for the Statistical Comparison of Correlations // *PLoS ONE*. 2015. 10(4). e0121945.
- Eng N., Vonk J. M. J., Salzberger M., Yoo N.* A Cross-Linguistic Comparison of Category and Letter Fluency: Mandarin and English // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2018.
- Fausey C. M., Long B. L., Inamori A., Boroditsky L.* Constructing Agency: The Role of Language // *Frontiers in Psychology*. 2010. 1. Article 162. P. 1–11.
- Grogan A., Green D. W., Ali N., Crinion J. T., Price C. J.* Structural Correlates of Semantic and Phonemic Fluency Ability in First and Second Languages // *Cerebral Cortex*. 2009. # 19 (11), P. 2690–2698.
- Kempler D., Teng E. L., Dick M, Taussig I. M., Davis D. S.* The effects of age, education, and ethnicity on verbal fluency // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 1998. 4. P. 531–538.

- Marchenko O. P.* Psycholinguistic Database for Russian Language // B. Kokinov, Karmiloff-Smith A., N. J. Nersessian (eds.) *European Perspectives on Cognitive Science*. New Bulgarian University Press. (2011).
- Marchenko O. P., Bandurka T. N., Pavlov Y. G.* Geographical Stability of Category Norms for Russian Language // *Russian Linguistic Bulletin*. 2016. # 4 (8). P. 12–16.
- Marian V., Kaushanskaya M.* Self-construal and emotion in bicultural bilinguals // *Journal of Memory and Language*. 2004. Vol. 5. P. 190–201.
- Ojalehto B., Medin D.* Perspectives on culture and concepts // *Annual Review of Psychology*. 2015. # 66. P. 249–275.
- Pavlenko A.* Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? // *International Journal of Psychology*. 2012. # 47(6). P. 405–428.
- Pekkala S., Goral M., Hyun J., Obler L. K., Erkinjuntti T., Albert M. L.* Semantic verbal fluency in two contrasting languages // *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2009. # 23(6). P. 431–445.
- Ramírez-Esparza N., Gosling S. D., Benet-Martínez V., Potter J. P., Pennebaker J. W.* Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching // *Journal of Research in Personality*. 2006. # 40. P. 99–120.
- Sperber D., Hirschfeld L. A.* The cognitive foundations of cultural stability and diversity // *Trends in Cognitive Sciences*. 2004. Vol. 8. Issue 1. P. 40–46.
- Yoon C., Feinberg F., Hu P., Gutchess A. H., Hedden T., Chen H., Jing Q., Cui Y., Park D. C.* Category norms as a function of culture and age: Comparisons of item responses to 105 categories by American and Chinese adults // *Psychology and Aging*. 2004. # 19. P. 379–393.

ДИАЛОГ И ПОЛИЛОГ В ПРОСТРАНСТВЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

В данной статье рассматриваются различные формы коммуникации в научно-образовательном проекте ПИ РАО. Разработанная программа занятий имеет определенную структуру и включает в себя несколько модулей: «Информационно-концептуальный», «Регулятивно-деятельностный», «Контрольно-диагностический», «Справочно-дидактический». Описаны блоки занятий, построенные по определенному принципу. В первой части занятий (теоретический блок) активно используется диалог – приглашенные гости (ученые, писатели, актеры, топ-менеджеры) рассказывают о себе и вступают в беседу с участниками. Для подростков появляется возможность общения со значимыми взрослыми. Второй блок научно-образовательного проекта – подготовка и реализация, т. е. защита индивидуального творческого проекта. Защита проекта проходит в различных коммуникационных параллелях: диалог с собой, монолог – рассказ-обоснование творческого проекта, полилог – вопросы и ответы, общие размышления и дискуссии. Заключительный блок – тренинговый. В третьей части занятия активно используется полилог – работа в малых группах и в общем пространстве. Научно-образовательный проект является психолого-педагогическим сопровождением процесса формирования смысложизненных ориентаций подростка. Научно-образовательная деятельность представлена на занятиях в виде разнообразных научных знаний, концепций, подходов, которые предлагается изучить в доступной форме. Ведущий занятия предлагает к рассмотрению определенные научные категории или понятия. Участники проекта имеют возможность уточнения, прояснения. Доверительная атмосфера, созданная в проекте, позволяет задавать любые вопросы. Любознательство и интерес участников поощряются. Обсуждение темы занятия помогает подросткам сделать для себя открытия, выводы и оставляют возможность для глубокой рефлексии. Самой динамичной частью занятия является тренинговая, в которой подростки участвуют в различных формах работы – индивидуальной и групповой. Структура данной части занятия строится таким образом, чтобы каждый участник имел возможность высказать свое мнение, получить обратную связь от других участников и освоить полученные знания через упражнения. Обязательным условием является разнообразие заданий и упражнений – они бывают двигательными, интеллектуальными и обязательно творческими. Подростки знакомятся с психологическими понятиями, успешно осваивая их. В статье рассмотрены варианты ЛогоАрт-терапевтических упражнений и ЛогоАрт-профилактических методов. Автор предлагает рассматривать возможности ЛогоАрт-профилактических упражнений как основу для выявления через творческий процесс смысложизненных ориентаций, являющихся

значимыми для подростка в данный момент. В создании творческого продукта, подросток сосредоточивается на выражении собственных эмоций, на поиске символа, а затем, вступая в диалог с самим собой, ищет ответы, обоснования на тему индивидуального задания. Осознание проявляется через творчество, открытие смыслов и ценностей происходит через рефлексивный процесс. Тематический план занятий и предложение ЛогоАрт-терапевтического упражнения составляются на каждый год. Выделенной отдельно образовательной части в проекте нет, поскольку образовательный контент вложен в проект целиком. Целевой группой данного проекта являются подростки и юноши. Разновозрастной состав участников является полезным ресурсом. Непосредственное общение в рамках проекта дает возможность участникам расширить рамки своих представлений, овладеть или улучшить навыки коммуникации.

Научно-образовательный проект расширяет свои границы. По программе проекта уже второй год работают коллеги в Казахстане. Проект получил признание и стал дважды лауреатом национального конкурса «Золотая Психея».

Ключевые слова: подросток; ЛогоАрт-терапевтические методики; арт-терапия; смысл жизни; смыслжизненные ориентации; ЛогоАрт-терапевтические методы; творчество; научно-образовательный проект.

Т. А. Попова

Ph.D. (Psychology), Senior Researcher Federal State Budgetary Scientific Institution «Psychological Institute» RAO, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Faculty of Humanities, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow State Linguistic University» (MSLU); e-mail: elenia2@yandex.ru

DIALOGUE AND POLYLOGUE IN THE SPACE OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PROJECT

This article deals with levels of communication in the scientific educational project PI RAE. A developed training program has a structure that includes several modules: «Information and conceptual», «regulative pragmatist», «control and diagnostic», «information and didactic. The article presents developed blocks of classes. In the first part speakers (scientists, writers, actors, top managers) actively use dialogue. They tell on themselves and join in the conversation. It is a possibility for adolescents to communicate with experts. The second block of the scientific and educational project is the preparation and implementation, i. e. defense of an individual creative project. Project presentation takes place in a variety of communication parallels like a dialogue with oneself, a monologue – it's a telling of a story about the creative project, a polylogue – questions and answers, general reflections and discussions. In the third part participants actively used the polylogue – a work in small groups and in a common space. The scientific and educational project is a psychological and pedagogical accompaniment of the forming the meaningful orientations process of

teenagers. Adolescents discover science and get acquainted with scientific knowledge, concepts, approaches, which are offered in an accessible form. The facilitator of the lesson proposes certain scientific categories or concepts for consideration. Project participants have opportunity to clarify unclear issues. It is trusting atmosphere in the project that makes it possible to ask any questions. We encourage curiosity and interest of participants. Discussion helps to make some discoveries, findings and give an opportunity for self-reflection. The most dynamic part is the training part where adolescents are involved in individual and group work. In this part, each participant affords to express their opinion, get feedback from other participants and do exercises that help acquire the knowledge. We use a variety of exercises – motor, intellectual and necessarily creative. Adolescents get acquainted with meanings and psychological concepts, successfully mastering them. In the article variants of logoArt-therapeutic exercises and logoArt-prophylactic methods are considered. The author proposes to consider the possibility of logoArt preventive exercises as the basis for identifying the creative process through the life orientations, which are important for a teenager at the time. The adolescent focuses on expressing one's own emotions, looking for a symbol, and then entering into a dialogue with oneself looking for answers, justifications on the topic of an individual assignment. Consciousness manifests itself through creativity, the discovery of meanings and values is through a reflective process. We comply with the thematic plan of classes and logo-therapeutic exercises for each year. There is no certain educational part because educational content is embedded in the project. The target group of this project is adolescents and young. Different ages of participants are a useful resource. Communication on the project enables participants to expand the scope of their ideas, acquire or improve communication skills. The scientific and educational project is expanding its borders. On the basis of our program colleagues in Kazakhstan work for the second year. The project received recognition and twice became a laureate of the national contest «Golden Psyche.»

Ключевые слова: подросток; ЛогоАрт-терапевтические методики; арт-терапия; смысл жизни; смысложизненные ориентации; ЛогоАрт-терапевтические методы; творчество; научно-образовательный проект.

Исследования отечественными учеными ведущей деятельности подростка привели к различным выводам. Так, Д.Б.Элькониным и Т.В.Драгуновой было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками [Эльконин 1987, с. 73]. Эта деятельность была названа деятельностью общения. Исследователями установлено, что отношения строятся на основе не только взаимного уважения, но и полного доверия и общности внутренней жизни. Именно к такому общению стремятся и некоторые сегодняшние подростки, которым надоедают пустые беседы

в соцсетях. Интернет, захватив огромное пространство, заменил живое интимно-личностное общение суррогатом – общение стало легким, доступным и безопасным, но очень часто поверхностным, внешним. Что касается других вариантов ведущей деятельности, то предложенные для данного возраста «общественно-полезная деятельность» [Фельдштейн 1988] и «общественно-значимая деятельность» [Давыдов 1996] сегодня вызывают некоторые вопросы и сомнения. Скорее более актуальными сегодня можно назвать референтно-значимую [Беличева 1994] и проектную деятельность, в которой реализуется авторство действия подростка [Поливанова 1997]. Мнение о смысловой характеристике типов ведущей деятельности как определяющей и основной высказывает О. В. Лишин. Автор склоняется к признанию комплекса видов деятельностей, не ограниченных жесткими рамками, но важнейшим условием является объединение их общим смыслом, который соответствует отношению подростка к действительности [Лишин 1997]. Для нашего проекта последняя точка зрения является наиболее актуальной. Также близким для нашего проекта является мнение А. В. Петровского о том, что ведущая деятельность не дана изначально личности в тот или иной период, а активно выбрана ею в значимой группе [Петровский 1987].

Занятия на проекте реализуются по программе психолого-педагогического сопровождения смысложизненных ориентаций подростков и юношей, включающей в себя следующие модули: «Информационно-концептуальный»; «Регулятивно-деятельностный»; «Контрольно-диагностический»; «Справочно-дидактический» [Попова, 2017].

На занятиях проекта общение, являясь одним из ведущих видов деятельности, несомненно, занимает важное место. Введем понятия: «монолог» – речь одного лица, обращенная к слушателям или к самому себе» [Ожегов, Шведов, 1999, с. 365], «диалог» – разговор между двумя лицами, обмен репликами» [там же, с. 165]. Исследователями Г. В. Дьяконовым, Г. А. Ковалевым, Г. М. Кучинским, Т. А. Флоренской, вдохновленными трудами М. М. Бахтина, А. А. Ухтомского, М. Бубера, предпринята попытка исследования проблем диалога, позволяющие применять диалогическую парадигму к анализу общения [приводится по: Пашукова 2009]. Определение «полилог» – разговор, беседа между многими лицами» [Кузнецов 2000, с. 798]. Отметим, что структура полилога может состоять как из нескольких диалогов, так

и из отдельных монологических высказываний. На примере модели научно-образовательной деятельности для подростков и юношей, участвующих в проекте, опишем, в какой форме (диалог, полилог) осуществляется общение участников проекта. Рассмотрим разные формы общения на разных этапах занятий по проекту.

Теоретический блок. Реализация научной и образовательной концепции. Знакомство участников с научными понятиями, положениями, исследованиями и фактами.

В проект введен обязательный элемент – о теме занятия рассказывает специальный гость – ученый, актер, бизнесмен и т.д. Например, актер рассказывает о творчестве и связи творчества и смысла жизни. Ученые рассказывают о последних достижениях науки, топ-менеджер компании – о том, какие технологии сегодня актуальны. Но в каждом выступлении делается акцент на теме смысложизненных ориентаций, на теме смысла жизни и осознанности. В данном блоке коммуникативный элемент представлен и монологом, но в большей степени диалогом для того, чтобы участники принимали активное участие в освоении новых знаний и информации. Ведущим ставятся проблемные вопросы, на которые подростки отвечают. И здесь происходит трансформация диалога в полилог.

Индивидуальный проект (рисунок, макет, любой творческий продукт). Защита индивидуального проекта предусматривает подготовку дома. Этот процесс является для участника погружением в собственный процесс – сначала творческий – поиск символа и реализация творческого процесса, и здесь чаще всего возникает монолог или диалог с самим собой, с собственным «Я», который продолжается, когда подросток готовит обоснование своего индивидуального проекта. Рефлексируя, подросток еще раз для себя открывает собственные ценности и смыслы. При защите проекта наблюдается последовательное превращение монолога (речь подростка перед всеми участниками) в диалог (все желающие задают вопросы) и трансформация в полилог (коллективное обсуждение). Отстаивая свою точку зрения, подросток одновременно расширяет свой диапазон возможностей (публичное выступление, умение выдержать напряжение, проявление собственной позиции). В данной части было бы интересно провести исследование эмпатии подростков. По данным современных исследований, уровень эмпатии у современной молодежи снизился. Также

исследователи выявили наличие взаимосвязи эмпатии и рефлексии в подростковом и юношеском возрасте [Троицкая 2016].

Практический блок. Полученные знания необходимо освоить – это цель практической части. Дискуссия, размышления, «мозговой штурм», анализ. И не только работа в малых группах, но и в «двойках». Участники получают возможность общаться и узнавать мнение ребят из других учебных заведений. В группу попадают разновозрастные участники, это дополнительная возможность для расширения круга общения и рассмотрения с разных точек зрения вопроса задания. Тренинговая часть самая насыщенная общением и здесь в большей мере наблюдается форма диалога и полилога.

Целевая группа проекта – подростки и юноши (старшеклассники и студенты, курсанты I курса). Разница в возрасте в данном случае является не разделяющей, а объединяющей данную аудиторию воедино, потому что темы, обсуждаемые на проекте, интересны всем участникам. Необходимо помнить о физическом пространстве, помещении, где проходят занятия, о материалах, которые имеют важное значение для эффективности процесса [Fenner 2011]. Атмосфера доверия, созданная на занятиях проекта, позволяет проводить обсуждения, в которых ребята чувствуют себя комфортно. Правила, введенные в начале проекта, включают уважительное отношение друг к другу, использование «Я»-сообщений, исключение интерпретаций, реплик, насмешек. Это необходимое условие для проведения ЛогоАрт-терапии. ЛогоАрт-терапия – метод психологии, основанный на трудах В. Э. Чудновского о свойствах смысла жизни [Чудновский 2006], концепции логотерапии В. Франкла о стремлении к смыслу жизни [Франкл 2016], на экспрессивной арт-терапии Н. Роджерс [Роджерс 2015], творческой терапии У. Баера [Баер 2005] и динамической арт-терапии А. И. Копытина [Копытин 2015]. Логотерапия [Франкл 1997] и арт-терапия [Sarah C. Slayton, Jeanne D'Archer, and Frances Kaplan, Marylhurst, OR 2010] являются эффективными направлениями в работе с подростками.

ЛогоАрт-терапевтические упражнения, предлагаемые на проекте, направлены на выявление ценностей, на формирование представлений о смысле жизни, на развитие смысложизненных ориентаций. ЛогоАрт-терапевтические упражнения, апробированные на занятиях проекта отличаются тем, что, соединяя в себе творческий и рефлексивный процессы, дают возможность осознания подростком

экзистенциальных данностей: ценности собственной жизни, свободы и ответственности, бессмысленности и смысла жизни.

ЛогоАрт-терапевтические упражнения появились в проекте в 2012 г. Первым было упражнение, в котором участники создавали проекты и макеты под названием «Дом моего будущего», затем участники собирали «Рюкзак, что возьму в свой жизненный путь?», отправлялись в путь и исследовали «Дороги, которые я выбираю», потом примеряли «Крылья» и исследовали самотрансценденцию. «Герб идентичности» выявил важные стороны каждой личности [Попова 2016, 2017]. В 2017–2018 учебном году участники добывали и любовались «драгоценностями». Подробнее остановимся на описании последнего.

ЛогоАрт-терапевтическое упражнение «Драгоценность».

Цель: исследование базовой ценности жизни.

Задача: Осознание ценности собственной жизни.

Инструкция: Представь себе драгоценность. Она может быть любой – драгоценным камнем, металлом, материальной вещью или чем-то, наделенным ценностью только для тебя. Теперь создай ее (нарисуй, слепи, смоделируй, сделай коллаж, напиши синквейн). Твое творческое воплощение драгоценности должно стать ответом на вопрос «В чем моя ценность?» (В чем ценность моей жизни? Что значит мое присутствие в мире? Как мое присутствие делает его уникальным?)

Данная методика является одним из вариантов работы в логотерапевтической традиции. В. Э. Франкл предлагает задуматься о том, какой ответ может он сам предложить на вопрос жизни, не ждать от жизни ответов, а самому взять ответственность на себя за жизнь, за смысл своей жизни [Франкл 1997].

Наблюдения и анализ творческих продуктов и защит, состоявшихся на занятиях проекта, показывают, что данное упражнение выполняется с трудом, с большими сложностями; подросткам гораздо легче найти опору и ответ во внешнем мире, найти то, что дарит смысл, а вот в чем собственная ценность – вызывает много сомнений, размышлений. Многие из подростков признавались, что никогда не задавали себе такой вопрос ранее.

Предложим пример. Драгоценность «Синий сапфир. Поддержка». Автор – девочка, 15 лет, 9 класс. Рисунок сделан в виде драгоценности – отшлифованного сапфира. Начало беседы показало, что

инструкция понята не совсем верно, что еще раз свидетельствует о том, что подростку легче искать опору во внешнем мире, чем в себе. Теперь предстоял выбор – поменять драгоценность или попробовать ответить на непростой вопрос тут же. Участница выбрала второй вариант. Девочка задумалась и сказала, что, наверное, она не поменяла бы драгоценность, но теперь для нее стало ясно, что центральная грань, где нарисованы четыре руки, держащие друг друга, это и есть ее ценность. Она назвала это поддержкой. Поддержка не только внешняя, а, скорее, та, которую она сама может оказать себе и та, которую она может предложить миру. Ценность собственной личности в том, что сможет быть полезной обществу. Инсайт, который девочка испытала, потряс ее, вдруг ей вспомнилось, как когда-то смогла быстро, не раздумывая, принять важное решение. Девочка рассказала о случае, когда ей удалось в прямом смысле протянуть руку и вытащить другую девочку из проруби, спасти ей жизнь. Решение было принято молниеносно, о своей опасности она даже не подумала. В заключение она сказала, что в данный момент ей важно понять и свое призвание, потому что хочет быть и психологом-педагогом, помогать детям и быть режиссером, снимать фильмы. Пока не знает, как это совместить. А из актуальных моментов сейчас важна учеба.

Логоарт-терапевтические упражнения «вплетены» в общий контекст занятия и являются важной составляющей всего научно-образовательного проекта. Проект в целом является ЛогоАрт-профилактическим мероприятием, направленным на профилактику рискованного и деструктивного поведения. Группа подростков, посещавшая проект в 2016–2017 гг., отличавшаяся рискованным поведением, за год показала положительную динамику изменения поведения. Активность, которая раньше использовалась в деструктивном направлении (драки, конфликты с преподавателями) трансформировалась в конструктивную (подростки стали активно работать на занятиях, были подготовлены доклады и выступления на юношескую секцию симпозиума). Так желание рисковать воплотилось в осознанный выбор конструктивного риска – бросить вызов самому себе – выступить перед большой аудиторией с собственным докладом.

Научно-образовательный проект «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» (автор и руководитель проекта – Т. А. Попова), внедряется в образовательных учреждениях – школах

Москвы и Московской области. Проект расширил свою географию, в Казахстане второй год под непосредственным руководством С. Т. Исалиевой и (дистанционным руководством Т. А. Поповой) проект реализуется на базе Гимназии № 54, г. Алматы. С 2016 г. проводится отборочный тур для молодежной секции Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». Проект получил признание профессионального сообщества, став в 2014 г. лауреатом Национального конкурса «Золотая Психея».

Подводя итоги, можно утверждать, что различные формы общения, такие как монолог, диалог и полилог присутствуют в пространстве научно-образовательного проекта. Ведущей деятельностью подростков, выявленной в реализации занятий проекта, отмечена деятельность, объединенная в прямом смысле «смыслом», подростки формируют собственное представление о смысле жизни через различные виды деятельности – общение, референтно-значимую и проектную. Применение ЛогоАрт-терапевтических упражнений помогают подросткам через творческий процесс обретать осознанность и осмысленность жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Беличева С. А.* Основы превентивной психологии. М. : Социальное здоровье России, 1994. 224 с.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. Теория развивающего обучения / Рос. Акад. Образования, Психологический институт, Международная ассоциация «Развивающее обучение». М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
- Копытин А. И.* Современная клиническая арт-терапия: учеб. пособие. М. : Когито-центр 2015. 526 с.
- Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.
- Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания. М. : Институт практической психологии, 1997. 256 с.
- Ожегов С. И., Шведов Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.
- Пашукова Т. И.* Теории общения в отечественных и зарубежных психологических исследованиях // Теоретическая и экспериментальная психология, 2009. № 1. Т. 2. С. 38–52.

- Петровский А. В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии, 1987. № 1. С. 15–27.
- Поливанова К. Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии, 1996. № 1. С. 20–34.
- Попова Т. А.* «Смысложизненные ориентации подростка в пространстве научно-образовательного проекта (ЛогоАрт-профилактика и ЛогоАрт-терапия)», XII Междунар. науч.-практ. конф. «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л. М. Митиной. М. : Перо, 2016. 355 с.
- Попова Т. А.* Исследования представлений о смысле жизни у подростков и юношей методом ЛогоАрт-терапии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2017. № 1. С. 90–98.
- Попова Т. А.* Программа психолого-педагогического сопровождения смысло-жизненных ориентаций подростка: сб. материалов XXII Симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме» под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой. М. : ПИ РАО 2017. С. 176–181.
- Роджерс Н.* Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. М. : МИФ, 2015, 345 с.
- Троицкая Е. А.* Взаимосвязь эмпатии и рефлексии у учащихся подросткового и юношеского возраста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Педагогические науки. 2016. № 8 (747). С. 116–125.
- Фельдштейн Д. И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 31–41.
- Франкл В.* Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции / Виктор Франкл; пер. с нем. М. : Альпина нон-фикшн, 2016. 344 с.
- Франкл В.* Доктор и душа. СПб. : Ювента, 1997. 286 с.
- Чудновский В. Э.* Становление личности и проблема смысла жизни // Избр. труды. М. : МПСИ, 2006. 767 с.
- Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
- Baer Udo, Frick-Baer, Gabriel.* Bausteine der kreativen sozialen und Psychotherapie. Ausgewählte Beiträge von 1991 bis 2005, KompetenzKompakt. 2005, Band 2 Neukirchen-Vluyn, 530 S.
- Fenner P.* Place, matter and meaning: Extending the relationship in psychological therapies // Health & Place, 2011. 17 (3). P. 851–857.
- Sarah C. Slayton, Jeanne D'Archer, and Frances Kaplan.* Marylhurst, OR Outcome Studies on the Efficacy of Art Therapy: A Review of Findings Art Therapy // Journal of the American Art Therapy Association. 2010. # 27 (3). P. 108–118.

УДК 159.9

Е. А. Троицкая

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ¹

В статье рассматриваются особенности эмпатии в поликультурной среде и факторы, определяющие эти особенности. Взаимопонимание в процессе общения основывается на способности человека понимать эмоциональное состояние собеседника и сопереживать ему, а следовательно, на эмпатии. Особо важным механизмом эмпатии становится при взаимодействии людей в поликультурной среде, поскольку эмпатия способствует не только принятию (проявлению толерантности), но и лучшему пониманию представителей других культур. В результате анализа литературы и проведения собственных эмпирических исследований автор приходит к заключению, что эмпатия представляет собой сложный системный феномен. Эмпатия понимается автором как эмоциональная отзывчивость на состояние другого, формирующаяся у человека благодаря представлению им своих аналогичных переживаний, возникновение которых характерно для ситуации, подобной той, в которой находится этот другой. Перечислены традиционные направления исследования эмпатии, которым посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных ученых. Автор указывает, что тема эмпатии в межкультурной коммуникации является малоисследованной. В отечественной психологии подобные работы крайне редки, а в зарубежной психологии можно наблюдать исследование традиционных для эмпатии тем в контексте межкультурной коммуникации. Анализируя особенности эмпатии в поликультурной среде, автор обращается к рассмотрению отдельных компонентов эмпатии: эмоционального, когнитивного, действенного. По мнению автора, проявление эмоциональной эмпатии в поликультурном пространстве осложняется спецификой эмоционального реагирования представителей разных культур. Когнитивный компонент эмпатии в поликультурной среде может зависеть от степени сходства культур и условий жизни общающихся людей. Действенный компонент эмпатии зависит от культурно-обусловленных традиций выражения поддержки и оказания помощи. Кроме того, важным фактором, определяющим особенности эмпатии в поликультурной среде, является язык, на котором осуществляется коммуникация. Однако наиболее значимым фактором, определяющим особенности эмпатии в поликультурной среде, являются различия в уровне эмпатии и отдельных ее компонентов у представителей разных культур. Автор приводит ряд оснований, на которых строится теоретическое объяснение механизмов влияния культуры на эмпатию. Анализ результатов эмпирических исследований кросскультурных различий в эмпатии показывает, что данные противоречивы: в ряде исследований выявлены статистически значимые различия в уровне

¹ Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-01131.

эмпатии или в уровне отдельных компонентов эмпатии у представителей разных этносов, в то время как в других исследованиях значимых различий не выявлено. Автором рассмотрены результаты зарубежных и отечественных работ, включавших использование опросных методов и проведение экспериментов. Противоречивые данные разных исследователей могут быть объяснены недостаточным учетом особенностей сформированных выборок и подбором методик исследования. Автор подчеркивает, что подавляющее большинство исследователей указывают в качестве основного различия между сравниваемыми культурами такой фактор, как коллективистическая индивидуалистическая направленность культуры. Однако важным представляется учет и других характеристик сравниваемых культур. Подводя итоги, автор отмечает, что существуют определенные особенности эмпатии в поликультурной среде, обусловленные культурными различиями. На данный момент в психологии эти особенности остаются еще малоизученными, однако изучать их важно, поскольку результаты соответствующих исследований могут не только способствовать уточнению понимания феномена эмпатии в современной психологии, но и применяться для улучшения взаимопонимания между представителями разных культур, разработки способов разрешения конфликтов, вызванных межэтнической напряженностью.

Ключевые слова: эмпатия; компоненты эмпатии; поликультурная среда; межкультурная коммуникация; кросскультурные различия.

E. A. Troitskaya

PhD. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

FEATURES OF EMPATHY IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT¹

The article deals with the features of empathy in a multicultural environment and the factors determining these features. Mutual understanding in the process of communication is based on a person's ability to understand the emotional state of the interlocutor and empathize with him / her, and therefore, on empathy. Empathy becomes a particularly important mechanism in the interaction of people in a multicultural environment, because empathy promotes not only acceptance (tolerance), but also a better understanding of the representatives of other cultures. The analysis of literature and empirical researches carried out by the author has led the author to the conclusion that empathy is a complex system phenomenon. Empathy is defined by the author as a person's emotional responsiveness to the state of the other one, which develops because the person imagines his/her similar emotions typical for a situation similar to the situation of the other one. Traditional areas of empathy research are listed; a large number of papers by Russian and foreign scientists are

¹ The reported study was funded by RFBR according to the research project № 17-36-01131.

devoted to these areas. The author points out that the issue of empathy in cross-cultural communication is little researched. In Russian psychology such researches are extremely rare, and in foreign psychology one can observe the researches of the issues traditional for empathy research in the context of cross-cultural communication. By analyzing the features of empathy in a multicultural environment, the author turns to the consideration of the components of empathy: emotional component, cognitive component, active component. In the author's opinion, emotional empathy in a multicultural environment is complicated by the specificity of the emotional response of the representatives of different cultures. The cognitive component of empathy in a multicultural environment may depend on the degree of similarity between cultures and living conditions of the people communicating. The active component of empathy depends on culturally determined traditions of expressing support and helping. Besides this, the language of communication is an important factor determining the features of empathy in a multicultural environment. However, the most significant factor determining the features of empathy in a multicultural environment are the differences in the level of empathy and its components among the representatives of different cultures. The author cites a number of grounds on which the theoretical explanation of mechanisms of the influence of culture on empathy is based. Analysis of the results of empirical researches of cross-cultural differences in empathy shows that the data are contradictory: several researches have found statistically significant differences in the level of empathy or in the level of empathy components among members of different ethnic groups, while in other researches significant differences have not been identified. The author considers the results of foreign and Russian researches based on using survey methods and conducting experiments. Contradicting data from different researchers can be explained by specific features of research samples, that were not carefully considered, and by the selection of research methods. The author emphasizes that the vast majority of researches report "individualism – collectivism" as the main difference between the compared cultures. However, it is important to consider also other features of the compared cultures. Summing up, the author notes that there are certain features of empathy in a multicultural environment due to the cultural differences. At the moment in psychology, these features remain little researched; however, it is important to research them because such researches results can not only help to clarify the understanding of the empathy phenomenon in modern psychology, but can also be applied to improve mutual understanding between the representatives of different cultures, the development of methods for resolving conflicts caused by inter-ethnic tension.

Key words: empathy; empathy components; multicultural environment; cross-cultural communication; cross-cultural differences.

Взаимопонимание в процессе общения основывается на способности человека понимать эмоциональное состояние собеседника и сопереживать ему, следовательно, на эмпатии. Особо важным механизмом эмпатия становится при взаимодействии людей в поликультурной

среде, поскольку эмпатия способствует не только принятию (проявлению толерантности), но и лучшему пониманию представителей других культур. Однако взаимопонимание в процессе межкультурной коммуникации и, в частности, проявление эмпатии может осложняться различиями в мировоззрении, нормах поведения и традициях у представителей разных культур. В связи с этим целью нашего исследования стало выявление особенностей эмпатии в поликультурной среде и факторов, определяющих эти особенности.

Эмпатия разными исследователями понимается как способность, личностное свойство, состояние, процесс, реакция. Выделяют эмоциональную, когнитивную и действенную (поведенческую) составляющие эмпатии как целостного феномена [Троицкая 2011]. В результате анализа литературы и проведения собственных эмпирических исследований мы пришли к заключению, что эмпатия представляет собой сложный системный феномен. Это стало основанием для формулировки рабочего определения эмпатии: эмпатия – эмоциональная отзывчивость на состояние другого, формирующаяся у человека благодаря представлению им своих аналогичных переживаний, возникновение которых характерно для ситуации подобной той, в которой находится этот другой [Троицкая 2012].

К традиционным направлениям исследования эмпатии, которым посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных ученых, относятся изучение эмпатии как профессионально важного качества или значимой компетенции специалиста, исследование процесса развития эмпатии и возрастных изменений, исследование эмпатии в рамках психологии общения, исследование роли эмпатии в процессе психотерапии и психологического консультирования.

Однако тема эмпатии в межкультурной коммуникации является малоисследованной. Хотя, по мнению А.П. Садохина, эмпатия выступает как психологическая основа межкультурной компетентности [Садохин 2008]. В отечественной психологии подобные исследования крайне редки, а в зарубежной – можно наблюдать исследование традиционных для эмпатии тем, указанных выше, в контексте межкультурной коммуникации. Например, проводятся исследования так называемой кросскультурной эмпатии как профессионально важного качества психолога-консультанта и психотерапевта. В ряде исследований подчеркивается роль кросскультурной эмпатии в процессе психотерапии, когда психотерапевт и клиент являются представителя

разных этнических групп [Dyche, Zayas 2001; Parson 1993]. Указывается на необходимость формирования у психотерапевтов достаточного уровня кросскультурной эмпатии, благодаря которой психотерапевт может поддерживать психотерапевтический контакт с клиентом.

Анализируя особенности эмпатии в поликультурной среде, следует обратиться к рассмотрению отдельных компонентов эмпатии: эмоциональном, когнитивном, действенном. Говоря об особенностях эмоционального компонента эмпатии, необходимо учитывать кросскультурные различия в выражении эмоций, которые связаны с культурно-обусловленными правилами, определяющими уместность выражения эмоций разной интенсивности в зависимости от ситуации взаимодействия [Ekman, Friesen 1969]. Знак эмоции, на которую направлена эмпатия, позволяет выделить два ее вида: позитивную («сорадование» положительным эмоциям другого) и негативную (сострадание, «сопечаливание» отрицательным эмоциям другого). Проявление позитивной и негативной эмпатии также связано с культурно-обусловленными правилами выражения эмоций. Таким образом, проявление эмоциональной эмпатии в поликультурном пространстве осложняется спецификой эмоционального реагирования представителей разных культур.

Когнитивный компонент эмпатии понимается как способность поставить себя на место другого, понять причины, которые могли вызвать то или иное эмоциональное состояние другого. Важную роль для понимания особенностей когнитивной эмпатии в поликультурной среде играет предположение некоторых исследователей, что людям проще проявлять эмпатию по отношению к тем, кто на них похож. В частности, уровень эмпатии возрастает с усилением сходства в культуре и условиях жизни. Эмпатия возникает с большей вероятностью у людей, которые чаще взаимодействуют [Hoffman 2000]. Действенный компонент эмпатии, представляющий собой действия субъекта эмпатии, направленные на коррекцию состояния другого, также зависит от культурно-обусловленных традиций выражения поддержки и оказания помощи.

Кроме того, важным фактором, определяющим особенности эмпатии в поликультурной среде, является язык, на котором осуществляется коммуникация. В ряде исследований было показано, что при решении испытуемыми моральных дилемм на иностранном и родном языках выявлены значимые различия, которые объясняются тем, что

на иностранном языке тест воспринимается не так эмоционально, как на родном языке [Keysar, Hayakawa, An 2012]. Можно предположить, что язык коммуникации может оказывать аналогичное действие и на эмпатию собеседников в поликультурной среде, один или оба из которых общаются на иностранном для них языке.

Однако наиболее значимым фактором, определяющим особенности эмпатии в поликультурной среде, являются различия в уровне эмпатии и отдельных ее компонентов у представителей разных культур. Теоретическое объяснение механизмов влияния культуры на эмпатию строится на ряде оснований [Atkins 2014]. Во-первых, как показывают многочисленные исследования, представители коллективистических культур обращают больше внимания на потребности, цели и переживания окружающих людей, так как «Я»-концепция представителей коллективистических культур в большей степени зависит от их места в обществе, роли в социальных взаимоотношениях, чем «Я»-концепция представителей индивидуалистических культур [Kitayama et al. 2007]. Таким образом, центр внимания представителей коллективистических культур смещается со своих переживаний на переживания окружающих, что должно способствовать развитию более высокого уровня эмпатии. Во-вторых, представители коллективистических культур больше стремятся к поддержанию хороших межличностных отношений и к избеганию конфликтов, в том числе путем подавления сильных эмоциональных проявлений [Chiang 2012]. С одной стороны, это может быть связано с более высоким уровнем эмпатии, так как высокоэмпатичные личности стремятся к созданию и поддержанию благоприятной эмоциональной атмосферы в группе, но, с другой – лицам с крайне высоким уровнем эмпатии очень трудно дается регуляция своего эмоционального состояния. Говоря об эмоциональной эмпатии, также необходимо учитывать кросскультурные различия в выражении эмоций, о которых упоминалось выше. Кроме того, по данным многих исследований, существуют кросскультурные различия в преобладании когнитивных стилей [Masuda et al. 2012; Nisbett 2003], что может приводить не только к кросскультурным различиям в когнитивном компоненте эмпатии, но и к различиям в общем уровне эмпатии. Стоит упомянуть также о кросскультурных различиях в ряде личностных особенностей человека, которые взаимосвязаны с эмпатией. Так, например, Э. Динер выявил кросскультурные различия в уровне субъективного благополучия [Diener, Diener, Diener

1995], а в ряде исследований была показана взаимосвязь эмпатии и уровня субъективного благополучия личности [Троицкая 2014].

Анализ результатов эмпирических исследований кросскультурных различий в эмпатии показывает, что данные противоречивы: в ряде исследований выявлены статистически значимые различия в уровне эмпатии или в уровне отдельных компонентов эмпатии у представителей разных этносов, в то время как в других исследованиях значимых различий не выявлено. Д. Аткинс в ходе экспериментального исследования обнаружил, что британские студенты, по сравнению со студентами из Восточной Азии, демонстрируют более высокий уровень эмоциональной эмпатии при просмотре видеоматериалов со сценами физической боли, более высокий уровень эмпатической заботы, но при этом более низкий уровень эмпатической точности при просмотре сцен социальной боли [Atkins 2014].

Х. Борке в 1973 г. в результате лонгитюдного исследования детей от трех до шести лет не выявила значимых различий в уровне эмпатии при сравнении китайских и американских детей, что привело автора к выводу, что эмпатия представляет собой базовую характеристику человека, необходимую для социальной адаптации [Borke 1973]. Однако, на наш взгляд, это может свидетельствовать и о том, что до шести лет дети прошли процесс социализации, т. е. процесс усвоения культурных норм, еще не в полной мере, а следовательно, более значимые кросскультурные различия можно обнаружить в более старшем возрасте. При исследовании по тесту межличностной реактивности М. Дэвиса китайских и американских студентов М. Биркетт не обнаружила значимых различий по общему уровню эмпатии, но выявила значимые различия по отдельным шкалам методики: американские студенты продемонстрировали более высокий уровень эмпатической заботы и способности к фантазии, но более низкий уровень личного дистресса по сравнению с китайскими студентами [Birkett 2014]. Однако, как указывают авторы китайской адаптации теста М. Дэвиса, факторная структура методики частично не соответствует англоязычному оригиналу, поскольку было выявлено смешение шкал эмпатической заботы и децентрации в китайской выборке [Siu, Shek 2005].

Г. Троммсдорфф с коллегами исследовала экспериментальным путем особенности эмоциональной эмпатии (преимущественно эмпатического дистресса) у пятилетних детей из Германии, Израиля, Индонезии и Малайзии [Trommsdorff et al. 2007]. Кросскультурных

различий в уровне эмпатического дистресса, сконцентрированного на другом (при проявлениях эмпатического дистресса ребенок продолжал смотреть на страдающего взрослого), выявлено не было. Но были обнаружены значимые различия в уровне эмпатического дистресса, сконцентрированного на себе (при проявлениях эмпатического дистресса ребенок отворачивался от страдающего взрослого): у детей из Индонезии и Малайзии уровень эмпатического дистресса, сконцентрированного на себе, был выше, чем у детей из Германии и Израиля. При этом для всех показателей эмпатии было выявлено статистически значимое взаимовлияние факторов культуры и пола, что позволяет предположить кросскультурные различия в особенностях воспитания эмпатии у мальчиков и девочек.

Т. Касселс с коллегами исследовала эмоциональную эмпатию с помощью теста межличностной реактивности М. Дэвиса у старшеклассников и студентов, разделенных на три группы: 1) западная культура; 2) восточноазиатская культура; 3) бикультура (испытуемые родились и выросли в западной стране (Канада), но по этнической принадлежности относятся к восточноазиатской культуре, идентифицировали себя с обеими культурами) [Cassels et al. 2010]. У представителей западной культуры, по сравнению с представителями восточноазиатской культуры, был выявлен более высокий уровень эмпатической заботы и более низкий уровень личного дистресса, что согласуется с данными М. Биркетт. Представители бикультуры продемонстрировали уровень эмпатической заботы и личного дистресса средний между западной и восточноазиатской культурой, но при этом статистически значимые различия были обнаружены только по показателю личного дистресса: уровень личного дистресса у бикультурной группы испытуемых значимо отличается от уровня личного дистресса у представителей западной культуры.

Что касается когнитивных аспектов эмпатии, то результаты эмпирических исследований также часто противоречат друг другу. Х. Сото и Р. Левенсон не выявили различий в уровне эмпатической точности при сравнении групп американцев африканского, азиатского, европейского и мексиканского происхождения при опознаний эмоций представителей своей и других этнических групп [Soto, Levenson 2009]. Однако в другом исследовании, где проверялась гипотеза о связи эмпатической точности и культуры с учетом фактора близости знакомства с объектом эмпатии, было показано, что

представители восточноазиатской культуры более точно распознают эмоции близких знакомых, чем американцы европейского происхождения [Ma-Kellams, Blascovich 2012]. Но при распознавании эмоций незнакомцев более точными оказались ответы американцев европейского происхождения, по сравнению с ответами представителей Восточной Азии.

Б. Кисар и Ш. Ву исследовали при помощи айтрекера способность мысленно поставить себя на место другого у американских и китайских студентов в процессе коммуникативной игры [Wu, Keysar 2007]. В результате были выявлены значимые кросскультурные различия: по сравнению с американскими студентами китайские студенты продемонстрировали более высокий уровень способности представить себя на месте другого человека. Исследования путем нейровизуализации обнаруживают значимые различия даже в активации зон мозга при проявлении эмпатии у корейцев и американцев [Cheon et al. 2011]. Также кросскультурные различия в активации зон мозга были выявлены при исследовании эмпатии у китайских и немецких испытуемых при помощи фМРТ [de Greck et al. 2012].

Ю. В. Лебедева выделила в эмпатии у студентов из России и Китая культурно-обусловленные особенности и универсалии общие для представителей обеих культур [Лебедева 2017]. К универсалиям Ю. В. Лебедева относит выраженность когнитивных проявлений эмпатии, некоторые эмпатические маркеры (объективная трудность ситуации и просьба о помощи со стороны другого), а также ряд стратегий проявления эмпатии. Культурно-обусловленными особенностями эмпатии выступают уровень эмоционального компонента эмпатии (у российской выборки выше, чем у китайской), индивидуализированность и стандартизированность (студенты из России больше ориентировались на особенности своей личности, а студенты из Китая – на общие правила и нормы), доминирующие стратегии проявления эмпатии (россияне больше были центрированы на эмоциях, а китайцы предпочитали действенную помощь). Направленность эмпатии на различные объекты также, по мнению Ю. В. Лебедевой, зависит от фактора культуры. Универсальным является уровень выраженности эмпатии к родителям, пожилым, детям и героям художественных произведений, причем родители являются доминирующим социальным объектом у студентов из обеих стран. Однако, в отличие от китайских студентов, которые в большей мере проявляют эмпатию к представителям ингруппы, российские студенты в примерно равной степени

проявляют эмпатию как к близким людям, так и к представителям аутистической группы. Кроме того, были выявлены кросскультурные различия в структуре самой эмпатии (связях между компонентами эмпатии и эмпатии по отношению к разным объектам) у российских и китайских студентов.

Можно сказать, что на данный момент вопрос о кросскультурных особенностях эмпатии остается недостаточно исследованным. С одной стороны, имеются данные о кросскультурных различиях в эмпатии и отдельных ее компонентах, с другой – данные, свидетельствующие об универсальности эмпатии. На наш взгляд, такие противоречивые данные могут быть объяснены недостаточным учетом особенностей сформированных выборок (в большинстве исследований представители одного из сравниваемых этносов в течение определенного времени проживали среди представителей другой культуры) и подбором методик исследования (при использовании опросных методик необходимо учитывать не только уровень владения респондентами языком, на котором представлены методики, но и степень мотивационных искажений ответов, которая может быть культурно-обусловленной). Также важно подчеркнуть, что подавляющее большинство исследователей указывает в качестве основного различия между сравниваемыми культурами такой фактор, как коллективистическая – индивидуалистическая направленность культуры. Однако важным представляется учет и других характеристик сравниваемых культур. Например, простота – сложность и открытость – закрытость, по Г. Триандису, так как специфичность социальных ролей в сложных культурах или строгое следование групповым нормам в закрытых культурах могут определять особенности проявления эмпатии в соответствующих культурах. Помимо индивидуализма / коллективизма Г. Хофстеде выделил при сравнении культур еще такие характеристики, как дистанция по отношению к власти, маскулинность, избегание неопределенности, долгосрочная ориентация и потворство. Например, можно предположить, что на развитие эмпатии могут оказывать влияние уровень маскулинности культуры, поскольку в более фемининных культурах более ценится теплота межличностных отношений, что согласуется и с гендерными различиями в эмпатии. Таким образом, можно сделать вывод, что при исследовании кросскультурных особенностей эмпатии необходимо учитывать большое количество факторов, определяющих различия между культурами.

Подводя итоги, следует отметить, что существуют определенные особенности эмпатии в поликультурной среде, обусловленные культурными различиями. В настоящее время в психологии эти особенности остаются еще малоизученными, однако исследовать их важно, поскольку результаты соответствующих исследований могут не только способствовать уточнению понимания феномена эмпатии в современной психологии, но и применяться для улучшения взаимопонимания между представителями разных культур, разработки способов разрешения конфликтов, вызванных межэтнической напряженностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Лебедева Ю. В.* Кросскультурные особенности эмпатии (на примере студентов из России и Китая): дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2017. 200 с.
- Садохин А. П.* Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) // *Общественные науки и современность*. 2008. № 3. С. 156–166.
- Троицкая Е. А.* Влияние условий раздельного обучения на развитие эмпатии у школьников подросткового и юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 257 с.
- Троицкая Е. А.* Концепция эмпатии в зарубежной психологии конца XX начала XXI века // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2011. № 7 (613). С. 52–64.
- Троицкая Е. А.* Психологическая устойчивость и субъективное благополучие личности как ресурсы для проявления эмпатии // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2014. № 7 (693). С. 46–59.
- Atkins D.* The Role of Culture in Empathy: Ph.D. thesis. University of Kent, UK, 2014. 173 p.
- Birkett M.* Self-compassion and empathy across cultures: Comparison of young adults in China and the United States // *International Journal of Research Studies in Psychology*. 2014. # 3 (3). P. 25–34.
- Borke H.* The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-cultural study // *Developmental Psychology*. 1973. # 9 (1). P. 102–108.
- Cassels T. G., Chan S., Chung W., Birch S. A. J.* The role of culture in affective empathy: Cultural and bicultural differences // *Journal of Cognition and Culture*. 2010. # 10 (3). P. 309–326.

- Cheon B.K., Im D., Harada T., Kim J.-S., Mathur V.A., Scimeca J.M., Parrish T.B., Park H.W., Chiao J.Y.* Cultural influences on neural basis of intergroup empathy // *NeuroImage*. 2011. # 57 (2). P. 642–650.
- Chiang W.* The suppression of emotional expression in interpersonal context // *Bulletin of Educational Psychology*. 2012. # 43. P. 657–680.
- Diener E., Diener M., Diener C.* Factors predicting the subjective well-being of nations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. # 69 (5). P. 851–864.
- Dyche L., Zayas L.H.* Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist // *Clinical Social Work Journal*. 2001. # 29 (3). P. 245–258.
- Ekman P., Friesen W.V.* The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding // *Semiotica*. 1969. # 1. P. 49–98.
- Greck de M., Shi Z., Wang G., Zuo X., Yang X., Wang X., Northoff G., Han S.* Culture modulates brain activity during empathy with anger // *NeuroImage*. 2012. # 59 (3). P. 2871–2882.
- Hoffman M.L.* Empathy and moral development. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 331 p.
- Keysar B., Hayakawa S.L., An S.G.* The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases // *Psychological science*. 2012. # 23 (6). P. 661–668.
- Kitayama S., Duffy S., Uchida Y.* Self as cultural mode of being // *Handbook of Cultural Psychology* / S. Kitayama & D. Cohen (Eds.). Guilford Press, 2007. P. 136–174.
- Ma-Kellams C., Blascovich J.* Inferring the emotions of friends versus strangers: The role of culture and self-construal // *Personality & Social Psychology Bulletin*. 2012. # 38 (7). P. 933–945.
- Masuda T., Wang H., Ishii K., Ito K.* Do surrounding figures' emotions affect judgment of the target figure's emotion? Comparing the eye-movement patterns of European Canadians, Asian Canadians, Asian international students, and Japanese // *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2012. # 6. P. 72.
- Nisbett R.E.* The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... and why. New York : The Free Press, 2003. 167 p.
- Parson E.R.* Ethnotherapeutic empathy-Part II: Techniques in interpersonal cognition and vicarious experiencing across cultures // *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 1993. # 23 (3). P. 171–182.
- Siu A.M. H., Shek, D.T.L.* Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese context // *Research on Social Work Practice*. 2005. # 15 (2). P. 118–126.
- Soto J.A., Levenson R.W.* Emotion recognition across cultures: The influence of ethnicity on empathic accuracy and physiological linkage // *Emotion*. 2009. # 9 (6). P. 874–884.

- Trommsdorff G., Friedlmeier W., Mayer B.* Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures // *International Journal of Behavioral Development*. 2007. # 31 (3). P. 284–293.
- Wu S., Keysar B.* The effect of culture on perspective taking // *Psychological Science*. 2007. # 18. P. 600–606.

УДК 343.8

С. Л. Бабаян

доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры уголовного права Российского государственного университета правосудия, ст. научный сотрудник отдела разработки методологий исполнения уголовных наказаний без лишения свободы НИЦ-2 (Научно-исследовательский институт ФСИН России);
e-mail: bsl09@mail.ru

ПОЩРИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА, ПРИМЕНЯЕМЫЕ К ОСУЖДЕННЫМ К ИСПРАВИТЕЛЬНЫМ РАБОТАМ В РОССИИ И В СТРАНАХ СНГ

В статье рассматриваются пути совершенствования поощрительного воздействия в отношении осужденных к исправительным работам, в том числе применение к ним институтов условно-досрочного освобождения от отбывания наказания и замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания. Также предлагается предусмотреть в уголовно-исполнительном законодательстве к данной категории осужденных меры поощрения в виде благодарности, зачета времени ежегодного отпуска в срок отбывания наказания, досрочного снятия ранее наложенного взыскания.

Ключевые слова: осужденные к исправительным работам; стимулирование поведения осужденных; меры поощрения; условно-досрочное освобождение от отбывания наказания; замена неотбытой части наказания более мягким видом наказания; поощрительные нормы и институты.

S. L. Babayan

Doctor of Law, Professor, Chair of Criminal Law,
Russian State University of Justice; e-mail: bsl09@mail.ru

INCENTIVE TOOLS APPLIED TO CONVICTED TO HARD LABOR IN RUSSIA AND IN THE CIS COUNTRIES

The article discusses the ways to improve the incentive effect to condemned to corrective works, including the application to them of the institutions of parole from serving the sentence and replace the unserved part of punishment by softer kind of punishment. It is also proposed to include in the penal legislation to this category of convicts incentives in the form of gratitude, the time offset annual leave in the duration of his sentence, an early withdrawal penalty previously imposed.

Key words: sentenced to correctional labor; stimulation of convicted persons behaviour; incentives; parole from serving of punishment, substitution of the unserved part of punishment by softer kind of punishment; incentive norms and institutions.

Поощрительные средства уголовно-исполнительного права, к которым можно отнести меры поощрения, поощрительные нормы и институты, являются разновидностью стимулов юридического одобрения позитивного социально активного поведения осужденного, объектом которых являются социальные блага материального и духовного характера, применяемые на добровольной основе и взаимовыгодные как для общества, так и для осужденных. Поощрительные средства, применяемые учреждениями, исполняющими наказание, или судами способствуют повышению эффективности процесса исправительного воздействия на осужденных и стимулированию правопослушного поведения осужденных.

В отношении осужденных к исправительным работам меры поощрения применяются только администрацией организаций, в которых работают осужденные (ч. 1 ст. 43 Уголовно-исполнительного кодекса РФ (далее – УИК РФ)). Уголовно-исполнительные инспекции (далее – УИИ), которые контролируют соблюдение условий отбывания наказания осужденными к исправительным работам и осуществляют контроль за их поведением, не могут применять к данным осужденным какие-либо поощрительные средства, в связи с тем, что в уголовно-исполнительном законодательстве такое право не предусмотрено. Однако за определенные в ч. 1 ст. 46 УИК РФ нарушения порядка и условий отбывания наказания УИИ может применить предупреждение в письменной форме о замене исправительных работ другим видом наказания (ч. 2 ст. 46 УИК РФ). Данное предупреждение с осужденного не может быть досрочно снято УИИ, так как законом это не регламентировано.

Исследование, проведенное в ФКУ НИИ ФСИН России, по вопросам применения поощрительных средств к осужденным к исправительным работам показало, что 61,1 % сотрудников УИИ считают, что необходимо предусмотреть в законе право применения представителями УИИ к осужденным к исправительным работам меры поощрения в виде снятия ранее наложенного взыскания – предупреждения о замене исправительных работ другим видом наказания, 32,2 % опрошенных сотрудников не поддерживают данную позицию, а 6,6 % – затруднились ответить. Три четверти сотрудников

УИИ (75,9 %) отметили, что применять такое поощрение следует после отбытия не менее шести месяцев со дня наложения предупреждения [Бабаян 2014, с. 382].

Важно отметить, что в отношении осужденных к ограничению свободы законодателем предусмотрены меры взыскания в виде предупреждения и официального предостережения о недопустимости нарушения установленных судом ограничений (ч. 1, 2 ст. 58 УИК РФ). В то же время к осужденным к исправительным работам подобная мера дисциплинарной ответственности не предусмотрена, так как в ч. 2 ст. 46 УИК РФ за нарушение порядка и условий отбывания наказания осужденным к исправительным работам УИИ может предупредить его в письменной форме о замене исправительных работ другим видом наказания. В связи с этим логично было бы предусмотреть к осужденным к исправительным работам меру взыскания в виде предупреждения о недопустимости нарушения порядка и условий отбывания наказания, что будет способствовать систематизации установления мер взыскания в отношении осужденных к наказаниям без изоляции от общества. Соответственно в ч. 2, 3 ст. 46 УИК РФ следует указать меру взыскания к осужденным к исправительным работам и основания его применения.

Также следует предусмотреть применение представителями УИИ к данной категории осужденных меру поощрения в виде благодарности. Около 57,8 % сотрудников УИИ положительно относятся к данной идее, и только 35,2 % опрошенных не согласны с ней. Остальные респонденты (7,0 %) затруднились ответить на данный вопрос. Вышеуказанные виды мер поощрений, на наш взгляд, могут эффективно стимулировать позитивное поведение осужденных, особенно молодых лиц [там же, с. 383].

Кроме того, в уголовно-исполнительном законодательстве Украины предусмотрена мера поощрения в отношении осужденных к исправительным работам в виде зачета времени ежегодного отпуска в срок отбывания наказания, которая применяется УИИ (ч. 2 ст. 46 УИК Украины). Очевидно, такой опыт применения этой меры поощрения может быть использован и в отечественном уголовно-исполнительном законодательстве как важное средство стимулирования законопослушного поведения осужденных к исправительным работам.

Анализируя уголовное и уголовно-исполнительное законодательство стран СНГ, можно прийти к выводу, что поощрительное воздействие в отношении этой категории осужденных довольно широко

применяется. Так, например, согласно ст. 74 Уголовного Кодекса Республики Узбекистан к осужденным к исправительным работам неотбытая часть наказания может быть судом заменена более мягким видом наказания. Уголовно-исполнительное законодательство Украины предусматривает в качестве меры поощрения к осужденным к исправительным работам представление в суд материалов на осужденного по замене неотбытой части наказания более мягким видом наказания в виде штрафа (ч. 2 ст. 46 УИК Украины).

Материалы проведенного исследования свидетельствуют о том, что 72,6% сотрудников УИИ считают, что в законе следует предусмотреть к положительно характеризующимся осужденным к исправительным работам возможность замены неотбытой части наказания более мягким его видом, которая должна применяться судом. 23,2% опрошенных относятся отрицательно к этой идее, а 4,2% – затруднились ответить [Бабаян 2014, с. 261]. В связи с этим, по нашему мнению, необходимо предусмотреть в уголовном и уголовно-исполнительном законодательстве возможность применения поощрительного института замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания в отношении положительно характеризующихся осужденных к исправительным работам.

Согласно ст. 73 УК Республики Узбекистан условно-досрочное освобождение от отбывания наказания (далее – УДО) может быть применено к лицам, осужденным к исправительным работам. Аналогичная норма предусмотрена в УК республик Армения, Казахстан, Беларусь, Туркменистан, Таджикистан, Кыргызской и Азербайджанской республик и Украины. Применение института УДО к осужденным к исправительным работам не предусмотрено в уголовном законодательстве Российской Федерации и Республики Молдова. Н. В. Ольховик и В. Н. Орлов отмечают, что отсутствие возможности УДО в отношении осужденных к исправительным работам указывает на низкую степень мотивации этих осужденных к выполнению своих обязанностей. Очевидно, что закрепление возможности УДО от отбывания наказания к осужденным к исправительным работам целесообразно и необходимо [Ольховик 2011, с. 57; Орлов 2011, с. 36]. В связи с этим следует восстановить УДО в отношении осужденных к исправительным работам, так как раньше в ст. 53 УК РСФСР (1960) поощрительный институт УДО был предусмотрен к данной категории осужденных.

Кроме того, важно указать в законе, что УДО не применяется к осужденным, которым назначены исправительные работы в связи с применением ст. 80 УК РФ, так как к ним уже был реализован институт досрочного освобождения от отбывания наказания в виде замены неотбытой части наказания более мягким его видом.

Поощрительные институты УДО и замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания к осужденным к исправительным работам следует применять после фактического отбывания осужденным не менее половины срока наказания в связи со значимостью этих средств поощрительного воздействия и необходимостью изучения личности осужденного в период отбывания наказания. С учетом возрастных и социально-психологических особенностей личности несовершеннолетних осужденных формальное основание применения этих институтов целесообразно установить после фактического отбывания осужденным не менее одной трети срока наказания. Также важно предусмотреть, что при применении данных поощрительных институтов фактически отбывтый осужденным к исправительным работам срок наказания не может быть менее шести месяцев, а для несовершеннолетних – менее трех месяцев, так как для изучения осужденного и определения степени его исправления УИИ необходим определенный период времени.

Таким образом, применение к осужденным к исправительным работам средств стимулирования в виде мер поощрений, поощрительных институтов УДО от отбывания наказания и замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания будет способствовать успешному воспитательному воздействию и достижению цели их исправления в период отбывания наказания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бабаян С.Л.* Поощрительные институты уголовно-исполнительного права (теория и практика применения) : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2014. 592 с.
- Ольховик Н.В.* Средства обеспечения непениденциарного режима // Вестник Российской правовой академии. 2011. № 1. С. 55–58.
- Орлов В.Н.* Исполнение и отбывание уголовных наказаний в виде обязательных работ, исправительных работ, ограничения свободы и исправительное воздействие на осужденных : лекция. М. : МГЮА им. О.Е. Кутафина, 2011. 104 с.

УДК 342

А.А. Бородина

аспирант кафедры международного права МГЛУ;
e-mail: borodina.anna@gmail.com

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОБОРОТА РАДИОФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ПРЕПАРАТОВ В РАМКАХ ЕС

Статья посвящена правовому регулированию оборота радиофармацевтических препаратов в Европейском союзе Директивой Европейского парламента и совета ЕС, принятой в 2001 г.

Автор рассматривает вопрос нормативно-правового регулирования оборота лекарственных средств-радиофармацевтических препаратов в Европейском союзе с учетом особенностей названных лекарственных средств, состояния рынка медицинских препаратов в ЕС. Рассмотрен вопрос о целесообразности регулирования правоотношений в части оборота РФП отдельно / отдельной группой нормативных актов.

В статье проанализированы особенности рынка радиофармпрепаратов Европейского союза, проблемы и основные препятствия в развитии рынка, пути их преодоления.

Автор рассматривает Директиву 2001/83 Европейского парламента и Совета ЕС от 06.11.2001 года «О Кодексе Сообщества о лекарственных средствах для использования человеком» (с изменениями, внесенными директивами Европейского парламента и Совета в период с 2003 года по 2012 год, постановлениями Европейского парламента и Совета от 2006 и 2007 годов). Отмечены основные особенности Директивы по вопросам правового регулирования обращения лекарственных средств, содержащих источники ионизирующего излучения. Рассмотрены основные требования к досье на радиофармпрепараты, требования к прекурсорам, требования к соискателям для получения торговых лицензий, осуществлению рекламы. Отдельное внимание уделено нормам права, посвященным фармаконадзору и аудиту хозяйственной деятельности на регулярной основе.

Анализ Директивы 2001/83, мнение ведущих ученых стран ЕС позволяет сделать вывод о достаточности правового регулирования обращения РФП в пределах ЕС. Опыт Европейского союза по решению рассмотренных вопросов полезен для иных государств, включая Российскую Федерацию и страны СНГ.

Ключевые слова: ядерная медицина; радиоизотопы; Европейский союз; Евратом; директивы; законодательство; решение суда.

A. A. Borodina

Graduate (LAW), Chair of International Law, MSLU,
e-mail: borodina.anna@gmail.com

RADIOPHARMACEUTICALS-INTERNATIONAL LEGAL REGULATION IN THE EUROPEAN UNION

The article deals with the legislation of the EU within the area of radiopharmaceuticals.

The author analyzed the specific features of the legal issues relating to the turnover of the medicine with isotopes in the European Union according to the situation on the pharmaceutical industry. Particular attention is paid to the issues dealing with the sole legislation within the EU concerning the turnover of the radiopharmaceuticals.

There is a piece of information in the article about the peculiarities of the internal market of the European Union relating to the radiopharmaceuticals, the challenges and main obstacles to the market and the way to get them over.

The author analyzed the Directive 2001/83/EC of the European Parliament and of the Council of 6 November 2001 on the Community code relating to medicinal products for human use. Main features of the Directive concerning the legal issues of the turnover of the medicine with ionizing radiation are mentioned. The following main requirements for the summary of the product characteristics, radio-pharmaceuticals precursors, holders of the marketing authorizations, the advertising of medical products to the consumers were examined.

Special attention is paid to the legal rules dealing with the pharmacovigilance systems and the audit on the regular basis.

Analysis of Directive 2001/83, the opinion of leading scientists of the EU allows the readers to conclude that the legal regulation of the radiopharmaceuticals within the EU is adequate. The experience of the European Union is useful for other States, including the Russian Federation and the CIS.

Key words: nuclear medicine; radioisotopes; European Union; Euratom; directives; legal rules; legislation; judgment of the court.

Целью создания Европейского союза являлся единый рынок, состоящий из территорий без границ, в пределах которых обеспечивается беспрепятственное движение товаров, услуг и капитала. Функционирование ЕС осуществляется на основе верховенства права. Основным договором его функционирования является Лиссабонский договор. В силу названного Договора Европейский Парламент и Комиссия наделены правом принятия мер по защите и улучшению здоровья человека, при этом любые действия и мероприятия должны быть направлены на развитие свободного рынка и здоровой конкуренции [Галковская 2014].

Цель статьи – рассмотрение вопросов нормативно-правового регулирования оборота лекарственных средств-радиофармацевтических препаратов (далее – РФП) в Европейском союзе с учетом их особенностей и состояния рынка медицинских препаратов в ЕС, а также и вопрос о целесообразности самостоятельного регулирования правоотношений в части оборота РФП отдельной группой нормативных актов.

Общая характеристика объема производства РФП

По состоянию на 2018 г. в мире производится более 200 видов радиофармацевтических препаратов, которые можно разделить на две основные группы по цели применения: РФП для диагностических целей и РФП для терапии. Производство ежегодно возрастает во всем мире, при этом потребность в названных лекарственных средствах сохраняется на высоком уровне, в ряде стран имеется дефицит лекарственных средств [Уйба 2014].

Рынок лекарственных препаратов ЕС является отдельным сектором единого европейского рынка и имеет свои особенности в правовом регулировании. Влияние национального законодательства значительно, четкое разграничение предметов регулирования национального законодательства и наднациональных норм права в части оборота лекарственных средств отсутствует. В настоящее время отмечается усиление влияния права ЕС на национальное законодательство по названному вопросу, что объясняется, в том числе, началом формирования единого рынка фармпрепаратов Европейского союза.

На развитие единого рынка фармпрепаратов, включая РФП, влияет де-факто существующий конфликт интересов фармацевтических компаний, основанный на конкуренции иностранных компаний и необходимости сохранения и развития национальной фарминдустрии [Волков, Рыжов 2013].

По состоянию на 2015 г. в странах Европы производилось около 24% от общего числа произведенных в мире РФП. Лидером продаж названных медицинских препаратов в ЕС является Германия (26% от общего объема реализованных препаратов), Франция занимает второе место по продаже РФП и реализует 22% от общего объема препаратов, Италия на третьем – 17%. Для сравнения приведем статистику производства РФП в России – 4% от общего объема РФП. Производство медицинских препаратов в ЕС, содержащих радиоактивное вещество, монополизированное ранее крупнейшими фармацевтическими

компаниями, имеет тенденцию перехода к менее крупным компаниям, что стимулирует конкуренцию, оказывает влияние на маркетинговую стратегию [Жизнин, Тихонов 2016].

Особенностью РФП является возможность их производства как промышленным путем, так и непосредственно в лечебном учреждении. Часть медицинских препаратов имеет в своем составе радионуклид с коротким периодом полураспада, в силу чего подобная группа медицинских препаратов должна изготавливаться непосредственно в лечебном учреждении перед введением пациенту. В период до 2001 г. названные лекарственные средства могли быть изготовлены в аптеках лечебных учреждений под их ответственность. Наличие регистрационных свидетельств на названные медицинские в ряде государств ЕС не требовалось. Качество препарата подтверждалось заключением работников лечебного учреждения по месту изготовления [Decristoforo, Shwarz 2011].

Характеристика радиофармацевтических препаратов

РФП активно применяются современной медициной в диагностике и лечении пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, патологией нервной системы, онкологическими заболеваниями. Важной особенностью лекарственных средств является возникновение минимального количества осложнений при применении. В период с 1980 по 2000 гг. в Европе зафиксировано менее 50 случаев побочных реакций / осложнений от применения РФП. По состоянию на 2012 г. статистические сведения о количестве осложнений при применении РФП следующие: 11 осложнений на 100 000 выполненных медицинских процедур.

Согласно сведениям медицинского агентства Дании, при проведении позитронно-эмиссионной томографии осложнения от применения РФП не наблюдались [Hesse, Vinberg, Berthelsen, Ballinger 2012].

Повышенная чувствительность к РФП (согласно сведениям статистики по состоянию на 1998 г.) отмечалась у 6,7 % пациентов, летальный исход был зафиксирован у 0,32 % пациентов от общего числа госпитализированных пациентов, получавших РФП.

В 2017–2018 гг. с частотой от 0,4 % до 15 % выявлены такие осложнения после применения РФП, как пирогенные и аллергические реакции, идиосинкразия [Радиофармацевтические препараты URL].

Причиной возникновения осложнений у пациентов являлось наличие хронических заболеваний в терминальной стадии, таких как почечная недостаточность, рак крови. Повышенная чувствительность к препаратам или их непереносимость были связаны с реакцией ослабленного организма. Сведений о причинах возникновения осложнений у пациентов в связи с низким качеством РФП нет.

С учетом высокой эффективности и низкой вероятности возникновения осложнений РФП возможно отнести к группе наиболее эффективных в применении лекарственных средств. При этом особенность названных лекарственных средств, как содержащих изотопы, требует отдельного внимания к вопросам организации оборота названных препаратов как на рынке ЕС, так и за его пределами.

Правовое регулирование оборота радиофармацевтических препаратов в ЕС

Интенсивное развитие рынка медицинских услуг с использованием радиоактивных материалов привело к необходимости принятия наднационального нормативного акта ЕС, регулирующего порядок обращения РФП, обобщающего ранее принятые нормативные акты и учитывающего состояние рынка. Признание необходимости усиления контроля за оборотом лекарственных средств на наднациональном уровне, включая контроль за деятельностью хозяйствующих субъектов через предоставление отчетов, содержащих, в том числе сведения о случаях возникновения осложнений и выявления побочных реакций явились дополнительными аргументами в пользу пересмотра существующего законодательства ЕС [Hesse, Vinberg, Berthelsen, Ballinger 2012].

Панас Канавос, эксперт в области международной политики в здравоохранении Лондонской школы экономических и политических наук, выделил основные препятствия в развитии рынка фармпрепаратов ЕС:

- длительные сроки регистрации и лицензирования медицинских препаратов;
- необходимость защиты прав интеллектуальной собственности;
- необходимость организации контроля за оборотом лекарственных средств и ценообразованием;
- наличие конфликта интересов фармацевтических компаний, в том числе, за счет «параллельной торговли» стран с более низким уровнем экономического развития.

Препятствия, по мнению Панаса Канавоса, могли быть устранены правовыми путями, посредством принятия необходимых директив или внесения изменений в ранее принятые нормативные акты второго уровня [Канавос 2006].

По мнению доктора Андре Шуссель, отсутствие учета особенностей РФП в нормативных актах ЕС наднационального уровня сдерживало развитие рынка радиофармпрепаратов и, соответственно, медицинских услуг с использованием источников ионизирующего излучения [Schussel 2012].

В таких условиях Европейским парламентом и Советом была принята Директива 2001/83 Европейского парламента и Совета ЕС от 06.11.2001 г. «О Кодексе Сообщества о лекарственных средствах для использования человеком» (с изменениями, внесенными директивами Европейского парламента и Совета в период с 2003 по 2012 гг., постановлениями Европейского парламента и Совета от 2006 и 2007 гг.) (далее – Директива 2001 г.). Директива регулирует правоотношения в части оборота лекарственных средств, включая радиофармацевтические лекарственные средства, на территории стран Европейского союза [Директива 2001/83].

Принятие Директивы было необходимо, в том числе, по причинам недостаточности правового регулирования ранее принятыми нормативными актами (например, Директивой 89/343/ЕЕС). Вопросам правового регулирования РФП достаточного внимания уделено не было [Salvadoru 2008].

В период до 2001 г. оборот РФП был нормативно урегулирован на общих с иными / не радиоактивными медицинскими препаратами. Требования Директив ЕС по обеспечению безопасного использования источников ионизирующей радиации, безусловно, подлежали применению, но восполнить пробелы в правовом регулировании обращения радиофармпрепаратов как лекарственных средств не могли.

В условиях интенсивно развивающейся ядерной медицины, расширения производства РФП для диагностики и лечения, разработки новых медицинских препаратов принятие наднационального нормативного акта с учетом актуального состояния развития производства и потребления медицинских препаратов, было необходимо.

В силу Директивы 2001 г. оборот РФП регулируют общие нормы права, подлежащие применению ко всем лекарственным средствам, и нормы права, выделенные в Директиве отдельно и регулирующие исключительно отдельные / специальные вопросы оборота РФП.

Целью данного нормативного акта является охрана здоровья населения, унификация национальных правовых систем в отношении лекарственных средств, в том числе унификация порядка проведения испытаний лекарственных средств, контроля оборота, унификация требований компетентных национальных органов исполнительной власти при принятии решения о выпуске в оборот лекарственного средства или разрешения исследований. Одновременно Директива создает условия для урегулирования разногласий государств ЕС относительно качества, безопасности и эффективности лекарственных средств.

Предметом Директивы являются отношения по организации свободного обращения лекарственных средств и контроль их оборота. Урегулированы отношения в части признания решений экспертизы лекарственного средства и выданных торговых лицензий любого государства ЕС в иных странах Европы. Закреплен порядок рекламы лекарственных средств, единый порядок фармаконадзора через совместимость национальных правовых систем. Государства ЕС обязаны принять все меры по обеспечению поставки необходимых лекарственных средств населению, защите интересов пациентов и обеспечению доступа лиц, назначающих медицинские препараты, к максимально полной информации. Оказание давления любой природы, включая финансовые схемы, на врачей при выборе лекарственного средства запрещено.

В соответствии с Директивой радиофармацевтическим лекарственным средством является любое лекарственное средство, содержащее в готовом виде радионуклид (радиоактивный изотоп) – подпункт 6 пункта 2 статьи 1.

Генератором радионуклидов является любая система, содержащая первичный радионуклид для производства вторичных радионуклидов в медицинских целях (подпункт 7 пункта 2 статьи 1).

Набором является любое лекарственное средство, имеющее в своем составе радионуклид (подпункт 8 пункта 2 статьи 1).

Прекурсором радионуклида является любой радионуклид, предназначенный для введения в лекарственное вещество в качестве радиоактивной метки.

Определения Директивы являются полными и достаточными, соответствуют терминам и определениям, используемым в смежных областях ядерной энергетики. В силу статьи 2 раздела 2 Директивы

сфера действия нормативного акта охватывает лекарственные средства для человека, предназначенные для размещения на рынке в государствах ЕС за исключением лекарственных средств, изготовленных в аптеках, лекарственных средств для исследований и испытаний на этапе разработки. На радионуклиды в форме изолированных источников рассматриваемая Директива не распространяется.

Директивой определен порядок размещения РФП на рынке при условии предварительного получения торговой лицензии. Ответственность за оборот РФП принадлежит владельцу торговой лицензии. Режим ответственности владельца торговой лицензии, реализующего РФП на территории ЕС, предусматривает, помимо прочего, обязательное предоставление незамедлительно любой новой информации о препарате.

Условием получения торговой лицензии в силу Директивы является предоставление сведений о наименовании РФП, способе его производства, показаниях к применению, противопоказаниях, особенностях принятия мер предосторожности при применении, хранении, утилизации остатков РФП и отходов. Обязательными требованиями являются результаты тестов, испытаний (доклинических и клинических), сведения о порядке фармаконадзора.

Дополнительно в части требований к заявке на торговую лицензию для генератора радионуклидов необходимо указывать общее описание системы, подробное описание компонентов системы, которые могут оказать влияние на качество РФП, качественные и количественные характеристики элюата или сублимата.

Краткая характеристика РФП, как лекарственных средств, идентична характеристикам иным фармпрепаратов. Отличие заключается в указании дополнительных сведений о мерах безопасности при применении РФП и утилизации остатков неиспользованного препарата и отходов. Дополнительно необходимо указывать в полном объеме подробные сведения о внутренней радиационной дозиметрии и подробные инструкции для приготовления препарата, контроля качества, сведения о сроках хранения с учетом периода изменения активности.

В части РФП досье на медицинские препараты в силу Директивы должно включать:

– описание производственного метода получения препарата с указанием данных радиологических субстанций;

- описание структуры соединения с радиоактивной меткой;
- возможные ядерные реакции радионуклидов;
- данные о тестировании материнских и дочерних радионуклидов;
- указание типа радиации;
- сведения о результатах обязательного тестирования любого материала, имеющего значение для введения радиоактивных изотопов;
- сведения о стабильности радиоизотопов;
- сведения о токсичности препарата, дозе излучения, показатели поглощенной дозы;
- сведения о результатах клинических испытаний, сведения клинических обзоров.

В части радиофармакологических прекурсоров необходимо предоставлять информацию о:

- последствиях недостаточной эффективности введения радиоактивных изотопов;
- сведения о рисках для персонала и окружающей среды;
- сведения о токсичности при однократном и / или повторном введении;
- информацию о клинической эффективности радиофармацевтического прекурсора при присоединении к молекулам соответствующего носителя.

Директивой унифицирован порядок выдачи торговых лицензий необходимых для реализации лекарственных средств в пределах ЕС, в том числе РФП. Оптовое распределение и брокерство лекарственных средств в пределах ЕС возможно исключительно при наличии торговой лицензии.

Производство РФП и импорт названных лекарственных средств возможен исключительно при условии получения лицензии.

РФП подлежат обязательной маркировке и приложению аннотации на лекарственное средство. Помимо общих требований к фармакологическим препаратам следует указывать особые предостережения относительно лекарственного средства, сведения об особых условиях хранения, особые меры предосторожности, в том числе при утилизации отходов, что предусмотрено статьей 67 Директивы.

Директива регулирует правоотношения по вопросам рекламы лекарственных средств. Предоставление любой информации в целях

назначения, поставки, продажи или потребления лекарственных препаратов возможно строго при условии выдачи торговой лицензии. Реклама части РФП может быть ограничена или запрещена в связи с использованием лекарственных средств строго под контролем врача в лечебных учреждениях.

Фармаконадзор играет важное значение в обороте РФП. В силу Директивы целью фармаконадзора является сбор информации о рисках применения лекарственных средств для здоровья пациентов или населения.

Регулярный аудит применения РФП, информирование о выявленных побочных реакциях с последующим предоставлением отчета на территории стран ЕС является обязательным.

Заключение

Обзор Директивы 2001/83 «О Кодексе Сообщества о лекарственных средствах для использования человеком» позволяет сделать вывод об отнесении в пределах ЕС медицинских препаратов, содержащих радиоактивное вещество, к лекарственным средствам, а не к радиоактивным материалам. Правовое регулирование оборота РФП в пределах рынка ЕС осуществляется на общих условиях с иными лекарственными средствами, с учетом особенностей, связанных с ионизирующим излучением. В пределах ЕС существуют дополнительные требования по обеспечению безопасного применения РФП, утилизации отходов. Нормативно закреплена обязанность по учету изменения активности РФП, что прямо обусловлено особенностями радиоактивных препаратов. Обязанность по получению торговой лицензии или лицензии на производство или импорт РФП является дополнительным средством контроля за ведением хозяйственной деятельности субъектами на территории ЕС. Взаимное признание торговых лицензий является залогом беспрепятственного оборота РФП на рынке ЕС и своевременного оказания медицинской помощи с использованием средств ядерной медицины в любом государстве – члене ЕС.

Андре Шуссель отмечает высокое значение нормативного регулирования оборота РФП в пределах ЕС наднациональными нормами права. Активное использование радиоактивных материалов для целей медицины приводит к осознанию необходимости дополнений и изменений ряда наднациональных норм. Эффективное использование

достижений ядерной медицины на территории ЕС возможно при условии применения единых требований к качеству препаратов. Сотрудничество фармацевтических организаций, обмен опытом признаны основными факторами обеспечения безопасного применения РФП для диагностики и терапии [Schussel 2012].

Рассмотренную Директиву 2001/83 возможно отнести к достаточным нормативным актам второго уровня, в том числе с учетом имеющейся судебной практики Европейского суда. Согласно имеющимся сведениям, в период с 2001 г. по настоящее время было рассмотрено два судебных спора [Judgment of the court (First Chamber), Judgment of the court (Fifth Chamber)]. Иски были заявлены субъектами хозяйственной деятельности в связи с выдачей регистрационных свидетельств на вновь заявленные лекарственные средства, фактически являвшихся аналогами ранее зарегистрированных препаратов иными производителями, до вступления в силу Директивы 2001/83. Иски удовлетворены не были, при рассмотрении споров судом были применены положения Директивы 2001/83. С учетом наличия незначительного количества судебных споров возможно сделать вывод о достаточном нормативном регулировании отношений в части оборота лекарственных средств, включая РФП, в объеме Директивы 2001/83. Разрешение споров судами на основании положений названной Директивы свидетельствует об активном применении нормативного акта в хозяйственном обороте, а значит, его надлежащем качестве как источнике права. Отсутствие судебных споров, предметом которых является оборот РФП, свидетельствует об отсутствии конфликтов между хозяйствующими субъектами, а значит, достаточном правовом регулировании существующих общественных отношений в части оборота радиофармпрепаратов в период с 2001 г. по настоящее время.

Учитывая интенсивное развитие использования радиоактивных материалов для целей медицины как в пределах, так и за пределами Союза европейских государств, нормативно-правовое регулирование в рамках ЕС посредством Директивы является надлежащим способом регулирования общественных отношений, способствует гармонизации национального законодательства в области оборота лекарственных средств каждой отдельно взятой страны ЕС. Учитывая незначительные риски применения радиофармпрепаратов в медицинской

практике, отсутствует необходимость принятия международных нормативно-правовых актов, регулирующих исключительно оборот названных лекарственных средств. Определение пределов реализации прав государствами – членами ЕС и перечня обязанностей по вопросу организации оборота лекарственных средств, включая радиофармпрепараты, в объеме Директивы 2001/83, является достаточным на международном уровне в пределах ЕС. Правовое регулирование общественных отношений посредством Директивы позволяет избежать конфликта национального и наднационального законодательства в пределах Европейского союза по вопросам, непосредственно затрагивающим национальные рынки и интересы значительной части хозяйствующих субъектов на территории каждого отдельно взятого государства Европейского союза.

Практика нормативно правового регулирования в пределах стран ЕС, безусловно, полезна и подлежит учету Российской Федерации, странами СНГ, иными международными объединениями, содружествами и союзами при реализации совместных проектов и организации ведения совместной деятельности в области применения радиоактивных материалов для целей медицины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Волков А. К., Рыжов А. А.* Влияние права Европейского союза на регулирование национальных рынков фармацевтических средств государств-членов. URL: www.law-journal.hse.ru/2013--2/89027020.html (дата обращения: 08.01.2018).
- Галковская Г.* Регулирование допуска и обращения лекарственных средств в ЕС // Аптека он-лайн № 25(946) от 23.06.2014. URL: www.apteka.ua/article/296331 (дата обращения: 18.03.2018).
- Директива 2001/83 Европейского парламента и Совета ЕС от 06.11.2001 года «О Кодексе Сообщества о лекарственных средствах для использования человеком». URL: www.eur-lex.europa.eu (дата обращения: 03.01.2018).
- Жизнин С. З., Тихонов В. М.* Международные рынки изотопов // Вестник МГИМО (У). С. 145–157. URL : www.vestnik.mgimo.ru/razdely/issledovatel'skie-stati/mezhdunarodnye-rynki-izotopov (дата обращения 17.02.2018).
- Канавос Панас.* Политика Европейского союза в области лекарственного обеспечения и ее значение для стран-членов и стран-кандидатов // Здравоохранение и расширение Европейского союза. Серия публикаций Европейской обсерватории по системам здравоохранения. Копенгаген, 2006. С. 241–263. URL: www.euro.who.int (дата обращения 02.03.2018).

- Радиофармацевтические препараты // Пути введения в организм РФП. URL: vuzlit.ru/836366/puti_vvedeniya_organizm (дата обращения 15.12.2018).
- Уйба В. В. Ядерная медицина-проект будущего // Доклад ФМБА. URL: www.myshared.ru/slide/480788/ (дата обращения 11.03.2018)
- Andrea Schussel Radiopharmaceuticals – are their peculiarities adequately reflected in European legislation? // Conclusion. Bonn. 2012. P. 47. URL: www.dgra.de(дата обращения 03.01.2018).
- Hesse B., Vinberg N., Berthelsen A. K., Ballinger I. R. Adverse events in nuclear medicine-cause for concern? URL: www.paperity.org/p/16111621/adverse-events-in-nuclear-medicine-cause-for-concern (дата обращения: 25.02.2018).
- Clements Decristoforo, Sally W. Shwarz. Radiopharmacy: regulations and legislations in relation to human applications. URL: www.academia.edu/20332013/Radiopharmacy_regulations_and_legislations_in_relation_to_human_applications (дата обращения: 14.03.2018).
- Piero A. Salvadory Radiopharmaceuticals, drug development and pharmaceutical regulations in Europe. URL: www.eurekaselect.com/92369/article/radiopharmaceuticals-drug-development-and-pharmaceutical-regulations-europe (дата обращения: 13.03.2018).
- Judgment of the court (First Chamber) 18 June 2009/Case C-527/07. URL: [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX% 3A 62007CJ0527](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A62007CJ0527) (дата обращения: 13.03.2018).
- Judgment of the court (Fifth Chamber) 23 October 2014/Case C-104/13. URL: curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=en&num=C-104/13&td=ALL (дата обращения: 13.03.2018).

УДК 342.92

С. Н. Бочаров

кандидат юридических наук, профессор;
профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной
деятельности юридического факультета МГЛУ;
e-mail: rados108@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАВОВЫХ КАТЕГОРИЙ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПОРЯДКА

В статье рассматривается содержание управления в сфере общественного порядка посредством сравнительной характеристики правовых категорий, обозначающих различные аспекты указанной деятельности.

Ключевые слова: общественный порядок; охрана; защита; обеспечение; поддержание; укрепление; борьба с нарушениями.

S. N. Bocharov

Ph. D. in Law, Professor, Chair of National Security
and Law Enforcement Activity, Faculty of Law, MSU;
e-mail: rados108@mail.ru

THE COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF LEGAL CATEGORIES DETERMINING THE CONTENT OF MANAGEMENT IN THE SPHERE OF PUBLIC ORDER

In the article the content of management in the sphere of public order is considered through a comparative characteristic of legal categories that designate various aspects of this activity.

Key words: Public order; Security; Protection; Providing; Maintaining, Strengthening; Combating offenses.

Управление общественным порядком характеризуется многоплановой деятельностью государственных и негосударственных субъектов, обусловленной спецификой объекта регулирования. В нормативных актах и юридической литературе для обозначения вариантов воздействия на участников общественных отношений используются такие понятия, как *обеспечение и поддержание, укрепление и охрана общественного порядка, а также борьба с нарушениями общественного порядка*, посредством которых оцениваются различные по

объему и содержанию виды деятельности. Между ними не всегда проводится должное разграничение, что приводит к смешению функций и искажению компетенции органов, управляющих данной сферой.

Безусловный интерес в части решения этих проблем представляют выводы, содержащиеся в трудах юристов, характеризующих управление общественным порядком [Буденко 1986; Еропкин 1965; Серегин 1981; Толкачев 1984] как процесс целенаправленного воздействия, осуществляемый одновременно по нескольким направлениям: обеспечение, охрана, укрепление (совершенствование) общественного порядка. Указанные направления выделены с учетом целей, достигаемых в результате отработки каждого из них, что позволяет разложить управленческую деятельность в этой сфере на составляющие, осознать назначение и содержание каждой из них, определить место и роль, права и обязанности субъектов управляющего воздействия и в итоге повысить его эффективность. Говоря об обеспечении общественного порядка, следует иметь в виду два подхода. В широком смысле под обеспечением можно рассматривать итог, результат приведения общественных отношений в заданное правовыми нормами состояние. В узком смысле обеспечение допустимо ограничить созданием условий для достижения подобного результата, выступающего детерминантой нормального функционирования общественного порядка, как управляемой системы, в установленных параметрах.

Содержание данной деятельности раскрывают различные виды обеспечения (правовое – создает систему правовых норм-регуляторов, определяющих полномочия субъектов управления и статус граждан; организационно-штатное – формирует систему органов государственного управления с определенной внутренней структурой и численностью персонала; социально-политическое – проявляется в воспитательной, разъяснительной и пропагандистской работе, формирующей у отдельных лиц и различных групп населения правовой культуры, взглядов и убеждений в необходимости существования надлежащего общественного порядка). Можно выделить и иные виды обеспечения: материально-техническое, информационное, финансовое и т. п.

При этом надо учитывать, что динамика отношений общественного порядка требует внесения корректив в перечисленные условия, которые в совокупности гарантируют оптимальный режим жизнедеятельности людей. Иллюстрацией деятельности в направлении

обеспечения общественного порядка служат: регулирование отношений, ранее не подвергавшихся упорядочению посредством правовых норм в силу недостаточной распространенности асоциальных проявлений, не позволявшей до поры рассматривать подобное поведение как общественно опасное; создание новых субъектов для управления общественным порядком; усиление мер юридической ответственности и другие. Это придает общественному порядку более надежное и устойчивое состояние.

Когда в результате подобного воздействия отмечается придание системе качественно новых свойств, существенно преобразующих как всю систему в целом, так и ее отдельные звенья, а также параметры их функционирования, оно представляет собой нечто иное, как совершенствование общественного порядка. Частью данного совершенствования является деятельность по укреплению общественного порядка, содержание которой, ограниченное в основном количественными преобразованиями в обозначенных областях, при определенных условиях уместно рассматривать с позиции его обеспечения.

Охрана общественного порядка выступает наиболее емким направлением управляющего воздействия, так как оно нацелено на урегулирование конкретных отношений в виде превентивной нейтрализации возможных или активного противодействия реальным дестабилизирующим факторам, проявляющим себя в форме нарушений общественного порядка.

Значительный объем такой деятельности, обширный арсенал средств и способов ее осуществления различными субъектами позволяет рассуждать о наличии в масштабе охраны двух относительно самостоятельных и в то же время тесно связанных между собой функций: поддержание общественного порядка и защита прав и свобод, реализуемых гражданами в указанной сфере.

Реализация функции поддержания общественного порядка в рамках его охраны выражается в том, чтобы сохранить достигнутое состояние данных общественных отношений, не дать ему как реально существующей системе нарушиться, что достигается не только созданием необходимых условий реализации таких отношений (обеспечение), но и контролем за ходом их реализации, предупреждением их нарушений посредством управляющего воздействия в рамках конкретно регулятивных правоотношений. Суть же этой деятельности

в значительной степени связана с «воздействием на правомерное поведение с целью его упорядочения» [Попов, Серегин 1978, с. 15].

Иная охранительная функция – функция защиты реализуется путем устранения факторов, представляющих реальную угрозу дестабилизации охраняемой системы, либо посягающих на эту систему. Да и само слово «защитить» означает: «Охраняя, оградить от посягательств, от враждебных действий, от опасности» [Ожегов 1986, с. 196].

По поводу объема защитной функции охраны прав граждан в сфере общественного порядка единое мнение отсутствует. Разногласия прослеживаются в двух вопросах: в части отнесения к защите деятельности по пресечению противоправных посягательств на охраняемые блага и в отношении наличия у защитной функции возможности восстанавливать нарушенные права субъектов рассматриваемых отношений.

Что касается последней проблемы, то мы солидарны с авторами, считающими, что правовосстановительные меры в качестве самостоятельного института административному принуждению не присущи, так как для административного восстановления характерно не само восстановление, а прекращение противоправных действий [Кисин 1991; Костоудинов 1962], способствующее воссозданию (восстановлению), но не самих нарушенных прав, а условий их реализации, которые приобретают свое изначальное состояние в случае устранения дезорганизирующего начала.

В дискуссии по поводу места административного пресечения в механизме административно-правовой охраны мы разделяем мнение ученых, ограничивающих возможность применения мер пресечения в рамках осуществления защитной функции [Ардашкин 1968; Малейн 1985]. Представляется, что заблуждения авторов, относящих административное пресечение в качестве средства управления к иной охранительной функции, становится возможным вследствие несостоятельности критериев, положенных в основу подобной дифференциации.

Например, И. А. Иванова, рассуждая по поводу места административного пресечения в механизме административно-правовой охраны, не затрагивая его сущности (характера, назначения, оснований применения), делает акцент на возможных позитивных последствиях применения подобного принуждения для охраны прав

граждан в зависимости от стадии административного правонарушения [Иванова 1986], что является спорным. Не только меры административного пресечения, но и меры административного наказания нередко применяются к нарушителю, «когда еще можно предотвратить нарушение прав граждан на личную и общественную безопасность...» [Иванова 1986, с. 39], так как в большинстве случаев запрет на посягательства в сфере общественного порядка под угрозой административной санкции формулируется в качестве формального состава деликта, не связывающего юридические последствия (пресечение, наложение административного наказания) с наступлением какого-либо реально измеримого вреда.

Между административно-правовыми мерами, характеризующими содержание функций поддержания и защиты общественного порядка, много общих черт (административно-правовые нормы, их закрепляющие, сфера реализации таких мер, нередко общие субъекты применения в масштабе обеих функций, государственно-властный характер и др.), позволяющих рассматривать их в качестве средств охраны общественного порядка.

Однако наличие общих моментов требует выявления принципиального различия между ними, обусловливающего разделение административно-правовой охраны на две обозначенные функции. Такое различие прежде всего обнаруживается не в последствиях применения этих мер, а в основаниях их применения, выступающих одновременно основанием возникновения административных правоотношений (регулятивных и охранительных), складывающихся в ходе осуществления деятельности по охране общественного порядка.

Представляется, что действия либо события, выступающие в качестве юридических фактов, порождающих административно-правовые отношения в рамках осуществления функции поддержания общественного порядка, основным назначением которой является содействие реализации прав граждан, недопущение посягательств на охраняемые блага, по своему характеру являются правомерными. Здесь отсутствует непосредственное посягательство либо реальная угроза его проявления, с наличием которой закон связывает возникновение отношений иного рода (охранительных), порождаемых неправомерными актами поведения и влекущих возможность применения административного пресечения и наступление ответственности.

Эти виды управляющего воздействия, по нашему мнению, способны реализовать назначение защитной функции, не только нейтрализуя дестабилизирующее влияние, но и восстанавливая (воссоздавая) условия реализации прав граждан, претерпевшие нежелательную деформацию.

Таким образом, содержание функции защиты позволительно будет обозначить как пресечение противоправного поведения, привлечение виновных к ответственности, воссоздание (восстановление) претерпевших возмущающее воздействие условий для нормальной реализации гражданами в дальнейшем прав и свобод в сфере общественного порядка.

Исходя из сказанного, содержанием административно-правовой охраны общественного порядка является деятельность уполномоченных субъектов управления в рамках регулятивных и охранительных правоотношений, осуществляемая в двух взаимосвязанных направлениях по поддержанию общественного порядка (содействие реализации прав, свобод и обязанностей гражданами, наблюдение за ходом их реализации, предупреждение нарушений) и его защите (пресечение правонарушений, привлечение виновных к административной ответственности, восстановление условий реализации нарушенных отношений).

Разделение деятельности по охране общественного порядка на эти два вида в известной мере условно, их нельзя противопоставлять между собой, отдавать предпочтение одному в ущерб другому, так как оба они дополняют и подкрепляют друг друга.

До совершения противоправного деяния акцент делается на упорядочении правоотношений, на предупреждении правонарушений. После его совершения внимание концентрируется на пресечении деликта и привлечении виновных к ответственности. В литературе встречаются и иные подходы – через призму осуществления борьбы с различными нарушениями.

Основой дифференциации управляющего воздействия в данном случае будут выступать конкретные группы отношений, существующих в структуре общественного порядка, объединенных по признаку непосредственного объекта посягательства, характера субъекта антиобщественного поведения и т. п. [Серегин 1981]. Сам же процесс управления при этом по каждому выделенному направлению уместно охарактеризовать как борьбу с тем либо иным реально существующим

асоциальным явлением действительности (борьба с пьянством и алкоголизмом, мелким хулиганством, детской безнадзорностью), суть которой заключается в стремлении осилить, победить, преодолеть, добиваться чего-нибудь.

Выделение в качестве подсфер управленческого воздействия в структуре общественного порядка борьбы с различными его нарушениями имеет и теоретическое, и практическое значение (совершенствование системы и структуры субъектов управления в данной области; приведение иных элементов организации такой деятельности в состояние, способное обеспечить наиболее оптимальное достижение конечной цели управления с учетом специфики объекта регулирования; совершенствование тактики управления; повышение уровня профессионализма субъектов управления).

Взгляды ученых на содержание борьбы с отдельными асоциальными явлениями можно разделить на две группы. Одни авторы, заявляя о несвойственности постоянного состояния борьбы реальной повседневной деятельности государственных органов по укреплению общественного порядка, отождествляют борьбу с жесткими мерами правового воздействия в отношении нарушителей, посредством чего решается задача «любой ценой искоренить, уничтожить, подавить что-то сейчас, сиюминутно» [Босхолов 1989, с. 49–51].

Сторонники такой позиции неоправданно сужают содержание рассматриваемой категории, предполагая возможность некоего «мирного сосуществования» двух полюсов в рамках правоохранительной деятельности, «осуществляемой в обычных, нормальных условиях» [там же]. Рассуждая подобным образом, авторы приходят к выводу, что борьба с правонарушениями неизбежно приводит к государственному произволу, влекущему нарушения законности, попрание прав и законных интересов граждан.

Мы далеки от мысли, что в настоящее время и в обозримом будущем нарушения законности со стороны правоприменителей будут окончательно изжиты. Однако иные крайности в виде умозаключений о наличии необходимых связей между борьбой с правонарушениями и такими отступлениями от требований закона также не приближают к истине.

Направления, средства, формы и методы борьбы с деяниями, запрещенными правом, урегулированы законодательством, где определены

основания и порядок применения мер государственного принуждения к нарушителям запретов. Естественно, характер этих запретов и перечень мер принуждения для различных ситуаций не будет одинаков. Обычные обстоятельства требуют обычных средств приведения регулируемых отношений в заданное состояние, чрезвычайные обстоятельства – средств чрезвычайных. Но и те, и другие должны применяться не иначе как строго в соответствии с законом, который в то же время предусматривает ответственность правоприменителей за его нарушение.

С учетом изложенного, мы высказываем поддержку иной позиции, позволяющей рассматривать борьбу с нарушениями общественного порядка, как деятельность по управлению определенной сферой общественных отношений, которая осуществляется по направлениям, выделяемым на основе целевого признака в виде: обеспечения, охраны (поддержание и защита), укрепления общественного порядка.

И. И. Веремеенко, исследуя механизм административно-правового регулирования в сфере охраны общественного порядка, заметил, что «использование в борьбе с правонарушениями административных санкций» связано лишь с определенной формой реализации права в рамках стадии правоохранительных правоотношений [Веремеенко 1982]. Это позволяет не ограничивать административно-правовую борьбу лишь применением к правонарушителям административных наказаний либо иных мер административного принуждения, включая в нее общую и индивидуальную профилактику, правоустановление и т. п. К подобному выводу также приводит анализ действующего законодательства, посвященного организации и осуществлению борьбы с отдельными антиобщественными проявлениями, в том числе в сфере общественного порядка, например Указа Президента РФ от 18 апреля 1996 г. № 567 «О координации деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью» (вместе с «Положением о координации деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью»).

Характеризуя содержание административно-правовой борьбы как управленческую деятельность следует учитывать: специфику общественных отношений, подвергаемых регулированию; основания объединения указанных отношений в подгруппы (единые объекты правового регулирования); особенности формирования и проявления дестабилизирующих факторов, требующих правового реагирования;

совокупность направлений функционирования, выделенных по целевому признаку; административно-правовые средства управляющего воздействия, выражающиеся в различных административно-правовых формах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ардашкин В. Д.* Меры защиты (пресечения) в советском административном праве : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Свердловск, 1968. 194 с.
- Босхолов С. С., Урмонас А. И.* Общие функции управления правоприменительной деятельностью. В кн.: Вопросы борьбы с преступностью и судебные экспертизы. Вып. II. Вильнюс, 1989. 117 с.
- Буденко Н. И.* Административно-правовое положение граждан в сфере общественного порядка : дис. ... канд. юр. наук. М., 1986. 178 с.
- Веремеенко И. И.* Механизм административно-правового регулирования в сфере охраны общественного порядка. Т. 1. М., 1982. 186 с.
- Еропкин М. И.* Управление в области охраны общественного порядка М. : Юридическая литература, 1965. 214 с.
- Иванова И. А.* Административно-правовая охрана прав советских граждан в сфере общественного порядка : дис. ... канд. юр. наук. М., 1986. 173 с.
- Кисин В. Р.* Административное правонарушение: понятие, состав, квалификация. М. : МВШМ МВД РСФСР, 1991. 58 с.
- Костоудинов Г. Д.* Административно-правовая защита на социалистическую собственность в НРБ. София, 1962. 148 с.
- Костенников М. В., Куракин А. В.* Мелкое хулиганство как административное правонарушение, посягающее на общественный порядок, и проблемы его оценки в деятельности полиции // Российская юстиция. 2017. № 6. С. 47–51.
- Малеин Н. С.* Правонарушение: понятие, причины, ответственность. М. : Юридическая литература, 1985. 182 с.
- Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1986. 797 с.
- Попов Л. Л., Серегин А. В.* Административно-правовая охрана общественного порядка // Советское государство и право. 1978. № 6. С. 19–25.
- Сердюк Л. В.* Безопасность эксплуатации транспорта, охрана общественного порядка и защита личности // Lex russica. 2016. № 11. С. 126–134.
- Серегин А. В.* Советский общественный порядок и административно-правовые средства его укрепления. М. : Изд-во Акад. МВД СССР, 1975. 194 с.
- Серегин А. В.* Теоретические проблемы административно-правовой охраны общественного порядка : автореф. дис. ... д-ра юр. наук. М., 1981. 394 с.
- Толкачев К. Б.* Место органов внутренних дел в механизме реализации личных конституционных прав и свобод граждан : дис. ... канд. юр. наук. М., 1984. 189 с.

УДК 340.14

М. Гутброд

доктор права (Мюнхенский университет);
Партнер московского офиса «Бейкер Макензи»;
e-mail: max.gutbrod@bakermckenzie.com

**О ПОЛЬЗЕ И ВРЕДЕ
АБСТРАКТНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ**

Актуальность статьи определяется тем, что в ней рассматривается феномен, весьма распространенный в СНГ: использование абстрактных юридических терминов. В работе прослеживается генезис и процесс развития употребления термина «юридический факт». Показано, что хотя Савиньи разработал термин «юридический факт» на основе философских тенденций того времени, контекст употребления термина с самого начала был противоречив и неоднозначен. Желание Савиньи выделиться из философского и теологического дискурса, а также некоторая неясность, свойственная изначально любому новому абстрактному термину, были, как показано в статье, в числе причин последующей «деградации» значения термина. В то же время потребность иметь некий ориентир для решения комплексных юридических проблем современности, где явно прослеживается нехватка убедительных решений, побуждает вновь и вновь ссылаться на тот же термин «юридический факт». В заключение доказана возможность использования указанного термина для обобщения дискуссии относительно средств обеспечения исполнения обязательств, включая институт добросовестного приобретения, доверительного управления, защиты от банкротства, а также регулирования вопросов, связанных с блокчейном.

Ключевые слова: абстрактные юридические термины; юридический факт; владение.

М. Gutbrod

Doctor in Law (University of Munich), Partner of Baker McKenzie Moscow office;
e-mail: max.gutbrod@bakermckenzie.com

**ON THE ADVANTAGES AND HARM
OF THE ABSTRACT LEGAL NOTIONS**

The article is relevant because it deals with what is frequent in the CIS, namely the use of abstract terms. The article traces how the term «legal fact» came into existence and was used. The article argues that, although Savigny had developed the term «legal fact» on the basis of tendencies of contemporaneous philosophy, the context of this term's usage was contradictory and ambiguous from the outset. Savigny's desire to differentiate himself from the philosophical and theological discourse, as well as a certain lack of preciseness inherent in any new abstract term, are, as the article argues,

among the reasons for the later decay in the meaning. At the same time, recent calls for guidance in what can seem an overly complicated environment in which there is a lack of convincing solutions use the very term «legal facts». Indeed, the article ends by using the term for a summary of discussion surrounding security holdership, which also includes a discussion of good faith acquisition, trust management and protection from bankruptcy and could become relevant for blockchain-related issues.

Key words: abstract legal terms; legal fact; possession.

Обычно термины передаются как нечто фиксированное, что в своей определенности является фундаментом науки, особенно правовой науки, и примечательно, как подобное использование терминов можно исследовать в контексте жизненного пути отдельных юристов [Сулейменов 2011, с. 21; Сулейменов 2012, с. 11]. Развитие употребления терминов в Германии можно проследить в книге, посвященной жизни знаменитых цивилистов XX в., в рецензии автора статьи к этой книге, в свою очередь, предпринята попытка обобщить развитие немецкой правовой мысли [Гутброд]. В то же время история науки передается как логичное развитие на пути к совершенству. История – самостоятельная наука, и с научной точки зрения ее всё реже обсуждают саму по себе, без внимания к тем или иным личностям. Более того, когда какая-либо наука становится предметом дискуссии, обычно затрагивается только часть науки, отдельные фрагменты, которые связаны с научной деятельностью, а не совокупность явлений; последовательность или частичная последовательность науки и их причины не обсуждаются. Относительно естественных наук некоторое время особый интерес вызывал тезис Т. Куна (T. S. Kuhn) о влиянии присуждения ученой степени профессора на развитие теории [Stegmüller 1979, с. 725]. Наверное, недостаточно изучена и история ошибочного или неточного понимания терминов. Для такого изучения нам кажется полезной история термина «юридический факт» в Германии и СНГ.

Происхождение термина

Видимо, для теоретической работы Фридриха Карла фон Савиньи (F. C. von Savigny) термин «юридический факт» был ключевым. В начале его карьеры термин служил для того, чтобы объединять многочисленные ситуации, в которых существовало фактическое господство над вещами и которые выделяла наука того времени. Ранее они были разделены особенно по субъективным критериям [Reis 2013, с. 33]. Детально фактическое господство как определяющий признак

того, что получило известность под термином «владение», в дальнейшем обозначил § 854 ГГУ.

При развитии своей системы Ф. К. фон Савиньи использовал термин «юридический факт» как объединяющий юридические конструкции и отличающий юридическую систему от религиозной и философской. Но основа его системы неоднозначна в части отношения к кодификации [Gernhuber 1968, с. 173, 176]. Относительно его мнения существует множество спекуляций [Wieacker 1996, с. 388]. Возможно, что Ф. К. фон Савиньи в споре с А. Тибо хотел отрицать целесообразность кодификации (и таким образом абстрактных норм) в совокупности. Возможно, он считал кодификацию преждевременной (и в принципе поддерживал абстрактные нормы).

Вероятно, внимание Ф. К. фон Савиньи к истории, оценка значения римского права и обозначение системы римского права как современной системы вызвано убеждением, что только изучая сначала историю, возможно понять истину права, и что право является чем-то данным, по отдельности, каждым народом. Наоборот, историю можно понимать и как богатый набор материалов. Возможно понимать включение таких до тех пор не известных отраслей права, как международное частное право, в систему Ф. К. фон Савиньи (примечательно, что во введении Ф. К. фон Савиньи пишет об особом характере международного частного права [Von Savigny 1849, с. 3]) как отражение того, что правила, будучи объективными, могут быть распространены на новые отрасли права.

В итоге, термин, который служил основой для революции в праве, – пониманию тех вариантов владения, которые стоит различать, – в более объемлющем контексте был использован в неясном контексте и, вероятно, что без похожего термина неясность данного контекста стала бы более очевидной. Помимо этого, детали обсуждения термина Ф. К. фон Савиньи и его учениками [Reis 2013, с. 58] позволяют сделать вывод, что он использовал термин именно потому, что он был абстрактным и не был использован раньше.

Немецкая дискуссия

Немецкая дискуссия создает впечатление, что неоднозначность термина располагала к его использованию в противоположность разным предложенным альтернативным подходам и усложняла как справедливую оценку предлагаемых изменений в праве, так и предметные дискуссии.

Когда Э. фон Хиппель (Ernst von Hippel) критиковал термин «юридический факт» как провоцирующий путаницу между фактами и их последствиями, утяжеляющими правовые конструкции [Reis 2013, с. 2], то он, по описаниям Т. Райса (T. Reis), не связывал с термином «юридический факт» справедливость, правила или закон, и не усугублял дискуссий о справедливости законодателя. В ответ А. Манигк (A. Manigk) ссылаясь на то, что фон Хиппель неточно использует термины, а формализм критики А. Манигка, в свою очередь, служил критике К. Ларенца (K. Larenz) [Reis 2013, с. 5]. В то же время А. Манигк, видимо, считал необходимым адаптировать терминологию, например, заменяя термин «юридический факт» на термин «правовой факт», и поскольку по причине использования А. Манигком термина «юридический факт», как части теории сделки в рамках ГГУ, его ассоциировали с пандектистами, которых национал-социалисты, ошибочно оценивая как позитивистов, считали устаревшими [Gernhuber 1968, с. 193], студенты национал-социалисты вынудили А. Манигка уйти на пенсию [Reis, 2013, с. 4]. Также термин «юридический факт», с неубедительными ссылками на пандектистов, был использован В. Флюме (W. Flume) против К. Ларенца и Ф. Виакера (F. Wieacker) и их попыток на базе Основного закона или фактических обстоятельств связать определения обязательств с волеизъявлением, часть результатов которых сегодня является общепринятой и стала частью ГГУ [Reis 2013, с. 13], например, в § 311 (2) ГГУ.

Наверное, в результате неубедительности использования термина «юридический факт», его значение сегодня не признано [Книпер, 1996, с. 142–144]. Характерно отношение такого интересующегося историей права ученого, как Р. Книпер (R. Knieper): смысл термина не был ему известен [Книпер 2015, с. 54].

СНГ

В СНГ типичное использование термина «юридический факт» можно охарактеризовать как ссылку на то, что право придает определенным фактам значение [Сулейменов 2015, с. 11]. При этом конкретные последствия, связанные с термином, скорее неясны. Только в исключительных случаях термин связывают с более объемлющими целями: Ф. С. Карагусов говорит о теории, «которая позволит по наибольшему количеству предусмотренных, как и вновь возникающих,

видов гражданско-правовых сделок и иных обязательств выработать согласованную и признанную позицию о том, какой юридический факт или фактический состав лежит в основе возникновения, изменения и прекращения соответствующих субъективных прав и /или обязанностей» [Карагусов 2015, с. 72, 86].

**Связь между терминологией и комплексностью проблем –
пример вещного права**

Хотя существуют различные мнения по поводу оснований признания права наукой, нет консенсуса по поводу самого признания как такового. Наше убеждение заключается в том, что комплексность правовых проблем – самое лучшее основание для признания права наукой. Другими словами, как правило, неочевидно то, чего можно прямо или косвенно достичь правилами, и предполагаемый результат можно объективно оценить в том смысле, что любой при равных предпосылках (включая оценку значения разных целей регулирования) придет к такому же результату. Характерный пример – вещное право, поскольку в вещном праве разрешается многосторонний конфликт интересов (в этом конфликте участвует владелец, собственник, приобретатель и кредиторы всех перечисленных лиц, иногда к этому добавляют соответствующих залогодержателей, что нам кажется ненужным, поскольку фидуциарная собственность лучше, чем залог, выполняет функции обеспечения). Поэтому нам и кажется также правильным, что такое значение играет особую роль в вещном праве и в праве рынка ценных бумаг. Немецкое право, по мнению автора, эффективно регулирует взаимодействие на базе последовательного развития института владения. Подобное развитие отражается в регулировании владения в отдельной главе ГГУ, а также в роли, которую владение играет при передаче вещи и для целей установления добросовестности. При передаче вещи в Германии действует принцип традиции, по которому переход права собственности зависит от признания нового собственника владельцем (значение для законодателя потери косвенного владения при передаче по ГГУ подчеркивается в литературе [Wieling 2008, с. 319]). Принцип абстрактности облегчает сосредоточение на переходе права собственности и при неуполномоченной передаче позволяет преследовать передающего по мотивам злоупотребления доверием в соответствии с ст. 266 немецкого Уголовного кодекса. Соответственно,

передачу владения признавали основой добросовестности (правда, основания возможности добросовестного приобретения обсуждают редко, и нам видится правильным мнение Й. Гернхубера (J. Gernhuber) [Gernhuber 1991, с. 72]). Тем самым ответственность за установление условий перехода прав перекалывается на плечи сторон сделки по поводу вещи, и упрощается проверка приобретателем права различных обстоятельств в целях установления позиции владения (например, путем признания права или полномочий распоряжений собственника). Признание возможности быть собственником, даже если интерес состоит не в вещи в целом, а лишь в ее стоимости, например при использовании вещи для обеспечения задолженности (так называемая фидуциарная собственность) – упрощает обращение и с правом на обеспечение. Поэтому представляется последовательным, что залог – право, которое сосредоточено только на обеспечении, – по немецкому праву связано с владением (см. §1205 ГГУ). Но, по мнению автора, именно богатство и устойчивость терминологии, связанные с развитием института владения, не позволяли осмыслить системность подобного решения с точки зрения правовой науки. Например, одни авторы предлагают расширить возможности передачи на основе доверительного управления, не затрагивая при этом проблематику перепроверки полномочий управляющего [Einsele 1995, с. 558]; другие – делают выводы относительно доверительного управления без дискуссии о функциях традиции и возможности указанной перепроверки [Lehman 2010, с. 571]. Р. Книпер видит проблему в сложности договоров о фидуциарной собственности [Knieper 1996, с. 142–144], а Ф. Виакер заключает, что проблема в том, что у категории фидуциарной собственности меньше традиций, чем у ипотеки [Wieacker 1996, с. 522], и она имеет практическую пользу.

Представляется, что нет систематического исследования данных о финансировании компаний в разных странах. Кажется, что кредитное финансирование в Германии представляет собой более значимую часть, чем в других странах: под 3 % для Германии, под 7 % для ЕС, свыше 20 % для США – процент от ВВП с 1998 г. по 2003 г. (при финансировании на рынке капитала) согласно Отчету Федерального банка Германии за июнь 2004 г.¹ Но неясность причин разницы

¹Отчет Федерального банка Германии за июнь 2004 г. URL: www.bundesbank.de.

стала, в свою очередь, причиной того, что, по мнению автора, недостаточно ясны и последствия разных подходов к регулированию ценных бумаг в международной перспективе. Нам известны мысли о попытках унифицировать права на ценные бумаги, повторяющие логику Unidroit (Background to the 2009 Geneva Convention. URL: www.unidroit.org/overview), а именно, что традиционные вещные права отдельных стран базируются на различных принципах; наше видение более подробно изложено в другой работе [Гутброд 2015, с. 371]. То же применимо, наверное, и для феноменов, связанных с блок-чейном. В заключение можно, на наш взгляд, констатировать, что наука не полностью охватила перспективы использования указанного абстрактного подхода.

Подобная дискуссия о сущности собственности, о ее переходе и взаимоотношении с другими вещными правами – не единственный пример частично отрицательного, частично положительного влияния абстрактности и кажущейся точности терминов на мышление. Осмысление в подобном абстрактном терминологическом ключе таких теоретически не разработанных отраслей, как законодательство о банкротстве, могло бы создать перспективу правильной или хотя бы последовательной таксировки собственности, обеспечения и залога. История законодательства и права подтверждает, насколько длителен процесс правильного понимания во внедрении подобных терминов.

Хотя история термина «юридический факт» скорее свидетельствует о том, что он использовался неоднозначно и вряд ли способствовал познанию правовых феноменов, наверное, было бы неправильным считать вредным сам термин или его использование. Тем не менее нельзя не заметить излишних интеллектуальных усилий, которые связаны с ним. В то же время его частичное использование позволит лучше ориентироваться в упомянутых сферах вещного права.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гутброд М. Review Essay About the Relevance of German Civil Law Science of the 20th Century for the CEE and CIS A review of Stefan Grundmann, Karl Riesenhuber, Deutschsprachige Zivilrechtslehrer des 20. Jahrhunderts in Berichten ihrer Schüler. URL: www.academia.edu/35357187/Review_Essay_About_the_Relevance_of_German_Civil_Law_Science_of_the_20th_Century_for_the_CEE_and_CIS_A_review_of_Stefan_Grundmann_Karl

Riesenhuber_Deutschsprachige_Zivilrechtslehrer_des_20._Jahrhunderts_in_Berichten_ihrer_Sch%C3%BCler

- Гутброд М.* Последствия признания регистрации ценных бумаг юридическим фактом // Юридические факты как основания возникновения, изменения и прекращения гражданских правоотношений: материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках ежегодных цивилистических чтений, посвященные 20-летию Научно-исследовательского института частного права и 10-летию Казахстанского Международного Арбитража (Алматы, 21–22 мая 2015 г.). Алматы, 2015. С. 371–377.
- Карагусов Ф. С.* О влиянии учения о юридических фактах на развитие законодательства и юридической практики // «Юридические факты как основания возникновения, изменения и прекращения гражданских правоотношений: материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках ежегодных цивилистических чтений, посвященные 20-летию Научно-исследовательского института частного права и 10-летию Казахстанского Международного Арбитража (Алматы, 21–22 мая 2015 г.). Алматы, 2015. С. 72–86.
- Книпер Р.* Юридические факты: возникновение и упадок одного правового института в немецком праве // Юридические факты как основания возникновения, изменения и прекращения гражданских правоотношений: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках ежегодных цивилистических чтений, посвященные 20-летию Научно-исследовательского института частного права и 10-летию Казахстанского Международного Арбитража (Алматы, 21–22 мая 2015 г.). Алматы, 2015. С. 54–63.
- Сулейменов М. К.* Частное право Республики Казахстан: история и современность. Собр. соч. в 9 т. 1. Общие проблемы. Алматы: Юридическая фирма «Зангер», 2011. 672 с.
- Сулейменов М. К.* Гражданское право как наука: проблемы теории и практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках ежегодных цивилистических чтений, посвященной 70-летию М. К. Сулейменова. Алматы, 29–30 сентября 2011 г. / отв. ред. М. К. Сулейменов. Алматы, 2012. С. 11–37.
- Сулейменов М. К.* Юридические факты в гражданском праве: проблемы теории и практики // Юридические факты как основания возникновения, изменения и прекращения гражданских правоотношении: материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках ежегодных цивилистических чтений, посвященные 20-летию Научно-исследовательского института частного права и 10-летию Казахстанского Международного Арбитража (Алматы, 21–22 мая 2015 г.). Алматы, 2015. С. 11–54.
- Einsele D.* Wertpapierrecht als Schuldrecht. Тюбинген, 1995. 649 с.
- Gernhuber J.* Das völkische Recht // Tübinger Festschrift für Eduard Kern. Тюбинген, 1968. С. 167–200.

Gernhuber J. Bürgerliches Recht. Мюнхен, 1991. 525 с.

Knieper R. Gesetz und Geschichte. Баден-Баден, 1996. 261 с.

Lehman M. Finanzinstrumente. Тюбинген, 2010. 558 с.

Reis T. Savignys Theorie der juristischen Tatsachen. Франкфурт-на-Майне, 2013. 214 с.

Von Savigny F. C. System des heutigen römischen Rechts. Берлин, 1849. 540 с.

Stegmüller W. Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Штутгарт, 1979. 730 с.

Wieacker F. Privatrechtsgeschichte der Neuzeit. Геттинген, 1996. 659 с.

Wieling H. J. Sachenrecht. Берлин, 2008. 876 с.

УДК 327.35

А. И. Емельянов

кандидат политических наук; доцент кафедры политологии
Института международных отношений и социально-политических наук МГЛУ;
e-mail: anton.politolog@ya.ru

АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

XXI век был ознаменован резким увеличением масштаба и степени интенсивности террористических в разных частях света. Пожалуй, никогда в истории человечества на планете Земля не действовало такого количества экстремистских групп и организаций, терроризирующих население и правительства не просто отдельных стран, но и целых континентов. В статье автор исследует, как эта проблема угрожает национальной безопасности России. В проведенной работе выдвигается гипотеза, что ключевым механизмом в процессе распространения международного терроризма становится результат его синтеза с организованной преступностью. Автор делает вывод, что террористические организации превращаются в международную мафию, которая имеет один источник финансирования, и для победы над ними требуется стратегический системный подход и хорошо проработанная законодательная база.

Ключевые слова: терроризм; организованная преступность; антитеррористическая деятельность; национальная безопасность.

A. I. Emelianov

PhD (Political Science), Associate Professor, Department of Political Science, Institute of International Relations and Social and Political Sciences (Faculty); MSLU; e-mail: anton.politolog@ya.ru

ANTITERROR POLICY AS ONE OF THE RUSSIAN NATIONAL SECURITY ASPECTS

The twenty-first century was marked by a sharp increase in the scale and intensity of terrorism in different parts of the world. Perhaps there was never in the history of mankind on the planet Earth so many extremist groups and organizations terrorizing the population and governments of not just individual countries, but entire continents. In the article the author investigates how this problem threatens the national security of Russia. As a result of the study, the author puts forward the hypothesis that the key mechanism in the process of the spread of international terrorism is a result of its synthesis with organized crime. The author concludes that terrorist organizations are becoming an international mafia, which has one source of funding and to defeat them requires a strategic systematic approach and a well-developed legal framework.

Key words: terrorism; organized crime; antiterrorist activity; national security.

В последние годы терроризм стал неотъемлемым явлением современной действительности, которое встречается как в нашей стране, так и за ее пределами. Террористические организации ставят своей целью террор и уничтожение населения, создание напряженной криминальной обстановки, а также получение нелегального дохода, в том числе для самообогащения и финансирования антиправительственной деятельности. Кроме того, терроризм стал одним из самых распространенных способов противостояния в XXI в., позволяющим вести боевые действия с противником на его территории без объявления войны, не неся потерь среди своего населения.

Хотя терроризм встречался и в древние времена, активно он стал использоваться именно со второй половины XX в. В настоящее время он приобретает всё более выраженные политические оттенки и может спонсироваться другими государствами, национальные интересы которых являются экспансионистскими в отношении суверенной страны.

В Российской Федерации правовую основу противодействия терроризму составляют Конституция Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, международные договоры Российской Федерации, Федеральный закон от 25 июля 2002 г. №114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», Федеральный закон от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму», Федеральный закон от 21 июля 2011 г. № 256-ФЗ «О безопасности объектов топливно-энергетического комплекса» и другие нормативные правовые акты, направленные на противодействие терроризму. Тем не менее данные законы не способствуют полному искоренению терроризма в России.

Федеральный закон Российской Федерации «О противодействии терроризму» определяет терроризм как «идеологию насилия и практику воздействия на принятие решения органами государственной власти, органами местного самоуправления или международными организациями, связанные с устрашением населения и (или) иными формами противоправных насильственных действий» [Федеральный закон Российской Федерации № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» ... 2006].

На международной арене всё чаще можно услышать обвинения российских дипломатов о том, что наши зарубежные «партнеры» имеют тесные контакты с террористическими организациями,

признанными в Российской Федерации *extra legem*. В таком случае их деятельность может представлять собой не только реализацию криминальных схем по приобретению денег незаконным путем, но и подготовку, а также реализацию террористических актов и создание сети региональных представительств и вербовочных центров по всей России.

Организованная террористическая деятельность создает угрозу духовному развитию нации, ведет к упадку нравственных ценностей и подрыву генофонда нации. Это связано с нелегальным ввозом сильнодействующих наркотических средств, их распространением, а также фальшивомонетчеством и прочими тяжкими преступлениями.

В этой связи борьба с терроризмом представляет собой один из главных интересов национальной безопасности нашей страны. Реализация контртеррористических мероприятий возлагается на различные федеральные ведомства и органы, но прежде на МВД и ФСБ. Основа сбережения нации и государства обозначена в ст. 114 п. «д» Конституции Российской Федерации.

В зависимости от деятельности и ожидаемых целей, террористические организации, действующие на территории России, могут быть:

1. Зарубежными представительствами международных террористических организаций, запрещенных в Российской Федерации, и ведущих антиправительственную деятельность.
2. Сепаратистскими бандформированиями, действующими против федеральных властей и конституционного строя.
3. Квазитеррористическими организациями, ведущими деятельность по продаже оружия и торговле, транспортировке наркотиков, использующих терроризм как прикрытие.

Вне зависимости от целей многие из этих организаций принадлежат к международным террористическим сетям. Видный российский исследователь С. А. Солодовников при рассмотрении понятия «международный терроризм» выделяют такой признак международного терроризма, как «организованная деятельность (организованная преступность)» [Солодовников 2007, с. 41].

Террористические организации выступают как типичный субъект организованной преступности. В этой связи на его формирование влияет аналогичный спектр социально-экономических и политических факторов:

1. Острый политический кризис (когда в стране происходят процессы политизации организованной преступности, стремление руководителей преступных сообществ воздействовать на развитие деструктивных процессов, ослабляющих власть, устанавливать контакты с экстремистскими группами и организациями, подключаться к участию в антиконституционных действиях, особенно связанных с насилием, оказывать влияние на ход избирательных кампаний, добиваясь избрания нужных им лиц).

2. Напряженная экономическая ситуация (подразумевается ослабление банковской системы, системный финансовый кризис, инфляция, резкое стратификация граждан по уровню их доходов, невозможность найти работу молодым гражданам).

3. Разрушение социально-воспитательной базы (под этой базой подразумевается внеучебная работа с подрастающим поколением, направленная на воспитание у гражданина патриотизма, гражданской позиции, законопослушания) и др.

В условиях текущей политической ситуации силовым ведомствам и Администрации Президента Российской Федерации, как центру принятия ключевых политических решения и генерации антитеррористических законодательных инициатив, при борьбе с радикальными экстремистскими объединениями, ведущими террористическую деятельность, важно учитывать все три фактора, а также прочие условия социально-политической обстановки в стране и в мире, и подготовить серьезные меры по нейтрализации угроз национальной безопасности Российской Федерации.

Основываясь на указанных факторах, можно предложить три направления для работы по противодействию террористической деятельности. *Во-первых*, несмотря на политическую стабильность, следует помнить о «сменяемости поколений во власти» [Латов 2007, с. 70]. Принимая во внимание реалии текущей ситуации в стране и мире, можно ожидать усиления внешнего и внутреннего давления в период смены поколения элит. Это может найти свое отражение в активизации деятельности бандформирований, а также в осуществлении террористических актов. В целях превентивного воздействия российские власти должны позаботиться о законной и легитимной реализации демократического транзита власти от поколения к поколению, а также об устранении опасных организованных преступных сообществ на территории России.

Во-вторых, необходимо стабилизировать ситуацию в экономической сфере для снижения социального напряжения в обществе, которое выражается в увеличении децильного коэффициента, кумовстве и трайбализме, увеличенной налоговой нагрузке на бизнес, не позволяющей вести транспарентную предпринимательскую деятельность всем акционерным предприятиям и индивидуальным предпринимателям (The World Indicators in 2000–2015. The World Bank. URL: data.worldbank.org/indicators). Нужно помнить о непосредственной связи терроризма с бедностью населения. Примером тому может послужить ситуация в регионах Северного Кавказа, где «наблюдается активная деятельность организованной преступности, имеющая экстремистские корни» [Купрещенко, Федотова 2016, с. 319]. Игнорировать и пытаться объяснить всё происходящее какими-либо другими причинами значило бы сознательно не видеть противоречий, которые могут привести к социальному взрыву и поставить под угрозу конституционный строй России.

В-третьих, отсутствие воспитательной работы на местах. Именно подобная безучастность сопутствует снижению уровня образования, что ведет к повышению уровня инфантилизма среди молодежи, а значит, повышенной внушаемости, что служит «плодородной почвой» для распространения ложных и опасных идеологических и религиозных концепций, направленных на применение в качестве инструментов политического участия неконституционных методов, актов политического экстремизма и терроризма. Подобная ситуация может привести к насильственным посягательствам на конституционный строй, что является одной из наиболее серьезных опасностей для государства, общества и личности. Платформой для реализации подобных действий могут стать агенты влияния из западных или ближневосточных стран, некоторые из которых действуют в качестве иностранных агентов в форме НКО, несистемных оппозиционных политических партий или общественных движений. Борьба с таким проявлением организованной преступности – задача ФСБ.

Решению проблемы мог бы способствовать перевод на русский язык Корана, который в настоящее время не имеет одного официально утвержденного перевода. Разногласие в письменах уже не раз в истории производило раскол церквей, дезинтеграцию империй и кровопролитные войны.

В текущей борьбе за умы граждан Российской Федерации «главным полем битвы видится Северный Кавказ, на которое стоит обратить особое внимание. Здесь отмечается высокое влияние пропагандистского воздействия сторонников радикальных течений ислама» [Старцев 2011, с. 96]. В результате молодежь, попавшая под их влияние, перестает ассоциировать себя с российским обществом и самоидентифицируется только как часть мировой мусульманской общины. Убежденные в том, что только ислам и «шариатский порядок» являются основой будущего Кавказа, превращает их в активных сторонников радикального исламизма.

Сложная криминогенная обстановка наблюдается во всем Северо-Кавказском федеральном округе (далее – СКФО), где организованные преступные группы берут под контроль криминальный бизнес, в частности торговлю наркотиками, похищение и торговлю людьми, рэкет и вымогательство денежных средств у предпринимателей, а также сращивание с административным ресурсом. «В СМИ нередко появляется информация, что в данном округе члены бандформирований обложили данью представителей малого и среднего бизнеса под угрозой смерти и уничтожения имущества» [Старцев 2011, с. 97]. Отмечается тенденция сращивания членов бандгрупп и их главарей с организованной и общеуголовной преступностью, основой является материальная выгода. Кроме того, представители криминальной среды нередко ищут и устанавливают контакты с террористическими группами боевиков для купли или продажи оружия, добытого преступным путем или доставляемого с территории других государств.

В своей деятельности исламисты на Северном Кавказе опираются не только (и, видимо, не столько) на внешнюю поддержку, сколько на недовольство значительной части граждан, проживающих в СКФО, существующей системой государственного управления в регионе и в стране в целом. Основными причинами, влияющими на всплеск протестных настроений и террористических проявлений, является обострение противоречий между коррумпированными представителями власти, располагающими значительными административным, финансовым, людским и информационным потенциалами, имеющими стабильные доходы, с одной стороны, и большинством населения, имеющим низкий уровень жизни – с другой. «Это вызывает нарастающее недоверие к региональным органам власти со стороны населения» [Старцев 2011, с. 97].

Учитывая богатую историю противостояния в этом регионе российской государственности с исламскими течениями радикального толка, не стоит рассчитывать на быстрое решение сложившейся проблемы. Можно выделить несколько путей по стабилизации ситуации в регионе.

Во-первых, следует проводить постоянные профилактические действия в отношении местного населения, особенно молодежи. Профилактические меры иногда оказываются более эффективными, чем меры по пресечению деятельности того или иного бандформирования. «При этом можно выделить два основных подхода к рассмотрению социального контроля: с одной стороны, это регуляция обществом своего поведения через моральные и др. нормы; с другой стороны – внешняя регуляция, управление социальными институтами» [Костыря, Чупик, 2015, с. 18].

Во-вторых, стоит продолжать реализацию федеральных программ по созданию рабочих мест и помощи в развитии частного предпринимательства для ликвидации бедности. Подобные программы показывает свою эффективность в настоящее время, но реализация подобных проектов встречает сопротивление со стороны местных чиновников и старейшин. Речь идет о коррупции, которая формировалась в этом регионе веками по принципу кумовства и трайбализма. Для ее решения необходимо разработать целый комплекс мер, который заключается в следующем:

1. Тесная работа с местными элитами, которые должны ощутить истинную опасность от надвигающейся угрозы организованной террористической деятельности и разработать план действия для превентивного ответа на этот вызов. В этой связи требуется разработка стратегического подхода для решения проблемы коррупции в регионе для ликвидации очага напряженности на южном рубеже нашей страны.

2. Периодическое повышение квалификации кадров местных органов МВД, СКР и ФСБ и др. в области противодействия терроризму и организованной преступности. «Данные программы должны включать в себя использование новейших достижений науки и техники в военной и гражданской сфере» [Селиванов 2014, с. 111]. Это может стать залогом успеха при борьбе с исламистским фундаментализмом, примером чему является успешная деятельность российских Вооруженных Сил в Сирийской Арабской Республике.

3. Финансовые инструменты воздействия на террористическую активность организованных преступных групп. К применяемой практике, реализуемой в соответствии с Федеральным законом РФ № 88-ФЗ «О ратификации Международной конвенции о борьбе с финансированием терроризма» от 10 июля 2002 г., стоит применять новые финансовые инструменты. Поскольку их деятельность по большей части базируется на внешних вливаниях, необходимо организовывать более тщательную проверку всех фондов, ведущих благотворительную деятельность от имени международных религиозных организаций. «Правильным шагом стало развитие и введение национальной платежной системы “МИР” и перенос серверов иностранных компаний с личной информацией о гражданах нашей страны на территорию Российской Федерации» [Шангараев, Лобас 2016, с. 337]. Поможет также усиление деятельности вокруг посредников, которыми пользуется организованная преступность СКФО, ведя противозаконную деятельность, не подозревая об этом.

В результате можно утверждать, что организованная преступность становится всё более опасным явлением в современной действительности и для ее ликвидации требуются серьезнейшие и своевременные меры. Под ними подразумевается комплекс мер и действий, которые должны реализоваться в рамках стратегического документа, который должен включать в себя все тонкости и особенности борьбы с организованной преступностью. Также следует подчеркнуть важность не только карательных, но и профилактических действий в связи с тем, что средний возраст членов подобных криминальных структур снижается и приближается к 25-и годам (Краткая характеристика состояния преступности. Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. URL: мвд.рф/folder/101762/item/8306504/).

Большое количество молодых людей в организованной преступности, а также наличие в ее рядах большого количества лиц из СКФО, ведет к проблеме синтеза преступных элементов с идеологией «джихада», стремлением нанесения вреда конституционному строю Российской Федерации и провозглашением на территории России нового халифата. Опираясь на неблагоприятную социально-экономическую обстановку, терроризм становится всё более опасным явлением, для борьбы с которым требуется новые теоретические и практические разработки. Несмотря на новизну проблемы, ее решение потребует решения старых проблем, среди которых коррупция, дисбаланс

децильного коэффициента, низкий процент трудоустройства, в том числе по специальности, среди молодежи.

Решением этих проблем должна заниматься группа федеральных ведомств, под эгидой ФСБ РФ и Администрации Президента Российской Федерации. Подобные действия смогут устранить сложившуюся ситуацию с распространением организованной преступности и ее синтеза с терроризмом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Костыря Ю. С., Чурик А. Ю.* Социально-правовой контроль над экономической преступностью и роль граждан в его осуществлении // Вестник экономической безопасности. 2015. № 1. С. 15–20.
- Купреценко Н. П., Федотова Е. А.* Дифференциация доходов и бедность населения как угроза экономической безопасности России // Вестник экономической безопасности. 2016. № 3. С. 318–322.
- Латов Ю. В.* Экономический анализ современного терроризма. М. : Академия управления МВД России, 2007. 88 с.
- Селиванов А. И.* Противодействие легализации преступных доходов и коррупции: финансово-экономические аспекты // Вестник Финансового университета. 2014. № 6. С. 110–117.
- Солодовников С. А.* Терроризм и организованная преступность: монография. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 173 с.
- Старцев Г. В.* Борьба с организованной преступностью и коррупцией как условие безопасности Северо-Кавказского федерального округа // Научно-практический журнал «Мир». 2011. Апрель-июнь. С. 95–100.
- Федеральный закон Российской Федерации № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» от 06 марта 2006 г. // Собрание законодательства РФ. 2006. № 11. ст. 1146.
- Шангараев Р. Н., Лобас Е. В., Трифонов И. В.* Роль национальной платежной системы в обеспечении экономического роста и национальной безопасности России // Вестник экономической безопасности. 2016. № 3. С. 336–343.

УДК 340.5

Е. Ю. Калинина

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры теории права и гражданско-правового образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург;
e-mail: bellaflor@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ИСПАНСКОЙ СИСТЕМЫ ПРАВА
В РАМКАХ СРЕДНЕВЕКОВОГО «ПРАВОВОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ»
(РЕЦЕПЦИИ РИМСКОГО ПРАВА)
ВНУТРИ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ПРАВОВОЙ СЕМЬИ**

В рамках настоящей статьи автор рассматривает проблему формирования романо-германской правовой семьи как цивилизационного феномена. Испания оказалась одним из центров становления европейской правовой цивилизации.

Ключевые слова: испанская система права; рецепция римского права; право как культурный феномен; романо-германская правовая система; Средневековье.

E. Yu. Kalinina

PhD. in Law, Associate Professor, Chair of Theory of Law and Civic-Legal Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg;
e-mail: bellaflor@mail.ru

**EVOLUTION OF THE SPANISH LEGAL SYSTEM
IN THE CONTEXT OF THE MEDIEVAL LEGAL RENAISSANCE
(THE ROMAN LAW RECEPTION)
WITHIN THE ROMANO-GERMANIC LEGAL SYSTEM**

The problem of the formation of the Romano-Germanic Legal System as a civilizational phenomenon is the fundamental point of the present research. Spain was one of the cores of the European legal civilization.

Key words: Spanish Legal System; Reception of Roman Law; Law as a cultural phenomenon; Romano-Germanic Legal System; Middle Ages.

Изучение сравнительного правоведения в современном мире представляется важной и ответственной задачей. Актуальность подобного исследования обусловлена тем, что сегодня мы сталкиваемся с многочисленными проблемами, фундаментальной причиной которых является кризис межкультурного взаимодействия. Анализ этих проблем, который позволил бы приблизиться к решению столь важных вопросов, как нахождение точек пересечения между представителями

разных культур и цивилизаций, оказавшихся в пределах единого европейского цивилизационного пространства, важен прежде всего в правовом смысле. Право представляет собой важнейший регулятор поведения, определяющий границы допустимого, возможного и должного поведения и социального взаимодействия. В рамках сравнительного правоведения можно приблизиться к решению этих задач при условии изучения феномена, который называется цивилизацией в рамках обновленной научной методологии, поскольку старые способы показали свою непригодность. Понятие цивилизации и цивилизационного подхода в праве стало казаться спорным. Сегодня можно увидеть публикации, которые этот подход критикуют или отвергают как метафизический и надуманный, создающий искусственные схемы. Еще Ф. Бродель образно говорил о понятиях «цивилизация» и «ментальность»: «Они напоминают песчаные дюны, которые зависят от внешне незаметных очертаний почвы: песчинки перекатываются с места на место, откуда-то улетают и где-то накапливаются по воле ветра, но в итоге бесчисленных перемещений дюна остается всё там же» [Бродель 2003, с. 589].

Вместе с тем многочисленные национальные и региональные культуры стремятся к интеграции в более крупные образования, которые оказываются в непрерывном и часто конфликтном взаимодействии. В глобальном мире особенно трудная ситуация складывается, когда представители разных цивилизаций оказываются в едином пространстве, где взаимодействие не строится по знакомым принципам и сценариям. Эти конфликты приобретают правовой характер, поскольку часто речь идет о преступлениях, о нарушении прав человека, дискриминации, помимо бытового непонимания.

Цивилизационный, или культурально-антропологический, подход важен, поскольку право – это элемент культуры и один из базисных элементов цивилизации. «Право ... формируется как непрерывный коллективный диалог, поддерживаемый трудноуловимым социальным консенсусом, неустойчивый, как искусство или как практика, который более, чем справедливость, и часто от ее имени, стремится обеспечить разумное сожительство, определенный тип социального мира, путем обмена и передачи смыслов. В этом смысле право – элемент культуры» [Martínez Martínez 2006, с. 162]. Сравнительное правоведение, занимаясь исследованием правовых систем, изучает устойчивые

глобальные культурно-цивилизационные образования, где культура (в том числе, правовая) понимается как подсистема цивилизации.

Чтобы понять, что такое цивилизация, необходимо «вычленение глубинных факторов, архетипических черт и долговременных признаков, таких, как культурные, религиозные и этнические характеристики, исторические традиции, поведенческие и психические стереотипы» [Вера. Этнос. Нация 2007, с. 112], которые составляют ядро цивилизации. А. Кёнигсбергер предлагал рассматривать цивилизации как уникальные образования (хотя и незамкнутые на себе) [Кёнигсбергер 2001; Кёнигсбергер 2006].

В рамках настоящего исследования предполагается рассмотреть процесс формирования правовых основ европейской цивилизации как единого культурно-исторического феномена. Единство европейской цивилизации определяется следующими базисными компонентами: христианство, латынь как язык культуры, единая правовая система, определяющая основы политики. Все эти компоненты исходили из Римской империи, которая представляла собой цивилизационную модель, унаследованную Европой. Самым значимым наследием Рима была государственно-правовая модель, предполагающая объединение разнородных культур в едином культурном, политическом, правовом пространстве. В результате была создана романо-германская правовая семья, основы которой сегодня подвергаются цивилизационным потрясениям. Рассматривать указанные вопросы предполагается на примере Испании. Это связано с необходимостью сузить исследование, рассмотрев наиболее характерный пример, а именно – «Правовое возрождение» в Европе и формирование испанской системы права в рамках романо-германской традиции.

С конца XI в. в Европе начинается так называемое правовое возрождение, которое связывается с «открытием» юстиниановского права и началом его глубокого изучения в университетах Европы [Torrent Ruiz 2013, с. 28]. В Европе появляется еще один фундаментальный объединительный аспект, формирующий цивилизационное единство. Этот правовой пласт принято называть *общее право*, или *ius commune*. Его определяют как законодательство, основанное на собрании юстиниановских норм и норм канонического права, скомпилированных Грацианом в *Decretum Gratiani* в XII в. [García y García 1993–1994, с. 45]. Оно стало базисом современной общеевропейской правовой

культуры и правосознания, постоянно развивалось и обогащалось вплоть до прекращения существования Старого режима (т. е. до эпохи Просвещения и революций конца XVIII–XIX вв. Европе).

Для Испании римское право имело более важное значение, чем для остальной Европы после падения Римской Империи, поскольку аутентичное право, которым пользовались народы Римской Империи, было укоренено в испанской правовой системе и послужило фундаментом формирования прото-нации и базисных элементов государственности. Германцы-вестготы были наиболее романизированными среди варваров [Виноградов 1910, с. 14], попавших в орбиту влияния Римской Империи. Кодекс Эвриха и Бrevиарий Алариха были основаны на доюстиниановском праве. Произошла встреча народов, которые обладали определенным знанием об основах римского права и в целом принимали правовые реформы, которые были направлены на то, чтобы унифицировать (или хотя бы сблизить) правовое положение вестготов, римлян и иберийских народов (последние, правда, оставались наименее вовлеченными в политико-правовые процессы, если не считать вполне романизованную знать). В результате на территории Иберийского полуострова начала формироваться прото-государственность (некоторые авторы называют ее варварско-римским *государством* [Torrent Ruiz 2013, с. 34]), основой которого стало вульгарное римское право, ряд германских правовых обычаев и установлений (хотя ученые отмечают, что маловероятно, что вестготы прививали местному романизованному населению чисто германские правовые установления [Torrent Ruiz 2013, с. 36]), а также местное обычное право. Совместная работа вестготских и иберо-римских юристов привела к созданию таких сборников, как *Lex Romana Wisigothorum*, *Lex Romana Burgundionum* и *Edictum Theoderici*, которыми до XII в. пользовались на отдельных территориях Южной Франции и Испании. *Liber iudiciorum* также не может быть назван германским правовым установлением. Это было объединяющее римлян и вестготов право. По форме и содержанию этот акт связан с Кодексом Юстиниана. Ученые отмечают практически идентичную структуру: разделение на двенадцать книг, а внутри – на титулы и главы.

Использование латыни и сохранение традиций римского наследия очевидно в каноническом праве. Средневековый вариант церковного права был прямым наследником и вытекал из римского права.

Отличительной его особенностью было то, что это право было живое, постоянно меняющееся. В этом состояло отличие канонического права от университетского возрожденного римского права. В каноническом праве появлялись институты, которые затем заимствовали светские судебные власти (инквизиционный или розыскной процесс, запрет ордалий, письменный характер процесса и т. п. Важным свидетельством глубокой романизации Испании, сохранившейся в период раннего и высокого Средневековья, можно назвать доктринальные труды испанских юристов и философов, например, Исидора Севильского, который, пожалуй, является самым ярким представителем средневековой испанской учености (именно Исидор Севильский назвал римское право *legem mundialem* [García y García 1993–1994, с. 49–50], т. е. мировым правом, что, по сути, подготовило его возрождение в виде общего права). Даже многовековое доминирование ислама на Полуострове не смогло полностью уничтожить римский политико-правовой фундамент, в результате чего католические короли, основываясь на правовом наследии Средневековья, начали трудную работу по реинтеграции испанских народов в единое цивилизационное политико-правовое пространство.

До периода объединения испанских территорий в единое государство восприятие обновленного (общего) римского права не было равномерным. Территории, находящиеся под властью мусульман, восприняли его значительно позже. Север и северо-восток практически не восприняли новое римское право. Они практически не были затронуты исламским влиянием, и там продолжало развиваться римско-вестготское право, основанное на *Liber iudiciorum*. Частично здесь сохранялись германские правовые установления. На исламских территориях христиане также продолжали пользоваться римско-вестготским правом, но оно постепенно заменялось местным обычным правом.

Активнее всего римское право развивалось на восточных территориях Испании (современная Каталония и Валенсия). Во-первых, это было связано с ранним освобождением от арабского владычества. во-вторых, с тем, что эти территории были значительно романизированы в прошлом и входили в состав испанских римских провинций (наиболее романизированной, правда, была провинция Бетика, расположенная на территории нынешней Андалусии, частично

Эстремадуры и южной Португалии). Эти территории довольно легко восприняли обновленное римское право, поскольку были тесно связаны с Болоней. Итальянские ученые прибывали в Испанию и привозили с собой многочисленные книги. Именно на северо-востоке Испании существовал развитый книжный рынок. Значительно романизированными здесь оказались даже сборники локального (обычного) права, в том числе, фуэрос.

Важную объединительную роль в создании испанской государственности и восприятии обновленного римского права сыграла деятельность Альфонсо XII Мудрого (XIII в.). Результатом его трудов (помимо других важных законов) можно назвать Партиды, составленные в духе римского права. Кроме этого, на Партиды повлияли труды греческих, римских и средневековых европейских философов и каноническое право. А. Гарсия и Гарсия указывает, что Партиды представляют собой слепок (или, по крайней мере, были инспирированы и играли такую же роль) с Дигестов, а *Fuero Real* – с Кодекса Юстиниана [García y García 1993–1994, с. 55]. Большую роль в «романизации» политико-правового пространства Испании (Кастилии) королем Альфонсо Мудрым было его собственное стремление стать римским императором, что ему почти удалось. В результате он создал право, которое основывалось на римском праве, обработанном глоссаторами, с добавлением обязательных в испанской традиции норм канонического права. Эти действия подготавливали политическое объединение Испании и создание единого государства, поскольку римские нормы права, в частности передавали законодательную функцию в руки короля. Это, разумеется, влекло за собой значительное усиление королевской власти, что не устраивало сеньоров, которые часто тормозили развитие римского права, будучи в оппозиции королю и его притязаниям на установление единого права. В частности, Альфонсо Мудрый провел свою политическую жизнь в борьбе с местными привилегиями, чем вызвал серьезное недовольство и в результате закончил свою жизнь практически в изгнании. Сеньоры ссылались на то, что король пытается внедрить чуждое национальному зарубежное право, воспринятое из Священной Римской Империи германской нации. Каковы бы ни были глубинные причины, которые двигали деятельность короля, испанское законодательство уже в XIII в. продолжало развиваться на основе римских моделей, что

подталкивало Испанию к тому, чтобы государственность была сформирована по римскому имперскому принципу.

С одной стороны, можно увидеть, что римское право в Испании имеет более глубокую историю, чем в других государствах Европы. Но, с другой стороны, в связи с более длительным периодом раздробленности, отягощенным арабским завоеванием, оно не развивалось здесь равномерно. Так, например, в Андалусии оно практически не функционировало в виде возрожденного общего права. Оно лишь сохранялось в христианских общинах в виде вульгарного римского права. После отвоевания территорий необходимо было преодолевать различие этих двух правовых пластов. Здесь есть две противоположные позиции, занимаемые испанскими королями. С одной стороны, уже Фернандо Святой (отец Альфонсо Мудрого), завоевав Севилью, работал над законодательством с точки зрения возрожденного римского права. С другой стороны, кастильские короли в целом относились к римскому праву (и культурному, в том числе, политико-правовому, наследию) негативно. Они старались заменить сохранившиеся нормы фуэро и привилегиями, создавая новую правовую систему. Но судьи принимали решения не только в соответствии с фуэро (писаные обычаи) или фасаньяс (судебные прецеденты), основанных на местных обычаях. Они могли использовать, как и нотариусы, римские формулы, которые, таким образом, переживали различные политические течения в праве.

Как было сказано ранее, ученые сохраняли в Испании «старое» вульгарное римское право. Ученые же во многом способствовали восприятию и распространению возрожденного глоссаторами римского права. На тот момент источником науки в Испании стал университет Саламанки, а также другие университеты. Испанских студентов и ученых было много и в европейских университетах, в частности, в самой Болонье, которая была центром правового возрождения. Итальянские и другие европейские ученые приезжали в Испанию. Так распространялись книги по римскому праву с глоссами. Альфонсо Мудрый способствовал развитию науки и университетов. Так, благодаря его деятельности, развивался класс образованных юристов теоретиков и практиков, которые, получив знания о возрожденном римском праве, становились адвокатами, нотариусами, государственными (королевскими) чиновниками, внедряя новые идеи в жизнь.

Этот пласт возрожденного римского права находился в тесной связи с каноническим правом, которое составляло его важную динамическую часть, поскольку практически все ученые Средневековья были духовными лицами.

По ряду исторических причин Испания оказалась одним из центров формирования современной европейской правовой цивилизации. Принципы, лежащие в основе романо-германской правовой семьи, зарождались и развивались на Иберийском полуострове, несмотря на прерывание эволюционного процесса развития испанской системы права в связи с арабским завоеванием. Для Испании были характерны следующие важные элементы развития правовых основ европейской цивилизации:

– на территории Иберийского полуострова сложились наиболее тесно связанные с Римом провинции, которые даже «поставляли» в метрополию императоров (Траян, Адриан) и выдающихся деятелей культуры (Сенека). Разумеется, нельзя утверждать, что Испания была полностью и глубоко романизированной. Это касалось в основном аристократии, которой было выгодно поддерживать римскую администрацию. Однако римские традиции на востоке и юге Испании оказались хорошо укорененными;

– варвары-вестготы, пришедшие на территорию Испании и немало способствовавшие падению Римской империи, были одни из наиболее романизированных германских народов. По ряду причин римская культура во многом вытеснила германскую, в том числе, в сфере политики и права;

– Арабское завоевание, пожалуй, было наиболее сильным фактором, способствующим торможению развития римской политико-правовой культуры в Испании. Однако в этот период римско-готское право сохранялось на севере Испании, которая не была затронута завоеванием, на востоке, где регионы довольно быстро освободились от завоевателей, а также в будущей Андалусии, где христиане продолжали хранить ряд принципов, относящихся к римскому праву;

– в значительной мере развитие римского права в Испании было заторможено в период развития Кастилии как нового политико-правового центра будущей государственности. Во-первых, это было связано с протестным правосознанием кастильцев, которые отказались от римского наследия в пользу локальных и германских традиций.

Во-вторых, это было связано с тем, что, освобождая от мавров земли, короли предоставляли городам и другим административным образованиям привилегии в виде фуэро, что позволяло им быстро объединить территории;

– когда в Европе начало распространяться возрожденное римское право, в Испании этому процессу способствовали короли, поскольку это значительно укрепляло их власть и Церковь, поскольку юристами и учеными были в основном духовные лица, и они же изучали и развивали правовую систему Европы. В результате римское и каноническое право послужили основой для формирования европейской правовой системы, или романо-германской правовой семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бродель Ф.* Средиземное море и средиземноморский мир в эпоху Филиппа II : в 3 ч. Ч. 2: Коллективные судьбы и универсальные сдвиги. : Языки славянской культуры, 2003. 808 с.
- Вера. Этнос. Нация. Религиозный компонент этнического сознания / ред. кол. М. П. Мчедлов (отв. ред.), Ю. А. Гаврилов, В. В. Горбунов и др. М. : Культурная революция, 2007. 368 с.
- Виноградов П. Г.* Римское право в Средневековой Европе. М., 1910. 99 с.
- Кёнигсбергер Г. Г.* Европа раннего Нового времени, 1500–1789. М. : Весь Мир, 2006. 320 с.
- Кёнигсбергер Г. Г.* Средневековая Европа, 400–1500 г. М. : Весь мир, 2001. 384 с.
- García y García A.* El derecho común en Castilla durante el siglo XIII // *Glossae: European Journal of Legal History.* № 5–6. 1993–1994. P. 45–74.
- Martínez Martínez F.* De amor y de feudos: lectura jurídica del Cancioneiro de Ajuda // *Nueva época.* № 3. 2006. P. 159–222.
- Torrent Ruiz A. J.* La Recepción del Derecho Justiniano en España en la Baja Edad Media (siglos XII–XV). Un capítulo en la Historia Del Derecho Europeo // *RIDROM: Revista Internacional de Derecho Romano.* № 10. 2013. P. 26–119.

УДК 340.5

С. В. Королев

доктор юридических наук, профессор, главный научный сотрудник ИГП РАН, заведующий кафедрой государственного права юридического факультета Государственного университета по землеустройству, научный куратор совместной Германо-российской магистерской программы (LLM-Muenster) ИГП РАН и Вестфальского университета Вильгельма (2003–2013);
e-mail: sko.05@mail.ru

**DAS RECHT WIRKT ANDERS ALS DAS GESETZ GILT:
ДВОЙНОЙ КОД ПРАВОПОРЯДКА В ФОКУСЕ
ЮРИДИЧЕСКОЙ СЕМИОТИКИ**

С позиций семиотики права, социологии права и юрислингвистики рассмотрена комплексная проблема так называемой эффективности или, напротив, неэффективности права. На примере немецкого языка продемонстрирована проблема социокультурной непереводимости и двойная жизнь правопорядка, а именно – «жизнь закона» в смысле юридического позитивизма и действительная жизнь права в смысле семиотики, социологии и юрислингвистики. Кратко проанализирован тезис о двойном кодировании права и, соответственно, о его двойном декодировании посредством юридической интерпретации. Обоснован вывод о связи этого тезиса с психологической теорией права Л. И. Петражицкого.

Ключевые слова: семиотика права; социология права; юрислингвистика; психологическая теория права; сравнительный метод; социокультурная непереводимость; эффективность права; бинарный код; юридическая интерпретация.

S. V. Korolev

Doctor of Law, Professor Chief Scientific Researcher, Institute of State and Law Russian Academy of Science, Head of the Chair State Law, Faculty of Law, State Land use University, Scientific Coach and Co-Teacher of the joint German-Russian master program (LLM – Muenster) under the auspices of the State and Law Institute and the WWU (North Rhine-Westfalia); e-mail: 0194@rambler.ru

**DAS RECHT WIRKT ANDERS ALS DAS GESETZ GILT¹:
THE DOUBLE CODE OF LEGAL ORDER
IN THE PERSPECTIVE OF SEMIOTICS OF LAW**

Applying methods of legal semiotics, legal sociology and legislinguistics the author approaches a complex problem of the so called effectiveness of law and order. On the example of German language the author demonstrates the phenomenon of socio-cultural untranslatability and tries to expose the two-fold life of legal order,

¹ «Право действует иначе, чем действует закон» (нем.).

namely «the life of legal (normative) acts» in the vein of legal positivism and the real life of law in the vein of semiotics, sociology and legislinguistics. The article also deals with the thesis of the so called double coding of law and its subsequent double decoding by means of legal interpretation. The author also tries to find affinities between double coding thesis and the psychology of law as expounded by Leo Petrazycki.

Key words: legal semiotics; legal sociology; legislinguistics; psychology of law; comparative method; socio-cultural untranslatability; effectiveness of law; binary code; legal interpretation.

Немецкая фраза, вынесенная в название, затрагивает, как минимум, две кардинальные проблемы, которые юристы и лингвисты не могут решить без плотного взаимодействия. Более того, они даже сообща не могут ее решить без помощи *социологов*. Первой такой проблемой является тема лингвистической *непереводимости* социокультурных феноменов из одной языковой среды в другую. В самом деле, на русский язык – и не только на русский – глаголы «wirken» и «gelten» переводятся одинаково через глагол «действовать», но только глагол «wirken» соответствует русскому глаголу «действовать».

При переводе на английский язык мы также сталкиваемся с социокультурной непереводимостью глагола «gelten», который можно перевести либо как «be valid», либо как «be effective». Аналогичная ситуация возникает и при переводе глагола «gelten» на французский язык. Здесь возможны варианты: «être valable» и «être en vigueur», но ни тот, ни другой не передает социокультурную семантику глагола «gelten».

Как видим, ни при каком раскладе перевод немецкого глагола «gelten» не позволяет воспроизвести этимологическую и ассоциативную связь этого глагола с существительным «Geld», что означает «деньги». В немецком правосознании *das Gesetz gilt* потому, что закон связан с реальностью, образно говоря, через «звон монеты». Можно сказать и так, «закон звенит монетой»: его связь с реальностью проявляется, прежде всего, для правонарушителя и проявляется она в необходимости заплатить денежный штраф государству или денежную компенсацию потерпевшему лицу или то, и другое вместе.

Таким образом, фраза *das Gesetz gilt* приобретает подлинный смысл лишь описательно: «Кто нарушит закон, тот за это (в буквальном смысле) заплатится». В контексте социокультурной непереводимости переводчик перестает быть переводчиком в строгом смысле, он

вынужден становиться одновременно герменевтиком и семиотиком, а это не каждому переводчику под силу. Итак, по-немецки закон всегда «звонит монетой», в этом его *единственный* модус бытия, но вся ли правовая действительность сводима к денежной транзакции? Этот риторический вопрос подводит нас ко второй – и более фундаментальной – проблеме.

Ее масштабность и базовое значение для эффективности и правильности правопорядка в начале прошлого века впервые осознал великий российский правовед и создатель психологической теории права Лев Иосифович Петражицкий [Петражицкий 2016]. В терминах Петражицкого речь идет о соотношении официального права и неофициального права. Для ясности сразу заметим, что для большинства юристов, которым по разным причинам нет дела до юридической лингвистики и семиотики, неофициальное право попросту не существует. С точки зрения юридического позитивизма существует и, соответственно, действует только официальное право, или право государственного принуждения.

В терминах социологии права указанную проблему можно обозначить как загадку или даже мистику перехода юриста из сферы нормативного в сферу фактического. Пока никто не смог объяснить, каким образом норма юридизирует изначально нейтральный факт, или, с другой стороны, каким образом юристам удается подводить под определенную абстрактную норму конкретное жизненное обстоятельство. Указанную фундаментальную проблему можно обозначить как проблему *двойного кодирования* права. В терминах юридического позитивизма это означает двойное кодирование *всякого* закона.

Семиотики права полагают, что такой «скачок» из мира норм в мир фактов возможен прежде всего потому, что профессиональные правоприменители, особенно судьи при вынесении решения перестают быть юридическими позитивистами, т. е. меняют код своего поведения. С первого (прозрачного и позитивированного) кода юридической интерпретации они переключаются на второй (непрозрачный и плохо формализуемый) код, который может кардинально менять характер взаимодействия с юридизируемой реальностью.

Первым социологом, который ввел в научный оборот юриспруденции понятие кода, был Никлас Луманн – юрист по первоначальному образованию [Luhmann 1987]. По его мнению, любая социальная система (экономика, политика, право, религия, образование, здравоохранение)

представляет собой бинарную систему. Она функционирует по принципу «мое – не мое». Другими словами, каждая социальная система четко очерчивает свой домен, который она по-своему и для себя кодирует и декодирует, оставляя за скобками все, что считает внешним для своего кода [Luhmann 1999]. Так, в основе правовой системы лежит бинарный код «право – неправо», в основе политической системы лежит код «власть – невласть» и т. д. [Luhmann 1993].

По мнению выдающегося семиотика права Т. Зайберта (www.rechtssemiotik.de), теория бинарного кода является только прелюдией к проблеме двойного кодирования в праве, которую Луманн специально не рассматривает. При семиотическом подходе бинарный код, внешне отграничивающий право от других социальных систем, имеет внутренний аналог в форме двойного, или комплексного, кодирования правопорядка. Первый код является профессиональным, или в терминах Г. Кельзена – «чистым» [Kelsen 1992]. Примечательно, что в рамках этого кода юристы и неюристы часто ведут себя так, как если бы это был единственно возможный код.

Визитной карточкой первого кода правопорядка может служить фраза «именем короля» или «именем закона». Указанная визитная карточка представляет собой риторическую фигуру речи. Вместе с тем слова «король» и «закон» – это символы юридической риторики, которые выполняют функцию «переключателя» в первого (поверхностного) кода закона на второй (глубинный) код. При таком переключении важнейшая роль принадлежит юридической интерпретации.

Сфера юридической интерпретации обычно воспринимается как сфера исключительного господства первого кода правопорядка: например, все профессиональные комментарии к законам являются продуктами чисто нормативной интерпретации в духе юридического позитивизма. Фактически на этом уровне юридическая интерпретация представляет собой более или менее завуалированную цепь из «нанизанных» друг на друга тавтологий.

Юридическая интерпретация закона становится действенной только на уровне второго кода, т. е. на уровне глубинного раскодирования закона, применяемого к данному конкретному случаю. И в самом деле правоприменители обычно принимают решения по результатам – часто подсознательного – декодирования применяемого закона в глубинном социокультурном контексте. Это означает, что второй (глубинный) код правопорядка обычно подчиняет себе первый код.

Происходит это посредством такой (ре)интерпретации элементов первого кода правопорядка, например статьи действующего закона, которая позволяет правоприменителю на поверхностном, а именно – риторическом уровне сохранить фикцию монистического правопорядка.

Непрозрачность и ускользаемость от анализа второго (глубинного) кода правопорядка во многом обеспечивается господством в профессиональном юридическом сообществе идеологии юридического позитивизма. Юридический позитивист не допускает мысли о том, что на его профессиональные решения могут оказывать влияние, например, детские фобии или комплексы в духе раннего психоанализа, его идиосинкразия к определенным запахам, его предубеждения, например, что «ни один иностранец не может безупречно говорить по-немецки» и т. п. Тем более юридический позитивист никогда не согласится с тем, что внеправовые социокультурные факторы второго кода правопорядка не просто влияют, а переподчиняют себе элементы первого кода во всех проявлениях позитивного права.

Например, немецкий судья, вынося обвинительный приговор гражданину Германии, который в пьяной драке нанес телесные повреждения иммигранту из Северной Африки, в рамках первого кода правопорядка Германии будет опираться исключительно на УК ФРГ и Основной закон 1949 года. Однако на глубинном уровне, т. е. в рамках второго кода, этот судья может испытывать страх за свою карьеру и репутацию «политически корректного судьи». Именно этот страх становится определяющим кодом поведения судьи. Именно этот страх заставит судью действовать в режиме внутренней цензуры. Он заставит его игнорировать, например, такие факты, что иммигрант вел себя вызывающе по отношению к официантке, на замечания не реагировал, первым нанес удар осужденному немцу, который в драке также получил травмы. Таким образом, второй код правопорядка, подчиненный в данном случае стандарту политкорректности, заставит судью интерпретировать каучуковый принцип равенства как принцип негативной дискриминации для немецкого участника конфликта и как принцип позитивной дискриминации для неадекватного иностранца. При этом на уровне юридической риторики, т. е. на уровне первого кода правопорядка, никто не вправе требовать от судьи, каким именно образом в данном конкретном случае от интерпретировал принцип равенства.

На уровне юридической риторики, т. е. на уровне первого кода правопорядка, есть только максимально абстрактный принцип равенства. При этом на поверхностном (официальном) уровне презюмируется, что этот принцип интуитивно понятен и не нуждается в какой-либо детальной интерпретации. Но это не так. Всякая конкретная ситуация так или иначе провоцирует индивидуализацию этого принципа, поэтому его *действительная* интерпретация, т. е. конкретизация, всегда осуществляется на уровне второго кода, но все эти детали и нюансы обычно остаются погруженными в непрозрачную и многофакторную стихию второго кода. Они в принципе невербализуемы в рамках парадигмы юридического позитивизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Петражицкий Л. И.* Теория права и государства в связи с теорией нравственности [1909]: в 2 ч. Ч. 1. М. : Юрайт, 2016. 295 с.
- Kelsen H.* Reine Rechtslehre [1960]. Wien : Österreichische Staatsdruckerei, 1992. 209 S.
- Luhmann N.* Rechtssoziologie. 3. Aufl. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1987. 386 S.
- Luhmann N.* Das Recht der Gesellschaft. Frankfurt a/M. : Suhrkamp, 1993. 600 S.
- Luhmann N.* Ausdifferenzierung des Rechts. Frankfurt a/M. : Suhrkamp, 1999. 460 S.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета
Образование и педагогические науки
Выпуск 6 (814)

VESTNIK
of Moscow
State Linguistic University
Education and Pedagogical Studies
Issue 6 (814)

Ответственный редактор выпуска 6 (814)
доктор филологических наук, профессор Л. В. Моисеенко

Редактор *Е. М. Евдокимова*
Компьютерная верстка: *Г. П. Лопатина*
Дизайн обложки: *А. Г. Проскуряков*

ФГБОУ ВО МГЛУ
Подписано в печать 26.12.2018 г.
Усл. печ. л. 18,1. Формат 60х90/16
Заказ № 149

Адрес редакции:
119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим 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