ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018 1 (790)

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

The year of foundation – 1940

VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND PEDAGOGICAL STUDIES

Issue 1 (790)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2018

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 1 (790)

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алейникова Д. В.
О стратегических аспектах межкультурной коммуникации в юридической среде 10

Горожанов А. И.
Алгоритмизация самостоятельной работы обучающихся с помощью подсистемы взаимозависимости модулей LMS Moodle 3.0 17

Гришенкова Г. А.
Пути оптимизации профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в магистратуре 29

Иванкина Г. А.
Влияние социального и образовательного контекста на смену парадигмы обучения иностранным языкам 39

Ивина Л. В., Мороз Н. Ю.
Принципы моделирования организации процесса обучения иностранному языку для специальных целей в зависимости от уровня компетенций 45

Кан Цюнцюн
Методологические основы применения информационных библиотечных ресурсов для индивидуализации обучения в магистратуре 54

Мороз Н. Ю., Перлова О. В.
Технологии обучения письменному общению магистрантов направлений подготовки «Журналистика», «Социология», «Реклама и связи с общественностью 66

Попова Е. А.
Профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков к формированию межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей 73

Рыблова А. Н.
Методологические основы профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности студентов в системе уровнего высшего лингвистического образования 82

Харламова Н. С.
От стратегии чтения к стратегии говорения 96

Чашко М. М.
Особенности обучения иностранным языкам на уровне магистратуры 104

Яроцкая Л. В.
Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста 114

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Королева М. П.
Особенности самоотношения девочек и мальчиков подросткового возраста с риском девиантного поведения 121

Кошелева Ю. П.
Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт 132

Эмильбекова А. Э.
Профессиональное становление и динамика профессиональной идентичности на разных этапах формирования личности 153

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Иншаков С. М.
Правовое учение Карла Шмитта и современная геополитика 164

Казакова В. А.
Юридическая оценка обстоятельств, связанных с обоснованным риском и крайней необходимостью 180

Комаров С. А., Якушев А. Н.

Сравнительное правоведение в отечественных диссертационных исследованиях по теории и истории права и государства; истории отраслей права и юридической науки (1803–2016 гг.) 187

Кораблева С. Ю.

Общие принципы права как источник международного уголовного права: анализ решений Международного уголовного суда 199

Середа Е. В.

Право на охрану здоровья и получение медицинской помощи лицами, содержащимися в пенитенциарных учреждениях, в международных договорах и в законодательстве Российской Федерации 207

СОДЕРЖАНИЕ

PEDAGOGICAL STUDIES

Aleynikova D. V.
Strategic Aspects of Intercultural Communication
in the Sphere of Law 10

Gorozhanov A. I.
Algorithmization of Students' Self-Study
through the LMS Moodle 3.0 Dependences Subsystem 17

Grichenkova G. A.
Ways of Optimizing the Process of Teaching Foreign Languages
for Specific Purposes to Master Students 29

Ivankina G. A.
Influence of the Social and Educational Context on Changing
the Paradigm of Foreign Language Teaching 39

Ivina L. V., Moroz N. Y.
Principles of Teaching Languages for Specific Purposes
at Different Levels of Competence 45

Kang Qiongqiong
Methodological Bases of Information Library Resources Application
for Individualized Master's Training 54

Moroz N. Yu., Perlova O. V.
Techniques of Teaching Written Communication to Students
Studying for a Master's Degree in the Field of Journalism,
Sociology, PR and Advertising 66

Popova E. A.
Professional Training of Foreign Language Teachers
for Developing Intercultural Competence of Students
of Non-Linguistic Specialties 73

Ryblova A. N.
Methodological Bases of Professionally Oriented Independent
Cognitive Activity of Students in the System of Multi-Level Higher
Linguistic Education 82

Kharlamova N. S.
From the Strategy of Reading to the Strategy of Speaking 96

Chashko M. M.
Teaching Foreign Languages to Master Students 104

Yarotskaya L. V.
Language Pedagogy Foundations of Developing
a Contemporary Lawyer's Professional Identity 114

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Koroleva M. P.
Self-Attitude Peculiarities of Girls and Boys Teenagers
with the Risk of Deviant Behaviour 121

Kosheleva Yu. P.
Theoretical Approach to Role Behaviour and Interrole Conflict 132

Emilbekova A. E.
Professional Development and Dynamics of Professional Identity
at Different Stages of Personality Development 153

LEGAL STUDIES

Inshakov S. M.
Legal Theory of C. Schmitt and Modern Geopolitics 164

Kazakova V. A.
Legal Evaluation of Circumstances Connected with Justifiable Risk
and Extreme Necessity 180

Komarov S. A., Yakushev A. N.
Comparative Law on the Theory and History of Law and State,
the History of the Branches of Law and Legal Science
in the Theses of Russia's Researchers (1803–2016) 187

Korableva S. Yu.
General Principles of Law as a Source of International Criminal Law:
Analysis of the Decisions of the International Criminal Court 199

E. V. Sereda
Right to Health Protection and Medical Care for Prisoners
in Penitentiary Facilities in Accordance with International Law
and the Law of the Russian Federation 207

УДК 37.011.33:81

Д. В. Алейникова

преподаватель каф. лингвистики
и профессиональной коммуникации
в области права юридического факультета МГЛУ;
e-mail: festabene@mail.ru

О СТРАТЕГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена анализу профессиональных потребностей юристов в межкультурном правовом пространстве. Автор обращает внимание на необходимость целенаправленного освоения современного межкультурного правового пространства, разработки эффективных стратегий взаимодействия в нем, развития умения юристов работать на опережение ситуации на значимых направлениях профессиональной деятельности.

В свете рассматриваемой проблемы автор полагает, что значительного усиления требует стратегический компонент межкультурной иноязычной профессиональной компетенции юриста как механизм выработки общего для партнеров по межкультурной коммуникации значения происходящего – важного условия эффективного профессионального общения; и целенаправленную работу в этом направлении автор связывает с развитием стратегической компетенции юриста.

Анализируя доступные научные источники и практику межкультурного профессионального общения юриста, автор приходит к выводу, что центром тяжести стратегической компетенции юриста должна стать совокупность когнитивных стратегий, обеспечивающих прагматическую адаптацию значения происходящего в межкультурном пространстве и позволяющих оперативно оценивать и преобразовывать контексты межкультурного профессионального общения в свете актуальных задач профессиональной юридической деятельности.

Ключевые слова: межкультурное правовое пространство; межкультурная профессиональная компетенция юриста; стратегическая компетенция юриста; когнитивные стратегии.

D. V. Aleynikova
lecturer at the Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Law, Faculty of Law, MSLU;
e-mail: festabene@mail.ru

STRATEGIC ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE SPHERE OF LAW

The article offers an analysis of lawyers' professional needs in the intercultural legal framework. The author draws attention to the necessity of purposefully mastering present-day intercultural legal space, finding efficient strategies of interacting in it, developing lawyers' abilities to foresee situation in all contexts, significant directions of professional activity.

The author argues that prominence should be given to the strategic component of a lawyer's foreign language intercultural professional competence as a mechanism of creating a common background for counterparts representing different legal cultures, which is a significant factor in effective communication, which requires the development of lawyers' strategic competence in the course of studies.

Analysing available scientific sources and legal practices of intercultural professional communication, the author comes to the conclusion that the core of lawyers' strategic competence should be seen as a system of cognitive strategies. They are to provide the pragmatic adaptation of meanings underlying the current developments in intercultural legal space, to promptly assess and transform contexts of intercultural professional communication in view of lawyers' professional needs and tasks.

Key words: intercultural legal framework; lawyer's intercultural professional competence; lawyer's strategic competence; cognitive strategies.

Юриспруденция, как любая область человеческой деятельности, подчиняясь объективным законам развития общественного бытия, испытывает значительное влияние со стороны разнообразных факторов, приводящих к ощутимым сдвигам в ее методологии и форматах реализации. В то же время нельзя отрицать, что в сложившихся сегодня условиях скорость трансформационных процессов в обществе столь высока, что юридическая сфера оказывается своеобразным историческим «якорем», уходящим в глубь наслоившихся друг на друга эпох, «пронизывающим» культурные пласты развития народа / народов и фиксирующим многолетний опыт упорядоченного взаимодействия членов социума внутри него, а также правила и нормы поведения во внешнем контуре – пространстве межкультурного / межгосударственного диалога. По этой причине современная правовая картина мира

как «живой» продукт многовекового коллективного творчества обеспечивает системный обзор лингвосоциокультурного развития соответствующей исторической общности, привлекая исследователей из разных предметных областей: юриспруденции, истории, социологии, культурологии, психологии, лингвистики, лингводидактики и других наук.

Тенденции глобализации, определяющие новые инфраструктурные возможности взаимодействия физических и юридических лиц в информационно-коммуникационном пространстве XXI в., образование профессиональных интеркультур и трансформация способов их актуализации [Гусейнова 2017, Яроцкая 2017], как показывает практика, отнюдь не исключают национально-культурной специфики правовых систем и не отменяют действия культурооориентированных детерминант юридической деятельности; более того, их недооценка нередко приводит к профессиональным промахам и потерям как финансового, так и репутационного характера. В этих условиях в обществе возрастает осознание необходимости целенаправленного освоения межкультурного правового пространства, разработки эффективных стратегий взаимодействия в нем, развития умения юристов работать на опережение ситуации на важных направлениях профессиональной деятельности. Подтверждением актуальности подобных задач, с нашей точки зрения, могут служить многочисленные примеры юридических коллизий на международном уровне: проблемы с юридическим сопровождением «допинговых скандалов» в спортивном движении, «недоразумения» с дипломатической собственностью РФ в США, дискриминационная политика в отношении российских СМИ за рубежом, срывы контрактных обязательств в условиях так называемых «санкций» против РФ (не прошедших, однако, официальной процедуры легализации в ООН и потому незаконных) и т. п. Очевидно, что в сложившихся обстоятельствах страдают интересы РФ; страна оказывается, и часто необоснованно, в положении ответчика.

В данной работе мы исходим из гипотезы о том, что в современном мире формирование стратегического мышления юриста тесно связано с развитием его межкультурной профессиональной компетенции, исследованию которой в последние годы уделяется значительное внимание [Акмаева 2015; Межова 2011; Федотова 2011; Хомякова 2011; Яроцкая, Титкова, Смольянникова, Желнов 2013; Яроцкая 2016 и др.].

При этом в центре внимания авторов публикаций находятся вопросы усвоения обучающимися терминологического аппарата, фоновой и безэквивалентной лексики, развития актуальных для юридической специальности видов речевой деятельности и форм общения. В то же время высказывается мнение, что уже на лексическом уровне формирования межкультурной профессиональной компетенции юриста становится понятным, что юриспруденция настолько органично «вплетена» в национально-культурную ткань социума, что речь должна идти не столько об освоении языка специальности, сколько об освоении языка общественного сознания. Более того, обосновывается точка зрения о принципиально новой роли дисциплины «Иностранный язык» как системообразующего предмета профессиональной подготовки современного специалиста, необходимого инструмента профессионализации в любой предметной области [Яроцкая 2016].

В свете рассматриваемой проблемы мы полагаем, что значительного усиления требует *стратегический компонент* межкультурной иноязычной профессиональной компетенции юриста как механизм выработки общего для партнеров по межкультурной коммуникации значения происходящего – важного условия эффективного профессионального общения; и работу в этом направлении мы связываем с развитием стратегической компетенции юриста.

Совет Европы определяет стратегическую компетенцию как способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения / компенсации пробелов в знании кода пользователем [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка 2003]. Л. А. Карева, предметно исследовавшая данный вопрос в свете задач обучения устному общению студентов-нефилологов (в аспекте диалога культур), в состав стратегической компетенции включает: языковые знания (знания безэквивалентной и фоновой лексики), знание национальной культуры страны / стран изучаемого языка (реалии и этикет), навыки и умения речевого и неречевого поведения, типичного для страны / стран изучаемого языка [Карева 2000, с. 26]. При этом основными характеристиками понятия «стратегическая компетенция», с точки зрения этого автора, являются ее когнитивная природа, взаимосвязь практической цели и коммуникативного намерения, зависимость от контекста ситуации и психологических портретов коммуникантов [Карева 2000, с. 31].

Н. П. Хомякова, выражая солидарность с научной позицией Л. А. Каревой, отмечает, что стратегическая компетенция перекрещивает содержание других субкомпетенций – лингвистической, дискурсивной, социокультурной, а также мобилизует их взаимодействие [Хомякова 2011]. Детально рассматривая *специальную стратегическую компетенцию юриста*, исследователь приходит к выводу, что ее формирование связано со способностью гибкого владения индивидом специальным юридическим языком, с преодолением дефицита своих знаний, с корректным использованием приемов невербального поведения юриста [Хомякова 2011, с. 341–342]. В контексте рассматриваемой проблемы представляется также существенным замечание М. Г. Евдокимовой относительно важности владения *эвристическими процедурами*, обеспечивающими непрерывное самостоятельное познание изучаемого языка и культуры в сопоставлении с родными языком и культурой [Евдокимова 2007]. Коллектив авторов [Яроцкая, Титкова, Смольянникова, Желнов 2013], исследовав данную компетенцию как компонент профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в трех предметных областях («Психология», «Юриспруденция», «Документоведение»), пришел к аналогичным выводам.

Анализируя доступные научные источники и практику межкультурного профессионального общения юриста, в том числе данные проведенного нами опроса представителей профессионального юридического сообщества (21 человек), мы пришли к выводу, что «центром тяжести» стратегической компетенции юриста – основы эффективного профессионального общения – должна стать *совокупность когнитивных стратегий, обеспечивающих прагматическую адаптацию значения происходящего в межкультурном пространстве и позволяющих оперативно оценивать и преобразовывать контексты межкультурного профессионального общения в свете актуальных задач профессиональной юридической деятельности.* При этом, вслед за А. А. Вербицким и представителями его научной школы, под контекстом мы понимаем «систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющих на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придающих смысл и значение этой ситуации, ее компонентам как единому целому» [Вербицкий, Хомякова 2011, с. 62].

Как следует из приведенного выше определения, такие когнитивные стратегии, очевидно, должны включать инструменты адаптации значения происходящего, инструменты оценки контекста и инструменты его преобразования. Их проектирование, в свою очередь, требует предварительного отбора значимых в лингводидактическом отношении ресурсов, их аргументации и педагогической интерпретации. Кроме того, разработанные стратегии должны быть технологичными, совместимыми с уже применяемыми и хорошо зарекомендовавшими себя инструментами и допускать дальнейшее лингводидактическое проектирование.

В качестве методологического основания исследования мы принимаем *лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста*, предполагающий создание условий предметно-специализированного развития личности, в которых иностранный язык выступает как необходимое средство развития профессионального сознания обучающегося [Яроцкая 2016], а также *концепцию продуктивной учебной деятельности*, связанной с созданием обучающимися личностно и социально значимого образовательного продукта [Коряковцева 2003].

Варианты решения поставленных задач по результатам планируемого нами исследования будут описаны в последующих публикациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акмаева Н. Г. К проблеме обучения студентов-юристов межкультурному профессиональному общению в поликультурном контексте [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы лингводидактических исследований в сфере межкультурной профессиональной коммуникации. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. С. 24–30. Режим доступа: www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest15-727z.pdf (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 16 (727). Сер. Педагогические науки.)

Вербицкий А. А., Хомякова Н. П. Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 61–71. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки.)

Гусейнова И. А. Современные подходы к концепции лингвистического непрерывного образования [Электронный ресурс] // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. :

ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 9–19. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 4 (775). Сер. Педагогические науки.) Режим доступа: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2017/4_775.pdf

Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2007. 50 с.

Карева Л. А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур: дис. … канд. пед. наук. М., 2000. 252 с.

Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): дис. … д-ра пед. наук. М., 2003. 426 с.

Межова Т. Б. Использование кейсовой технологии при обучении студентов-юристов профессиональному иноязычному общению на темы уголовного и деликтного права // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 39–46. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).

Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.

Федотова И. М. Межкультурные аспекты в обучении студентов-юристов профессиональной иноязычной коммуникации // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 85–93. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).

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. Стратегия формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации [Электронный ресурс] // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 33–50. Режим доступа: www.vestnik-mslu.ru/Vest-2017/4_775.pdf (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 4 (775).

Яроцкая Л. В., Титкова О. И., Смольянникова И. А., Желнов И. И. Концептуальные основы информационно-образовательного ресурса «Межкультурная профессиональная коммуникация» [Электронный ресурс] / Л. В. Яроцкая, О. И. Титкова, И. А. Смольянникова, И. И. Желнов // Науковедение. 2013. № 2 (15). С. 49. – Режим доступа: naukovedenie.ru/PDF/42pvn213.pdf

УДК 81-139

А. И. Горожанов

кандидат филологических наук, доцент,
доцент каф. грамматики и истории немецкого языка
факультета немецкого языка, директор Центра дистанционного обучения;
e-mail: gorozhanov@linguanet.ru

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ПОДСИСТЕМЫ ВЗАИМОЗАВИСИМОСТИ МОДУЛЕЙ LMS MOODLE 3.0

LMS Moodle 3 располагает богатым инструментарием разработки дистанционных курсов иностранных языков, т. е. набором компонентов графического интерфейса пользователя и рядом подсистем: распределения ролей, протоколирования работы пользователей, сохранения данных, банка вопросов и взаимозависимости модулей. Последняя является ключевой для создания эффективного алгоритма самостоятельной деятельности обучающихся, поскольку позволяет устанавливать набор ограничений перехода к следующему модулю в зависимости от различных параметров, включая балл за выполнение других модулей курса. В качестве иллюстрации приводятся примеры организации модулей курсов для реализации линейного алгоритма Скиннера, разветвленного алгоритма Кроудера и адаптивного алгоритма Паска. Алгоритм Скиннера позволяет гарантировать пошаговое прохождение материала. Условием перехода к следующему заданию является выполнение предыдущего задания на 95–100 баллов из 100 возможных. Для «ручной» защиты урока от преждевременного продвижения обучающегося по материалу предлагается использовать задания открытого типа, требующие проверки лично преподавателем, в то время как тестовые задания предусматривают исключительно автоматическую проверку системой. В ходе работы по алгоритму Кроудера обучающемуся предъявляются более крупные фрагменты новой информации, чем в рамках линейного алгоритма. После изучения основного блока материала выполняется тестовое задание на множественный выбор; при верном ответе осуществляется переход к следующему основному блоку материала, при неверном – к дополнительной ветке, объясняющей ошибочность выбора. Затем обучающийся возвращается к основному блоку, от которого отходила эта ветка и при успешной попытке прохождения тестового задания переходит к следующему основному блоку материала. Алгоритм Паска характеризуется тем, что в зависимости от ответов обучающихся уровень сложности предлагаемых заданий повышается или понижается. Для этого в банке вопросов курса необходимо иметь группы вопросов, разделенные на легкие, нормальные и трудные. В заключение демонстрируются варианты пошаговой работы с небольшим связным текстом.

Ключевые слова: алгоритмизация; подсистема; иностранный язык; дистанционный курс иностранного языка; самостоятельная работа; LMS Moodle 3.

A. I. Gorozhanov

Ph.D., Associate Professor in the Department
of German Language Grammar and History
at the Faculty for German Language,
Director of the E-Learning Centre;
e-mail: gorozhanov@linguanet.ru

ALGORITHMIZATION OF STUDENTS' SELF-STUDY THROUGH THE LMS MOODLE 3.0 DEPENDENCES SUBSYSTEM

LMS Moodle 3 has a rich tool for developing language online courses – a set of graphical user interface components and a number of subsystems: roles and permissions subsystem, user logging subsystem, backup subsystem, question bank subsystem and dependences subsystem. The latter is a key to creating an effective algorithm of self-learning for students, since it allows you to determine a set of dependences for a module, based on various parameters, including the score for executing other course modules. As an illustration, examples of the organization of course modules for implementing Skinner's linear program, the Crowder's branching technique, and Pask's adaptive algorithm are given. Skinner's algorithm allows you to ensure a step-by-step passage through the material. The condition for reaching the next module is the fulfillment of the previous one by 95–100 points out of 100 possible points. For "manual" protection of the lesson from rapid progress of the student through the material, it is suggested to use open-type tasks that require the teacher to assess the work personally, while the tests provide a fully automatic assessment. According to Crowder's algorithm, larger frames of new information are presented to the student. After studying the main block of material, a multiple choice test is performed; with the correct answer, a transition to the next main block of material occurs, with the wrong answer – to an additional branch explaining the wrong choice. Then the student returns to the main level, from which this branch departs, and after a successful attempt he passes to the next main block of material. Pask's algorithm is characterized by the fact, that depending on the answers of the students, the level of complexity of the proposed tasks is increased or decreased. To do this, the course question bank must have groups of questions, divided into easy, normal and difficult levels. In conclusion, algorithms for step-by-step work with a small coherent text are demonstrated.

Key words: algorithmization; subsystem; foreign language; foreign language online course; self-study; LMS Moodle 3.

Введение

На сегодняшний день LMS Moodle располагает богатым инструментарием разработки дистанционных курсов иностранных языков, который представляет собой набор компонентов графического интерфейса пользователя, а также подсистем (относительно LMS Moodle как системы) [Горожанов 2016, с. 56].

Среди подсистем важнейшими являются: подсистема распределения ролей; подсистема взаимозависимости модулей; подсистема протоколирования работы пользователей; подсистема сохранения данных (резервное копирование) и подсистема банка вопросов.

Подсистема взаимозависимости модулей

Подсистема взаимозависимости модулей представляет собой, по нашему мнению, ключевой инструмент для организации самостоятельной работы обучающихся. В версии LMS Moodle 3[1] ограничивать доступ можно к любым модулям курса, пользуясь для этого ограничением по дате, оценке, паролю, профилю пользователя или по набору из этих ограничений (блок ограничений). Можно также одновременно ограничить доступ ко всем модулям урока (темы).

Ограничение по дате (а точнее, по дате и по времени) имеет переключатели «студент должен / не должен соответствовать нижеследующему условию» и «от / до». Далее устанавливается временной параметр с точностью до секунд. Ограничение по оценке имеет переключатели «студент должен / не должен соответствовать нижеследующему условию», меню выбора модуля для привязки к оценке и «должна быть > = % / должна быть < %». Ограничение по паролю также имеет переключатель «студент должен / не должен соответствовать нижеследующему условию» и поле ввода пароля. Ограничение по профилю пользователя, точнее – по параметрам профиля, кроме универсального переключателя «студент должен / не должен соответствовать нижеследующему условию» имеет меню выбора параметра (адрес, адрес электронной почты, веб-страница, город, имя, индивидуальный номер, мобильный телефон, номер ICQ, отдел, страна, телефон, учреждение (организация), фамилия, AIM ID, MSN ID, Skype ID, Yahoo ID), далее следует меню выбора «совпадает с / содержит / не содержит / начинается с / заканчивается на / пустое / не пустое», далее вводится значение. Наконец, возможно задать комплексное ограничение из перечисленных (блок ограничений), общим параметром для которого будет заданное переключателем «студент должен / не должен соответствовать нижеследующему условию» значение, причем отдельные параметры можно соединять как при помощи союза «и», так и союза «или». Все указанные ограничения можно добавлять одно за другим, что делает описываемую подсистему достаточно гибкой.

[1] Под обозначением «3» мы понимаем версии LMS Moodle 3.0 выше.

Реализация линейного алгоритма

Основная задача подсистемы взаимозависимости модулей заключается в создании индивидуальных условий для большого числа студентов, занимающихся на одном и том же курсе. Самым ярким примером практического применения подсистемы взаимозависимости модулей можно считать реализацию линейного алгоритма Б. Ф. Скиннера (способ организации учебного материала в виде последовательности шагов, при котором переход к следующему шагу возможен только при контроле усвоения предыдущего [Skinner 1968, с. 49]). Для этого в каждом уроке курса должны быть предусмотрены тестовые модули, распределенные между модулями другого типа. Допустим, курс состоит из двух уроков, и в нем представлены только два типа модулей: страница и тест. На странице может быть дан теоретический материал и упражнения на имитацию. Через несколько таких модулей вставляется тест, который проверяет усвоение материала предыдущих модулей. Далее даются опять несколько страниц. Урок оканчивается сводным тестом, состоящим из заданий всех тестовых модулей урока. Переход к следующему (второму) уроку «привязан» к достижению максимального балла этого итогового теста первого урока. Схематично структура такого курса представлена ниже:

Урок 1 – доступ открыт по умолчанию

Страница 1.1 (теоретический материал) – доступ открыт по умолчанию (в соответствии с ограничениями ко всему уроку)

Страница 1.2 (упражнения на имитацию) – доступ открыт по умолчанию (в соответствии с ограничениями ко всему уроку)

Тест 1.1 (проверка материала страниц 1.1 и 1.2) – доступ открыт по умолчанию (в соответствии с ограничениями ко всему уроку)

Страница 1.3 (теоретический материал) – доступ открыт после достижения максимального балла за тест 1.1

...

Итоговый тест урока 1 (проверка материала всех страниц урока) – доступ открыт после достижения максимального балла за предыдущий тест

Урок 2 – доступ открыт после достижения максимального балла за итоговый тест урока 1 и т. д.

Такое построение курса позволяет гарантировать пошаговое прохождение материала, которое при должном наполнении тестовых заданий не позволит угадывать ответы на них.

Приведенную схему можно немного расширить за счет включения в нее открытых заданий. Предположим, что мы сохраняем два урока и добавляем в каждый урок одно открытое задание, которое преподаватель должен будет проверять вручную.

Рассмотрим первый вариант такой компоновки курса:

Урок 1 – доступ открыт по умолчанию

Страница 1.1 (теоретический материал) – доступ открыт по умолчанию (в соответствии с ограничениями ко всему уроку)

Страница 1.2 (упражнения на имитацию) – доступ открыт по умолчанию (в соответствии с ограничениями ко всему уроку)

Тест 1.1 (проверка материала страниц 1.1 и 1.2) – доступ открыт по умолчанию (в соответствии с ограничениями ко всему уроку)

Страница 1.3 (теоретический материал) – доступ открыт после достижения максимального балла за тест 1.1

...

Открытое задание 1.1 – доступ открыт после достижения максимального балла за предыдущий тест

Итоговый тест урока 1 (проверка материала всех страниц урока) – доступ открыт после достижения максимального балла за открытое задание 1.1

Урок 2 – доступ открыт после достижения максимального балла за итоговый тест урока 1 и т. д.

Открытые задания вписываются в линейный алгоритм и являются своего рода «ручной» защитой от слишком быстрого продвижения обучающегося вперед по материалу. Но поскольку проверка заданий преподавателем может занимать продолжительное время (например, несколько часов или даже дней), то при наличии более одного открытого задания в одном уроке предпочтительной будет такая расстановка ограничений, которая бы позволила обучающемуся продолжать работать с материалами урока даже без получения оценки за открытое задание, но, тем не менее, возможность перейти к следующему уроку отсутствовала. При таком распределении открытые задания не «останавливают» обучающегося, позволяя ему перемещаться в пределах одного урока и эффективнее распределять свое рабочее время. Тестовые задания не ограничиваются по количеству попыток.

Реализация разветвленного алгоритма

С помощью ограничения по оценке также можно реализовать в некоторой степени так называемый разветвленный алгоритм обучения

(*англ*. branching technique), предложенный Н. Кроудером в 1960 г. [Sampath 2008, с. 268]. Обучение по этому алгоритму можно сравнить с чтением книги, причем обучающийся читает не страницу за страницей, а переходит на страницы, заложенные в программе в зависимости от успешных или неуспешных ответов на предложенные вопросы. Например, если ответ «верно», то обучающий должен читать дальше страницу 41, если ответ «неверно», то он переходит к странице 53, а если ответ «верно», но обучающийся не уверен, как он может такой ответ объяснить, то следует читать страницу 50 [Austwick 1964, с. 19].

В ходе работы по разветвленному алгоритму обучающемуся предъявляются более крупные фрагменты новой информации, чем в рамках линейного алгоритма. После изучения основного блока материала обучающийся выполняет тестовое задание на множественный выбор. При верном ответе он переходит к следующему основному блоку материала (передвижение по основной траектории). Однако если обучающийся отвечает неверно, то в зависимости от выбора он переходит к дополнительной ветке, объясняющей ошибочность выбора. Затем он возвращается к основному блоку, от которого отходила эта ветка. Если очередная попытка прохождения тестового задания оказывается удачной, то обучающийся переходит к следующему основному блоку материала. Каждая ветка также может иметь дополнительные ответвления, сохраняя передвижение по основной траектории. Кроудер сравнивал такой алгоритм с естественным ходом ведения занятий, ведь преподаватель, видя, что ученик что-то не понимает, останавливается и объясняет заново и проще [Sampath 2008, с. 268].

Компоновка курса, ориентированная на разветвленный алгоритм, может принять следующую форму:

Урок 1 – доступ открыт по умолчанию

Страница 1.1 (теоретический материал, основная траектория) – доступ открыт по умолчанию

Тест 1.1 (проверка материала страницы 1.1, основная траектория) – доступ открыт по умолчанию; дается одна попытка

Страница 1.1.1 (кратко и с немногочисленными примерами объясняет задания теста 1.1, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении от 50 до 85 баллов (из 100) за тест 1.1

Страница 1.1.2 (подробно и с многочисленными примерами объясняет задания теста 1.1, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении менее 50 баллов (из 100) за тест 1.1

Тест 1.1.1 (сходный с тестом 1.1 по содержанию и сложности заданий, возврат к основной траектории) – доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1; количество попыток не ограничено

Страница 1.2 (теоретический материал, основная траектория) – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1 или максимального балла за тест 1.1.1

Тест 1.2 (проверка материала страницы 1.2, основная траектория) – доступ открыт по умолчанию; дается одна попытка

Страница 1.2.1 (кратко и с немногочисленными примерами объясняет задания теста 1.2, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении от 50 до 85 баллов (из 100) за тест 1.2

Страница 1.2.2 (подробно и с многочисленными примерами объясняет задания теста 1.2, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении менее 50 баллов (из 100) за тест 1.2

Тест 1.2.1 (сходный с тестом 1.2 по содержанию и сложности заданий, возврат к основной траектории) – доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.2; количество попыток не ограничено

Итоговый тест урока 1 (проверка материала страниц 1.1 и 1.2, основная траектория) – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.2 или максимального балла за тест 1.2.1; количество попыток не ограничено

Урок 2 – доступ открыт после достижения максимального балла за итоговый тест урока 1 и т. д.

Если обучающийся выполняет тесты 1.1, 1.2 не менее чем на 85 баллов (из 100) и затем итоговый тест к уроку 1 на максимальный балл, переходит к уроку 2 и с такими же результатами продвигается дальше, то он следует основной траектории обучения. Но если хотя бы один из тестов (1.1 или 1.2) не выполнен, то обучающийся перемещается на соответствующую дополнительную ветку и после изучения развернутого пояснения возвращается, выполняя тест сходного содержания, но уже без ограничения количества попыток.

Если включить в уроки курса открытые задания, то его компоновка при ориентации на разветвленный алгоритм может быть следующей:

Урок 1 – доступ открыт по умолчанию

Страница 1.1 (теоретический материал, основная траектория) – доступ открыт по умолчанию

Тест 1.1 (проверка материала страницы 1.1, основная траектория) – доступ открыт по умолчанию; дается одна попытка

Страница 1.1.1 (кратко и с немногочисленными примерами объясняет задания теста 1.1, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении от 50 до 85 баллов (из 100) за тест 1.1

Страница 1.1.2 (подробно и с многочисленными примерами объясняет задания теста 1.1, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении менее 50 баллов (из 100) за тест 1.1

Тест 1.1.1 (сходный с тестом 1.1 по содержанию и сложности заданий, возврат к основной траектории) – доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1; количество попыток не ограничено

Открытое задание 1.1 (основная траектория) – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1 или максимального балла за тест 1.1.1

Страница 1.2 (теоретический материал, основная траектория) – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1 или максимального балла за тест 1.1.1

Тест 1.2 (проверка материала страницы 1.2, основная траектория) – доступ открыт по умолчанию; дается одна попытка

Страница 1.2.1 (кратко и с немногочисленными примерами объясняет задания теста 1.2, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении от 50 до 85 баллов (из 100) за тест 1.2

Страница 1.2.2 (подробно и с многочисленными примерами объясняет задания теста 1.2, дополнительная ветка) – доступ открыт при получении менее 50 баллов (из 100) за тест 1.2

Тест 1.2.1 (сходный с тестом 1.2 по содержанию и сложности заданий, возврат к основной траектории) – доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.2; количество попыток не ограничено

Открытое задание 1.2 (основная траектория) – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.2 или максимального балла за тест 1.2.1 и при получении максимального балла за открытое задание 1.1

Итоговый тест урока 1 (проверка материала страниц 1.1 и 1.2, основная траектория) – доступ открыт при получении максимального балла за открытое задание 1.2; количество попыток не ограничено

Урок 2 – доступ открыт после достижения максимального балла за итоговый тест урока 1 и т. д.

Работа с открытыми заданиями не замедляет обучающегося внутри текущего урока, но выстраивает зависимость для перехода к материалам следующего. Разветвление на уровне открытого задания происходит не путем добавления каких-либо модулей в урок, а внутри

самого модуля открытого задания. Например, при выполнении такого задания не на максимальный балл преподаватель после проверки дополнит оценку комментариями и предложит обучающемуся выполнить работу над ошибками (исправить предыдущий ответ). Эти действия можно повторять вплоть до достижения последним максимального результата, который позволит перейти к выполнению следующего открытого задания и итоговому тесту урока.

Некоторое неудобство такого решения состоит в том, что при выполнении работы над ошибками обучающийся будет скорее всего «затирать» свой предыдущий текст, что затруднит последующий анализ его работы в курсе. Добавление ответа уже к имеющемуся тоже нельзя назвать оптимальным выбором, особенно для открытых заданий, предусматривающих ограничение текста по минимальному количеству слов, – ведь тогда это ограничение не будет соблюдаться уже на второй и последующей попытках выполнения.

Реализация адаптивного алгоритма

Также ограничение по оценке может быть использовано для реализации адаптивного алгоритма Г. Паска [Kistermann 2015, с. 56]. Этот алгоритм характеризуется тем, что в зависимости от ответов обучающихся уровень сложности предлагаемых заданий повышается или понижается [Bird 2017, с. 197]. Допустим, что обучающийся, который не сумел выполнить трудные проверочные задания на максимальный балл с первого раза, будет переходить к средним по трудности, затем к легким и далее – подниматься по уровню сложности опять к трудным вариантам. Компоновка такого курса может принять следующий вид:

Урок 1 – доступ открыт по умолчанию

Страница 1.1 (теоретический материал) – доступ открыт по умолчанию

Тест 1.1 (проверка материала страницы 1.1, высокий уровень сложности, 8 тестовых заданий) – доступ открыт по умолчанию; дается одна попытка

Тест 1.1.1 (проверка материала страницы 1.1, средний уровень сложности, 16 тестовых заданий) – дается одна попытка – доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1

Тест 1.1.2 (проверка материала страницы 1.1, низкий уровень сложности, 24 тестовых задания) – количество попыток не ограничено; доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1.1

Тест 1.1а (сходный с тестом 1.1, проверка материала страницы 1.1, высокий уровень сложности, 16 тестовых заданий) – количество попыток не ограничено; доступ открыт при получении свыше 85 баллов (из 100) за тест 1.1.1 или за получение максимального балла за тест 1.1.1а

Тест 1.1.1а (сходный с тестом 1.1.1, проверка материала страницы 1.1, средний уровень сложности, 24 тестовых задания) – количество попыток не ограничено; доступ открыт при получении максимального балла за тест 1.1.2

Страница 1.2 (теоретический материал) – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1 или максимального балла за тест 1.1а

Тест 1.2 (проверка материала страницы 1.2, высокий уровень сложности, 8 тестовых заданий) – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.1 или максимального балла за тест 1.1а

Тест 1.2.1 (проверка материала страницы 1.2, средний уровень сложности, 16 тестовых заданий) – дается одна попытка – доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.2

Тест 1.2.2 (проверка материала страницы 1.2, низкий уровень сложности, 24 тестовых задания) – количество попыток не ограничено; доступ открыт при получении менее 85 баллов (из 100) за тест 1.2.1

Тест 1.2а (сходный с тестом 1.2, проверка материала страницы 1.2, высокий уровень сложности, 16 тестовых заданий) – количество попыток не ограничено; доступ открыт при получении свыше 85 баллов (из 100) за тест 1.2.1 или за получение максимального балла за тест 1.2.1а

Тест 1.2.1а (сходный с тестом 1.2.1, проверка материала страницы 1.2, средний уровень сложности, 24 тестовых задания) – количество попыток не ограничено; доступ открыт при получении максимального балла за тест 1.2.2

Открытое задание 1.1 – доступ открыт при получении не менее 85 баллов (из 100) за тест 1.2 или максимального балла за тест 1.2а

Итоговый тест урока 1 (проверка материала страниц 1.1 и 1.2) – доступ открыт при получении максимального балла за открытое задание 1.1

Урок 2 – доступ открыт после достижения максимального балла за итоговый тест урока 1 и т. д.

Тесты 1.1 и 1.1.1 являются диагностическими и предусматривают только одну попытку прохождения. При неудовлетворительном результате обучающийся спускается на один уровень сложности, которых теоретически может быть любое количество, и чем ниже уровень

сложности, тем больше тестовых заданий необходимо выполнить. Если тест 1.1 выполнен на проходной балл, то спуск на более простые уровни не происходит, и обучающийся сразу переходит к странице 1.2. Таким образом, можно усвоить оба урока, выполняя только тесты высокой сложности, а также открытые задания (которые все же лучше было бы организовать по алгоритму Кроудера).

Использование других ограничителей

Ограничение по дате не представляется возможным использовать при обучении на курсе нескольких обучающихся или групп независимо друг от друга, поскольку ограничение по дате срабатывает автоматически для всех студентов курса не относительно, а абсолютно. Например, если один урок курса предполагает работу над материалом в течение месяца, но один студент начал обучение в сентябре, а другой – в ноябре, то создать для них индивидуальные ограничения перехода к следующему уроку только по дате в рассматриваемой версии LMS Moodle невозможно. Тем не менее при работе в курсе фиксированной группы, все студенты которой начали обучение одновременно, ограничение по дате представляется нам оптимальным выбором.

Ограничение по профилю пользователя представляется удобным, если необходимо допустить до определенного модуля только одного обучающегося (реже – несколько обучающихся). Например, при сдаче итогового экзамена по курсу, в котором слушатели обучаются индивидуально. Здесь удобно комбинировать ограничение по учетной записи с ограничением по дате, особенно, если слушатель и администратор находятся в разных часовых поясах и не представляется удобным открывать модуль вручную в праздничное или ночное время. В случае в несколькими обучающимися такое ограничение можно прописать через набор ограничений для каждого обучающегося («Фамилия = … И Время = …»), соединив эти наборы союзом «или».

Заключение

В заключение покажем, как с помощью подсистемы взаимозависимости модулей можно пошагово работать с одним и тем же учебным материалом, например с небольшим связным текстом.

Рассмотрим последовательность из двух модулей. В первом (тестовом) модуле обучающемуся будет предложено выполнить задание

на расшифровку текста по его аудиозаписи. После верного выполнения задания (можно установить различный порог прохождения, например от 85 до 100 %) будет открыт доступ к следующему модулю, в котором обучающему уже будет предъявлен текст в печатном виде. Это может быть модуль открытого задания на комментирование каких-либо положений из теста. Очевидно, что без использования подсистемы зависимости задание на расшифровку может потерять всякий смысл.

Приведем пример из последовательности трех модулей, в первом из которых аудиозапись текста предъявлена с пропусками (например, выпущены формы артикля или предлоги), т. е. диктор не произносит эти слова или части слов. Во втором модуле предъявлен печатный текст с теми же пропусками для их заполнения и автоматической проверки результата. Третий модуль представляет весь текст целиком для выполнения какого-либо открытого задания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Горожанов А. И. LMS Moodle как инструмент разработки курсов иностранных языков – узлов обучающей виртуальной среды // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Вып. 17 (756). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. 177 с. С. 55–64. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/17_756_indd.pdf

Austwick K. Teaching Machines and Programming. New York : Macmillan, 1964. 204 p.

Bird J., Paolo, Ezequiel Di. Gordon Pask and His Maverick Machines. URL : users.sussex.ac.uk/~ezequiel/Husbands_08_Ch08_185-212.pdf (дата обращения: 14.12.2017).

Kistermann F. W. Hollerith punched card system development (1905–1913) // IEEE Annals of the History of Computing. IEEE, 2005. Vol. 27(1). P. 56–66. DOI: 10.1109/MAHC.2005.8.

Sampath A., Panneerselvam A., Santhanam S. Introduction to Educational Technology. Fifth revised edition. Sterling Publishers Private Limited, 2008. 349 p.

Skinner B. F. The Technology of Teaching. Des Moines : Meredith Corp., 1968. 271 p.

УДК 81-133

Г. А. Гришенкова

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

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МАГИСТРАТУРЕ

Формирование профессиональной компетенции магистрантов в политической области осуществляется с учетом специфики, присущей магистрантам как особой социальной группе. Взрослый контингент обучающихся требует более гибкого и вариативного подхода к магистрантам со стороны преподавателя, наличия у преподавателей специальных знаний предмета и использование на занятиях современных интернет-технологий. В процессе обучения будущих политологов и международников ставка делается на исследовательскую деятельность, на самостоятельную работу с первоисточниками, на дискуссии с высказыванием личного мнения, на индивидуальные задания, разработку проектов и написание эссе по изучаемым темам. В статье рассматриваются основные трудности работы преподавателя в магистратуре, уделяется внимание вопросам содержания обучения и выбору методической стратегии в работе с данным контингентом. Оптимизацию профессионально ориентированного обучения иностранным языкам автор видит в определении новых способов организации самостоятельной работы, в использовании дистанционных форм обучения, в поиске новых способов взаимодействия преподавателя и магистранта, а также в предоставлении магистрантам возможности выбрать индивидуальную стратегию обучения. Разработка авторских курсов и модулей для магистрантов направлена на совершенствование учебного процесса.

Ключевые слова: магистратура; оптимизация учебного; профессиональные компетенции; научно-исследовательская деятельность; магистерская диссертация; модульное обучение.

G. A. Grichenkova

Ph.D (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Linguistics
and Professional Communication in Political Sciences, MSLU;
e-mail: grischenkowa@mail.ru

WAYS OF OPTIMIZING THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES TO MASTER STUDENTS

Developing professional competence of postgraduate students in political sphere is carried out taking into account the specifics of Master students as a special social group. Adult students require more flexible and variable approach by the teacher, teacher's special knowledge of the subject and the use of modern Internet technologies in the classroom. In the process of teaching future political

scientists and foreign relations specialists the focus is on the research activities, independent study with primary sources, discussions with a statement of personal opinion, as well as on individual tasks, projects development and writing essays on the topics of study. The article deals with the main difficulties of the teacher's work in the teaching Master students, attention is paid to the contents of teaching and to the choice of teaching strategy in working with these students. The author sees the optimization of the profession-oriented teaching of foreign languages in the definition of new ways of organizing independent work, in the use of distance learning forms, in the search for new ways of interaction between the teacher and the student, as well as in the provision of opportunities for such students to choose an individual learning strategy. Developing courses and modules for postgraduate students is aimed at improving the educational process.

Key words: Master's training; optimization of the teaching process; professional competences; scientific research; Master's thesis; module education.

Оптимизация любого образовательного процесса – задача многогранная и не имеет простых решений. Что касается оптимизации процесса обучения в магистратуре, то *на сегодняшний день недостаточно фундаментальных исследований о магистратуре как новом феномене отечественного образования*. Этот процесс должен строиться на абсолютно ином, отличном от процесса обучения в бакалавриате, уровне с учетом особенностей студентов-магистрантов как социальной группы и иного статуса иностранного языка как средства получения и обработки информации в эпоху глобализации и как инструмента профессионального общения. Опыт, приобретенный в период обучения в магистратуре, должен обеспечить будущим магистрам осуществление иноязычной профессиональной деятельности и способствовать карьерному росту.

В рамках данной статьи мы постараемся выявить специфические черты, присущие магистрантам как особой социальной группе, остановимся на рассмотрении вопросов, связанных с определением содержания обучения и выборе основной методической стратегии в работе с данным контингентом.

Вступительное собеседование в магистратуру проводится в устной форме и предполагает свободное владение языком на уровне С 1 согласно шкале Общеевропейских компетенций. Магистранты ИМО и СПН – это преимущественно выпускники бакалавриата, среди которых доля выпускников других вызов незначительна. Владея уровнем С1, магистрант может создавать свой информационный продукт,

аналитически подходить к обработке информации, участвовать в политических диспутах, демонстрируя самостоятельно добытые знания и отстаивая свою точку зрения. Иными словами – использовать язык для общения в научной и профессиональной деятельности.

Соответствующий уровень знания зафиксирован и в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Политология» и «Международные отношения» , который предусматривает, что выпускник вуза, получающий квалификацию магистра, должен обладать определенными общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, а именно: умением выделять содержательно значимые факты из потока международно-политической информации и группировать их согласно поставленным задачам; стремлением к решению практических задач, творческому осмыслению международной информации; владением политически корректной корпоративной культурой международного общения (формального и неформального), навыками нахождения компромиссов посредством переговоров; методами делового общения в интернациональной среде; стремлением к непрерывному самообучению и саморазвитию; умением применять компьютерные технологии на уровне пользователя для решения профессиональных задач.

Эти компетенции положены в основу рабочей программы по иностранному языку по подготовке магистров, специализирующихся в этой научной области. Один только перечень компетенций демонстрирует, насколько высокие требования предъявляются к выпускникам магистратуры, и перед какими вызовами стоит преподаватель вуза, осуществляющий процесс обучения. *Взрослый контингент обучаемый требует более гибкого и вариативного подхода к магистрантам со стороны преподавателя, что предполагает переоценку специфики деятельности преподавателя*.

В чем же заключаются особенности, которые позволяют выделить магистрантов в особую социальную группу?

Во-первых, у магистрантов высокая мотивация к изучению иностранных языков. Они ориентируются на конкретные прагматические цели и не нуждаются в мотивации в общепедагогическом смысле. Студенты-магистранты рассматривают иностранный язык как дополнительное средство получения информации и как средство овладения

профессиональными навыками, что в перспективе может способствовать карьерному росту. Этот фактор предопределяет практическую целесообразность содержания обучения, и бóльшая часть учебного времени отводится работе с актуальным аутентичным текстовым и аудиовизуальным материалом. Подготовка презентаций и докладов, как активная и интерактивная форма проведения занятий при обучении политическому дискурсу, – это возможность потренироваться в публичном выступлении, сформировать умение довести информацию до целевой аудитории, аргументировать и убеждать слушателей по заданной теме или проблеме.

В научных исследованиях приводятся примеры творческих заданий и обосновывается положение о том, что выполнение таких видов работы способствует формированию у студентов навыков самостоятельной научной деятельности, лучшему усвоению материала за счет имитации языковой среды и созданию благоприятной атмосферы на занятиях [Гришенкова 2016].

Во-вторых, магистранты как взрослый контингент учащихся уже владеют профессиональной подготовкой на уровне бакалавриата, они готовы заниматься исследовательской деятельностью, у них присутствуют определенные профессиональные амбиции, многие имеют опыт работы. Следовательно, особое внимание в организации учебной деятельности необходимо уделять дискуссиям с высказыванием личного мнения и индивидуальным заданиям с элементами исследовательской самостоятельной деятельности, разработке проектов и написанию эссе по изучаемым темам. Однако выступления магистрантов с сообщениями и докладами не должны занимать основную часть учебного времени, предпочтение следует отдавать коллективным формам обучения, что соответствует, как показывает проведенный в группах опрос, предпочтениям самих обучающихся.

На этом этапе обучения для его оптимизации необходимо применять такие приемы, которые будут способствовать формированию критического мышления, умения выдвинуть гипотезу, сделать умозаключение, выводы, опираясь на конкретные факты и знания [Попова 2013]. Иными словами, акцент смещается на самостоятельную работу с первоисточниками, с последующим контролем в аудитории.

Преподавание языка специальности в магистратуре предполагает наличие у преподавателей специальных знаний предмета и умений

использования на занятиях современных интернет-технологий. Преподавать язык специальности в магистратуре без специальных знаний предмета невозможно. Постоянное самообразование преподавателя магистратуры является обязательным условием повышения качества обучения.

В-третьих, интеллектуальная деятельность магистрантов имеет психологические особенности, – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, формирование научного мировоззрения. Познавательный и творческий потенциал магистрантов обладает огромными ресурсами. При обсуждении политических событий магистранты демонстрируют не только свои аналитические способности по обработке информации, но и критическое понимание изучаемого материала. Преподавателю как собеседнику в дискуссиях важно не перейти грань, когда его политические привязанности довлеют над мнением обучаемых. С учетом этого меняется и роль преподавателя – передача готовых знаний не является основной задачей в бесконечно меняющемся информационном потоке, процесс обновления знаний бесконечен. Заинтересовать студентов, прогнозировать обратную связь и осознание влияния на формирование личности студентов становятся приоритетными задачами, стоящими перед преподавателем вуза.

В основу обучения должен быть положен принцип сознательного стимулирования преподавателем интеллектуального речевого общения студентов. «Сам материал должен быть стимулом, содержать проблемные вопросы и ситуации. В таком случае высказывания студентов перестают быть только передачей чужих мыслей и взглядов и включают все больше собственных суждений оценочного характера» [Харламова, Фролова 2013]. Это означает, что магистранты работают с аутентичными текстами, участвуют в дискуссиях, дебатах и проведении «круглых столов», готовят тематические монологические высказывания. При этом компетенции развиваются на базе текстов различных жанров. Для политологов и международников это в первую очередь статьи аналитического характера, выступления политических деятелей, пресс-конференции, брифинги.

Универсальных методик, как известно, не существует, и использование даже самых эффективных, но однообразных методов и приемов вызывает скуку и быструю утомляемость. Изучая язык, каждый магистрант идет своим собственным путем, опираясь на собственные стратегии и тактики овладения новыми знаниями. Возможность выбрать

индивидуальную стратегию обучения, наряду с повышением доли самоподготовки должны найти отражение в программах и в специально разработанных учебных и контролирующих заданиях. Кроме того, как показывает личный опыт работы, в рамках модульного подхода для обеспечения самостоятельной работы (особенно для тех, кто отстает от среднего уровня группы) следует интегрировать в программу специальный лексико-грамматический модуль, содержащий теоретический материал и практические задания, нацеленные на совершенствование лингвистической компетенции уровня С1. С программными модулями и датами проведения промежуточного и итогового контроля преподаватель знакомит обучающихся в начале семестра. Это поможет повысить личную ответственность за результат обучения и выработать индивидуальную стратегию обучения.

Недостаточная разработанность адаптивно-корректирующих и контрольно-оценочных модулей для специальных языков не позволяет обеспечить автономность обучения и затрудняет выработку индивидуальной стратегии обучения у магистрантов. Не накоплен достаточный опыт использования дистанционных форм обучения в магистратуре. Процесс обучения порой осложняется также тем, что уровень владения языком в одной группе является неоднородным, различаются и уровень рабочей занятости магистрантов и обстоятельства личного характера. По-видимому, есть все основания считать, что процесс индивидуализации процесса обучения в магистратуре – один из наиболее важных путей его оптимизации.

С учетом особенностей контингента обучаемых самостоятельная работа магистрантов должна быть направлена на эффективный поиск информации по научно-исследовательской работе и завершаться на втором курсе представлением на изучаемом языке магистерской работы. Для выполнения данной задачи целесообразно познакомить магистрантов с соответствующими речевыми штампы. Например:

– Das Ziel meiner Masterarbeit ist … a) den Leser mit einigen neuen Forschungsmethoden bekannt zu machen; b) die eigentlichen Gründe für … aufzudecken; c) die Schlüsselfragen systematisch und verständlich zu beschreiben
– Wie es schon am Titel zu sehen ist, ist sie … gewidmet
– Die ausführende Erforschung dieses Themas ist aus vielen Perspektiven nötig: erstens … zweitens … .

- In der vorliegenden Masterarbeit wird die Frage beantwortet welche Faktoren zu …beitragen
- Ich halte es für wichtig, an dieser Frage zu arbeiten, … diese Frage zu erforschen
- An der Grundlage einer Analyse der vorliegenden Studien wurde eine eigene empirische Erhebung durchgeführt
- Bislang wurde …. zu wenig berücksichtigt
- Es lassen sich deutliche Unterschiede feststellen
- Es deutet einiges darauf hin, dass …
- Es wird vorausgesetzt, dass
- Es besteht ein beständiges Interesse an diesem Problem
- Bei der Hypothesenbildung stütze ich mich in meiner Masterarbeit auf die Fachliteratur zu …, insbesondere auf die Theorien … Sie zeigen auf, wie sich …. entwickelt.
- In der Forschung ….wird es als problematisch aufgefasst, dass ..
- In der Masterarbeit wurde gezeigt, dass …
- Es ist eine der Fragen, die ständig im Mittelpunkt der Forschung bleiben
- Das erste Kapitel führt in das Thema „ ….“ ein, behandelt, verfolgt, stellt dar, enthält eine einleitende Beschreibung der theoretischen Fragen
- Das zweite Kapitel gibt Überblick über zwei wichtige Theorien …
- Das dritte Kapitel diskutiert und vergleicht Theorien …
- Das vorliegende Kapitel stellt die Entwicklungen …. dar
- Das vierte Kapitel fasst wichtige Punkte zusammen und benennt Desiderata für die weitere Forschung.
- Zunächst wird ein Überblick über den Forschungsstand gegeben
- In einem nächsten Schritt werden die Konzepte X und Y umgerissen
- Der Forschungsgegenstand wurde klar eingegrenzt
- Die begründete Herangehensweise …
- Der vergleichende Ansatz …
- Dieser Ansatz befürworten viele Forscher
- Im Folgenden sollen die Standpunkte von X und Y in Bezug auf Z verglichen werden
- Anschließend wird einen Ausblick über die Notwendigkeit weiterer Forschungen gegeben
- das Ergebnis ist damit begründet, dass …

– Die Auswertung der vorliegenden Untersuchungsergebnissen ermöglicht eine genaue Aussage über …
– Zitiert werden inländische und ausländische Forscher.
– Meine Masterarbeit betreute Prof. ... mein wissenschaftlicher Betreuer ist/war… [Приводится по: Fügert, Richter 2015].

Вряд ли возможно представить оптимизацию учебного процесса в магистратуре без активного использования современных интернет-технологий. Необходимость интегрирования интернет-технологий в учебный процесс с целью погружения магистрантов в профессиональную иноязычную среду через самостоятельный поиск профессионально значимых интернет-ресурсов и сознательное использование интерактивных интернет-сервисов обоснована в диссертационном исследовании А. М. Базановой [Базанова 2013]. Несомненно, активное использование на занятии современных технических возможностей – показатель эффективности. Однако проблема заключается в том, что при распределении аудиторий для практических занятий в магистратуре этот момент учитывается далеко не всегда.

Магистранты должны овладеть стратегиями разного рода аудирования, а именно: пониманием общего содержания звучащего текста, пониманием запрашиваемой информации, полным пониманием аудиотекста. Продолжительность звучания – не более 4-х минут, темп звучания быстрый. Критерием подбора аудиотекста может служить тот факт, что они должны быть предназначены для восприятия на слух. Преподавательский опыт позволяет рекомендовать для этих целей интернет-ресурсы «Tagesschau in 100 Sekunden», «Deutschlandradio».

При составлении тематического словаря-минимума целесообразно предлагать синонимическое средство выражения с противоположной стилистической окраской (если оно есть в языке), в отдельных случаях уместно включать в тематический словарь и антонимы, что способствует более успешному овладению языковым материалом продвинутого уровня.

Эти положения могут быть учтены при разработке учебного пособия, издание которого внесет свой вклад в оптимизацию процесса обучения иностранным языкам магистрантов, специализирующихся по специальностям ИМО и СПН.

Интересно сравнить, совпадают ли приоритеты самих магистрантов и приоритеты программного обучения, разработанные вузом. В шести группах магистрантов, занимающихся по направлению подготовки «Политология» и «Международные отношения», студентам было предложено письменно ответить на вопрос: «Что, по Вашему мнению, необходимо сделать для оптимизации процесса обучения иностранным языкам в магистратуре?». Опуская положительные высказывания, приведем высказанные неоднократно некоторые ответы в их изначальной формулировке: «нужно самостоятельно составлять глоссарий с незнакомыми словами. Преподаватель может проверить знание этих словосочетаний после прохождения модуля (минимум 200–300 единиц в каждом модуле)»; «одного занятия в неделю недостаточно для изучения второго иностранного языка, лучше две пары подряд»; «не предоставляется возможность начать изучать в магистратуре третий иностранный язык, нет права выбора языка»; «больше практики перевода, как письменного, так и устного»; «больше дискуссий по актуальным проблемам с участием всех студентов группы»; «формирование групп с учетом уровня владения языком. В группе есть студенты, знающие язык на начальном уровне, это препятствует усвоению программы»; «больше интерактивных занятий онлайн, представление собственных проектов, презентаций и проведение собственных исследований, деловых игр, “круглых столов”»; «больше говорения без подготовки, меньше заранее подготовленных высказываний и заготовленных тем»; «иногда предлагают очень устаревшие темы»; «языковые пары в пятницу даются тяжело»; «многочисленные распечатки очень неудобны. При наличии у всех гаджетов удобнее было бы иметь всё в электронном виде или в виде печатного пособия с четким планом на семестр», «давать больше грамматики»; «учитывать, что многие работают и не всегда удается посещать пары. Те, кто не ходит, могут готовить проекты как отчетность. Свободное посещение при утвержденной форме отчетности»; «исключить диктанты и контрольные работы в магистратуре, больше интерактива, больше аудирования»; «проверка упражнений “по цепочке” создает атмосферу скуки и отбивает желание посещать занятия»; «структурно выстраивать занятия от сложного к простому, так как продуктивность к концу второй и третьей пары падает».

Разумеется, это лишь частный опрос и он не может рассматриваться как показатель мнения значительного количества обучающихся

в магистратуре. Но даже этот блиц-опрос небольшого количества магистрантов «высветил» тот круг проблем, на который следует обратить внимание при организации учебного процесса.

Таким образом, в рамках компетентностного подхода формирование профессиональной компетенции должно происходить с использованием аутентичных текстов, аудио- и видеоподкастов в аудиториях, оборудованных техническими возможностями для выхода в Интернет и представления презентаций и докладов. Магистранты осознают потребность в дальнейшем самостоятельном совершенствовании в иностранном языке, выдвигают высокие требования к качеству получаемой языковой подготовки, поэтому оптимизация образовательного процесса является приоритетной задачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Базанова Е. М. Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий: магистратура, неязыковой вуз : дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 293 с.: ил. РГБ ОД, 61 14-13/95).

Гришенкова Г. А. Подготовка презентаций и докладов как активная и интерактивная форма проведения занятий при обучении политическому дискурсу // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. Педагогические науки. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 161–167. (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 9 (748). Сер. Педагогические науки.)

Попова Е. А. Формирование критического мышления студентов в курсе дисциплины «Иностранный язык» как фактор профессиональной компетенции // Социально-политический и экономический дискурсы в иноязычной профессиональной деятельности. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. С. 167–180. (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 8 (668). Сер. Педагогические науки.)

Харламова Н. С. Фролова И. Ю. Дебаты как профессиональная составляющая в обучении иностранным языкам в области политических наук // Социально-политический и экономический дискурсы в иноязычной профессиональной деятельности. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. С. 148–161. (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 8 (668). Сер. Педагогические науки.)

Fügert N., Richter U. A. Wissenschaftssprache verstehen. Stuttgart : Erst Klett Sprachen GmbH, 2015. 144 S.

УДК 372.881.1

Г. А. Иванкина

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

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕКСТА НА СМЕНУ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена современному периоду и ближайшему будущему обучения иностранным языкам, связанному прежде всего с применением компьютерных технологий и Интернета; рассматриваются изменения, касающиеся модели обучения, роли преподавателя, характеристик обучающегося, учебных материалов; уделяется внимание понятию смешанного обучения как обучения в двух средах (электронной и аудиторной); выделяются позитивные и негативные черты интернет-образования. Перечисленные вопросы рассматриваются в данной статье в основном в контексте высшего образования, однако они могут представлять интерес и для учителей старших классов средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: технологическая революция; интернет-образование; смешанное обучение.

G. A. Ivankina

PhD, Associate Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in the Sphere of Political Sciences, MSLU;
e-mail: galina_ivan@mail.ru

INFLUENCE OF THE SOCIAL AND EDUCATIONAL CONTEXT ON CHANGING THE PARADIGM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The paper considers the current period and the nearest future of foreign language teaching as connected with computer technologies and Internet; it describes changes concerning teaching models, role of the teacher, learner's characteristics, teaching materials; it also deals with the concept of blended learning (as learning in two environments – electronic and in the classroom); it presents positive and negative features of internet education. The author focuses on these subjects in the context of University course, however they may be of interest to teachers of high school.

Key words: technologic revolution; internet education; blended learning.

Нынешнее стремительное время сделало нас свидетелями того, как в пределах жизни практически одного поколения реальность

изменилась до неузнаваемости и продолжает меняться со всевозрастающей скоростью. Новые реалии из всех сфер жизни общества приходят и уходят, не успев стать устоявшимися. Меняются взгляды, представления, быт, поведение людей и даже парадигма мышления. Связано ли это исключительно с техническим прогрессом или какими-то иными причинами, еще предстоит исследовать, но несомненно то, что символом нынешней эпохи стали более быстрые, чем когда-либо раньше, кардинальные перемены.

В сфере преподавания иностранных языков в течение последних лет несколько раз сменились подходы к обучению: коммуникативный, личностно ориентированный, компетентностный. В условиях вуза подходов еще больше: лингвострановедческий, лингвокультурологический, этнографический, социокультурный, межкультурный. Все они одновременно имеют право на существование и не теряют своей актуальности. Современная парадигма преподавания предполагает владение всем методическим арсеналом и умением гибко применять рациональное зерно из любого подхода или метода в решении актуальных задач в конкретной, меняющейся ситуации. А социально-дидактический контекст действительно изменился.

Текущее десятилетие можно назвать периодом становления интернет-образования. Технологический прорыв сделал изучение иностранных языков по-настоящему демократичным и общедоступным, заполнив пробелы в возможностях обучаться, существовавшие в прошлом. Любой желающий может обучаться где угодно, когда угодно и сколько угодно в оптимальном для него режиме. Понятно, что шансы индивидуализированного, дифференцированного обучения заметно возрастут уже в ближайшей перспективе. Что и говорить, в XXI в. изучать иностранные языки становится гораздо легче и интереснее, чем когда-либо ранее. Превосходный новый век вселяет реальную надежду, что обучиться можно самостоятельно.

Для осуществления коммуникации, столь необходимой при обучении речи на иностранном языке, компьютерные программы предлагают различные варианты собеседников – от сколь угодно удаленного (в программах наподобие *Skype*) до создаваемого в виртуальных мирах приложениями *Android* или *iOS*. Но это всего лишь начальный этап, подготавливающий современного человека к открывающимся новым возможностям виртуального взаимодействия.

Преподаватель перестает быть хранителем и поставщиком всех необходимых для обучающихся знаний по дисциплине и, что немаловажно, не стыдится этого. Он непрерывно учится и познает вместе со студентами, уже не удивляясь тому, что совсем недавно было вот так, а теперь всё совсем иначе.

Однако роль преподавателя всё еще велика. Он, подобно кормчему в океане информации, направляет неустойчивую лодку студента в нужном направлении благодаря своему опыту и профессиональной способности понимать глубже и видеть дальше, чем обучающиеся.

С развитием технологий у преподавателя появляется большое количество конкурентов, начиная от компьютерных интерактивных программ и онлайн-лекций ведущих профессоров мира и заканчивая наделенным искусственным интеллектом роботом. Преподавателю будущего не стоит этого бояться. В ближайшей перспективе когнитивные, аналитические, креативные и эмоциональные характеристики человека превзойти не представляется возможным. Другое дело, что предстоит научиться превращать технологические достижения в помощников, а не заместителей, сохранив за преподавателем ведущую роль.

В корне меняется само понятие учебных текстов, учебных материалов. Печатный учебник или учебное пособие на наших глазах перестает быть основным источником информации для студентов, поскольку устаревает быстрее, чем выходит в свет. Многие из них скучны и не соответствуют клиповому типу мышления поколения Z. Кроме того, традиционные учебники не обеспечивают обратную связь, в которой уже сегодня ежеминутно нуждаются взращенные на гаджетах молодые люди, рассматривающие электронные медиа в качестве естественной среды общения и обучения.

В последние годы такой тип обучения, который основан на интеграции устной коммуникации «лицом к лицу» с технологиями в онлайн-среде, закрепился в зарубежной педагогической теории и практике под названием «смешанное обучение» (blended learning) [Bonk, Graham 2012; Vaughan, Cleveland-Innes, Garrison 2013]. Принято считать, что данная модель обучения призвана компенсировать недостатки традиционных подходов, используя возможности компьютерных технологий и объединив преимущества обучения в обеих средах в целях улучшения качества обучения. Характеристиками

смешанного обучения являются интерактивность, нацеленность на проектные задания исследовательского характера, совместная групповая деятельность, смещение акцента на обсуждение в обеих средах [Иванкина 2016]. Очевидно, что постепенное внедрение данной популярной модели отражает существенное изменение практики обучения, что может повлечь в ближайшем будущем пересмотр всей системы обучения, включая методику, организационные формы, оценивание и роль преподавателя.

Мультимедийный режим обучения еще предстоит внимательно изучить специалистам, но уже сейчас понятно, что он имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным относятся безграничные возможности получения фоновых знаний, доступ к разнообразным текстам, в том числе гипертекстам, новые способы чтения и обучения, повышение мотивации. Отрицательными сторонами являются необходимость освоения новых механизмов обучения, временное снижение количественных и качественных показателей, подмена углубленного аналитического чтения поверхностным просмотром текстов, неспособность запомнить объемные и сложные информационные тексты. Не вполне ясно, сможет ли подобное образование взращивать творческого человека, а не работника, который трудится «по алгоритму». С большой долей вероятности можно предположить снижение безопасности личности в процессе приобщения к электронной культуре, ведь отдаленные последствия данной тенденции пока не описаны [Сметанникова 2017]. Однако специалисты уже сейчас предупреждают о нарастающих проблемах концентрации внимания, клиповости восприятия и мышления, ослаблении когнитивных способностей молодого поколения.

Еще одной существенной инновацией, которая наблюдается в настоящее время, является совмещение изучения иностранных языков с занятием программированием. Подобную интеграцию, например, позволяет программа *Scratch*, на основе которой обучающиеся могут создавать собственные высокоуровневые версии визуализации текстов, превращая их в анимированные интерактивные истории или фрагменты фильма, самостоятельно подбирая иллюстрации и озвучивая речь персонажей или повествование.

Вполне очевидно, что в ближайшем будущем умение программировать станет новой обязательной грамотностью и для всех

преподавателей, поскольку устойчивые долговременные учебные пособия перестанут существовать. Им на смену придут вариативные электронные пособия, а также дриллинговые и тестовые матрицы, легко трансформируемые и наполняемые нужным содержанием в зависимости от сиюминутных потребностей этапа обучения и особенностей обучающихся. Гибкость и способность быстро перестроиться станет элементарным профессиональным навыком преподавателей. В связи с этим следует предполагать, что подготовка преподавателя нового типа (фасилитатора, лидера, эксперта, активно присутствующего в виртуальной среде), способного справиться со всеми современными вызовами, станет одной из основных задач, стоящих перед педагогическими вузами и факультетами. Вполне вероятно, что скоро им предстоит существенно пересматривать стандарты, учебные планы и саму квалификационную модель преподавателя будущего.

В далеком будущем технологии будут способны работать над «улучшенной версией себя самого», значительно ускоряя и оптимизируя процесс обучения. И эта идея современному человеку вовсе не кажется столь уж крамольной, напротив, теории и практики самосовершенствования сегодня чрезвычайно популярны и активно используются. Их углубление и диверсификация неизбежны. Специалисты предполагают, что развитие пойдет либо по пути активизации так называемых невостребованных ресурсов мозга человека, либо по пути слияния искусственного и естественного интеллекта. Возможен и путь, объединяющий эти две траектории. Так или иначе, работа по всем направлениям ведется, и достижения, которые всё еще представляются нам фантастическими, могут реализоваться в ближайшие десятилетия и даже годы.

Футурологи заявляют, что в ближайшие двадцать лет, а это не такое далекое будущее, исчезнет 60 % существующих ныне профессий. Маловероятно, что профессию преподавателя иностранных языков ожидает такая участь. Однако нет сомнений, что это будет качественно иная профессия как по форме, так и по содержанию.

Довольно опрометчивая задача – заглядывать в будущее. Но в вопросе обучения иностранным языкам все обстоит иначе, поскольку ход развития технологий невозможно ни затормозить, ни остановить, и он вполне просматривается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Иванкина Г. А. Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 127–133. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/9_748_internet.pdf (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (748). Сер. Педагогические науки.)

Сметанникова Н. Н. Новое поколение (Z, NET, INTERNET): влияние социально-политического контекста на смену парадигмы обучения чтению (на примере США) // Человек читающий: Homo legens-9 / Русская ассоциация чтения. М. : Канон+, 2017. С. 262–263.

Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning. San Francisco : Pfeiffe 2012. P. 65–70.

Vaughan N. D., Cleveland-Innes M., Garrison D. R. Teaching in Blended Learning Environments // AU Press. Athabaska University, 2013. P. 18.

УДК 372.881.1

Л. В. Ивина, Н. Ю. Мороз

Ивина Л. В., кандидат филологических наук, доцент каф. лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ; e-mail:ivins@mail.ru

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

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются основные принципы, лежащие в основе реализации комплексных моделей организации процесса обучения иностранному языку для специальных целей студентов направлений подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Социология». То, насколько успешной будет карьера выпускников, в большой степени зависит от их языковой подготовки в сфере профессионального общения. Для того чтобы помочь студентам достичь необходимого уровня профессиональной иноязычной компетенции, мы предлагаем усовершенствовать процесс обучения языку для специальных целей по следующим направлениям (моделям): общая организация учебного процесса, подбор и разработка учебных материалов, рациональная организация учебных занятий. Реализация этих моделей должна базироваться на нескольких ключевых принципах: принципе непрерывности, принципе коммуникативной направленности и принципе профессиональной направленности. На конкретных примерах проиллюстрировано, что все принципы взаимосвязаны, реализуются в рамках каждой модели, однако имеют некоторые особенности в зависимости от этапа обучения и уровня сформированности иноязычной компетенции. Комплексная реализация ключевых принципов в обучении языку для специальных целей позволяет преподавателю повысить мотивацию студентов, сформировать умения автономной учебной деятельности, совершенствовать профессиональную иноязычную компетенцию.

Ключевые слова: язык для специальных целей; иноязычная компетенция; профессиональная иноязычная компетенция; принцип непрерывности; принцип коммуникативной направленности; принцип профессиональной направленности.

L. V. Ivina, N. Yu. Moroz

Ivina L. V., Ph.D., Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communications in the Field of Media Technologies, Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, MSLU; e-mail: ivins@mail.ru

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

PRINCIPLES OF TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AT DIFFERENT LEVELS OF LANGUAGE COMPETENCE

The article addresses basic principles underlying the implementation of integrated models of teaching languages for specific purposes to students of Journalism, Public Relations and Sociology. Career success of graduates is to a great extent conditioned by their language competence with respect to their professional area of activity. To enable students to meet the required level of foreign language competence we suggest streamlining the teaching process along the following lines (models): general organization of the teaching process; selection and development of teaching materials; efficient classroom management. The implementation of the models must be based on several bedrock principles: the principle of continuity, the principle of communicative orientation and the principle of professional orientation. Examples of activities are presented to illustrate that the principles intertwine, are implemented as part of each model but have some specific features when applied at different stages of instruction and for different levels of competence. The integrated implementation of the key principles enables teachers to boost student motivation, build independent study skills and improve professional foreign language competence.

Key words: languages for specific purposes; foreign language competence; professional foreign language competence; continuity principle; communicative orientation; professional orientation.

Реалии сегодняшнего дня ставят перед высшей школой задачу не только передать студентам определенный объем информации, но и обеспечить подготовку компетентного специалиста, готового и способного успешно решать поставленные жизнью профессиональные задачи. В связи с этим существенно меняются и требования к системе обучения иностранным языкам, поскольку она должна обеспечивать подготовку специалистов к эффективной коммуникации не только в повседневно-бытовых ситуациях, но и в ситуациях делового общения. Как справедливо отмечает Н. С. Харламова, «профессионально ориентированное обучение иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей предполагает решение целого комплекса задач, что, прежде всего, связано с целесообразностью вариативного обучения иностранному языку адекватно целям, задачам, возможностям конкретного вуза, потребностям конкретных профессий» [Харламова 2014, с. 143–144]. Помимо этого, от будущего специалиста требуется соответствие единому квалификационному стандарту, неотъемлемой частью которого является профессиональная иноязычной компетенция.

Современный специалист, способный адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям, оставаясь при этом конкурентоспособным на рынке труда, должен не просто владеть иностранным языком на определенном уровне, но и обладать умениями и навыками межкультурного общения. Это отмечает и Н. В. Чурилова: «Для студентов неязыковых специальностей особенно важна способность к межкультурному общению в профессиональной сфере» [Чурилова 2015, с. 134]. Таким образом, цель профессионально ориентированного обучения иностранным языкам состоит в развитии готовности к иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации, обеспечивающей способность адекватно интерпретировать, оперировать и информировать на иностранном языке.

Именно поэтому проблема создания эффективной концепции формирования профессиональной иноязычной компетенции выходит на первый план, а способность эффективно использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами становится одним из ключевых критериев успешности процесса подготовки выпускника вуза, поскольку это является одним из важнейших требований к формированию общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущего специалиста.

В методической литературе широко используется понятие «язык для специальных целей» для обозначения функциональной разновидности языка, призванной обеспечить эффективное общение специалистов в определенной предметной области. Важнейшей особенностью языка для специальных целей как в устном, так и в письменном дискурсе является то, что нем аккумулировано специальное знание на конкретном иностранном языке [Гвишиани 1986, с. 97].

Язык для специальных целей обеспечивает номинирование специальных понятий конкретной области знания, что позволяет специалистам в той или иной профессиональной сфере передавать сообщения специального характера.

Поскольку язык для специальных целей является не отдельной частью языка, а его функциональной разновидностью, он подчиняется и развивается по тем же законам, что язык в целом. В связи с этим важным условием и предпосылкой овладения языком для специальных целей является комплексное овладение языком для общих целей. Комплексный подход предполагает обучение всем видам речевой

деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение), составляющим основу процесса коммуникации.

Вместе с тем не только язык для специальных целей, но и сам процесс коммуникации специфичен для каждой конкретной области знания, следовательно, освоение будущими специалистами профессиональной иноязычной коммуникации в каждой сфере требует комплексного подхода к его преподаванию.

На кафедре лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий МГЛУ, обеспечивающей обучение иностранным языкам будущих журналистов, социологов и специалистов в области связей с общественностью, проводится систематическая работа по созданию эффективной концепции, реализация которой обеспечивает формирование у будущих специалистов профессиональной иноязычной компетенции, которая позволит им плодотворно участвовать в коммуникации в рамках профессионального дискурса.

Используемая концепция обучения будущих журналистов-международников, специалистов по связям с общественностью и социологов базируется на совокупности ключевых моделей, роль каждой из которых на разных этапах обучения меняется в зависимости от уровня уже приобретенной студентами профессиональной иноязычной компетенции. Опыт отечественных и зарубежных исследователей в сочетании с опытом, накопленным сотрудниками кафедры, позволяет выделить три группы таких основополагающих моделей:

1. Модель организации учебного процесса овладения профессиональной иноязычной компетенцией.
2. Модель подбора учебно-методических материалов и построения учебных пособий.
3. Модель рациональной организации учебных занятий.

Не вызывает сомнения, что только комплексная реализация концепции обучения будущих специалистов позволит обеспечить овладение знаниями, умениями и навыками в целях приобретения компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности. Действительно, важную роль в овладении компетенциями, свидетельствующими об успешном освоении образовательной программы, играют и правильно подобранные учебные материалы, и рационально организованные учебные занятия, и эффективно построенный учебный процесс.

Комплексность реализации концепции обучения будущих специалистов по направлениям «Журналистика», «Социология» и «Реклама и связи с общественностью» обеспечивается тем, что в основе каждой из трех моделей и всей концепции в целом лежат несколько основополагающих принципов, обеспечивающих достижение поставленной цели приобретения общекультурной и общепрофессиональной компетенций в результате освоения образовательной программы.

В современной методической литературе, посвященной обучению иностранным языкам, сложилась целая иерархия принципов: общие дидактические, общие методические, частные методические, специальные. На каждом уровне иерархии исследователи выделяют несколько принципов (в некоторых случаях более десяти), которые определяют общие и частные требования как ко всему учебному процессу, так и к его составным частям.

Естественно, придерживаться всех предлагаемых принципов, а тем более неукоснительно следовать им на каждом этапе обучения удается не всегда, и в реальных условиях постоянно приходится вносить определенные коррективы в модели организации занятий, подбора материала и организацию учебного процесса. Учитывая существующие достижения в разработке и реализации нашей концепции в области обучения иноязычному профессиональному общению, тем не менее, считаем целесообразным сосредоточиться на реализации тех принципов, которые в наибольшей степени соответствуют целям и задачам определенного этапа обучения.

Основными принципами, определяющими реализацию предлагаемой нами концепции, являются принцип непрерывности и системности, принцип коммуникативной направленности и принцип профессиональной направленности. Указанные принципы применяются не изолированно, а в четкой взаимосвязи, подкрепляя и дополняя друг друга. Так, выбор способов реализации того или иного принципа должен определяться в том числе и уровнем сформированности иноязычной компетенции обучающихся.

В соответствии с учебной программой в зависимости от года обучения студенты овладевают компетенциями на разном уровне: в течение первых двух семестров в рамках дисциплины «Иностранный язык» – на углубленном уровне, а начиная с третьего семестра, студенты изучают дисциплину «Профессионально ориентированный

курс иностранного языка», в рамках которой указанные компетенции должны быть сформированы на продвинутом уровне.

Первый из принципов, лежащих в основе нашей концепции, – *принцип непрерывности*, который предполагает, что формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции должно осуществляться в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку, которое О. П. Казакова определяет как «процесс, направленный на овладение иностранным языком на уровне, достаточном для решения профессиональных задач в рамках изучаемой специальности, и реализующийся поэтапно в системе непрерывного образования» [Казакова 2011, с. 142].

Принцип непрерывности предполагает, что модели организации учебного процесса, подбора учебных материалов и организации занятий для разных уровней обучения будут иметь больше сходства нежели отличий.

Действительно, на всех этапах обучения главным принципом реализации концепции является *принцип коммуникативной направленности*, предполагающий развитие подготовленного и спонтанного реагирования в процессе коммуникации, преобладание речевых и творческих заданий над упражнениями, направленными исключительно на отработку грамматических конструкций. В рамках модели подбора учебных материалов принцип коммуникативной направленности реализуется благодаря обязательному наличию предтекстовых заданий, настраивающих на определенную тему и стратегию, и послетекстовых, позволяющих определить уровень выполнения поставленной задачи, а также вывести изученные языковые единицы в речь.

Однако реализация принципа непрерывности ни в коем случае не подразумевает автоматического воспроизведения однотипных учебных заданий и неизменной структуры учебных занятий. В основе принципа непрерывности лежит преемственность между разными ступенями обучения, заключающаяся в том, что по мере повышения уровня освоения компетенции заявленные принципы реализуются уже на новом уровне.

Данное положение можно проиллюстрировать на примере реализации *принципа профессиональной направленности*, что еще раз подчеркивает тесную связь и взаимозависимость основных принципов реализации предлагаемой концепции обучения.

На первый взгляд может показаться, что данный принцип в большем объеме реализуется на старших курсах в связи с тем, что студенты владеют компетенциями на более продвинутом уровне, и можно говорить об их большей автономии и активной роли как субъектов обучения. Действительно, на старших курсах предусмотрена более углубленная работа с аутентичными текстами, предполагающая введение элементов анализа дискурса.

Однако на всех этапах обучения текст не является только репрезентантом содержания, но может рассматриваться как самостоятельная единица изучения. Студентам предлагается определить, к какому жанру относится предлагаемый текст, выделить на примере текста основные характеристики этого жанра, проанализировать функции заголовков и подзаголовков, определить *nut graph* (абзац, в котором передается основная идея очерка), *lead* (обычно первый абзац статьи).

Анализ текста также предполагает выделение особенностей композиции, основных средств связности текста, определение целевой аудитории, общей тональности, стилистических приемов. Данные виды работы помогают студентам овладеть стратегиями выбора стилистически верных вариантов языковых единиц, а также языковыми средствами выражения коммуникативного намерения. Например, на основе разножанровых медийных текстов студенты-журналисты формируют собственные стратегии построения речевых произведений.

Принципы коммуникативной и профессиональной направленности находят свою реализацию как в принципе подбора учебного материала, так и в системе организации учебных занятий. Проиллюстрируем это положение применительно ко всем трем направлениям, студентам которых преподают иностранные языки преподаватели кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий МГЛУ.

Студентам, обучающимся по направлению подготовки «Журналистика», может быть предложено подумать над статьями, которые были бы написаны в качестве боковой колонки (sidebar) изучаемой статьи или же над статьями, теле- или радиорепортажами в продолжение темы, поднятой в тексте. Подобные типы заданий могут быть ориентированы на любой уровень владения как общекультурными, так и общепрофессиональными компетенциями. Если на младших курсах студенты могут просто обсудить тематику и содержание статей, то на

старших курсах в качестве задания может быть предложено написать саму статью после обсуждения на занятии.

Студентам, проходящим обучение по направлению «Реклама и связи с общественностью», будет интересно обсудить, насколько позитивный или негативный образ о людях, брендах, компаниях, продуктах формируется в изучаемом тексте, каким образом можно укрепить позитивный образ или смягчить негативное представление.

Как отмечают М. А. Харитонова и М. В. Пупышева, «специфика работы социолога, с точки зрения владения иностранным языком, заключается в том, что специалисты должны предоставлять на языке отчеты и презентации по проведенным исследованиям» [Харитонова, Пупышева, с. 70] . Также будущие социологи могут обсудить явления и события с точки зрения социологической науки, подумать над тем, насколько объективны данные, каким образом их можно подтвердить или опровергнуть, используя методы социологии.

Предложенные варианты работы могут быть проведены в форме учебных деловых или ролевых игр, дискуссии, некоторые задания отлично подходят для совершенствования навыков письменной речи в ситуации, частично имитирующей профессиональную деятельность в рамках выбранной специальности. Журналистам может быть предложено написание оригинальных разножанровых медийных текстов, специалистам по связям с общественностью – пресс-релизов, социологам – описание графиков и диаграмм, связанных с содержанием текста.

Прекрасные результаты и живой интерес студентов всегда вызывает грамотно организованная деловая игра в форме интервью. У студентов-журналистов, углубленно владеющих иноязычной профессиональной компетенцией, в том числе и стратегиями создания собственных информационно-медийных продуктов, вызывает интерес задание по освещению одного и того же события с разных точек зрения и в разных стилях; будущие специалисты по связям с общественностью с энтузиазмом составляют пресс-релизы, отражающие разную реакцию на один и тот же информационный повод.

Полагаем, что предлагаемая нами концепция обучения иностранным языкам будущих журналистов, специалистов по связям с общественностью и социологов выполняет ряд важных функций: обеспечивает мотивацию студентов; вносит разнообразие в учебный процесс; создает условия для создания речевой ситуации, близкой к реально

встречающейся в профессиональной деятельности; формирует умения автономной учебной деятельности, позволяющие в будущем адаптироваться к меняющимся профессиональным требованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гвишиани Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии). М., 1986. 219 с.

Казакова О. П. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Изд-во Южного федерального университета, 2011. № 6. С. 137–142.

Харитонова М. А., Пупышева М. В. Область применения профессионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Социология» // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 3 (774). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 65–72. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/3_774.pdf

Харламова Н. С. Динамика роли преподавателя в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Разновидности профессионального дискурса в обучении иностранным языкам. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. С. 143–153. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (694). Сер. Педагогические науки).

Чурилова Н. В. Обучение деловому общению по электронной почте (на материале немецкого языка) // Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. С. 133–142. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/Vest15-720zc.pdf (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (720). Сер. Образование и педагогические науки.)

УДК 378

Кан Цюнцюн

аспирант педагогического факультета Московского государственного университета; e-mail: caoxiong2000@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ БИБЛИОТЕЧНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

В статье содержится теоретико-методологический анализ различных подходов к определению сущности и проблем организации индивидуализированного обучения в магистратуре. Автор представляет различные определения понятий «личность», выработанные отечественными и зарубежными учеными и предлагает авторское определение понятия «индивидуализация». В статье также разведены понятия «персонализация», «дифференциация» и «индивидуализация» обучения. Автор выделяет преимущества и недостатки индивидуализированного обучения, предлагает модернизировать индивидуализированный образовательный процесс за счет применения информационных библиотечных ресурсов. Были рассмотрены возможности информационных библиотечных ресурсов для индивидуализации обучения в магистратуре. Автор предлагает создать индивидуализированную информационную и техническую службы, выделяя два режима обслуживания: встроенные учебные услуги и исследовательские услуги. Автор предусматривает создание индивидуализированной платформы – индивидуализированного сервиса, посредством которого осуществляется разработка новой модели организации индивидуализированного образовательного процесса с участием сотрудника библиотеки в роли информационного консультанта.

Ключевые слова: индивидуализация обучения в магистратуре; применение информационных библиотечных ресурсов; индивидуализированные информационная и техническая службы; встроенные учебные и исследовательские услуги; информационный сервис; информационный консультант библиотеки.

Kang Qiongqiong

Postgraduate student, Pedagogical faculty of Moscow State University; e-mail:caoxiong2000@gmail.com

METHODOLOGICAL BASES OF INFORMATION LIBRARY RESOURCES APPLICATION FOR INDIVIDUALIZED MASTER'S TRAINING

The article contains a theoretical and methodological analysis of various approaches to determining the essence and problems of individualized Master's training. The author presents various definitions of the concepts of "personality", developed by national and foreign scientists and offers the author's definition of the concept of "individualization". In the article the concepts of "personalization", "differentiation" and "individualization" of training are also differentiated. The author emphasizes the

advantages and disadvantages of individualized training, and proposes modernizing the individualized educational process through the use of information library resources. The capabilities of information library resources for individualization of training in the Master's program were considered. The author proposes creating an individualized information and technical service, highlighting two modes of service: built-in training services and research services. The author envisages the creation of an individualized platform – an individualized service through which a new model of organizing an individualized educational process is implemented with the help of a library employee as an information consultant.

Key words: individualized Master's training; application of information library resources; individualized information and technical services; in-built training and research services; information service; an information library consultant.

Применение информационных библиотечных ресурсов для индивидуализации образовательного процесса в магистратуре является актуальной и значимой проблемой системы уровнего высшего образования. Для ее решения нами был осуществлен теоретико-методологический анализ различных подходов российских, американских и китайских ученых к сущности и проблемам организации индивидуализированного и персонифицированного обучения.

Анализ литературных источников по теме исследования привел нас, прежде всего, к понятию «личность», которое происходит от латинского *persona*, означающее маску, которую носит актер. Когда люди античного мира играли на сцене, роли распределялись разными масками. Так зрители могли легко распознать характер роли при появлении актера в определенной маске. Маска являлась символом поведения и характера, которые в пьесе всем известны. Поэтому смысл маски был таков: во-первых, она изображала типичные черты характера человека; во-вторых, служила основой для ожидаемых действий человека. Позднее корень латинского слова *persona* превратился в английское слово *personality* (личность), но оно сохранило прежнее значение, прослеживается в определении понятия личности у российских и зарубежных ученых.

Л. С. Выготский рассматривал личность как категорию социальной истории, которая исходила от общества [Моцарт в психологии – Л. С. Выготский]. А. В. Петровский проанализировал природу человека с использованием теории систем и представления о структуре. Он предположил, что личность – системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении,

а также характеризующее уровень и качество социальных отношений, отраженных в индивиде [Петровский 1976].

Г. Оллпорт дал определение понятию «личность» как «динамической организации тех психофизических систем внутри индивида, которые определяют его характерное поведение и мысли» [Кардуччи 2009]. Дж. П. Гилфорд считал, что «личность человека – это его уникальная черта характера» [там же]. Б. Ф. Скиннер предположил, что различия в полученном опыте являются основными причинами индивидуальных различий в поведении [там же].

Ч. Чжунгэн определил понятие «личность» как врожденную тенденцию поведения индивида; она проявляется постоянном изменении сущности индивида, является динамичным, последовательным, постоянным и устойчивым эго, физической и умственной организацией, которая формируется в процессе социализации и наделяет человека определенными чертами [Шаохуа 2004]. Ч. Сюэ считал, что личность является относительно стабильной и уникальной психологической моделью поведения, которая формируется через взаимодействие с приобретенными условиями окружающей среды на основе индивидуального генетического качества [там же]. Х. Ситин считал, что личность сочетает в себе талант, эмоции, стремления, мотивации, достоинства, темперамент, индивидуальность и физические данные индивида [там же].

Таким образом, на основе анализа различных определений можно сделать следующие выводы: личность включает в себя не только индивидуальную внутреннюю и стабильную психологическую структуру и процесс, но и организацию знаний, действий человека в окружающей среде. Личность обусловлена воспитанием на основе особенностей окружающей его среды. Образование является одним из важных факторов, оказывающих влияние на формирование личности благодаря реализации персонифицированного обучения в соответствии с заранее намеченными целями.

«Персонализация» – это понятие, образованное от понятий «персона» и «личность», относится к поведению индивидов, которые развивая свою личность, способствуют формированию индивидуальности в обществе. В сфере образования существуют различные определения понятий «персонализация» и «индивидуализация».

В Национальном технологическом плане в области образования в 2010 г. [Преобразование американского образования] Департамент

образования США предложил считать, что персонализированное обучение предусматривает индивидуализацию учебного процесса и дифференциацию личностных характеристик обучающихся, но это решение приводит к необходимости изменения целей обучения и их адаптации к индивидуальным интересам обучающихся. Национальный план образовательных технологий США в 2017 г. [Переосмысление роли технологии в образовании] определяет индивидуальным такое обучение, при котором цели и подходы к обучению, темп и последовательность изучения содержания должны быть оптимизированы и могут изменяться в зависимости от потребностей каждого обучающегося. Кроме того, образовательная деятельность должна осуществляться исходя из их интересов и по их собственной инициативе.

Таким образом, исходя из содержания этих документов персонализация предусматривает индивидуализацию и дифференциацию. При реализации индивидуализированного обучения цели, содержание и темп его переработки, а также методы и средства обучения предусмотрены для каждого отдельно взятого обучающегося и могут варьироваться от обучающегося к обучающемуся. При реализации дифференцированного обучения цели и содержание обучения одинаковы для всех обучающихся, а методы, средства и скорость его переработки зависят от уровня подготовки каждой группы обучающихся.

Российские исследователи по-разному определяют исследуемые в нашей статье понятия. И. В. Кизесова определила *персонализацию* как вид обучения, характеризующийся индивидуальным отбором педагогом комплекса дисциплин для каждого обучающегося в процессе изучения окружающего мира. Индивидуальное взаимодействие обучающегося и педагога может вызвать взаимную трансформацию сознания и поведения, и в этом процессе может формироваться идеальное представление друг о друге [Кизесова 2007].

Е. В. Богомолова выдвинула предположение о том, что персонализированное обучение предусматривает три основных компонента: индивидуализированный, межиндивидуализированный и метаиндивидуализированный [Богомолова 2011]. А. Г. Солонина также считала, что в процессе индивидуального обучения может развиваться персонализация как преподавателей, так и учащихся, которые могут взаимно обогащать друг друга [Солонина 1997]. Таким образом, все авторы

подчеркнули социальный признак индивидуализации, который означает, что в образовании мы должны не только обращать внимание на личность каждого обучающегося, но и исследовать взаимодействие личностей. Разные подходы отечественных ученых к определению понятий «индивидуализация» и «дифференциация» представлены в таблице.

Из данных таблицы можно сделать вывод, что как И. Э. Унт, так и И. М. Осмоловская определяют дифференциацию на основе группового обучения, в котором студенты были разделены на разные группы в соответствии с их личностными особенностями. Понимание индивидуализации у них одинаково: все они подчеркивают, что в процессе обучения необходимо учитывать потенциал студентов. Однако в Российской педагогической энциклопедии нечетко показаны различия между индивидуализацией и дифференциацией.

Китайские ученые полагают, что большинство определений понятий «персонализация» и «индивидуализация» тесно связаны с индивидуализированым обучением. Д. Чживэй считает, что персонализированное обучение имеет следующие коннотации: во-первых, личность и индивидуальность каждого обучающегося должны быть полностью развиты. Во-вторых, учащимся должен быть дан простор для самостоятельного обучения. В-третьих, выбор методов обучения может быть гибким, включая индивидуальную, групповую и другие формы учебной деятельности [Чживэй 2002].

Д. Джунву указывает, что есть две стороны в персонализации обучения: персонализация преподавателя и персонализация обучающихся [Джунву 2016]. В первом случае преподаватели организуют процесс обучения и взаимодействие с другими преподавателями и обучающимися исходя из своих индивидуальных особенностей. Во втором случае обучающиеся занимаются самостоятельно, учитывая свой собственный ритм обучения и индивидуальные особенности взаимодействия между обучающимися. Д. Чживей и Д. Джунву уделяют особое внимание самостоятельному обучению обучающихся, подчеркивая их главную роль в этом процессе.

На основе анализа различных подходов отечественных и зарубежных авторов к понятиям «персонализация» и «индивидуализация» мы выбираем термин «индивидуализация» для проведения нашего исследования и определяем *индивидуализацию* как процесс обучения, который предусматривает учет индивидуальных потребностей и индивидуально-психологических особенностей обучающихся при

Таблица

Авторские подходы к определению понятий «индивидуализация» и «дифференциация»

Автор	Индивидуализация	Дифференциация
И. Э. Унт	Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [Унт 1990]	Под дифференциацией подразумевается учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планами и программам [Унт 1990]
Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В. Давыдова. Том 1	«Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности учащихся; позволяет создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика» [Российская педагогическая энциклопедия 1993]	Дифференциация – это форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы, проявившиеся способности [Российская педагогическая энциклопедия 1993]
И. М. Осмоловская	Индивидуализация является «крайней формой дифференциации обучения, при которой учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельного взятого ученика» [Осмоловская 1998]	Дифференциация – это способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности), на основании которых учеников можно объединить в группы [Осмоловская 1998]

постановке целей, выборе содержания и времени на его изучение, отборе методов и средств обучения, способствующих раскрытию индивидуальности каждого обучающегося. Образовательный процесс, основанный на индивидуализации, – *индивидуализированное обучение* – можно реализовать во время аудиторных занятий и во внеаудиторное время, во время самостоятельной работы.

По сравнению с традиционным обучением индивидуализированное имеет очевидные преимущества: во-первых, это способ обучения, предусматривающий взаимодействие преподавателя с одним обучающимся, когда он может свободно демонстрировать свою индивидуальность, свои достоинства и недостатки, не боясь публичной критики со стороны преподавателя и сокурсников. Студенты могут учиться в индивидуальном темпе, который удобен только им, так что у них появляется больше мотивации и интереса к обучению. Во-вторых, индивидуальная образовательная среда более гармонична с точки зрения психологической комфортности, возможностей для реализации индивидуально-психологических особенностей и самовыражения. В-третьих, индивидуализированное обучение создает условия для проявления самостоятельности в разрешении учебных проблем и создает условия для развития творческих способностей.

В то же время есть и некоторые недостатки в индивидуализированном обучении: большое разнообразие моделей индивидуализированного обучения усложняет организацию образовательного процесса и контроля за качеством его результата. Предъявляются более высокие требования к преподавателям: необходимо не только составлять индивидуальные рабочие программы, учитывающие уровень индивидуальных знаний и умений студентов, но и корректировать содержание образовательного процесса в соответствии с прогрессом каждого обучающегося.

Теоретико-методологический анализ показал, что индивидуализированная система обучения сложна, прежде всего, с точки зрения отбора, способов представления и объема содержания, средств ее проектирования, организации и контроля [Рыблова, Кан 2017]. В связи с этим нами было выдвинуто предположение о том, что решению проблемы эффективной организации и повышения качества индивидуализированного образовательного процесса в магистратуре будет содействовать использование информационных библиотечных ресурсов во внеаудиторное время. Для подтверждения нашего

предположения рассмотрим, какие возможности предоставляют информационные библиотечные ресурсы для индивидуализации обучения в магистратуре.

Общеизвестно, что академические библиотеки – это информационные центры в университетах, они являются идеальным местом для реализации индивидуализированного обучения. Во-первых, в большом количестве имеются информационные ресурсы, включая традиционный и цифровой форматы; студенты могут самостоятельно получать доступ к материалам и учиться в любое время и в любом месте. Во-вторых, библиотекари могут помочь студентам в получении и использовании ресурсов и играть роль информационных консультантов в подготовке к аудиторным занятиям. В-третьих, атмосфера для обучения и мультиформатное пространство в библиотеках помогает студентам заниматься самообучением, либо обучению в малой группе. В-четвертых, современные информационные библиотечные ресурсы способствуют получению студентами удовольствия и удовлетворения от индивидуального использования современных образовательных технологий.

Кроме того, с развитием интернет-технологий сотрудники библиотеки стали использовать различные методы опроса, анкетирования, диагностики и т. п. для того, чтобы узнать больше о личности студентов – пользователей информационных библиотечных ресурсов, понять их запросы и удовлетворить индивидуальные потребности. Мы полагаем, что необходимо создать индивидуализированную информационную и техническую службу, чтобы помочь студентам учиться более целенаправленно и творчески.

Обычная индивидуализированная информационная служба в библиотеках включает в себя встроенную информационную базу, мультиплатформенную справочную службу, создание и поиск информационных ресурсов, индивидуализированную информационную услугу *Push* и мобильную библиотеку. Индивидуализированная информационная служба *Push* – это также данные пользователей о взятых материалах, подборке, оценке и отношении к электронной библиотеке, которые могут регулярно собираться с помощью технических средств, позволяющих прогнозировать информацию, интересующую читателей, и предоставить самые разнообразные материалы для обеспечения индивидуализированной информационной службы. На рисунке 1 показано взаимодействие между преподавателем, обучающимся

и библиотекарем в процессе индивидуализированного обучения и использование индивидуализированного библиотечного сервиса.

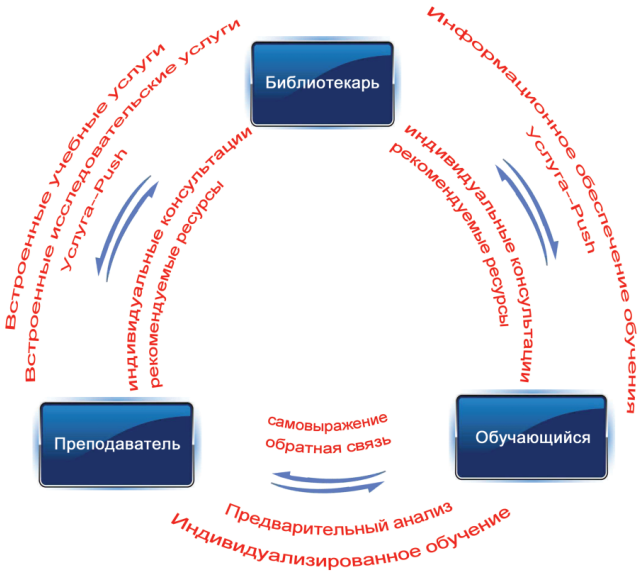

Рис. 1. Взаимодействие библиотекаря, преподавателя и обучающегося при индивидуализированном обучении

Встроенный сервис – это новая концепция библиотечной информационной службы, которая требует от библиотекарей проявлять инициативу в среде студентов – пользователей и общаться с ними для совместного решения учебных проблем. В основном существуют два режима обслуживания: встроенные учебные услуги и исследовательские услуги. Во встроенном *учебном сервисе* библиотекари выступают в роли помощника преподавателей, которые могут подбирать и предоставлять обучающимся справочные материалы для поиска и переработки учебной информации, давать студентам рекомендации по оформлению результатов познавательной деятельности и оказывать другие образовательные услуги.

В то же время библиотекари стараются сочетать курсы информационной грамотности с профессиональными курсами, внедрять навыки поиска информации по профессионально значимым дисциплинам [Кан 2013].

Во встроенной *исследовательской службе* библиотекари объединяются с группой исследователей, принимают участие во всем процессе исследования, включая выбор темы исследования, разработки проекта, обоснование процесса исследования, анализ и оценку достижений, выступая в роли информационного консультанта. В дополнение к традиционной индивидуальной консультации и консультации по телефону, многие академические библиотеки начали создавать консультационные услуги на различных онлайн-платформах. Широко применяются консультационные колонки, размещаемые на официальном сайте библиотеки или в публичном аккаунте на платформах социальных сетей, которые могут не только своевременно показывать информацию, содержащуюся в библиотеке, но и облегчить взаимодействие библиотекаря и студента-читателя. Некоторые библиотеки разрабатывают интеллектуальный *чат-робот* с автономными функциями обучения, которые могут помочь библиотекарю ответить на вопросы студента-пользователя [Библиотечное обслуживание университета Цинхуа].

Число баз данных, вводимых библиотекой, с каждым годом увеличивается, а их содержание, интерфейсы и методы поиска различаются. Быстро и эффективно выполнить поиск информации, теперь трудная задача для пользователей. Стремясь решить эту задачу, многие академические библиотеки начали создавать индивидуализированную платформу поиска информации – *информационный сервис*, где студент-пользователь сможет найти всевозможные библиотечные ресурсы, включая книги, журналы, электронные базы данных, диссертации, мультимедийные ресурсы и т. п.

Благодаря широкому использованию смартфонов многие академические библиотеки создали собственную мобильную библиотеку APP (Приложение). В Приложении студент-пользователь может не только получить доступ к личной информации в библиотеке, но и создавать информационное образовательное пространство, подписываться на каналы чтения, оставлять отзывы о книгах и общаться с другими читателями [Внутренняя мобильная библиотека Монгольского педагогического университета].

Известно, что в последнее время появляются новые тенденции в развитии академической библиотечной технической службы. Они постепенно пробиваются через традиционный сервисный режим и превращаются в комплексный многофункциональный сервисный

центр. Чтобы приспособиться к изменению образовательной среды высшего образования и к реформированию технологий обучения, академические библиотеки должны выступить в качестве активных организаторов и участников учебно-исследовательской деятельности обучающихся, предоставляя дополнительные информационные ресурсы и услуги по распространению информации.

В заключение следует отметить, что эффективное решение проблемы применения информационных библиотечных ресурсов для индивидуализированного обучения студентов в магистратуре потребует разработки новой модели организации образовательного процесса с участием сотрудника библиотеки. В структуре такой модели, помимо преподавателя и обучающегося, необходимо предусмотреть и описать функции библиотекаря как индивидуального информационного консультанта студента. Сотрудник библиотеки обеспечивает обучающемуся не только доступ к различным источникам учебной и научной информации, но и оказывает ему консультативную помощь в ее логической переработке (разработке тезисов, рефератов, докладов, сообщений, презентаций и т. п.) во время подготовки к аудиторным занятиям и в процессе самостоятельной познавательной деятельности, реализуемой в информационном библиотечном пространстве. Это пространство должно быть превращено в психологически комфортное для каждого студента место учения, где он сможет получить доступ к информации, использовать средства переработки и контроля качества, оформления, размножения и архивирования индивидуально полученной информации. При таких организационно-педагогических условиях информационные библиотечные ресурсы смогут обеспечить индивидуализацию и, как закономерный ее результат, повышение качества образовательных услуг в магистратуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Богомолова Е. В. Персонализированное обучение в системе профессиональной подготовки учителя информатики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2011. № 1. С. 117–120.

Кизесова И. В. Персонализированное обучение слушателей в системе дополнительного профессионального образования: монография / И. В. Кизесова, В. С. Нургалеев. Красноярск: СибГТУ, 2007. 172 с.

Моцарт в психологии – Лев Семёнович Выготский: URL : vygotsky.afraid.org/

Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 160 с.

Петровский А. В. Общая психология. М. : Просвещение, 1976. 479 с.

Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В Давыдова. Т. 1. М., 1993. 1160 с.

Рыблова А. Н., Кан Ц. Проблемы подготовки китайских магистров управления в системе высшего образования // Вестник МГУ. Сер. XX. 2017. № 1. С. 29–35.

Солонина А. Г. Концепция персонализированного обучения : монография. М. : Прометей, 1997. 187 с.

Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.

Библиотечное обслуживание Университета Цинхуа. URL : lib.tsinghua.edu.cn/service/cool.html

Внутренняя мобильная библиотека Монгольского педагогического университета. URL : m.5read.com/nmgsf

Джунву Д. Исследование структуры персональной системы обучения. Восточно-Китайский педагогический университет, 2016. С. 16–18.

董君武.构建个性化学习系统的研究. – 上海：华东师范大学, 2016. P. 16–18.

Кан Ц. Анализ модели развития вездесущего библиотечного обслуживания // Разработка и развитие информационных технологий Sci-Tech. 2013. № 2. С. 47–49. 康琼琼. 浅析泛在图书服务的发展模式, 科技情报开发与经济. 2013 (2). P. 47–49.

Кардуччи Б. Психология личности: Точки зрения, исследование и применение. Нью-Джерси : Джон Вилей и Сыновья Лимитид Пабликэйшэн, 2009. С. 4–5.

Переосмысление роли технологии в образовании: обновление национального плана технологий в области образования 2017 года. URL : tech.ed.gov/netp/

Преобразование американского образования: Обучение на базе технологий. URL : files.eric.ed.gov/fulltext/ED512681.pdf

Чживэй Д. Теория персонализированного обучения, 2002. С. 54–60. 邓志伟. 个性化教学论. – 上海，上海教育出版社，2002. P. 54–60.

Шаохуа Ч. Личностная психология. 2004. С. 5–8. 陈少华. 人格心理学. – 广州:暨南大学出版社, 2004. P. 5–8.

УДК 372.881.1

Н. Ю. Мороз, О. В. Перлова

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

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

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА», «СОЦИОЛОГИЯ», «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Данная статья рассматривает технологии обучения письменному общению в магистратуре и предлагает эффективные методы обучения на данном этапе языкового вуза, такие как глубинная филологическая интерпретация текстов разных стилей и жанров и последующее составление письменных проектов на основе полученной информации. Авторы концентрируют внимание на профессионально коммуникативных умениях, необходимых магистрантам, обучающимся по направлениям подготовки «Журналистика», «Социология», «Реклама и связи с общественностью».

В статье подчеркивается значимость работы с научной и научно-популярной литературой для расширения фоновых знаний. Особую роль при этом играет составление магистрантами письменного глоссария необходимых терминов, что обеспечит успех в процессе профессионального общения.

Отмечается также роль изучения в магистратуре текстов различных функциональных стилей и жанров, что позволяет развить у магистрантов межкультурную коммуникативную компетенцию. В этой связи рекомендуется использование технологии «филологического чтения», чтобы помочь магистрантам в дальнейшем эффективно решать стоящие перед ними профессионально коммуникативные задачи.

Примером обучения письменному общению могут служить данные в статье упражнения, направленные на создание магистрантами личностного образовательного продукта письменно как результат филологического чтения.

При этом подчеркивается значимость непрерывной учебно-познавательной деятельности в магистратуре для развития созидательных способностей магистрантов.

Ключевые слова: письменное общение; профессионально коммуникативные задачи; филологическое чтение; глоссарий; созидательные умения.

N. Yu. Moroz, O. V. Perlova

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

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

TECHNIQUES OF TEACHING WRITTEN COMMUNICATION TO STUDENTS STUDYING FOR A MASTER'S DEGREE IN THE FIELD OF JOURNALISM, SOCIOLOGY, PR AND ADVERTISING

The given article looks at teaching written communication to Master students and suggests effective techniques for this stage of linguistic university, such as profound linguistic and cross-cultural interpretation and compiling written projects on the basis of incoming information. Consequently, professional communicative skills needed for Master students in the field of Journalism, Sociology, PR and Advertising are in the focus of the article.

The article highlights the need for Master students to work with scientific or popular science text to boost background knowledge. Of special importance is compiling glossaries of terms in writing, which will contribute to the success in professional communication.

The article also focuses on the role of studying texts of different functional styles and genres, which contributes to the development of intercultural communicative competence. It is recommended in this respect to apply the technology of linguistic and cross-cultural reading to help Master students to solve professional communicative tasks efficiently in the future. As an example of written skills development, some exercises are given in the article, aimed at creating learner's product in writing as a result of linguistic and cross-cultural reading.

The article also points out the need for Master students for life-long learning to develop their creative skills.

Key words: written communication; professional communicative tasks; linguistic and cross-cultural reading; a glossary; creative skills.

В процессе обучения магистрантов в языковом вузе особую роль играет развитие умений письменного общения на иностранном языке, что предполагает активную исследовательскую деятельность. Очевидно, что «не столько абстрактное владение языком, сколько овладение умениями и навыками, непосредственно используемыми в ходе практической деятельности специалиста» [Ивина 2016, с. 10] послужат залогом успешного дальнейшего профессионального роста выпускников магистратуры.

Магистранты нашего университета направлений подготовки «Журналистика», «Социология» и «Реклама и связи с общественностью»

имеют возможность изучать как продолжающий не только английский, но и немецкий, испанский, французский языки. Одной из задач, стоящих перед обучающимися в магистратуре, является овладение умениями извлекать профессионально значимую информацию из научного и научно-популярного текста. Подчеркнем, что особое значение для успешной работы с научной и научно-популярной литературой является обработка информации.

Следовательно, у магистрантов должен быть сформирован, среди прочих, ряд умений работы со справочной литературой, позволяющих магистрантам успешно обрабатывать поступающую к ним информацию и на иностранном, равно как и на родном языке, оформлять письменно свой собственный личностно-образовательный продукт на основе поступившей путем чтения информации.

В методической литературе выделяются следующие умения: «выделять основную / дополнительную / избыточную информацию; выявлять, сопоставлять факты, различные точки зрения, описанные в тексте; определять ценность, объективность, новизну информации; оценивать перспективность информации в профессиональных целях и др.» [Мусницкая, Митусова 1989, с. 98].

Для успешной обработки научной информации важно владение магистрантами развитыми способностями к критическому мышлению, среди которых особенно выделяются умения воспользоваться своими фоновыми знаниями для того, чтобы понять поступающую новую информацию. Большую роль здесь играют уже сформированные фреймы в когнитивной системе магистрантов. Этот процесс зарубежные исследователи описывают следующим образом: «Our mind uses its previous experiences to provide frameworks, known as “references”, to help categories incoming information» [Cottrell 2011, c. 23].

Отметим, что наличие фоновых знаний и система сформированных фреймов в когнитивной системе студентов магистратуры позволяет им научиться в процессе интерпретации научного и научно-популярного текста оценить его «информативную значимость» [Перфилова 1989, с. 11]. Также важно помочь студентам магистратуры научиться интерпретировать текст с точки зрения его «оригинальности идей, логичности, убедительности аргументов» [Павлова 2017, с. 83].

Подчеркнем, что преподаватели иностранного языка могут помочь студентам сформировать у себя данные умения еще на младших

курсах обучения в вузе, а затем способствовать его развитию в процессе обучения в магистратуре.

В этой связи необходимо рекомендовать магистрантам самостоятельно находить в тексте термины, вербализирующие значимые научные концепты с целью их глубинной, многоуровневой интерпретации.

Кроме того, большое значение приобретает также работа с текстами других фунциональных стилей и жанров (публицистическими, художественными, официально-деловыми, справочно-информационными) для решения важной задачи обучения иностранному языку – формирования и развития у магистрантов межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивающей успех в общении с деловыми партнерами из других стран.

Подчеркнем значимость выбора фундаментальных учебников для магистрантов и создания качественных учебных пособий, помогающим им освоить иностранный язык на высоком уровне и приобрести необходимые профессионально коммуникативные умения. Магистранты должны также владеть знаниями, умениями и навыками, позволяющими им сделать качественный профессионально ориентированный перевод значимой для них информации. Для этого обучение в магистратуре «должно опираться на знания и опыт слушателей, быть интерактивным, личностно ориентированным, давать возможность учиться на практике и работать совместно с другими, чтобы найти решения, которые можно использовать в различных контекстах» [Гавриленко 2017, с. 124]. В методической литературе подчеркивается роль «использования иностранного языка как образовательного медиума на всех этапах непрерывного образования в условиях электронной образовательной среды» [Коряковцева 2017, с. 77].

Необходимо отметить, что специалисты, преподающие иностранные языки в магистратуре, должны помочь магистрантам с пользой использовать электронные ресурсы в процессе взаимосвязанного обучения чтению и письму в магистратуре.

Подчеркнем также важность развития у обучающихся в магистратуре умения комментировать письменно идеи авторов прочитанных текстов и оформлять свой ответ, учитывая требования академического стиля речи, употребляя соответствующие официальной ситуации общения языковые структуры. Для этого важно развивать у студентов

магистратуры умение выбирать из всего разнообразия языковых средств точные способы выражения своих мыслей.

Можно предложить магистрантам составить соответствующий глоссарий терминов для успешного решения учебных задач в магистратуре. Одновременно это является хорошей подготовкой для их последующей профессиональной и научной деятельности, в том числе на международном уровне.

Следует также отметить важность развития способности магистрантов к непрерывной учебно-познавательной деятельности, направленной на самостоятельное повышение уровня владения иностранным языком. Ориентируясь на международные требования и стандарты, преподаватели кафедры используют на занятиях с магистрантами современные образовательные и информационные технологии, методики, технические средства обучения. Как подчеркивает О. А. Селезень, «в нашем динамично развивающемся мире важно поддерживать актуальность изучаемых тем и обеспечивать аутентичность используемых материалов» [Селезень 2016, с. 171].

Технологией, позволяющей решить магистрантам комплекс профессионально коммуникативных задач в сфере письменного общения, является технология исследовательского типа, получившая в методической литературе название «филологическое чтение», которое рассматривается как глубинная, многоуровневая интерпретация социокультурных смыслов и представлений. Овладение данной технологией позволяет выпускникам языковых вузов эффективно решать стоящие перед ними профессионально коммуникативные задачи.

Магистранты должны научиться создавать собственные профессионально ориентированные письменные проекты как результат филологической интерпретации, которые позволят им проявить свои созидательные способности и создать значимый для себя личностно-образовательный продукт. При этом отметим важность использования изучающими иностранные языки «индивидуальных стратегий при овладении всеми формами общения» [Щукин, Фролова 2015, с. 69] и подчеркнем, что такая организация учебного процесса «обладает большими возможностями для интеллектуальной и творческой работы» [там же, с. 69].

Приведем примеры упражнений, которые способствуют созданию магистрантами собственного личностно-образовательного продукта

письменно. Так, например, после филологической интерпретации текстов о положительном воздействии чтения на человека, можно предложить письменные задания, результатом выполнения которых будет создание магистрантами журналистами собственной статьи, магистрантами социологами обзорной статьи социологического характера или создание рекламного текста магистрантами направления подготовки «Реклама и связи с общественностью»:

1. If you are a journalist, write a feature for a magazine raising the question: what can be done to are a future stimulate children and teenagers' interest in reading? Think of an appropriate headline and a lead. Think about the genre and the structure of your article. Use such linking words as 'however', 'therefore', nevertheless', 'It should be noted', 'firstly', 'secondly', 'finally'. Think of a memorable conclusion.
2. If you are a future sociologist, write a sociological analysis of the problem on how to encourage children to read. Read the tips given in the instruction to the execise above for students trained as journalists. These tips may be of value to you as well.
3. If you are being trained for the job of a public relations practitioner, advertise the book "LET'S TEACH OUR CHILDREN TO READ WITH PLEASURE". Grasp and hold the attention of the reader, give the basic information about the book to capture the reader's attention; but do not reveal all the secrets. Use some humour and quotes from the book in your advertisement. Write it in beautiful language.

В заключение подчеркнем, что использование технологий обучения письменному общению позволяет специалистам, работающим с магистрантами, помочь им эффективно развить профессионально-коммуникативные умения, значимые для успешного делового общения с представителями изучаемого языка и культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гавриленко Н. Н. Сетевая платформа обучения профессионально ориентированному переводу // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 117–127. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки; вып. 4 (775).) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf

Ивина Л. В. Проблема оценочности терминов в формировании иноязычной профессиональной компетенции (на материале единиц с компонентами

«negative» и «positive») // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 9–16. (Вест. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (748). Сер. Педагогические науки.) URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/9_748_internet.pdf

Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования в системе преемственных уровней подготовки по иностранному языку //Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования : Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 5 (782). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 68–80. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/5_782.pdf

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

Павлова И. П. Проблемы обучения студентов-нефилологов чтению и аудированию иноязычных текстов с профессиональной направленностью // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе : Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 4 (775). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 73–87. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf

Перфилова Г. В. Компоненты профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка // Методическая подготовка преподавателей иностранного языка. М., 1989. С. 5–13. (Тр. / МГПИИЯ им. М. Тореза; вып. 325).

Селезень О. А. Особенности изучения иностранного языка в магистратуре // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 168–174. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (748). Сер. Педагогические науки). URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/9_748_internet.pdf

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

Cottrell Stella. Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument. Palgrave Macmillan, 2011. 296 p.

УДК 378

Е. А. Попова

старший преподаватель каф. лингвистики
и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: pelena2008@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье автор рассматривает результаты проведенного анкетирования преподавателей иностранных языков нелингвистических факультетов с целью определения необходимости спецификации их профессиональной подготовки для аудиторной работы со студентами неязыковых специальностей. Обозначена необходимость специализации педагога высшего профессионального образования в рамках профиля подготовки его студентов. Автор дает практические рекомендации преподавателям, работающим со студентами неязыковых факультетов.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование; профессиональная подготовка; преподаватель; обучающийся; иностранный язык; неязыковые вузы; аудиторное занятие; межкультурная компетентность; анкетирование.

E. A. Popova

Master Teacher 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

PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

In the article the author considers the results of the questionnaire survey of foreign language teachers of non-linguistic faculties aimed at determining the need for specification of their professional training for classroom work with students of non-linguistic specialties. The need for the specialization of the teacher within the profile of the training of his students is indicated. The author gives practical recommendations to teachers working with students of non-linguistic faculties.

Key words: higher education; professional training; teacher; student; foreign language; non-linguistic universities; intercultural competence; questionnaire.

Современное образование нельзя оценивать без учета тех изменений, которые происходят в настоящее время в стране и за рубежом. Вопрос о необходимости обновления содержательной части профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков обусловлен стремительными процессами, вызванными глобальным переустройством мира: развитием и диверсификацией системы внешне дипломатических отношений, стандартизацией сфер жизнедеятельности, эмансипацией, миграцией, расширением информационного пространства и т. д. На современном этапе утверждения системы новых общественных отношений и ценностей процесс становления и совершенствования личности преподавателя отличается крайней сложностью. Преподавателю иностранного языка приходится решать задачи, с которыми он раньше не сталкивался. Сегодняшний период развития педагогики можно характеризовать как разрушение привычных стереотипов, поиски нового [Крылова 2012].

Из-за меняющихся ценностных ориентиров происходит унификация культурных миров, уничтожение базовых ценностей национальных культур, распространение и утверждение массовой культуры лидирующих стран над прочими культурами постиндустриального общества. В связи с этим существует острая необходимость воспитания молодого поколения специалистов по межкультурной коммуникации, способных отстоять национальные приоритеты страны в условиях внешнего давления, пересмотреть сложившиеся стереотипы по отношению к ее гражданам, наконец, защитить национальную культурную идентичность и способствовать ее развитию. Всё это, в свою очередь, заставляет задуматься о содержании профессиональной подготовки и самообразовании преподавателей иностранного языка, поскольку в основе внешнеполитической деятельности лежит речевое общение ее участников, а в межнациональном плане – коммуникация на иностранном языке на уровне представителей разных культур. Именно преподаватели иностранных языков учат будущих служащих в области международных отношений применять иностранный язык в процессе коммуникации с зарубежными партнерами для решения всего комплекса стоящих перед ним профессиональных задач.

Перед преподавателями иностранного языка стоит сложная задача – не только обучить иностранному языку и особенностям иноязычной культуры, но и привить обучающимся любовь и уважение

к собственной культуре, воспитать в них чувство патриотизма и национального достоинства. А для этого, в свою очередь, преподаватели должны совершенствоваться как личности, наставники, методисты, дидакты, профессионалы в общем смысле слова.

Под межкультурной компетентностью студентов неязыковых специальностей мы понимаем совокупность их знаний, навыков и умений, при помощи которых по окончании обучения они могли бы успешно общаться с представителями других культур как на бытовом, так и на профессиональном уровне.

Если раньше принято было говорить о необходимости овладения обучающимися межкультурной коммуникацией с целью оптимальной адаптации и социализации в иноязычной и инокультурной среде, то в сегодняшних условиях на первый план выдвигается требование соблюдения равностатусности межкультурной коммуникации с потенциальными партнерами – носителями иностранных языков. При этом важной задачей преподавателей иностранных языков является сохранение индивидуальной культурной идентичности обучающегося при его погружении в языковую картину другого мира. Таким образом, преподаватели иностранного языка становятся неким медиатором или транслятором между учебно-воспитательным периодом в жизни будущего специалиста и его дальнейшей профессиональной деятельностью.

В связи с переходом на новую межкультурную образовательную идеологию обучающимся следует прививать культуру равностатусного межкультурного общения, которая предполагает освоение ими ценностей обеих культур (родной и иноязычной) в равнозначной степени. Именно в сравнении с фактом или событием другой культуры обучающийся должен уметь осознать свою национальную идентичность и дать объективную (критическую) оценку с позиции носителя языка. В это же время важно обозначить границы этноцентризма родной культуры и помнить о толерантном и уважительном отношении к иной культуре и к иноязычным партнерам по общению. Очевидно, что многоязычная личность специалиста по межкультурной коммуникации не может и не должна подстраиваться под своих инофонных партнеров, с которыми общается на их родных языках. Специалисту по межкультурной коммуникации не следует маскироваться под носителя иной культуры, так как он является равноправным партнером по профессиональной межкультурной коммуникации [Барышников 2012].

Список так называемых специалистов по межкультурной коммуникации достаточно широк. Это бакалавры и магистры, обучающиеся по следующим направлениям подготовки: «Международные отношения», «Политология», «Социология», «Зарубежное регионоведение», «Международный менеджмент», «Этнопсихология», «Международная журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Международная экономика», «Международное право» и пр. К их профессиональной компетентности всегда предъявляются самые высокие требования, в связи с тем, что эти специалисты представляют профессионально-интеллектуальную прослойку российского сообщества, а их действия в определенной степени определяют имидж отечественного кадрового потенциала на международном рынке труда.

Чтобы понять, как на деле, в ходе аудиторных занятий по иностранному языку, происходит учет профессиональной составляющей выпускников неязыковых факультетов нами было проведено анкетирование на базе интернет-платформы «Google Формы». На основе анализа ответов 50 респондентов с разным педагогическим опытом, молодых специалистов и опытных коллег ИМО и СПН МГЛУ, мы постарались выявить степень учета преподавателями будущей профессиональной деятельности студентов.

Среди прочих был задан следующий вопрос: «Учитываете ли Вы на аудиторных занятиях по иностранному языку особенности будущей профессии своих студентов?». Проанализировав ответы, выяснилось:

– 47 % помимо основного учебника по программе предлагают студентам дополнительные материалы по профессионально ориентированной специальности;
– 21 % занимается по профессионально ориентированному пособию;
– 21 % вводит профессионально ориентированную терминологию с начальных курсов;
– 6 % не учитывают будущую специальность студентов, так как занятия проходят в соответствии с учебным пособием без профессиональной выраженности;
– 5 % также не учитывают, поскольку преподаватели проводят аудиторные занятия по иностранному языку на первых курсах, и студенты в недостаточной степени владеют иностранным языком.

Результаты показывают, что основного учебного пособия, предусмотренного программой дисциплины недостаточно для формирования межкультурной профессиональной компетентности обучающихся. Три четверти респондентов так или иначе используют вспомогательные материалы, дополняя основное учебное пособие. Треть строго придерживается программы, полагая, что на первых курсах знаний языка недостаточно для реализации беседы по профессиональной тематике. Как правило, большинство преподавателей вводят профессионально ориентированную тематику со старших курсов.

Нами также был задан следующий вопрос: «Насколько часто в работе с учебными текстами Вам приходится сталкиваться с профессиональной терминологией?». Большинство респондентов довольно часто сталкиваются (61,7 %) в своей педагогической деятельности с теми или иными специфическими терминами из будущей профессиональной сферы своих студентов. По результатам анкетирования 27,7 % респондентов отметили, что в ходе подготовки к аудиторным занятиям постоянно встречают новую терминологию, им приходится следить за этим постоянно. 10,6 % участников опроса признались, что редко сталкиваются с профессиональной лексикой, лишь при работе со сложными профессионально ориентированными текстами.

Мы также сформулировали такой вопрос: «Доводилось ли Вам когда-либо испытывать затруднения в работе со студентами определенной неязыковой специальности, связанные с нехваткой знаний из области их будущей профессиональной деятельности?». Большинство респондентов (57,4 %) признались, что в случаях со сложными профессионально ориентированными текстами им приходится находить дополнительное время на подготовку к занятиям. 12,8 % респондентов отметили, что постоянно сталкиваются с профессиональной терминологией, однако в достаточном объеме обладают знаниями и особенностями будущей специальности своих студентов, таким образом не испытывают каких бы то ни было затруднений в работе. Также 12,8 % опрошенных констатировали, что время от времени встречается новая терминология, и им в большой степени не хватает специальных знаний для оптимальной работы со студентами; если бы была возможность, преподаватели прошли бы специализированные курсы для повышения эффективности работы со своими студентами. Интересно, что лишь 17 % преподавателей иностранного языка не

испытывают затруднений при работе с профессионально ориентированной тематикой на аудиторных занятиях.

Отвечая на вопрос о необходимости владения преподавателем дополнительной специализированной подготовки с учетом профессиональной специфики своих будущих студентов, никто из респондентов не согласился с тем, что профессиональные знания студенты получат из курсов общих специальных дисциплин. 12,8 % опрошенных отметили, что для качественной и слаженной работы со студентами на аудиторном занятии по иностранному языку преподавателю важно ориентироваться в будущей профессиональной деятельности своих студентов. 21,3 % респондентов, напротив, констатировали, что дополнительная квалификация преподавателей в предметной области обучающихся необязательна, поскольку преподаватели постепенно приобретают опыт и в первые годы самостоятельно вводятся в курс будущей профессиональной деятельности своих студентов. Наконец, 27,7 % анкетируемых отметили, что было бы неплохо иметь возможность пройти краткосрочную профессиональную подготовку для лучшего понимания потребностей своих студентов в их будущей профессиональной деятельности.

Нами также был предложен вопрос на выявление профессиональных областей, в которых в прошлом или настоящем были заняты преподаватели иностранных языков ИМО и СПН: «Какого рода деятельностью, в сфере, смежной с будущей профессией своих студентов, Вам приходилось или приходится заниматься?». Интересно отметить, что лишь 30 % опрошенных преподавателей иностранного языка имеют исключительно педагогический профессиональный опыт. 70 % коллег тем или иным образом осуществляли иную профессиональную деятельность, связанную с межкультурной коммуникацией: переговоры с иноязычными партнерами; ведение деловой переписки на иностранном языке; выполнение профильных переводов для судебных, арбитражных и налоговых органов и пр.

По результатам проведенного опроса нам хотелось бы обратить внимание на практико-ориентированность иностранного языка как учебного предмета. Безусловно, преподаватель иностранного языка должен знать основы профильной дисциплины своих студентов и иметь постоянный интерес к ней. Он должен стремиться преподносить учебный материал в контексте будущей профессиональной деятельности

своих обучающихся, отчасти именно поэтому он должен быть в курсе того, что студенты проходят по общим дисциплинам. Кроме того, преподаватель должен следить за актуальными новостными событиями в стране и мире, и еженедельно на занятиях по иностранному языку предлагать студентам делать критический обзор важных политических и социально-экономических событий с тем, чтобы развивать профессионально значимые компетенции будущих специалистов и совершенствовать культуру их мышления [Попова 2017].

В контексте тематики данной статьи были сформулированы рекомендации для преподавателей иностранных языков, которые работают с будущими специалистами в различных международных областях деятельности. Эти практические рекомендации сводятся к принципу непрерывного образования и поддержанию активной жизненной и профессиональной позиции:

- регулярное самообразование и повышение квалификации;
- поддержание владения иностранным языком на уровне C1 – C2 по международной шкале;
- чтение художественной, научной, справочной литературы (энциклопедий, словарей, справочников) и публицистической литературы по общественно-политическим вопросам и глобальным проблемам современности литературы как на родном, так и на иностранном языке для повышения общей профессиональной компетенции;
- участие в отечественных и международных конференциях, семинарах, мастер-классах, симпозиумах;
- устное и письменное общение с коллегами-профессионалами, преподающими в России и за рубежом;
- написание письменных научных и методических работ (рецензий, аннотаций, статей, диссертаций, монографий, учебных и методических пособий и пр.);
- поддержание интереса к будущей профессиональной области своих обучающихся и ориентирование в содержании соответствующих дисциплин;
- развитие у обучающихся гражданско-нравственной позиции, культуры мышления (в том числе креативного и критического мышления);
- использование на занятиях современных эффективных методических приемов для обучения иностранному языку;

– регулярное прослушивание и просматривание видео- и аудиозаписей докладов, интервью, сообщений, дискуссий по профессионально значимым вопросам;
– сохранение критического подхода к актуальной новостной информации из радио- и телепрограмм по широкому кругу вопросов [Павлова 2010].

Необходимость постоянного совершенствования своего профессионального мастерства преподавателем иностранного языка обусловлена самим характером педагогической деятельности. Выпускник, получивший квалификацию преподавателя иностранного языка, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемой дисциплины; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; систематически повышать свою квалификацию [Белобаева 2011].

Выпускникам языковых факультетов следует прогнозировать сферу их будущей профессиональной деятельности и заранее готовиться к ней, так, например, в рамках учебной и производственной практики изучать программы учебных дисциплин, нюансы терминологии, с которой придется столкнуться, постоянно работать над расширением своего кругозора и, в частности, концентрировать внимание на специализации своих потенциальных студентов. Более того, было бы неплохо иметь возможность проходить курсы повышения квалификации не только по лингвистическому (педагогическому) профилю, но и по профилю будущей специальности своих студентов; посещать открытые уроки коллег общих дисциплин по специальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Барышников Н. В. Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной коммуникативной компетенции // Известия ВГПУ. 2012. № 11. С. 9–13. URL : cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-kak-mifologizirovannyy-fenomen-v-realizatsii-mnogoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii (дата обращения: 14.02.2018).

Белобаева М. Н. Самообразовательная деятельность в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 14–18. Режим доступа: www.science-education.ru/100-5029 (дата обращения: 14.02.2018).

Крылова Т. В. Педагогические основы совершенствования профессиональной подготовки преподавателя вуза // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 1–2. С. 145–158. Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-sovershenstvovaniya-professionalnoy-podgotovki-prepodavatelya-vuza (дата обращения: 14.02.2018).

Павлова И. П. Направления профессиональной подготовки и переподготовки учителей / преподавателей иностранного языка по проблемам межкультурной коммуникации // Вестник МГЛУ. 2010. № 582. С. 9–26. Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-professionalnoy-podgotovki-i-perepodgotovki-uchiteley-prepodavateley-inostrannogo-yazyka-po-problemam-mezhkulturnoy (дата обращения: 14.02.2018).

Попова Е. А. Особенности самообразования преподавателей иностранных языков для подготовки специалистов по межкультурной коммуникации // Сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием (20–22 декабря 2017 года). М. : АПКиППРО, 2017. Часть 1. С. 155–160. Режим доступа: www.apkpro.ru/doc/New_Часть_1(1-288).pdf#page=155 (дата обращения: 14.02.2018).

УДК 378

А. Н. Рыблова

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ УРОВНЕГО ВЫСШЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье содержится теоретико-методологический анализ проблем организации самостоятельной познавательной деятельности, ориентированной на будущую профессию обучающихся в системе уровнего высшего лингвистического образования. Автор выделяет ряд недостатков, которые препятствуют эффективной профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности ((ПО СПД), и предлагает пересмотреть подходы к объему, содержанию и формам ее организации. В статье описана авторская система ПО СПД, осуществляемая обучающимися под руководством преподавателя в аудиторное и во внеаудиторное время и обеспечивающая интенсивную и качественную подготовку компетентных лингвистических кадров. Автор подробно описывает структурные компоненты авторской системы: профессиональные потребности обучающихся; профессионально заданные цели; процесс ПО СПД обучающихся под руководством преподавателя, предусматривающий технологический цикл реализации программы разноуровневых действий по переработке профессионально значимой иноязычной информации. Функциональными компонентами авторской системы являются следующие: коммуникативный, проектировочный, организационно-регулирующий, познавательно-конструирующий и контрольно-оценивающий компоненты. В статье также показаны особенности технологического процесса поэтапной реализации программы разноуровневых действий обучающихся на репродуктивно-поисковом, поисково-исследовательском и исследовательско-проектировочном уровнях для переработки профессионально значимой иноязычной информации и формирования норм поведения в профессионально заданных ситуациях. Автор полагает, что необходим рациональный отбор и оптимальное сочетание интенсивных методов, организационных форм и средств обучения, применение которых в комплексе создаст наилучшие условия для самостоятельного учения и профессионального становления.

Ключевые слова: уровневое высшее лингвистическое образование; профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность (ПО СПД) студентов; профессиональные потребности; профессионально заданные цели; поэтапная реализация программы разноуровневых действий; переработка профессионально значимой иноязычной информации; нормы поведения в профессионально заданных ситуациях.

A. N. Ryblova

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

METHODOLOGICAL BASES OF PROFESSIONALLY ORIENTED INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF MULTI-LEVEL HIGHER LINGUISTIC EDUCATION

The article contains a theoretical and methodological analysis of the organization problems of independent cognitive activity focused on the future profession of students in the system of multi-level higher linguistic education. The author points out a number of shortcomings that hamper effective professionally oriented independent cognitive activity (PO ICA) and suggests revising the approaches to the scope, content and forms of its organization. The article describes the author's system of PO ICA realized by students under the guidance of the teacher in and outside the classroom which can provide intensive and efficient training of competent linguists. The author describes in detail the structural components of the author's system: professional needs; professional goals; the PO ICA process. The author's system performs the following functions: communicative; projecting; organizing and regulating; cognitive and constructing and controlling and assessing. The article also shows the peculiarities of the technological process for the phased implementation of the students' multi-level operations program at the reproduction-and-search, search-and-research and research-and-design levels for the processing of professionally meaningful foreign language information and the formation of norms of behavior in professional situational contexts. The author believes that a rational selection and an optimal combination of intensive methods, organizational forms and means of instruction will create the best conditions for independent learning and professional development.

Key words: multi-level higher linguistic education; professionally oriented independent cognitive activity (PO ICA) of students; professional needs and goals; phased implementation of the PO ICA program; processing professionally meaningful foreign language information; norms of behavior in professional situational contexts.

Переход в нашей стране на уровневую систему подготовки лингвистических кадров спустя шесть лет по-прежнему является одним из широко дискутируемых событий в отечественном высшем образовании. Несмотря на значимые преимущества такой системы, предоставляющей нашим обучающимся возможность получить образование в мировой образовательной системе и диплом международного образца, подобная структура высшего образования и по сей день вызывает сомнения и споры, как среди профессорско-преподавательского

состава, так и среди руководителей и персонала образовательных учреждений, а также органов управления образованием.

Значительная часть проблем, с которыми сталкивается и ежедневно решает ППС образовательных организаций высшего образования, в большей мере, связана с организацией образовательного процесса в условиях уменьшения количества аудиторных занятий, в значительной мере лекций, и увеличения доли самостоятельной работы обучающихся. Всё это, естественно, стимулирует необходимость пересмотреть подходы к объему, содержанию и формам организации самостоятельной познавательной деятельности, как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Кроме того, ведутся научные дискуссии и проводятся педагогические эксперименты по организации самостоятельной познавательной деятельности во внеаудиторное время под руководством преподавателя (тьютора, эдвайзера и т. п.) и по содержанию, методам, формам и средствам ее ориентации на будущую профессию обучающихся – бакалавров, магистрантов и аспирантов.

Нами были выявлены следующие недостатки, которые препятствуют реорганизации самостоятельной работы обучающихся в системе уровнего высшего лингвистического образования:

– недостаточно внимания уделяется формированию у обучающихся системы самостоятельных познавательных действий по переработке профессионально значимой иноязычной информации и норм поведения в ситуациях профессиональной коммуникации;
– отсутствует целенаправленная работа по развитию у субъектов образовательного процесса навыков самоорганизации и саморегуляции познавательной деятельности, ориентированной на их будущую профессию;
– отдается приоритет передаче содержания той или иной дисциплины без учета возможности его применения в будущей профессиональной деятельности студентов;
– редко применяются разноуровневые программы управляющей деятельности преподавателя иностранного языка и образовательной деятельности обучающихся по переработке иноязычной профессионально значимой информации, обеспечивающие индивидуализацию обучения;
– организация и проведение аудиторных занятий в образовательной организации носит параллельный и экстенсивный

характер; внеаудиторная деятельность обучающихся не организуется преподавателем;
– редко применяются интенсивные методы и средства, а также информационные библиотечные ресурсы и дистанционные технологии;
– недостаточно эффективно функционирует система обратной связи и коррекции, чаще осуществляется диагностика результата деятельности обучающихся, а не ее процесса [Рыблова 1999, 2002, 2003, 2010].

В связи с этим возникает проблема моделирования системы самостоятельной познавательной деятельности обучающихся под руководством преподавателя в аудиторное и во внеаудиторное время, которая ориентирована на будущую профессию обучающихся и будет гарантировать интенсивную и качественную подготовку компетентных лингвистических кадров, владеющих навыками самоуправления профессиональной деятельностью. Для ее решения мы пересмотрели концептуальные основы организации и руководства самостоятельной познавательной деятельностью (далее – СПД) обучающихся в аудиторное и внеаудиторное время под руководством преподавателя в плане ее ориентации на их будущую профессию. Многолетние исследования позволяют нам определить *профессионально ориентированную* (далее – ПО) СПД как основной вид образовательной деятельности студентов, которая направлена на переработку профессионально значимой иноязычной информации, проектируется, реализуется в профессионально заданных ситуациях и контролируется обучающимися во время аудиторных занятий и во внеаудиторное время по процессу и результату на основе системного управления ею со стороны преподавателя [Рыблова 2002; Рыблова 2003; Рыблова 2010].

Проведенный анализ научных исследований отечественных и зарубежных авторов (В. И. Байденко, В. П. Беспалько, B. S. Bloom, J. S. Bruner, А. А. Вербицкий, Л. Г. Вяткин, R. Glaser, N. E. Gronlund, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, М. В. Кларин, N. A. Crowder, Ю. А. Кустов, П. И. Пидкасистый и др.) позволяет отметить, что профессионально ориентированная СПД может осуществляться на различных этапах аудиторных занятий и во внеаудиторное время, при использовании различных источников информации и носит репродуктивный, эвристический и исследовательский характер. Уровень

самостоятельности обучающихся в профессионально ориентированной познавательной деятельности определяется долей их деятельности в совместной работе с преподавателем, особенностями протекания умственных процессов, сложностью содержания и заданий к нему, характером руководящей деятельности преподавателя.

Для достижения целей исследования была обоснована и смоделирована система профессионально ориентированной СПД обучающихся. Она представляет собой целостное образование, предусматривающее совокупность структурных и функциональных компонентов, осуществляющих связь между собой и с внешней средой на основе принципа профессиональной направленности. К *структурным компонентам* системы мы относим: профессиональные потребности обучающихся; профессионально заданные цели; процесс профессионально ориентированной СПД обучающихся под руководством преподавателя, предусматривающий технологический цикл реализации программы разноуровневых действий по переработке профессионально значимой иноязычной информации. *Функциональными компонентами* системы профессионально ориентированной СПД выступают: коммуникативный, проектировочный, организационно-регулирующий, познавательно-конструирующий и контрольно-оценивающий [Рыблова 2002; Рыблова 2010].

Раскрывая более детально структуру разрабатываемой системы, выделяем, прежде всего, такой структурный компонент системы, которым являются субъекты образовательного процесса – *студенты-лингвисты с их профессиональными потребностями*. Как известно, учет потребностей, связанных с будущей профессией, играет немаловажную роль для активизации образовательной деятельности обучающихся в образовательной организации, реализующей уровневое высшее лингвистическое образование, и способствует мотивации их профессионально ориентированной СПД. Большую роль в этом процессе играет преподаватель. Именно он может моделировать профессионально значимые ситуации и выбирать профессионально значимую иноязычную информацию, которые обеспечат реализацию профессиональных потребностей обучающихся еще в образовательной организации. Следует помнить, что профессиональные потребности, как известно, складываются из различных видов потребностей людей: физиологических, потребностей в безопасности и

уверенности в будущем, в уважении и самоуважении, власти, успеха, причастности и т. п.

Следующим компонентом разработанной системы выступают *профессионально заданные цели* субъектов образовательного процесса. Они заключаются в поэтапном приобретении бакалаврами и магистрами системы самостоятельных познавательных действий по переработке профессионально значимой иноязычной информации и норм поведения в ситуациях профессиональной коммуникации для качественной подготовки компетентных лингвистов.

Третьим структурным компонентом авторской системы является *процесс профессионально ориентированной СПД* субъектов образования, осуществляемой *под руководством преподавателя* в аудиторное и во внеаудиторное время и предусматривающей реализацию программы разноуровневых действий обучающихся по переработке профессионально значимой иноязычной информации [Рыблова 2002; Рыблова 2003; Рыблова 2008; Рыблова 2010]. Процесс профессионально ориентированной СПД следует начинать с *моделирования профессионально значимых ситуаций* в зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности студентов.

Преподавателям, готовящим лингвистические кадры по тому или иному направлению и профилю, нужно самим ознакомиться с возможными профессиональными ситуациями, создавать их словесно и наглядно во время аудиторных занятий и во внеаудиторное время. Для этого им можно использовать интенсивные, интерактивные, проектные и дистанционные образовательные технологии [Коряковцева 2017]. При этом речь идет об оптимальных условиях формирования и развития умений профессиональной иноязычной речевой деятельности: *устной*, обеспечивающей профессиональное межкультурное взаимодействие, а также *письменной*, предусматривающей передачу документации определенного профиля всеми современными средствами межкультурной профессиональной коммуникации.

Наш многолетний (более 30 лет) опыт педагогической деятельности и анализ профессиональных достижений выпускников образовательной организации высшего лингвистического образования позволяет сделать вывод о том, что моделирование профессионально значимых ситуаций способствует становлению у обучающихся системного мышления, умений анализировать и синтезировать

иноязычную информацию, отстаивать и аргументировать свою точку зрения, убеждать других в своей правоте и т. п. Таким образом, студенты-лингвисты овладевают понятийно-категориальным аппаратом и методологией решения профессионально заданных проблем.

Далее процесс профессионально ориентированной СПД направлен на *выбор источников профессионально значимой иноязычной информации,* который осуществляется преподавателем при активном участии студентов и в соответствии с содержанием их будущей профессии. Существует ряд требований, предъявляемых к качеству иноязычной информации. Она должна быть актуальной, оригинальной, качественной и полезной, имеющей высокую научную и практическую ценность. При этом она должна соответствовать ФГОС ВО, требованиям современного производства и социально-экономическим запросам того или иного региона страны.

После выбора источников иноязычной информации следует осуществить *отбор форм профессионально ориентированной СПД* в соответствии со спецификой форм будущей профессиональной деятельности. При этом следует учитывать размер и уровень знаний группы, соответствие конкретной формы типу выполняемого задания и т. п. Отечественные исследователи [Пидкасистый 1980; Савельев 2001] выделяют фронтальную, групповую, парную и индивидуальную формы СПД. *Фронтальная форма* реализуется в процессе работы со всей группой. Обучение строится в режиме «преподаватель – группа» и при этом задействованы все обучающиеся. Эта форма ассоциируется с ведущей ролью преподавателя, когда ограничивается самостоятельность студента в процессе учения.

Групповая форма чаще всего направлена на совместный поиск и переработку профессионально значимой иноязычной информации, коллективное решение проблемы. Это такая форма, при которой все обучающиеся делятся на несколько небольших подгрупп от трех до пяти человек, каждая из которых решает поставленную задачу. Затем представители от каждой подгруппы сообщают о результатах профессионально ориентированной СПД, коллективно обсуждают и обобщают различные подходы и мнения, вырабатывают единый вариант решения той или иной проблемы. При этом преподаватель осуществляет наблюдение за распределением ролей внутри каждой подгруппы, способностью принимать решения, учитывая индивидуальные особенности и мнения каждого обучающегося.

Следует отметить ряд преимуществ групповой формы для организации профессионально ориентированной СПД. Прежде всего, она имитирует реальное межличностное и профессиональное общение и способствует взаимодействию, предоставляя возможность высказаться большому количеству студентов. Кроме того, она создает эмоциональную атмосферу, способствующую повышению мотивации, так как, работая в группе, обучающиеся чувствуют себя более раскованно, чем при фронтальной ее форме. Групповая форма повышает чувство ответственности и развивает самостоятельность, помогает выявить и учитывать индивидуальные особенности обучающихся. И, наконец, самое важное заключается в том, что она способствует формированию коллектива, делает акцент на сотрудничестве, исключая соревнование, и стремление стать лучше. Однако, несмотря на все перечисленные преимущества, на практике многие преподаватели отказываются от применения групповых форм, так как не знают, как осуществить контроль и оказать качественную помощь при большом количестве подгрупп. Таким образом, групповая форма профессионально ориентированной СПД пока не нашла широкого применения на практике.

Парная форма предполагает, что обучающиеся в парах совместно осуществляют действия, направленные на решение поставленной проблемы. В процессе обучения используют работу в открытых и в закрытых парах. Работа в открытых парах предшествует действиям в закрытых парах. Участники открытых пар могут меняться, организационно они находятся в разных местах аудитории, их работу контролирует преподаватель. Профессионально ориентированная СПД в закрытых парах осуществляется без помощи преподавателя. Закрытые пары недоступны для контроля со стороны преподавателя, их состав остается неизменным.

Индивидуальная форма, как известно, предполагает выполнение заданий в аудитории и дома без непосредственной помощи преподавателя. Ее преимущества заключаются в том, что обучающийся может работать в индивидуальном режиме, обдумывать поставленную перед ним проблему и выбирать наиболее удобные пути ее решения, проявляя свои личностные качества, кроме того, в процессе выполнения индивидуального задания обучающиеся освобождаются от влияния партнеров-лидеров, которые зачастую подавляют их инициативу [Савельев 2001]. Современные дистанционные технологии

и информационные библиотечные ресурсы являются эффективным средством организации индивидуальной формы профессионально ориентированной СПД студентов-лингвистов.

После выбора формы деятельности преподавателю необходим *выбор средств обучения.* Анализ литературных источников показал, что к средствам обучения принято относить: *учебную литературу* (учебники, учебные пособия, словари, справочники, сборники нормативных документов, программы и т.п.); *дидактические материалы* (индивидуальные карточки, схемы, графики, таблицы с вопросами и заданиями для решения проблемных познавательных задач и анализа профессионально заданных ситуаций, тесты на печатной основе, их эталоны, анкеты и т. п.); *наглядные пособия* (объемные модели, коллекции, таблицы, графики, структурно-логические схемы, диаграммы, портреты и т. п.); *информационные материалы* (аудиоматериалы, видеофильмы, слайды, материалы из Интернета и т. п.); *программно-методическое обеспечение* (автоматизированные обучающие курсы, программы контроля, учебные задачи / задания, тесты для компьютера и т. п.).

Кроме того, к средствам обучения относят *учебное оборудование*, включающее *технические средства обучения*; *учебную мебель* (классные доски, учебные столы, подставки для аудиовизуальной аппаратуры и наглядных пособий и т. п.); *специальное оборудование* (специально разработанные устройства для имитации ситуаций профессиональной деятельности, например, лингафонное оборудование) и т. п. Оптимальное сочетание и рациональное применение преподавателем и обучающимися всех перечисленных средств позволит поддерживать устойчивое внимание в течение всего образовательного процесса, избегать утомляемости и предельного торможения, исключающее активное восприятие и переработку иноязычной информации. Задача преподавателя состоит в том, чтобы показать обучающимся, как пользоваться тем или иным средством и объяснить им необходимость чередовать время, отводимое на напряженный умственный труд, и время, выделяемое для эмоциональной разрядки, разгрузки зрительного и слухового каналов восприятия [Рыблова 2002; Рыблова 2003; Рыблова 2010].

Следует отметить, что процесс организации профессионально ориентированной СПД в образовательной организации уровнего высшего лингвистического образования должен стать *технологичным*,

чтобы повысить скорость и качество образовательного процесса и обеспечить достижение запланированных результатов. *Технологический* (унифицированный и последовательно воспроизводимый) и циклический (предусматривающий активное использование внешней и внутренней обратной связи и наличие системы коррекции) процесс осуществляется в соответствии с единым стандартом, выработанным для преподавателей кафедры, факультета и т. д. Его целью является интенсивное и качественное освоение студентами содержания той или иной дисциплины и овладение ими системой самостоятельных познавательных действий по переработке иноязычной информации в соответствии с едиными критериями, предъявляемыми к качеству их профессионально ориентированной СПД [Рыблова 2002; Рыблова 2010].

Многолетнее наблюдение и анализ причин недостаточно высокого качества образовательного процесса в ряде образовательных организаций высшего лингвистического образования свидетельствует о невысоком уровне его технологичности. Не выработана единая технология самостоятельного решения обучающимися познавательных и профессиональных проблем, что освобождает каждого участника образовательного процесса от обязательного выполнения единых технологических операций.

Мы полагаем, что для достижения более высокого уровня технологичности образовательного процесса и получения качественных образовательных результатов необходимо *программировать* профессионально ориентированную СПД обучающихся по переработке профессионально значимой иноязычной информации в профессионально заданных ситуациях в аудиторное время и во внеаудиторное время под руководством преподавателя с помощью информационных библиотечных ресурсов и дистанционных технологий.

Технологический процесс предусматривает поэтапную реализацию программы профессионально ориентированной СПД обучающихся по переработке профессионально значимой иноязычной информации предусматривает определенную последовательность и повторяемость выполнения – алгоритм действий, разделенных на восемь этапов [Рыблова 2006; Рыблова 2009]. На каждом этапе ставится и реализуется в действиях частная цель, достижение которой необходимо для перехода к действиям следующего этапа. Программа

начинается с первого этапа. Его целью является *проектирование профессионально ориентированной СПД* по переработке иноязычной информации, которая конкретизируется в ряде действий: определения целей и задач; проектирования процесса выполнения (выделения этапов); определения сроков выполнения отдельных действий и деятельности в целом; выбора содержания (источников информации); отбора форм и средств. Цель второго этапа – *первичное усвоение иноязычной информации*. Ее достижение предусматривает: восприятие информации; поиск и выделение ее основных объектов: ключевых понятий, терминов, фактов и т. п.; запоминание информации.

На третьем этапе перед обучающимися ставится следующая конкретная цель – *осмысление иноязычной информации*, для этого им необходимо выполнить следующие действия: отыскать и подобрать значения объектам информации путем парафраза или пересказа и т. п.; осуществить трансформацию этих объектов (перестановку, преобразование и т. п.); обобщить информацию. Для достижения цели четвертого этапа – *использование иноязычной информации* – обучающимся сначала нужно научиться применять информацию для решения учебно-познавательных и творческих задач, а потом использовать ее для достижения профессионально значимых целей в профессионально заданных ситуациях.

Целью пятого этапа является *анализ иноязычной информации*, который выражается в ряде действий: разложения информации на составные части; выявление взаимоотношений между ними и порядка их организации; сравнения (выявления сходства и различия) с известной ранее информацией; формирования вывода в сообщении. На шестом этапе осуществляется достижение такой цели, как *синтез иноязычной информации*. Он предусматривает действия по конструированию новой информации, полученной из различных источников: соединению элементов и частей для образования нового целого; моделированию новой структуры, метода, теории, концепции и т. п. Синтез предполагает получение принципиально нового результата.

Цель седьмого этапа – *контроль и оценка*. Действия этого этапа предусматривают: контроль и оценку объема и качества переработанной иноязычной информации, формулирование суждения о ценности полученного результата: структуры, теории, концепции и т. п.; подведение итогов и подготовку выводов о качестве процесса

профессионально ориентированной СПД (ее когнитивной организации и регуляции), диагностику затруднений и коррекцию. На восьмом этапе обучающиеся осуществляют *проектирование собственной программы* профессионально ориентированной СПД, направленной на переработку иноязычной информации, поступающей из различных источников. Оно предусматривает самостоятельное проектирование студентами-лингвистами совокупности и порядка реализации действий, форм и средств для их реализации, профессионально значимых ситуаций и создание собственных программ профессионально ориентированной СПД.

Таким образом, программа профессионально ориентированной СПД обучающихся включает действия по ее проектированию (I этап); реализации (II–VI этапы); контролю и оценке (VII этап) и проектированию собственной программы ее реализации (VIII этап). В основу предлагаемой программы положен принцип иерархической зависимости, т. е. действия каждого последующего этапа не только сложнее предыдущего, но и обязательно требуют для своего формирования полного овладения действиями предыдущего этапа. Кроме того, по мере овладения программы действий, происходит свертывание некоторых действий и этапов алгоритма. Оно осуществляется в зависимости от уровня профессионально ориентированной СПД обучающихся. Чаще всего свертывание касается действий со второго по шестой этапы. За счет этого происходит увеличение скорости переработки и объема перерабатываемой иноязычной информации. Другими словами, на низком (репродуктивно-поисковом) уровне обучающиеся выполняют действия всех восьми этапов. На среднем (поисково-исследовательском) уровне количество этапов сокращается до четырех:

1) проектирование действий;
2) реализация;
3) контроль и оценка;
4) проектирование программы действий.

На высоком (исследовательско-проектировочном) уровне обучающиеся самостоятельно составляют программу своих действий и определяют количество и содержание этапов алгоритма.

После этого технологический процесс реализации программы действий студентов (в зависимости от уровня профессионально

ориентированной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся) повторяется для переработки другой профессионально значимой иноязычной информации. Таким образом, программа деятельности, ориентированной на будущую профессию студентов-лингвистов, предусматривает их самостоятельные познавательные действия, направленные на переработку профессионально значимой иноязычной информации и на формирование норм поведения в профессионально заданных ситуациях. Для интенсивной реализации технологически организованной профессионально ориентированной СПД в системе уровнего высшего лингвистического образования нами был рационально отобран, оптимально структурирован и апробирован комплекс интенсивных методов, организационных форм и средств обучения [Рыблова 2006; Рыблова 2009]. Они были выбраны таким образом, чтобы теория и практика органически взаимодействовали, и чтобы обучающиеся имели возможность регулярно проверять понимание изучаемой темы самостоятельными познавательными действиями.

В заключение следует отметить, что в условиях перехода высшего образования на уровневую систему перед преподавателем ставится задача по-новому организовывать процесс самостоятельного учения и становления будущих лингвистических кадров. Это означает разработку единого технологического процесса, для реализации которого необходимо создавать на каждом занятии и во внеаудиторное время такую образовательную среду, которая позволит субъектам уровнего высшего лингвистического образования проявить способности, реализовать профессиональные потребности и учиться лучше, быстрее и с интересом. Для этого приоритеты должны быть отданы: высоким требованиям к их знаниям и поведению, сориентированным на будущую профессиональную деятельность; использованию рациональной и справедливой системы стимулов и взысканий; поощрению индивидуальности и самовыражения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования в системе преемственных уровней подготовки по иностранному языку // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. М. :

ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. Вып. 5 (782). С. 68–80. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/5_782_OP.pdf

Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] / П. И. Пидкасистый. М., 1980. 240 с.

Рыблова А. Н. Управление самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся в вузе : монография. Саратов : Изд-во Саратовск. гос. техн. ун-та, 1999. 144 с.

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

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

Рыблова А. Н. Технология управления образовательным процессом студентов в университете : монография [Текст] / А. Н. Рыблова. Саратов : Изд. центр СГСЭУ, 2006. 96 с.

Рыблова А. Н. Технология управления в системе непрерывного образования: монография [Текст] / А.Н. Рыблова. Саратов : Саратовский источник, 2009. 96 с.

Рыблова А. Н. Профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность: методологический анализ, разноуровневое управление: монография [Текст] / А.Н. Рыблова. Саратов : Издат. центр СГСЭУ, 2010. 112 с.

Савельев А. Инновационное высшее образование [Текст] / А. Савельев // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 42–45.

Современные технологии образования: учебное пособие [Текст] / сост. : А. Н. Рыблова, Г. Ю. Кузьмина, Т. В. Сазонова, Ю. А. Фокеева / под ред. А. Н. Рыбловой. Саратов : изд. центр СГСЭУ, 2008. С. 112–121.

УДК 372.881.1

Н. С. Харламова

кандидат педагогических наук, заведующая каф. лингвистики
и профессиональной коммуникации в области политических наук
ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: natalya_london@yahoo.com

ОТ СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ К СТРАТЕГИИ ГОВОРЕНИЯ

В статье рассматривается необходимость взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности и особая взаимозависимость между чтением и говорением в профессионально ориентированном обучении. Обосновывается значимость овладения стратегией чтения (формирования не только разных видов чтения, но и механизмов гибкости чтения и механизмов смысловой обработки информации) для развития говорения. Недостаточная сформированность необходимых механизмов препятствует эффективному обучению говорению. В статье описывается опыт работы по разработанному автором пособию «Алгоритм работы со статьей».

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; стратегия чтения; ключевые компетенции; профессиональная деятельность; главная мысль текста.

N. S. Kharlamova

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department
of Linguistics and Professional Communication in Political Sciences, MSLU;
e-mail: natalya_london@yahoo.com

FROM THE STRATEGY OF READING TO THE STRATEGY OF SPEAKING

The present article promotes the concept of interconnectedness of different types of speech activities and deals with issues related to developing speaking skills in vocationally oriented language learning (VOLL). Special emphasis is made on the correlation between speaking potential and proficient reading skills. Low reading strategy can impact speaking strategy. The article describes the author's experience in teaching speaking in advanced groups.

Key words: vocationally oriented language learning; reading strategy; key competences; professional activity message.

Целенаправленное развитие чтения означает, прежде всего, формирование разных его видов и обеспечение важнейшего качества зрелого чтения – гибкости чтения. Под стратегией чтения, как правило, понимается способность избирать наиболее рациональный способ осуществления этой деятельности в соответствии с конкретными задачами чтения и, в первую очередь, в зависимости от цели.

Проведенные исследования в области чтения дают основания утверждать, что целью является развитие основных видов чтения – изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового. Управление видом чтения осуществляется путем целенаправленного воздействия на процессы смысловой переработки читаемого через постановку определенной цели чтения и оценку результатов работ студентов под этим углом зрения. Такое управление предлагается осуществлять с помощью смысловых задач (заданий), отражающих цели реальной действительности, и последующей проверки преподавателем результатов чтения [Коряковцева 1981]. Таким образом, целенаправленный подбор смысловых задач (заданий) и соответствующих им объектов и способов контроля является способом формирования стратегии чтения.

Неумение студентов рационально извлекать и перерабатывать информацию, содержащуюся в тексте, отрицательно сказывается на продуктивности работы с текстом в целом, и в дальнейшем на формировании умений, направленных на обучение говорению. При работе над содержательной стороной текста студенты часто руководствуются установкой на его как можно более подробное воспроизведение. Вследствие этого даже несложные задания, требующие реконструкции содержания, такие как «Воспроизвести основные события в хронологическом порядке»; «Привести примеры, подтверждающие тот или иной факт» и др., вызывают у студентов определенные затруднения. Сложными часто оказываются и задания, связанные с интерпретацией прочитанного, например с обобщением фактов, формулированием основной идеи автора и др. Всё это является следствием недостаточной сформированности умений извлекать и перерабатывать смысловую информацию при чтении (умений выделить, организовать события, факты, критически их осмыслить, интерпретировать, оценить и др.), что в дальнейшем не позволит сформировать ключевые умения, нацеленные на формирование стратегии говорения, что особенно актуально для профессионально ориентированного обучения иностранным языкам по ряду причин. Во-первых, количество часов, отводимых на изучение иностранных языков меньше, чем при обучении лингвистов. Во-вторых, как правило, материал является достаточно сложным и включает дефиниции, аргументацию, статистику. В-третьих, программа обучения требует от студента выполнения непростых заданий: подготовка сообщений, презентаций, обзор

книги на основе прочитанного материала и т. д., причем часто задания выполняются на основе нескольких источников. Отсюда возникает задача взаимосвязанного обучения чтению и говорению. При этом приоритетное значение принадлежит формированию стратегии чтения.

Рассмотрим механизм смысловой обработки при чтении на примере современных журнальных и газетных статей. Интерпретируя статью как некое глобальное единство, ее можно рассматривать как единство трех планов, связь которых схематически представлена следующим образом:

Текст { **предметный план (предметное содержание)**
содержательный план (смысловое содержание)
языковой план (форма выражения)

Совокупность замысла, отражающего тему, и предметного содержания, воплощенного в сложной структуре смысловых связей, определяет смысловое содержание статьи. В таком случае в самом общем виде внутренняя структура статьи может быть представлена как последовательность ответов на всё более конкретные вопросы – от самого общего вопроса (о чем сообщение) – предметный план к более конкретному (что в сообщении) – содержательный план и самому конкретному (какими языковыми средствами передается сообщение) – языковой план. На основании рассмотрения статьи как единства нескольких планов, реализуемого посредством разнопорядковых связей, можно говорить о двух разновидностях смысловых гипотез при восприятии статьи: общетекстовая (предваряющая) гипотеза и финальная (окончательная) гипотеза текста.

Появление общетекстовой гипотезы, т. е. возникновение первой догадки об общем содержании связано с «моментом вхождения» в текст. Заглавие, или «сцепление», первых двух суждений, образуя законченную мысль, как правило, создает у реципиента некоторое направление (вектор мысли). Формируется определенная установка или некоторая система ожиданий, с позиции которых в дальнейшем происходит понимание. Финальная (окончательная) текстовая гипотеза формируется после восприятия «критической точки» (под критической точкой мы понимаем точку сигнала, в которой меняется мера неопределенности). На уровне текста это означает, что осуществляется

качественный скачок в развертывании смысловой программы. В качестве «критической точки могут выступать: 1) заголовки; 2) главная мысль, выраженная неоднократно; 3) смысловые слова, через которые реализуется главная мысль, если она не сформулирована в тексте. Соответственно существенным для обучения пониманию являются локализация «критической точки» и ее лексическое оформление.

Подобный подход к статье дает возможность обосновать необходимость смыслового анализа в первую очередь с опорой на следующие элементы.

Заголовки. Необходимо обратить внимание на роль заголовка и его типы. Так, если рассматривать выражение субъекта, следует отметить, что субъект его сформирован в заглавии, а предикат – остальной частью текста. Как известно, существуют различные типы заголовков, среди которых основными являются: номинативный, информативный и экспрессивно-апеллятивный. Наибольшей прогнозирующей силой обладает информативный заголовок. По общему признанию, заголовки с экспрессивно-апеллятивной функцией являются наиболее сложными, однако использование пословиц, поговорок, крылатых фраз в качестве заголовков дает возможность сразу уловить основную идею текста, ибо известно, что такого рода предложения образовались путем обобщения какого-либо факты ил события. Название статьи, озаглавленной пословицей, служит одновременно и планом, и выводом для повествования. Названные типы заголовков и должны быть в первую очередь проанализированы с точки зрения их лексического содержания.

Главная мысль текста. К высокоинформативным элементам относится и эксплицитно выраженная главная мысль текста в препозиции, интерпозиции и постпозиции. Если эта мысль или обобщение даются в начале текста, то реципиент сразу вводится в курс описываемых явлений, что является оптимальным для понимания текста. Выделение главной мысли в интерпозиции гораздо труднее, чем в постпозиции. Если главная мысль сформулирована в тексте имплицитно, то следует перейти к выделению ключевых слов, посредством которых она реализуется. Совершенно очевидно, что выделение так называемого активного вокабуляра проводится не преподавателем, а самим студентом, который руководствуется базовыми принципами смысловой обработки текста. Например:

A nation of non-readers

MANY Brazilians cannot read. In 2000, a quarter of those aged 15 and older were ***functionally illiterate***. Many simply do not want to. Only one literate adult in three reads books. The average Brazilian reads 1.8 ***non-academic*** books a year-less than half the figure in Europe and the United States. In a recent survey of ***reading habits***, Brazilians came 27th out of 30 countries, spending 5.2 hours a week with a book. Argentines, their neighbours, ranked 18th.

In rare accord, government, businesses and NGOs are all striving in different ways to change this. On March 13th the government ***launched a National Plan*** for Books and Reading. This seeks to boost reading, by founding libraries and ***financing publishers*** among other things. The Brazil Reader Institute, an NGO, brings books to people: it has installed ***lending libraries*** in two São Paulo metro stations, and is planning one in a Carnival samba school. It is starting ***to be common*** to see characters in television soap operas shown reading. Cynics note that Globo, the biggest broadcaster, is also a big publisher of books, newspapers and magazines.

One discouragement to reading is that books are expensive. At São Paulo's book fair this week, "O Código Da Vinci" ***was on sale*** for 32 reais-more than a tenth of the official minimum monthly wage. Most other books have small print-runs, ***pushing up their price***.

But Brazilians' ***indifference*** to books has ***deeper roots***. Centuries of slavery meant the country's leaders ***long neglected education***. Primary schooling ***became universal*** only in the 1990s. Radio was ubiquitous by the 1930s; libraries and bookshops have still not caught up. "The ***electronic experience*** came before the ***written experience***," says Marino Lobello, of the Brazilian Chamber of Books, an industry body [Харламова 2014].

Таким образом, перечень выделяемых ключевых слов помогает обучаемому осмыслить и передать содержание текста. В этой связи предлагается использование следующих заданий:

I. Определите значение ключевых слов / выражений в заданном контексте:

   1. Замените данное слово / выражение на синонимическое (give another word or phrase to replace the following words as they are used in the passage).
   2. Объясните контекстуальное значение слова (explain the meanings of the following words as they are used in the passage).

II. Анализ ключевых слов / выражений по структуре текста или по смысловым заданиям:

1. Сгруппируйте ключевые слова по частям текста (title, introduction, development, conclusion).
2. Найдите слова / выражения для доказательства следующего положения.
3. Сгруппируйте ключевые слова / выражения по предложенным вопросам.

Предполагается комплексное развитие ключевых умений, одновременно релевантных для обучения чтению и говорению [Харламова 2016]. Ключевые умения могут быть представлены следующим образом:

Организовать факты – восстановить логическое построение рассуждений автора; восстановить в логической или хронологической последовательности взаимосвязанные факты, соотнести их с основной проблемой; объяснить причинно-следственную связь событий / фактов и др.

Предвосхитить содержание – показать дальнейшее возможное развитие затрагиваемых проблем, описываемых событий и др.

Обобщить информацию – сформулировать основную проблему (основные проблемы) произведения; сформулировать замысел автора / идею произведения; составить резюме (сопоставив, обобщив факты) и др.

Интерпретировать информацию – сформулировать информацию, имплицитно заложенную в тексте; вывести результат, сформулировать следствие описываемых событий, сформулировать выводы из прочитанного и др.

Оценить информацию – выразить свое отношение к прочитанному с точки зрения важности событий / фактов, убедительности, правдивости повествования, реализация замысла автора и др.

Для одновременного формирования стратегий чтения и говорения представляется целесообразным рекомендовать следующие задания:

1) задания, направленные на проверку точности понимания некоторых деталей текста при изучающем чтении. Поскольку при больших текстах на занятии практически невозможно проверить понимание всех существенных деталей, с помощью заданий типа «объясните», «переведите» и т. п. предлагается контролировать понимание лишь

некоторых из них. Такой способ контроля, с одной стороны, позволяет установить, направлено ли внимание читающего на понимание деталей, а с другой – обеспечивает у читающего при последующих актах чтения в аналогичной ситуации установку на полное и точное понимание всех деталей, т. е. способствует управлению изучающим чтением;

2) задания, связанные с объяснением, толкованием и / или переводом наиболее трудных для понимания мест в тексте, а также уточняющие, детализирующие вопросы с тем, чтобы обеспечить полное, точное и глубокое понимание как эксплицитной, так и имплицитной информации;

3) задания, связанные с обсуждением фактического содержания текста (выделением и организацией информации): предлагаются вопросы для подробного обсуждения прочитанного. Эти вопросы имеют целью проверить точность и глубину понимания текста при изучающем чтении. В связи с ответом на тот или иной вопрос проверяется также умение студентов выбрать в тексте необходимую для этого смысловую информацию и языковые средства;

4) задания, предполагающие интерпретацию фактической и смысловой стороны текста (обобщение, оценку содержания).

Рассмотрим в качестве примера алгоритм работы со статьей, разработанной для студентов по направлению подготовки «Международные отношения», «Политология» и «Зарубежное регионоведение».

Цель пособия – обучить студентов читать и разбирать изучаемые статьи по определенной схеме, что позволяет оптимизировать смысловую обработку информации. Особое внимание уделяется заголовкам статей, представленных в пособии. В издании используются оригинальные неадаптированные материалы из британских источников, отражающие основные аспекты общественной жизни и культуры страны изучаемого языка и способствующие более близкому знакомству с социальной сферой Великобритании и США.

Предполагается выполнение следующих этапов:

1) из каждого параграфа выписывается или ключевое предложение (если основная мысль выражена эксплицитно), или ключевые слова (если основная мысль выражена имплицитно), так называемые смысловые вехи;
2) далее определяется структура текста и делается вывод о необходимости пересмотреть структуру статьи или оставить ее

в предложенном автором виде (определяется логическая последовательность основных мыслей);

3) каждый студент составляет письменный вариант статьи текста (Script), каждый вариант пишется индивидуально и отличается объемом, синтаксическим и лексическим оформлением. Практика показывает, что все предлагаемые варианты отличаются логикой (от общего к деталям или от деталей к общему). Важно, что каждый студент предлагает законченный продукт;
4) предложенные варианты обсуждаются в группах, вносятся необходимые коррективы, и на следующее занятие студент готовит свой вариант статьи устно.

Такой вид работы имеет огромное практическое значение, так как приобретается и развивается важное умение сформулировать свою точку зрения на адекватном иностранном языке («play safe»). Возможно также формирование элементов публичной речи, так как должен быть представлен свой вариант статьи с логичным и доказательным содержанием. Данный алгоритм работы со статьей может переноситься и на более профессионально ориентированный материал, в частности экономические статьи, которые требуют более углубленного смыслового анализа при чтении и более точного языкового оформления устного высказывания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Коряковцева Н. Ф. Комплексное развитие речевых умений в языковом вузе (на материале «домашнее чтение») // Проблемы дидактики высшей школы в области преподавания иностранных языков. М., 1981. С. 179–197. (Тр. / МГПИИЯ им. М. Тореза; вып. 182).

Харламова Н. С. Алгоритм работы со статьей : учеб. пособие для студ. I–II курсов, обучающихся по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Политология». М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2014. 80 с.

Харламова Н. С. Профессионально ориентированный текст как объект обучения // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 118–126. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (748). Сер. Педагогические науки.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/9_748_internet.pdf

УДК 378.81

М. М. Чашко

аспирант каф. лингводидактики ФГБОУ ВО МГЛУ;
e-mail: chashkomarina@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА УРОВНЕ МАГИСТРАТУРЫ

Цель данной статьи – рассмотреть возможности повышения качества обучения иностранному языку на уровне магистратуры; выявить особенности магистрантов как субъектов образовательной деятельности; проанализировать современные требования к уровню подготовки магистрантов; выделить общепедагогические и лингводидактические условия обучения иностранным языкам на уровне магистратуры. В работе выделяются следующие особенности студентов магистратуры: взрослость, опытность, автономность, мотивация к профессиональному и личностному развитию, разный уровень домагистерской (в том числе языковой) подготовки и др. Отмечается, что согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в частности, по гуманитарному профилю, иностранный язык является важной составляющей всех групп компетенций, которыми должны владеть выпускники магистратуры: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. В статье подчеркивается, что меняется статус и роль иностранного языка в профессиональной подготовке, он приобретает системообразующий характер. Данные изменения предполагают поиск более эффективных подходов к формированию профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции на уровне магистратуры. Обосновывается необходимость изменения модели преподавания иностранного языка – интеграции в курс обучения таких содержательных компонентов, как универсальные (системные) и общепрофессиональные умения. В качестве основных общепедагогических и лингводидактических условий обучения иностранному языку в магистратуре выделяются: направленность на развитие средствами изучаемого языка универсальных и общепрофессиональных компетенций магистрантов и реализацию статуса языка как системообразующего в профессиональной подготовке. С учетом данных условий в статье рассматривается возможность создания интегративного курса иностранного языка для уровня магистратуры, отвечающего современным требованиям к качеству подготовки выпускников.

Ключевые слова: магистратура; требования ФГОС 3++; профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция; интегративно-контекстный подход к обучению иностранному языку; системообразующая система.

M. M. Chashko

Post-graduate student of Foreign Language Teaching Department, MSLU;
e-mail: chashkomarina@gmail.com

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MASTER STUDENTS

The article aims at considering the opportunities to enhance the quality of teaching foreign languages to Master students; outlining their characteristics as participants of the educational process; analyzing the requirements for developing professional intercultural communicative competence of Master's graduates; defining conditions of foreign language learning at Master's level from the perspective of general pedagogy and language pedagogy. It is stated in the article that Master students, as participants of the educational process compared to Bachelor students, possess greater maturity, experience, independence and motivation for professional and personal development, as well as a diverse language learning background, various needs and priorities. According to the new Federal State Educational Standards, for Humanities in particular, English is an integral part of all competences of future specialists: universal, general and specific professional competences. It is outlined in the article that today we are witnessing serious changes in the status of English as a discipline and in the way we teach this discipline to Master students. English is becoming a systemic discipline at the Master's level. All above mentioned changes result in the need to create new, more efficient approaches to TEFL to Master students. It is claimed that a new approach to TEFL to Master students should be implemented – the one that makes it possible to integrate the development of students' universal and professional skills into the process of English language learning. In order to achieve this goal, the following general pedagogy and language pedagogy requirements should be taken into consideration: focus on developing students' universal and general professional competences and teaching English as a systemic discipline. Implementation of this approach should contribute to developing English language university course that complies with current requirements for developing Master degree graduates' professional intercultural communicative competence.

Key words: Master's degree; Federal State Educational Standards; professional intercultural communicative competence; integrative and context approaches to TEFL; English as a systemic discipline.

В системе трехуровневой системы высшего образования в рамках выполнения социального заказа по подготовке современных компетентных, конкурентоспособных специалистов особые требования предъявляются к обучению на уровне магистратуры.

Ступень магистратуры предполагает обеспечение углубленной фундаментальной подготовки профессионалов высокого уровня. Образование на уровне магистратуры определяется как «процесс и результат освоения основной образовательной программы в магистратуре, направленной на развитие профессиональных качеств, личностных образований (интерес, активность, самостоятельность), профессиональной компетентности, позволяющих решать

инновационные задачи, возникающие в ходе дальнейшего образования» [Леденева 2015, с. 79].

При этом основной особенностью магистерской ступени образования является «гибкость профессиональной подготовки, проявляющаяся в опережающем и оперативном реагировании на запросы современного общества» [там же]. Особая роль в обеспечении данного вида гибкой профессиональной подготовки магистрантов отводится иностранным языкам (ИЯ).

В контексте различных видов деятельности студентов по направлениям магистерской подготовки, в том числе гуманитарного профиля, следует, по сути, рассматривать использование иностранного языка в качестве универсального инструмента, позволяющего решать целый комплекс профессиональных, академических и научно-исследовательских задач, а также реализовывать эффективное профессиональное взаимодействие на иностранном языке.

В последнее время проблеме обучения иностранным языкам в магистратуре уделяется всё больше внимания, и рассматриваются отдельные важные вопросы лингвистического образования магистрантов.

Анализ исследований по данной проблеме показывает, что подробно рассматриваются вопросы формирования учебно-исследовательской и научно-исследовательской компетенции магистрантов. Особое внимание уделяется вопросам организационно-методического обеспечения обучения иностранному языку студентов магистратуры в рамках требований ФГОС ВПО и использования информационно-коммуникационных технологий при формировании интегративной основы обучения ИЯ в магистратуре.

Разрабатываются примерные программы по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров, в частности «Примерная программа по иностранным языкам для подготовки магистров (неязыковые вузы)», разработанная ЦКМОНЯ Московского государственного лингвистического университета [Перфилова 2014].

На законодательном уровне требования социального заказа по подготовке компетентных специалистов находят отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), а также утвержденных ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++) по направлениям подготовки на уровне магистратуры. В частности, в рамках освоения программ

магистратуры гуманитарного профиля выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности таких основных типов, как: проектно-аналитическая, научно-исследовательская, педагогическая [ФГОС ВО (3++), 2017].

Требования к результатам освоения программ магистратуры включают, как известно, комплекс универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК). При этом следует подчеркнуть, что иностранный язык является важной составляющей каждой группы компетенций.

При разработке и реализации образовательной программы магистратуры, в соответствии с ФГОС ВО, существует два возможных вида ориентации:

- ориентация на научно-исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (программа академической магистратуры);
- ориентация на производственно-технологический, практико-ориентированный, прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (программа прикладной магистратуры) [ФГОС ВО 2015].

Образовательные стандарты по направлениям как академической, так и прикладной магистерской подготовки гуманитарного профиля [ФГОС ВО 3 (++), 2017], включают иностранный язык, прежде всего, в группу *универсальных компетенций*.

В частности, среди универсальных компетенций выпускника магистратуры по направлению подготовки 42.04.02 «Журналистика», выделяются такие группы УК, как коммуникация (УК-4) и межкультурное взаимодействие (УК-5), которые предполагают способность магистра применять современные стратегии коммуникации, в том числе на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия, а также способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Наряду с этим владение иностранным языком отражено в блоке *общепрофессиональных компетенций*.

Так, в частности, будущий магистр журналистики должен уметь анализировать многообразие достижений отечественной и мировой культуры в процессе создания медиатекстов и (или) медиапродуктов, и (или) коммуникационных продуктов (ОПК-3), а также планировать,

организовывать и координировать процесс создания востребованных обществом и индустрией медиатекстов и (или) медиапродуктов, и (или) коммуникационных продуктов, с учетом изменения норм русского и иностранного языка (ОПК-1) [ФГОС ВО 3 (++), 2017].

Вместе с тем в современных исследованиях в области профессионально ориентированного обучения ИЯ в высшей школе (О. В. Барышникова, М. Г. Евдокимова, Н. Ф. Коряковцева, И. И. Халеева, Н. П. Хомякова, Л. В. Яроцкая) подчеркивается, что ИЯ является важнейшим компонентом профессиональной компетентности будущего специалиста, что обусловливает выделение *профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции* (*ПМКК*) как интегративной способности решать профессиональные задачи с использованием ИЯ [Коряковцева 2017].

Как отмечает И. И. Халеева, новые требования к подготовке выпускника предполагают владение специалистами «глубокими профессиональными знаниями и умениями, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческую активность, коммуникативность, готовность к непрерывному саморазвитию. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации» [Халеева 2014, с. 11].

Выступая в качестве универсального инструмента для решения задач академической, профессиональной и научно-исследовательской деятельности, выходящих за пределы определенного направления подготовки, иностранный язык, обеспечивает единство знаний за пределами конкретных дисциплин. Данная функция ИЯ подчеркивает его важность как образовательного медиума и как универсальной (системной) компетенции.

Происходит изменение статуса предмета «иностранный язык» на уровне магистратуры. Так, в частности, Л. В. Яроцкая отмечает изменение статуса предмета «иностранный язык» и подчеркивает его системообразующий характер в процессе профессиональной подготовки специалиста [Яроцкая 2016].

Таким образом, мы приходим к выводу, что на сегодняшний день изучение иностранного языка должно носить иной, общепрофессиональный и универсальный характер и реализовывать функции

ИЯ, наряду с родным языком, как метапредметного универсального средства не только профессиональной, но и академической, и научно-исследовательской деятельности. Это тем более важно на уровне магистратуры, учитывая специфические характеристики данной группы обучающихся.

Публикации последних лет (Каримова 2011; Кушнарева 2017; Ястребова 2015) и опыт преподавания в магистратуре позволяют выделить следующие особенности магистрантов как субъектов образовательного процесса:

– взрослость студенческой аудитории в магистратуре (от 21 года) – возраст, который исследователи определяют как период «достижения», когда личность, используя интеллектуальные способности, определяет свой профессиональный путь, сознательно стремится к карьерному росту, творческому и личностному развитию, избирает определенный стиль жизни и др.;
– студенты магистратуры уже имеют опыт обучения в вузе (обладают в определенной степени профессиональной компетентностью, сформированной за время обучения в бакалавриате (специалитете));
– многие магистранты уже обладают сложившимся и / или накапливающимся профессиональным опытом (многие студенты параллельно с учебой в магистратуре работают по специальности);
– магистрантов отличает наличие более богатого (по сравнению с бакалаврами) жизненного опыта и фоновых знаний, которые могут быть использованы как важный источник и показатель уровня образования;
– у студентов магистратуры отмечается высокий уровень мотивации к научной и академической деятельности, обусловленный стремлением в процессе данных видов деятельности решить конкретные профессиональные и личностные задачи, добиться конкретных целей, например получить любимую профессию, достичь определенного социального и профессионального статуса и др.;
– у студентов, поступающих в магистратуру, могут быть разные стартовые условия (особенно при смене специальности), определяемые предыдущим образовательным, профессиональным

и жизненным опытом, в том числе и в опыте изучения и уровне владения ИЯ;

– потребности магистрантов могут быть выражены в необходимости использовать приобретаемые знания и умения в как в практической (профессиональной, в том числе преподавательской), так и в научно-исследовательской деятельности.

Несмотря на всё возрастающее внимание исследователей к особенностям обучения магистрантов, в том числе иностранному языку, в практике обучения ИЯ в большинстве случаев на условия магистратуры переносится методика обучения бакалавров.

Фактически предлагаемая система работы по формированию умений профессионально-коммуникативной компетенции в магистратуре, чаще всего, отличается от бакалавриата только лишь предлагаемым более высоким уровнем сложности учебного материала и более высоким уровнем владения языком.

Вместе с тем, учитывая изменение статуса и роли иностранного языка в профессиональной подготовке, а также выделенные особенности магистранта как субъекта образовательного процесса, следует говорить об изменении модели преподавания ИЯ – интеграции в курс обучения ИЯ таких содержательных компонентов, как универсальные (системные) и общепрофессиональные умения.

Необходимо найти способ учитывать разные исходные возможности, потребности и приоритеты магистрантов в процессе обеспечения подготовки студентов к решению академических, научно-исследовательских и профессиональных задач с использованием ИЯ, с которыми им приходится сталкиваться уже во время обучения.

Таким образом, методическая проблема обучения ИЯ на уровне магистратуры – это проблема реализации целостного подхода к созданию курса обучения ИЯ, интегрирующего изучаемый язык в контекст проблемных ситуаций академической, научно-исследовательской и профессиональной деятельности в качестве системообразующего инструмента данных типов деятельности, т. е. в контекст социально-профессиональной деятельности выпускника магистратуры.

Многие вузы сегодня идут по пути создания универсальных курсов, целевая аудитория которых – студенты различных образовательных программ одного профиля или студенты совершенно разных специальностей. Данная практика, как нам представляется,

является позитивным опытом. В рамках такого формата можно рассматривать возможность создания общеуниверситетского курса ИЯ для магистрантов гуманитарного профиля, в основу отбора содержания которого положен комплекс универсальных академических, научно-исследовательских и профессиональных проблемных ситуаций социально-профессиональной деятельности выпускника магистратуры данного профиля.

Реализация целостного подхода к обучению иностранному языку на уровне магистратуры, предполагающая создание такого общеуниверситетского курса ИЯ, с нашей точки зрения, станет возможной с использованием интегративно-контекстной модели формирования профессиональной компетенции, предложенной В. Ф. Тенищевой. В данной модели, разработанной в рамках теории контекстного обучения (А. А. Вербицкий), реализуется принцип «интеграции преподавания материала дисциплины “Иностранный язык” и спецпредметов, соотносимого с технологиями усваиваемой студентами социально-профессиональной деятельности» [Тенищева 2008].

Интегративно-контекстный курс не только позволяет интегрировать обучение всем видам речевой деятельности на ИЯ с учетом особенностей «институционального дискурса: научного и профессионального» [Гусейнова 2017], но и позволяет моделировать предметное и социальное (социально-культурное) содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности.

Таким образом, с точки зрения *общедидактических и лингводидактических условий* акцент в обучении ИЯ на уровне магистратуры должен быть сделан на:

– развитие универсальных и общепрофессиональных компетенций магистрантов:
  - глубокое критическое и аналитическое мышление;
  - креативное мышление;
  - умение находить нестандартные способы решения проблемных задач и вырабатывать стратегию действий;
  - умение использовать иностранный язык как инструмент решения академических, научно-исследовательских и общепрофессиональных задач;
  - способность к самоорганизации и саморазвитию.
– реализацию статуса языка как системообразующего в профессиональной подготовке:

- универсальный, метапредметный характер курса ИЯ;
- интеграция иностранного языка в контекст проблемных ситуаций академической, научно-исследовательской и общепрофессиональной деятельности будущих выпускников;
- учет общих дискурсивных особенностей жанровой системы институционального (а именно: научного и профессионального) дискурса в рамках гуманитарного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гусейнова И. А. Современные подходы к концепции лингвистического непрерывного образования // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. Вып. 4 (775). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 9–19. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf

Каримова А. Д. Особенности результатов образовательного процесса в магистратуре // Психопедагогика в правоохранительных органах. № 3 (46). Омская академия МВД, 2011. С. 67–71.

Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования в системе преемственных уровней подготовки по иностранному языку // Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования. Вып. 5 (782). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 68–80. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/5_782_OP.pdf

Кушнарева Т. И. Межпредметные связи при обучении иностранным языкам в магистратуре неязыкового вуза // Казанский педагогический журнал. № 1 (120). ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2017. С. 98–100.

Леденева А. В. Профессионально-квалификационный портрет магистранта / А. В. Леденева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. 31 января 2015 г. Секция «Педагогика и психология». Белгород, 2015. Вып. 7–10. С. 78–81.

Перфилова Г. В. Примерная программа по иностранным языкам для подготовки магистров (неязыковые вузы). М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. 50 с.

Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : дис. … д-ра пед. наук. 2008. 404 с.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям магистратуры (ФГОС ВО) по направлениям магистратуры, 2015. URL : fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования с учетом профессиональных стандартов (3++) по направлениям магистратуры (ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры), 2017. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25.

Халеева И. И. Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. С. 11. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).

Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). М. : Триумф, 2016. 219 с.

Ястребова Е. Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. С. 128–137. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (725). Сер. Педагогические науки.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/vest-725.pdf

УДК 378

Л. В. Яроцкая

доктор педагогических наук, профессор МГЛУ;
профессор каф. лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права юридического факультета МГЛУ; e-mail: lvyar@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА

Статья посвящена проблеме лингводидактического проектирования профессиональной личности юриста в условиях активного формирования профессиональных интеркультур. Данная возможность связывается с осознанием культурно-специфических различий в логике профессиональной деятельности юристов разных стран посредством анализа существующих национальных практик «юридической аккультурации» обучающихся в этой предметной области. Автор сравнивает стратегии подготовки юридических кадров в разных правовых культурах, обнаруживая серьезные методологические различия в деятельности педагогов, и приходит к выводу о необходимости учета этих обстоятельств при формировании перцептивной базы межкультурного общения в юридической сфере – важного условия эффективности этой деятельности.

Ключевые слова: профессиональная личность; межкультурное измерение профессиональной деятельности юриста; профессиональные интеркультуры; межкультурная иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция юриста.

L. V. Yarotskaya

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor of MSLU;
Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Sphere of Law, Law Faculty, MSLU; e-mail: lvyar@yandex.ru

LANGUAGE PEDAGOGY FOUNDATIONS OF DEVELOPING A CONTEMPORARY LAWYER'S PROFESSIONAL IDENTITY

The article is devoted to modelling a lawyer's professional identity by means of language pedagogy instruments to meet the growing needs of the corresponding professional interculture. This can be made possible through discovering culture-specific differences in a lawyer's operational efficiency in different countries, which is based on analyzing the current national practices of acculturating law students in the profession of their choice. The author compares lawyers' training strategies in different legal cultures, discovers important methodological differences in the training procedures, and comes to the conclusion that they cannot be disregarded in providing adequate perception of intercultural communication in the sphere of law – a primary factor of efficient operation in the field.

Key words: professional identity; intercultural dimension of a lawyer's professional activity; professional intercultures; a lawyer's intercultural foreign language professional communicative competence.

Как известно, нельзя подготовиться ко всему, что может произойти в будущем, но можно оказаться готовым. В условиях, очевидно, неизбежных изменений форматов профессиональной деятельности практически во всех предметных областях эта народная мудрость как никогда актуальна, особенно в контексте педагогического проектирования образовательных стратегий, разработки технологий их реализации в высших учебных заведениях. Так, например, в последнее время в профессиональных кругах юристов всё чаще высказывается мнение, что будущее юридической специальности тесно связано с развитием искусственного интеллекта. Вероятно, это действительно так, особенно в тех сферах, где юрист «функционирует» фактически как делопроизводитель. Вместе с тем сегодня в обществе возрастает запрос на продуктивную юридическую деятельность, связанную с созданием социально значимого профессионального продукта. По этой причине повестка развития при подготовке юриста нового поколения, в том числе в предметном поле лингводидактики, с нашей точки зрения, должна формироваться с учетом этих объективных условий, ориентировать преподавателя вуза на стратегически важные для информационного общества, общества будущего, приоритеты развития.

Данная статья посвящена вопросам лингводидактического проектирования профессиональной личности юриста в условиях новой реальности – активно формирующегося глобализированного информационно-коммуникационного пространства, важнейшим атрибутом которого сегодня становятся *профессиональные интеркультуры.* Такие интеркультуры образуют особое, межкультурное, измерение профессиональной общности, которое включает представителей одной профессии / предметной области, принадлежащих различным лингвосоциумам. Подобные объединения в значительной мере носят неформальный характер и потому очень подвижны; однако, с другой стороны, именно подвижность структуры является залогом ее стабильности, поскольку интеркультуры непрерывно обновляются и пополняются за счет наиболее активных представителей соответствующего профессионального сообщества, стремящихся расширить горизонты своей деятельности, преодолев национальные рамки профессии

и приобщившись к актуальному профессиональному знанию мирового уровня [Яроцкая 2017а]. Гармоничное вхождение юриста в такой межкультурный контекст, очевидно, требует определенного уровня сформированности *межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции* (далее – МИПКК).

МИПКК юриста представляет собой системное образование [Яроцкая 2010; Яроцкая 2016], однако в качестве центрального звена этой компетенции по вполне понятным причинам, связанным с особенностями вербальной коммуникации, как правило, рассматриваются собственно лингвистический и социолингвистический аспекты. При этом наиболее проблемными зонами считаются следующие:

– отсутствие коррелятов многих понятий в картинах мира юристов, представляющих различные правовые системы (что в методическом плане соотнесено с освоением безэквивалентной лексики);

– наличие формальных коррелятов – терминов, культурно-специфические значения которых в разных системах не совпадают (ср.: *administrative law* в англо-саксонской системе права и *административное право* в отечественном праве);

– большое количество фоновой лексики (слов с различающимися непонятийными сведениями специального характера) в юридическом дискурсе (ср.: *property* и *собственность*, соответственно, в англо-американской и отечественной культурах; и даже в пределах одного языка – слово *constitution*, в силу объективных факторов поразному воспринимаемое жителями Великобритании и США).

Таким образом, уже на уровне работы с лексическим аппаратом становится понятно, что юриспруденция настолько органично «вплетена» в национально-культурную ткань социума, что при формировании МИПКК юриста речь должна идти не столько об освоении языка специальности, сколько об освоении языка общественного сознания. Очевидно, что только в этом случае можно обеспечить необходимый уровень перцепции партнера по межкультурной коммуникации, т. е. сформировать более или менее целостный образ этого партнера, что позволит эффективнее общаться и взаимодействовать с ним, достигая своих целей.

Мы полагаем, что первый шаг в этом направлении – осознание культурно-специфических различий в логике профессиональной деятельности юристов, представляющих различные правовые системы. Это позволит выработать некое *общее значение происходящего* – основу

взаимодействия коммуникантов. Подобный подход был апробирован нами и нашими аспирантами на примере направления подготовки «Документоведение и документационное обеспечение управление» [Акмаева, Яроцкая 2011; Яроцкая 2017б] и дал положительные результаты. Кроме того, он в полной мере отвечает требованиям современных концепций лингвистического образования [Гусейнова 2017]. Важнейший вопрос в образовательном контексте юридической специальности – как достичь этой цели в условиях учебной деятельности будущих юристов, ведь для решения такого рода задач уровень «погружения» в специальность, развития мыслительных способностей и специальной лингвистической компетенции студентов должен быть достаточно высоким. С нашей точки зрения, данные условия вполне выполнимы на этапе магистратуры.

Что касается содержательного аспекта работы, то опыт показывает, что важнейшим педагогическим ресурсом в этом отношении является *анализ логики формирования профессиональной личности юриста* в правовой системе страны / стран изучаемого языка (в нашем случае – английского языка и, соответственно, правовой системы США как уникального явления, органично сочетающего элементы общего и статутного права). При этом под профессиональной личностью мы понимаем личность, полноценно реализующуюся в профессии, через профессию, созидающую ценности этой профессии [Яроцкая 2016]. Существенным в данном определении представляется *акцент на ценностной составляющей профессионализма*, поскольку именно эта детерминанта обеспечивает стабильность развития любой юридической системы, в том числе американской.

Авторы, работающие в США в данном предметном поле, в качестве основополагающих выделяют две характеристики системы подготовки юриста в этой стране:

во-первых, применение, в том числе на организационном уровне, образовательной стратегии, обеспечивающей высокий уровень развития мыслительной культуры студентов-юристов (юридическое образование в США можно получить только в условиях магистратуры и при наличии степени бакалавра в той или иной предметной области, т. е. изначально предполагается определенный уровень зрелости мыслительных процессов обучающихся);

во-вторых, активное использование в учебном процессе двух фундаментальных техник: *метода Сократа* (суть которого в поиске решения посредством направленной беседы / дискуссии) и *case study* (так называемого метода решения практических задач) [Law in the United States 2006].

Что касается приведенных выше методов обучения (с нашей точки зрения, в лингводидактическом контексте во избежание двусмысленности было бы корректнее называть их приемами обучения), то многие преподаватели, работающие с юристами, не без основания заметят, что в последние годы эти техники получили распространение и в России, что они повышают мыслительную активность студентов, но трудоемки и показывают эффективность не на всех этапах обучения. И это действительно так. Однако при этом заметим, что поскольку для американской юридической культуры эти приемы аутентичны, то и в учебной ситуации юридической школы США они применяются естественно и уже на начальных этапах юридической аккультурации (термин заимствован у Чарльза Ф. Абернати [Law in the United States 2006]); в наших же условиях *case study* по вполне понятным причинам нередко становится «венцом» педагогического процесса.

Кроме того, термин *case study* и сам оказывается формальным коррелятом понятий, существующих в картинах мира юристов, принадлежащих различным правовым системам. Неслучайно Н. П. Хомякова, разграничивая понятия *case study* и *cas pratiques*, обосновывает *cas pratiques* как самостоятельную технологию, ориентированную на студентов, осваивающих французскую систему права [Хомякова 2011]. Как замечает Чарльз Ф. Абернати, в условиях реальной профессиональной деятельности юриста в США *case study* – это инструмент *развития* американской юридической культуры, в то время как для правоведов, представляющих континентальное право, – это способ *воспроизведения* доктрины; соответственно, в педагогическом контексте для американцев *case study* – это технология *освоения способа деятельности и юридического мышления*, для европейцев – это прежде всего метод *уяснения доктрины как некого теоретического конструкта* [Law in the United States 2006]. Мы полагаем, что это важное в методологическом плане различие требует педагогического осознания и учета при проектировании модели обучения юриста межкультурному профессиональному общению.

Так, в условиях учебной деятельности американские студенты начинают освоение техники *case study* с актуализации поля неопределенности (ambiguity), в том числе с попыток осознать источники этой неопределенности. При этом *ambiguity* рассматривается в качестве «потенциала для расширения возможностей» существующей системы, поскольку благодаря этому качеству образуется некий «зазор» между реальностью и возможностью, – по мнению американских юристов, важный ресурс развития права. Далее в поле неопределенности выявляются проблемные зоны и в ходе направленной дискуссии (вспомним в этой связи вторую важную технику обучения американских юристов – метод Сократа) устанавливаются критические точки – потенциальные «точки роста» и развития права (в том числе с учетом актуального социального-политического контекста) [Law in the United States 2006]. Напомним, что в образовательной традиции стран континентального права ситуация иная. Однако в наших условиях, проектируя педагогическими средствами способы деятельности американских юристов (для адекватной перцепции партнера по профессиональной коммуникации), мы, как правило, используем технологию *case study* европейского образца или «привязываем» способы деятельности к российской реальности. Какие-то результаты это дает, но, безусловно, не те, на которые хотелось бы рассчитывать.

В данной статье мы изложили результаты первичного анализа проблемы, однако уже они позволяют нам сделать вывод, что практики юридической аккультурации обучающихся, используемые в различных правовых системах, должны стать объектом целенаправленного освоения при формировании МИПКК, и дисциплина «Иностранный язык» имеет значительный потенциал в этом отношении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

Гусейнова И. А. Современные подходы к концепции лингвистического непрерывного образования [Электронный ресурс] // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. Вып. 4 (775). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 9–19. Режим доступа: libranet.linguanet.

ru/prk/Vest/4_775.pdf (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки.)

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. Сформированность межкультурной компетенции как объект педагогического контроля // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 139–149. (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 12 (591). Сер. Педагогические науки).

Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. М. : ТРИУМФ, 2016. 258 с. : ил., табл. URL : books.google.ru/books?id=dTXCCwAAQBAJ

Яроцкая Л. В. Стратегия формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации [Электронный ресурс] // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017а. С. 33–50. Режим доступа: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; Вып. 4 (775). Сер. Образование и педагогические науки.)

Яроцкая Л. В. Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях: учебник английского языка. М. : ТРИУМФ, 2017б. 116 с. URL : books.google.ru/books/about?id=ZtmtDgAAQBAJ&redir_esc=y

Law in the United States. American Casebook Series / Charles F. Abernathy. USA : Thomson West, 2006. 720 p.

УДК 159.9.923.2

М. П. Королева
педагог-психолог Государственного бюджетного
образовательного учреждения № 1181;
e-mail: koroleva-mp@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РИСКОМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования самоотношения подростков с риском девиантного поведения. Проведен анализ различных компонентов самоотношения для нескольких форм девиантного поведения отдельно по выборкам мальчиков и девочек. Было обнаружено, что у мальчиков-подростков риск девиаций чаще связан с негативным самоотношением, а у девочек – с недостатком рефлексии и критичности.

Ключевые слова: девиантное поведение; самоотношение; подростковый возраст; рефлексия.

M. P. Koroleva
Educational psychologist, State budget educational institution № 1181;
e-mail: koroleva-mp@yandex.ru

SELF-ATTITUDE PECULIARITIES OF GIRLS AND BOYS TEENAGERS WITH THE RISK OF DEVIANT BEHAVIOUR

The article deals with the results of the research in which self-attitude of adolescents with the risk of deviant behaviour was studied. Different components of self-attitude in several forms of deviant behaviour were analyzed separately in sample groups of boys and girls. It was discovered that the risk of deviant behavior for boys teenagers more often correlates with negative self-attitude and for girls teenagers – with the lack of critical reflection.

Key words: deviant behaviour; self-attitude; adolescence; reflection.

Современная действительность отличается размыванием норм общения и поведения, неоднозначностью оценок со стороны общества относительно событий, подвергающих сомнению общечеловеческие

ценности, ослаблением социальной регуляции поведения, что нередко ведет к искажению как культурных, так и духовных устоев и ценностей.

В этой действительности наиболее сложно приходится детям, которые оказываются перед сложным выбором ориентиров, выбором тех ценностей, на основе которых они будут выстраивать свои отношения с миром и окружающими их людьми. Особо остро этот вопрос встает перед подростками, еще не имеющими достаточного жизненного опыта для оценки многих событий и явлений, их значений и скрытого смысла. Это усугубляется необходимостью каждодневного выбора при взаимодействии со своими родными, педагогами, сверстниками, другими взрослыми людьми, каждый из которых может оказаться носителем собственной философии, собственных ценностей (нередко искаженных), на основе которых выстраиваются их нормы и правила жизнедеятельности. Кроме того, сами подростки в этот возрастной период не всегда в достаточной мере осознают собственные мысли и чувства и регулируют собственное поведение, осознают происходящие с ними изменения и, соответственно, не успевают адаптироваться к ним. Всё это может приводить к формированию не очень желательных индивидуально-личностных особенностей и провокации ситуаций, благоприятных для последующего развития девиантного поведения, что неоднократно подчеркивается разными исследователями [Змановская, Рыбников 2012; Кон 1989].

В отечественной психологии рамки подросткового возраста хронологически определяют как период от 10–11 до 14,5–15 лет. Но есть работы, в которых границы подросткового возраста расширены от 10–11 до 16–17 лет. Такая расплывчатость границ объясняется, с одной стороны, тем, что нередко дети начинают демонстрировать «подростковое» поведение еще до изменений в физическом отношении, а с другой – половыми различиями – у мальчиков подростковый возраст охватывает период с 13 до 16 лет, а у девочек – с 12 до 15 лет [Дружинин 1997]. Характерной особенностью подросткового возраста являются резкие качественные изменения, которые затрагивают все стороны развития ребенка.

В отечественной психологии принято анализировать подростковый возраст, как и другие возрастные периоды, исходя из социальной ситуации развития ребенка, а именно – преобладания детского

сообщества над взрослым, ведущего типа деятельности – общения со своими сверстниками, и центрального новообразования – чувства «взрослости» [Эльконин 1989].

В то же время происходят значительные изменения в когнитивном развитии ребенка в виде становления формально-логического интеллекта, появления гипотетико-дедуктивного и дивергентного типов мышления, особого когнитивного стиля и, конечно, рефлексии, которая становится возможной в связи с развитием, в том числе формального интеллекта.

Именно рефлексию Л. С. Выготский выделял в качестве одного из основных новообразований в подростковом возрасте, подчеркивая, что именно на ее основе происходит развитие самосознания [Выготский 1983]. Благодаря ей развивается и новая форма подросткового эгоцентризма, убежденности подростка в собственной исключительности, неуязвимости и уникальности своих переживаний [Крайг, Бокум 2006], но преодолевается благодаря развитию коммуникаций с ровесниками и в ходе формирования эго-идентичности [Райс 2000].

Ст. Холл подчеркивает, что подростковый период представляет собой кризис самосознания, преодолев который подросток приобретает «чувство индивидуальности» [Кле 1991]. Тем не менее важно учесть, что развитие основных компонентов самосознания (когнитивного, аффективного и поведенческого) зависит в большей степени от культурного содержания среды [Столин 1986].

Говоря об изменениях, сопровождающих ребенка в подростковом возрасте, нельзя не упомянуть качественное изменение интересов подростка [Выготский 1983, с. 257–321]. Наблюдается у них и изменение мотивации, причем на первый план начинают выдвигаться мотивы, связанные с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни, с самоопределением.

Основные переживания подростка часто оказываются связанными с отношением к себе, к собственной личности. При этом развитие отношения личности к себе в этом возрасте имеет определенную динамику, сообразную с логикой прохождения различных этапов подросткового возраста [Чевачина 2012, с. 147–148]. Так, в 10–11 лет ребенок анализирует лишь свои отдельные поступки, а уже к 12–13 годам возможен анализ некоторых сторон собственного характера. Важным здесь является возраст 13–14 лет, так как

именно в это время рассмотрение различных сторон собственной личности характеризуется особой критичностью, но к 15–16 годам выравнивается отношение к себе. Однако формирование негативного самоотношение часто приводит к трудностям в социализации, что, в свою очередь, оказывает влияние на склонность подростка к девиациям в поведении: аддикциям, хулиганству, бродяжничеству и т. д.

Таким образом, взросление подростка осуществляется через решение ряда важных задач: формирования половой идентичности, принятия гендерных ролей, установления новых отношений со сверстниками, завоевания эмоциональной независимости от родителей, становления характера, в процессе чего могут обнажаться и заостряться слабые стороны личности, делая ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным влияниям среды. В этой связи становится понятно, почему особенности именно подросткового возраста нередко рассматриваются как фактор риска для развития отклоняющегося поведения.

Наиболее принятым определением отклоняющегося поведения является следующее: «Отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [Змановская 2008, с. 15].

Нарушения поведения в подростковом возрасте могут проявляться непосредственно в учебе, выражаться во взаимоотношениях со сверстниками и со взрослыми, а также касаться общего отношения подростка к окружающему миру и свидетельствовать о его социальной дезадаптации. В настоящее время поведенческие проблемы очень распространены, но границы девиантного поведения довольно сложно определить, что усугубляется происходящими в обществе изменениями – подвижностью норм.

Девиантное поведение также часто связывается с неадекватной самооценкой. Однако в одних экспериментальных исследованиях обнаруживается завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности и создающая широкий диапазон конфликтных ситуаций, а в других – заниженная самооценка [Эльконин 1989]. Заниженная самооценка способствует депрессивным состояниям и суицидальным тенденциям, особенно в подростковом возрасте [Mason, Hitchings, Spoth 2008]. Кроме того, в литературе встречаются указания на

наличие у подростков с девиациями неблагоприятной «Я-концепции», характеризующейся слабой верой в себя, боязнью получить отказ, низкой самооценкой [Ремшмидт 1994]. Этот набор особенностей личности и ведет к снижению самоуважения (и, как следствие, – к социальной деградации и агрессивности), стимуляции конформистских реакций в трудных ситуациях (подверженность влиянию группы) и к изменению когнитивной оценки своих действий (с трудом осознают, что совершили хорошие поступки, так как считают себя неспособными к ним).

Указанные выше данные позволяют предположить связь отклоняющегося поведения с особенностями самоотношения подростков-мальчиков и подростков-девочек. Отметим, что основными источниками нестабильности самоотношения признаются мотивационные конфликты и низкая дифференцированность когнитивной и аффективной составляющих самосознания [Реан 2008].

Целью нашего исследования было изучение различных аспектов самоотношения у мальчиков и девочек подросткового возраста, относящихся к группе риска по развитию возможных девиантных форм поведения.

В исследовании приняли участие 150 подростков в возрасте от 12 до 15 лет, уравненных по полу (75 девочек и 75 мальчиков) и обследованных с помощью следующих методик: методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, методики исследования самоотношения.

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (далее – СОП) является стандартизированным тест-опросником, разработанным А. Н. Орлом и предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Данная методика состоит из содержательных шкал и служебной шкалы (для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, а также оценки достоверности результатов опросника в целом их коррекции). Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, т. е. социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями [Клейберг 2004].

Методика исследования самоотношения (далее – МИС) С. Р. Пантелеева предназначена для выявления структуры самоотношения

личности, а также выраженности таких отдельных компонентов самоотношения, как закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение. Эта методика предназначена для более глубокого исследования сферы самосознания личности, а также ее отдельных аспектов (когнитивных, динамических, интегральных) [Настольная книга практического психолога… 2008].

Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием программы SPSS.20.0 и состояла в получении данных описательной статистики (минимальные, максимальные значения, средние значения и стандартные отклонения), проведении частотного анализа и использовании методов статистического вывода. Значимость различий между группами определялась с использованием критерия Манна-Уитни (при $p \leq 0{,}05$). Для изучения взаимосвязей между шкалами методик использовался корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

В результате исследования было обнаружено, что дезадаптивным поведением характеризуются всего 6 подростков из 150 (они набрали более 70 Т-баллов), один из которых склонен к аддиктивному поведению, а еще 5 – к агрессии и насилию. В связи с этим в поле нашего зрения вошли дети, обладающие выраженной склонностью к отклоняющемуся поведению и набравшие от 50 до 70 Т-баллов по опроснику СОП, таким образом попадающие в группу риска по различным видам девиантного поведения. Беседы с учителями и школьным психологом подтвердили, что эти дети действительно имеют некоторые поведенческие особенности, которые могут потенциально затруднять адаптацию детей.

В таблице 1 представлено соотношение мальчиков и девочек с риском в отношении различных форм девиантного поведения. Как видно из таблицы, наибольшее количество детей (чуть меньше половины) демонстрирует склонность к агрессии и насилию (76 человек) и слабость волевого контроля в отношении поведенческих проявлений эмоциональных реакций (72 человека). При этом примерно одинаковое количество мальчиков (39 человек) и девочек (37 человек), по-видимому, решают свои проблемы посредством насилия, используют унижение партнера по коммуникациям как средство сохранения и стабилизации собственной самооценки. В отношении же волевого

контроля мальчиков, не желающих или не способных контролировать собственные эмоциональные реакции, оказывается в два раза больше, чем девочек (48 и 24 человека соответственно).

Таблица 1

Соотношение мальчиков и девочек с риском девиантного поведения

Шкалы		мальчики	девочки	всего
Склонность	к нарушению норм и правил	23	26	49
	к аддиктивному поведению	18	11	29
	к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	22	30	52
	к агрессии и насилию	39	37	76
	к волевому контролю эмоциональных реакций	48	24	72
	к делинквентному поведению	19	24	43

На третьем месте по численности находится группа детей, склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (52 человека), причем девочек здесь несколько больше, чем мальчиков (30 и 22 ребенка соответственно), что может свидетельствовать как о переживании низкой ценности собственной жизни, так и о желании рисковать, испытывать острые ощущения.

Склонность к нарушению норм и правил имеют 49 детей, среди них 23 мальчика и 26 девочек. У 43 подростков наблюдается высокая готовность к реализации делинквентного поведения (19 мальчиков и 24 девочки). Меньше всего детей – 29 человек (18 мальчиков и 11 девочек) – сообщают о склонности к аддиктивному поведению. Эта шкала обращает на себя особое внимание, так как это единственная шкала, по которой наблюдаются значимые различия между мальчиками и девочками ($p \leq 0{,}001$), т. е. мальчики из исследуемой выборки больше расположены к уходу от реальности посредством изменения собственного психического состояния (употребление алкоголя, психотропных веществ и т. п.), а также имеют гедонестическую ориентацию в отношении отдельных норм и ценностей.

Особый интерес представляет анализ того, с какими аспектами самоотношения могут быть связаны описанные выше поведенческие

особенности детей. Корреляционный анализ отдельно по выборкам мальчиков и девочек показал, что наибольшее количество связей шкал опросника СОП наблюдается лишь с тремя аспектами самоотношения – «открытость», «конфликтность» и «самообвинение», что справедливо для обеих выборок. Последние две шкалы, согласно интерпретации результатов опросника, объединяются в фактор внутренней неустроенности, который связан с негативным самоотношением, совершенно не зависящим от аутосимпатии и самоуважения. Показатели этого фактора, по мнению авторов опросника, могут свидетельствовать о дезадаптации личности и о потребности респондента в психологической помощи.

У мальчиков шкала «самообвинение», являющаяся индикатором отсутствия симпатии к себе, имеет значимые корреляционные связи с пятью из шести шкал опросника СОП. При высокой готовности мальчиков к самообвинению, склонности брать вину за свои неудачи и собственные недостатки на себя они оказываются более подвержены аддиктивному ($r=0,341$, $p<0,05$), делинквентному ($r=0,302$, $p<0,05$), самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($r=0,364$, $p<0,01$), склонными к агрессии и насилию ($r=0,408$, $p<0,01$), плохо контролирующими поведенческие проявления собственных эмоциональных реакций ($r=0,379$, $p<0,01$).

При неспособности и нежелании осознавать значимую с точки зрения моральных норм информацию о себе (шкала «открытость») мальчики более склонны к нарушению норм и правил ($r=-0,465$, $p<0,01$), аддиктивному ($r = -0,494$, $p<0,01$), самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($r = -0,300$, $p<0,05$), делинквентному поведению ($r = -0,346$, $p<0,05$).

В случае наличия внутренних конфликтов, сомнений, несогласии с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины (шкала «внутренняя конфликтность») мальчики более склонны к аддиктивному поведению ($r=0,301$, $p<0,05$) и испытывают трудности контроля поведенческих проявлений эмоциональных реакций ($r = 0,284$, $p<0,05$).

В группе девочек больше всего корреляционных связей наблюдается у шкалы методики исследования самоотношения «открытость» с пятью из шести шкал методики СОП. Девочки, плохо осознающие образ собственного «Я», неспособные к рефлексивности, оказываются

склонными к нарушению норм и правил (r = -0,362, p<0,01). Они склонны и к аддиктивному поведению (r = -0,377, p<0,01), к делинквентному (r=-0,352, p<0,01), к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (r = -0,391, p<0,01). Можно считать, что они плохо контролируют поведенческие проявления собственных эмоциональных реакций (r=-0,267, p<0,05).

Шкала «конфликтность» в этой группе обнаруживает значимые взаимосвязи со склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (r = 0,260, p<0,05) и трудностями контроля эмоциональных реакций r = 0,295, p<0,05), а шкала «самообвинение» лишь с трудностями контроля эмоций (r = 0,261, p<0,05).

Нами была предпринята попытка рассмотрения профиля различных аспектов самоотношения для каждой из форм отклоняющегося поведения, однако усредненные показатели в каждой из подгрупп практически не различаются, варьируя по разным шкалам от 4,5 до 9 баллов.

Значимые различия между подгруппами, имеющими и не имеющими (менее 50 Т-баллов по шкалам СОП) риск отклоняющегося поведения, у девочек были обнаружены лишь для шкал «открытость» (p<0,05) при оценке склонности к агрессии и насилию, самоповреждающему и делинквентному поведению. Также у девочек наблюдалась тенденция к различиям на уровне p<0,1 при оценке склонности к нарушению норм и правил, трудностей волевого контроля эмоций и «конфликтность» (p<0,05 при оценке склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению).

У мальчиков наблюдаются другие различия между подгруппами. Так, мальчики, склонные к нарушению норм и правил, отличаются от своих сверстников, не имеющих подобных склонностей, меньшей осознанностью собственного «Я» и недостаточной критичностью (p<0,05). Для них характерна неудовлетворенность собой и своими возможностями, сомнениями в способности вызывать уважение (p<0,05). Склонные к аддиктивному поведению мальчики достоверно чаще характеризуются внутренней конфликтностью, переживаниями чувства вины (p<0,05). На уровне тенденций обнаруживается меньшая рефлексивность и критичность (p < 0,1) по сравнению со сверстниками из группы сравнения.

Мальчики, склонные к агрессии и насилию, отличаются от группы сравнения стремлением к самообвинению (p < 0,01), на уровне

тенденций наблюдается снижение критичности, представление о себе, как о человеке неспособном вызывать уважение, симпатию и понимание, наличие внутренних конфликтов ($p < 0,1$). У ребят, испытывающих сложности с волевым контролем поведенческих проявлений собственных эмоциональных реакций, достоверно значимо снижена рефлексивность и критичность ($p < 0,01$), как и у мальчиков, склонных к делинквентному поведению ($p < 0,05$).

Таким образом, проведенное нами исследование показывает значительную представленность подростков, входящих в группу риска по склонности к девиантному поведению (от 20 % до 50 %), что справедливо как для девочек, так и для мальчиков. При этом мальчики, по сравнению с девочками, чаще склонны к аддиктивному поведению и испытывают трудности в волевом контроле над поведенческими проявлениями эмоциональных реакций. У подростков обоих полов риск отклоняющегося поведения обычно наблюдается при недостатке рефлексивности и критичности, нередко при наличии внутренних конфликтов. У мальчиков риск девиаций также часто оказывается связан с самообвинением.

В целом, можно сделать вывод, что мальчики с риском девиаций характеризуются негативным самоотношением, а девочки – недостатком рефлексии и критичности, что позволяет разработать стратегии коррекционного воздействия с учетом полученных результатов, а именно – развитие у подростков адекватного самоотношения, в том числе за счет формирования навыков рефлексии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Л. С. Выготский. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5. С. 257–321.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 1997.

Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М. : ИЦ «Академия», 2008. 288 с.

Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб. : Питер, 2012. 358 с.

Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. М., 1991. 176 с.

Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения. М. : Сфера, 2004. 160 с.

Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с.
Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб., 2006. 940 с.
Настольная книга практического психолога / сост. С. Т. Посохова, С. Л. Соловьева. М. : АСТ : Хранитель ; СПб. : Сова, 2008. 671 с.
Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. 624 с.
Реан А. А. Психология подростка. СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. 504 с.
Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст, проблемы становления личности. М., 1994. 320 с.
Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 284 с.
Чевачина А. В. Особенности становления самоотношения в подростковом возрасте // Инициативы XXI века. 2012. № 1. С. 147–148.
Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
Jessor R., Donovan J. E., Costa F. M. Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. 253 p.
Mason W. A., Hitchings J. E., Spoth R. L. The interaction of conduct problems and depressed mood in relation to adolescent substance involvement and peer substance use // Drug Alcohol Depend. 2008 Aug 1. 96 (3). P. 233–248.

УДК 159.9

Ю. П. Кошелева

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РОЛЕВОМУ ПОВЕДЕНИЮ И МЕЖРОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ

В статье представлено сравнение понятий роли и статуса, дан анализ различных интерпретаций понятия роли и их видов, теоретических подходов к ролевому поведению, включающих функциональную ролевую теорию, теорию символического интеракционизма, структурную ролевую теорию, организационную и когнитивную ролевые теории. Выделены группы факторов, которые воздействуют на восприятие и выполнение индивидом той или иной роли; обсуждаются варианты ролевых конфликтов, включая межролевой конфликт и условия его появления.

Ключевые слова: ролевые теории; ролевое поведение; статус; роль; виды ролей; исполнение роли; ролевой конфликт; межролевой конфликт.

Yu. P. Kosheleva

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

THEORETICAL APPROACH TO ROLE BEHAVIOUR AND INTERROLE CONFLICT

The author compares role and status definitions, analyses different views on the notion ‘role’ and their types, theoretical approaches to role behaviour, such as the function role theory, symbol interaction theory, structural role theory, organizational and cognitive role theories; outlines factors that affect perception and person’s role performance, discusses the types of role conflict including interrole conflict and the conditions of its development.

Key words: role theories; role behaviour; status; role; types of roles; role performance; role conflict; interrole conflict.

С раннего детства в процессе социализации ребенок получает от окружающих его людей (родителей, учителей, товарищей, сверстников и др.) знания о содержании различных ролей. Он проигрывает роли в сюжетно-ролевой игре. Ему объясняют, как следует вести себя дома, на улице, в общественных местах, в гостях, на экскурсии, в театре и т. д. Информацию о ролевом поведении человек также получает, наблюдая за другими людьми. И, конечно же, вносят свой вклад средства массовой коммуникации.

В то же время индивид становится членом тех или иных социальных групп, вступает во взаимодействие с другими людьми. Общаясь с другими людьми, он занимает ту или иную позицию, отражающую его статус; как член группы имеет определенные права и обязанности, в связи с которыми группа или общество в целом ожидает от него соответствующего поведения. Принадлежность человека к какой-либо группе или организации, социальному классу или слою, несомненно, накладывают свой отпечаток на черты личности и формируют определенные образцы поведения, характерные именно для этой социальной группы. Соответственно, будучи членом какой-либо социальной группы, личность должна строить свое поведение в соответствие с нормами этой группы и ожиданиями членов этой группы. Если человек оправдывает ожидания, то он следует социальной роли и исполняет ее, его поведение является ролевым. Как быть, если ролевых моделей становится много? Если требования роли начинают конфликтовать? Что происходит при совмещении ролей? Проведем анализ литературы, в которой отражены базовые понятия и теории ролевого поведения, и представим варианты ответов на эти вопросы.

Ролевое поведение является актуальной темой исследования западных и отечественных психологов и социологов. Социально-психологический анализ социальной роли имеет большое значение для понимания социального поведения личности. Наиболее известны в данной области работы западных и отечественных социальных психологов и социологов: Р. Линтона, Дж. Г. Мида, Р. Мертона, Н. Смелзера [Смелзер 1994], Т. Шибутани [Шибутани 1999], Р. Ромметвейта, Н. Гросса, Б. Биддла, И. Гоффмана [Гоффман 2000], И. С. Кона, Т. Сарбина, Е. С. Кузьмина, А. Л. Свенцицкого [Свенцицкий 2004], Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой [Андреева 2017], М. И. Бобневой, В. Д. Шадрикова и др. Хотя в зарубежной социальной психологии и социологии было проведено немало исследований относительно ролевого поведения, но исследований в области межролевых конфликтов не так много [Андреева и соавторы 2002; Гришина 2008; Frye, Breaugh 2004]. Наблюдается и нехватка инструментария – существует несколько опросников, преимущественно измеряющих ролевой конфликт или описывающих потенциальные конфликтные ситуации. Почему сложно изучать ролевое поведение в целом и межролевой конфликт, в частности?

Трудности начинаются с определения понятий статуса и роли. Обычно они неразрывно связаны. В 1936 г. Р. Линтон вводит понятие статуса и определяет его как место, которое индивид занимает в данной системе. Эта трактовка не снимает проблемы выделения этого места в числе других и вводит другую категорию – категорию системы. Если человек входит в различные системы, как это отражается на его статусе? Возможно ли такое совмещение? Из связи статуса и роли вытекает другое важное следствие. Наличие статуса наделяет человека правами и обязанностями. Так, М. Вебер трактует статус как положение личности в обществе, наделяемое его правами, обязанностями, привилегиями и свободами, которые она получает благодаря этому положению. Человек может иметь различные обязанности и права. И в этом смысле каждый человек имеет несколько статусов, но только один из них главный, который определяет его общественное положение. Например, итальянка русского происхождения может быть балериной, хореографом, подругой, матерью и дочерью, но скорее всего ее общественное положение будет определяться тем, что она русская либо хореограф. Главный статус часто обусловлен его работой [Смелзер 1994]. По И. Гоффману, «статус, положение в обществе, социальное место – это не материальная вещь, которой надо овладеть и выставить напоказ. По сути, это схема соответствующего занимаемой позиции поведения – последовательного, идеализированного и четко выраженного. Это нечто, что должно быть реализовано, независимо от легкости или неуклюжести, осознанности или бессознательности, лживости или честности исполнения» [Гоффман 2000, с. 110]. Расширенную характеристику статусу дает Т. Шибутани: «Статус – это социальный процесс; человек может иметь статус только в отношении с другими, которые признают его место и обращаются с ним определенным образом. Статус, как бы он ни был низок, важен, ибо без него человек не имеет прав в отношении других. Обладание статусом позволяет человеку ожидать и требовать определенного отношения со стороны других людей» [Шамионов 2009, с. 185]. В таком понимании понятие статуса начинает сближаться с интерпретацией понятия роли. Обладая каким-то статусом, человек не может никак себя не проявлять. Напротив, статус ему и нужен для того, чтобы его действия стали легитимными, – он становится активным, наделенным правом действовать в соответствии со своим статусом. Если статус

предполагает разные модели поведения (например, в зависимости от ситуации), то тогда статус включает несколько ролей. Совокупность ролей, соответствующих определенному статусу, называется ролевым набором [Шибутани 1999]. Так, например, женщина, имеющая статус хореографа, по-разному ведет себя со своими воспитанниками, с их родителями, с другими хореографами балетной школы, со своим работодателем и т. д. Раз она имеет различные ролевые модели в зависимости от того, с кем общается, то роли, которые она играет, должны иметь общее основание. Иначе станет непонятно, как они связаны с ее статусом. Здесь мы сталкиваемся с трудностью определения роли.

С одной стороны, понятие «роль» широко употребляемое – оно часто используется в научной литературе и встречается в обыденной речи. С другой – оно многозначно и вместе с тем сложность феномена социальной роли делает трудным ее определение. В обыденном языке под ролью обычно подразумевают такой аспект поведения человека, который не является для него органичным, а является чем-то внешним, ненастоящим, отличным от его подлинного «Я». Находиться в роли – значит, притворяться, играть, понимая искусственность собственного поведения.

Первым, кто дал научное определение роли, был Р. Линтон. Он связал воедино понятия роли и статуса. Р. Линтон считал, что роль включает в себя всю сумму культурных образцов поведения, связанных с определенным статусом. В нее входят также установки, ценности; она обусловливает поведение, предписываемое обществом для каждого из всех людей, имеющих определенный статус. Так как роль представляет собой поведение внешнее, она «является динамическим аспектом статуса, тем, что индивид должен сделать для того, чтобы оправдать занимаемый им статус» [Андреева и соавторы, с. 195 и др.]. В данном контексте статус воспринимается как нечто неподвижное и статичное – что-то, что известно и что регулируется писаными и не писаными правилами. Роль «оживляет» статус, делает его выполнимым. Она его подтверждает и утверждает. (В противном случае, статус и роль не соответствовали бы друг другу). Однако такое понимание встречается не у всех авторов. Так, по И. Гоффману, «социальная роль – это свод прав и обязанностей, сопряженных с определенным статусом» [Гоффман 2000, с. 48]. Если роль – всего лишь такой свод, то роль «замораживается», превращается в статичную характеристику статуса.

В свою очередь, Д. Майерс делает важное замечание, утверждая, что когда с какой-либо социальной категорией связаны всего лишь несколько норм или правил (например, пешеходы должны ходить по правой стороне тротуара и переходить дорогу только на зеленый свет), то подобная ситуация не считается социальной ролью. Ролью называется то, что оговаривается целым набором норм [Майерс 2004]. Он приводит пример, основанный на его жизни: «Я без труда могу представить длинные перечни норм, оговаривающих мои действия в качестве профессора и отца собственных детей. Я могу позволить себе исполнять эти роли в собственной манере и нарушать наименее значимые нормы (ценя время, я почти всегда появляюсь всюду в последнюю минуту), но нарушение мною самых важных норм (неявка на занятия, насилие над детьми) может закончиться моим увольнением или лишением родительских прав» [Майерс 2004, с. 209]. Такое понимание социальной роли перекликается с ее представлением у И. С. Кона, который определяет ее через функцию, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Здесь очень важно подчеркнуть именно одобрение нормативно заданного поведения. Это значит, что норма будет зависеть от общества, для которого она характерна, и времени (эпохи), в котором она действует. При их смене возможна и смена ролевых образцов поведения. Если роль перестала одобряться, она не подкрепляется, и ее исполнение, как минимум, становится проблематичным. В то же время в отечественной традиции в социальной психологии сложилось мнение о том, что существенным является даже не только и не столько фиксация прав и обязанностей (ожидание), сколько связь социальной роли с определенными видами социальной деятельности личности. Социальная роль становится общественно необходимым видом социальной деятельности и способом поведения личности. Социальная роль – это социальная функция, неразрывное единство определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанных в данном обществе, которые в конечном итоге детерминируются местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений. При этом, если общий способ или стандарт поведения исполнителю той или иной социальной роли задается обществом, то ее конкретное индивидуальное исполнение имеет личностную окраску, в чем проявляется уникальная неповторимость каждого человека [Андреева и соавторы 2002].

Имея в виду социальную роль, следует отметить ее общественную оценку – общество может либо одобрять, либо не одобрять некоторые социальные роли (например, не одобряется такая социальная роль, как «преступник») [Андреева 2017]. Оценка социальной роли отличается у различных групп и зависит от их социального опыта. Важно подчеркнуть, что одобряется или не одобряется прежде всего определенный вид социальной деятельности, а не конкретное лицо. Указывая на роль, мы «относим» человека к социальной группе, идентифицируем его с ней.

Вместе с тем в социальной психологии, изучающей закономерности коллективного поведения и взаимодействия людей, дается другое определение понятия роли. Оно используется для описания повторяющихся стандартизованных форм и способов поведения, непосредственно не связанных общественными нормами. Например, в дружеской компании, где нет никаких формальных правил, и люди могут вести себя как им захочется, если присмотреться, можно заметить определенное разделение функций, ролей: кто-то командует, кто-то блещет остроумием, кто-то постоянно шутит, кто-то создает фон. И тому, за кем закрепилась роль весельчака, уже не так просто от нее отказаться. На него «давят» ожидания окружающих, сложившиеся на основе прошлого опыта. Такое понимание роли сближает ее с понятием характера в психологии и выделяет другой ее вид – межличностную роль (в противоположность социальной роли, о которой говорилось выше). При этом теряется ее специфика и связь со статусом (подразумевается, что межличностные роли выбирает сам человек).

М. Дойч и Р. Краусс указывают, что ввиду различных подходов к пониманию роли нецелесообразно пытаться искать всеобъемлющее определение, а достаточно указать те аспекты социального поведения, которые имеются в виду большинством авторов, когда они говорят о роли. В работах Дж. Тибо, Г. Келли, и Р. Ромметвейта [Kelley, Thibaut 1959; Rommetveit 1955], [цит. по: 1, с. 196], выделяются следующие аспекты роли:

1. Роль как существующая в обществе система ожиданий относительно поведения индивида, занимающего определенное положение, в его взаимодействии с другими индивидами.

2. Роль как система специфических ожиданий по отношению к себе индивида, занимающего определенное положение, т. е. как он

представляет модель своего собственного поведения во взаимодействии с другими индивидами.

3. Роль как открытое наблюдаемое поведение индивида, занимающего определенное положение.

В первом случае речь идет о представлениях других людей о том, как должен себя вести индивид, во втором – о его собственном представлении, как он должен себя вести согласно его положению, и в третьем – о наблюдаемом поведении индивида во взаимодействии с другими людьми. Если в первом случае поведение человека нормативно задано, то во втором и третьем исполнение роли может быть произвольным. Последний случай еще примечателен и тем, что по внешне наблюдаемому поведению можно определять норму. Особенно, когда она неизвестна заранее (например, когда человек только занял определенную позицию (должность) или когда он приехал в незнакомую страну, попал в ситуацию, в которой ни разу не был и т. д.). Во всех случаях человек занимает в обществе определенное положение, которое обусловливает его поведение. Значит, речь идет только о социальной роли.

В действительности каждый индивид выполняет не одну, а несколько социальных ролей, кто-то больше, кто-то меньше. Он может быть учеником, подчиненным, танцором, отцом, членом партии, футболистом, солдатом и т. д. А при вступлении в новую социальную роль индивида знакомят с правилами внутреннего распорядка, с требованиями к его новой социальной роли. Например, роли в организациях различного типа (производственных, финансовых, торговых и т. д.) определяются должностными инструкциями, в которых указаны основные задачи данного работника, его обязанности и права, степень ответственности, официальные взаимосвязи с членами организации по вертикали и горизонтали, основные требования к его профессиональным знаниям и навыкам и многое другое.

В ролевом поведении человека есть еще один нюанс. Оно обычно рассматривается как функция двух основных переменных – социальной роли и его «Я». «Я» является проявлением самосознания личности, продуктом выделения человеком самого себя из окружающего мира и противопоставления ему (не-«Я») [Свенцицкий 2004]. Оставаясь личностями в системе безличных общественных отношений, люди неизбежно вступают во взаимодействие, в общение, где проявляются их индивидуальные характеристики. Поэтому каждая

социальная роль не означает абсолютной заданности шаблонов поведения, она всегда оставляет некоторый «диапазон возможностей» для своего исполнителя, что можно условно назвать определенным «стилем исполнения роли» [Андреева 2017]. (В зарубежной социальной психологии он ассоциируется с возможным выбором ролевого поведения в зависимости от своего представления о роли.) Получается, что сама по себе социальная роль не определяет поведение каждого конкретного ее носителя в деталях – всё зависит от того, насколько индивид усвоит, интернализует роль.

Отечественный социолог И. С. Кон считает, что благодаря интернализованной роли индивид внутренне определяет свое социальное положение и свое отношение к этому положению и вытекающим из него обязанностям. Критерием оценки выполнения человеком социальной роли служит то, насколько его поведение соответствует его обязанностям и ожиданиям общества. Следовательно, человек может ошибаться и неправильно определять, что от него ожидают, и вести себя не в соответствии с ролью. Вот тогда-то и возможен ролевой конфликт. Межролевым он становится, когда поведение индивида явно или косвенно определяется представлением об ожидаемом поведении и исполнением другой роли. Если человек транслирует только одну роль, и его поведение соответствует исполнению данной роли, то его поведение будет моноролевым. Если представление о роли не соответствует общепринятому либо исполнение роли не согласуется с ней, то может возникать внутриличностный конфликт (например, у студента, который обучается по одному профилю подготовки, а планирует работать по-другому. В дальнейшем он может иметь представление о ролевом поведении, которое от него ожидают, но эта роль им усвоена не была ни в том, ни в другом случае – ни в реальном поведении, ни в воображаемом. Или другой пример: человек занимает должность и ведет себя в соответствии со своим представлением о том, как должен вести себя специалист на этом месте. При этом он не обладает необходимыми знаниями для нее. Тогда его роль будет имитацией. Внутриличностный конфликт появится от понимания несоответствия своего поведения роли или под влиянием других людей – клиентов или профессионалов, которые будут так или иначе давать ему обратную связь). Полиролевым поведение у индивида будет тогда, когда он в один период времени выполняет более одной роли. Если требования

к исполнению ролей разные, то может наблюдаться межролевой конфликт (например, во время обучения студент пытается совмещать учебу и работу там, где такое совмещение не предусмотрено).

Рассмотрим классификацию ролей. Здесь возникает еще один ряд проблем с определением границ между видами ролей и их описанием. Если с раскрытием статуса, делением его на личный и социальной, в зависимости от задачи исследования, есть единодушие авторов в его интерпретации, то в выделении ролей и их характеристик такой однозначности нет.

Существует множество классификаций ролей по различным критериям. В социальной психологии роли, прежде всего, принято разделять на:

– социальные роли, которые детерминируются местом носителя данной роли в системе общественных отношений. Они более жестко детерминированы, чем межличностные, так как они непосредственно связаны с общественно необходимой деятельностью и объективными общественными отношениями. Представления о правах и обязанностях носителей социальных ролей достаточно четко отражаются в сознании членов общества, так как без этого было бы невозможно организовать даже самую элементарную общественно необходимую деятельность.

– межличностные роли, которые определяются положением индивида в системе межличностных отношений. Они гораздо более неопределенны по форме своего выражения в конкретном поведении именно потому, что связаны с субъективными отношениями, свойствами индивидов, обладающими бóльшим разнообразием и неопределенностью, чем объективные закономерности общественного развития и функционирования общества [Андреева и соавторы 2002].

Как определить в одном исполнении межличностную и социальную роль? Если человек находится в коллективе и выполняет линейную функцию, то роли отделить относительно легко. Его типичное поведение с людьми определит его межличностную роль, а его поведение, связанное с выполнением им рабочих обязанностей, – с социальной ролью. Как быть в случае, когда полномочий и ответственности у человека больше? Из практики управления большими коллективами известно, что межличностные и деловые отношения вступают здесь в противоречие, и может возникнуть межролевой конфликт. Чтобы

его разрешить, многие руководители предпочитают исполнять одну роль на работе, а другую – в кругу семьи или друзей. В одной и той же ситуации играть разные роли очень трудно, если это вообще возможно.

Выделяют также социально-демографические роли (например, муж, жена, сын, дочь, свекровь и пр.). За ними тоже закрепляются свои модели поведения, обусловленные общественными нормами. Например, обязанность отца или матери (забота о благополучии своих детей) связана и с его / ее правами (ожидание от детей любви, помощи). Социально-демографические роли связаны с их характеристиками. Они прочно вошли в практику исследований как в социологии, так и в психологии.

Т. Сарбин и В. Аллен подразделяют роли на:

– формальные, которые относятся к макроструктуре;
– неформальные, которые относятся к микроструктуре [Андреева и соавторы 2002].

По мнению авторов, основное различие между ними заключается в том, что в отношении формальных ролей у участников взаимодействия имеются более согласованные, единые и четкие представления о правах и обязанностях носителей этих ролей, которые часто бывают даже зафиксированы в письменной форме, чем о правах и обязанностях носителей неформальных ролей. Формальные роли, такие как начальник, заведующий, староста, капитан и т. д. существуют в системе официальных отношений. Неформальные роли, такие как организатор, генератор идей, саботажник и т. д. возникают в системе неофициальных деловых отношений. Распределение данных ролей в группе происходит в зависимости от возможностей, потенциала, личностных и деловых особенностей каждого индивида. Неформальные роли, такие как весельчак, нытик, оптимист, зануда, завистник, «козел отпущения» и т. д., возникают в системе эмоциональных отношений. Такие роли – следствие симпатий и антипатий, чувств любви, ненависти, зависти, ревности, возникающих в группе, желаний оказать кому-то поддержку или чинить препятствия и т. д. В этом значении неформальные роли пересекаются со значением межличностных. По своей сути эта классификация перекликается с предыдущей.

Т. Шибутани, по тому же признаку, что Т. Сарбин и В. Аллен, подразделяет роли на:

– конвенциональные (они определяют представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна позиция, занимаемая им в совместном действии);
– межличностные, в отношении которых нет подобных более или менее единых представлений [Шибутани 1999, с. 46].

Для примера конвенциональной роли можно привести случай в магазине. Когда человек приходит в магазин как покупатель, он имеет право внимательно рассмотреть то, что намерен купить, и сделать замечание по поводу цены, но он не имеет право уйти, не заплатив за то, что взял.

Д. Тибо и Г. Келли предложили подразделять роли на:
– предписанные (от *англ*. prescribed) – внешне заданные роли, которые не зависят от усилий индивида;
– достигнутые (от *англ*. achieved) – роли, которые достигнуты личными усилиями индивида [Kelley, Thibaut 1959], [цит. по: 1].

К предписанным относятся такие роли, которые «заданы» человеку изначально по какому-либо признаку, например роли, соответствующие возрасту. Или же роли, обусловленные дифференциацией людей в обществе по полу, такие роли называются гендерными. Мальчиков и девочек воспитывают по-разному, прививают им различные паттерны поведения в тех или иных ситуациях. Мальчиков чаще учат мужскому поведению, например обращаться с различными наборами инструментов и механизмами, а девочек – женскому, например готовить еду. Гендерные роли предписывают также определенные манеры, соответствующую одежду, речевые обороты и т. д. Однако в последнее время и такое определение предписанной роли подвергается сомнению. Меняются требования к выполнению той или иной роли, предпринимаются попытки изменения самого носителя роли (например, при смене пола). Появляются примеры, в которых исполнение роли полностью меняло поведение человека, и он менял свою идентичность.

К достигнутым ролям относятся те, которые приобретаются целенаправленно и выполняются в той или иной профессиональной области. Например, такие роли, как директор компании, тренер футбольной команды, доктор психологических наук и другие. Важно отметить, что возможности достижения человеком какой-либо роли

существенным образом предопределены социальными условиями микро- и макросреды, в которых он находится. Для одних эти возможности сравнительно широки, для других ограничены. Такой вид роли остается актуальным и в наши дни, однако сама классификация по основанию достигнутости / недостигнутости (предписанности) оставляет нерешенными проблемы теоретической базы для такого сравнения, так как критерии и границы видов ролей остаются размытыми.

Первооткрыватель ролей Р. Линтон делит их на активные и латентные. Индивид как член общества участвует во многих отношениях и одновременно является носителем многих ролей, но в каждый данный момент времени он может активно выполнять только одну роль. Именно она и будет активной, а другие в этот момент будут оставаться латентными, каждая из которых может стать активной в зависимости от вида деятельности индивида и конкретных обстоятельств [Андреева и соавторы 2002]. Теоретический вопрос, который остается в связи с этой классификацией, состоит в том, как взаимодействуют при этом эти роли? И вопросы, нуждающиеся в подтверждении в эмпирическом исследовании: с каким количеством ролей человек может успешно справляться? Возникает ли при этом межролевой конфликт?

Существует другая классификация ролей, в которой роли делятся на специфические и диффузные. В специфических ролях взаимоотношения строятся на основе особых, четко ограниченных целей. Например, кассир, продающий билеты в кинотеатре; гардеробщик, принимающий верхнюю одежду; парикмахер, стригущий своих клиентов и т. д. Активность лиц, которые выполняют диффузные роли, наоборот, не имеет подобной специальной направленности. Например, роль матери, которую интересует буквально всё, что касается ее ребенка: его здоровье, настроение, желания, привычки, вкусы, стремления. Вообще, в норме все семейные взаимоотношения строятся на основе диффузных ролей.

Хотелось бы отметить, что во всех приведенных выше классификациях ролей берутся только их отдельные критерии. Чтобы объединить различные виды ролей, приведем обобщающую классификацию ролей по их основным характеристикам, предложенную Т. Парсонсом с коллегами в 1951 г. По их мнению, любая роль может быть описана с помощью пяти основных характеристик:

1. Эмоциональность. Некоторые роли (например, медицинской сестры, врача или владельца похоронного бюро) требуют эмоциональной сдержанности в ситуациях, обычно сопровождающихся бурным проявлением чувств (болезнь, страдание, смерть). От членов семьи и друзей ожидается менее сдержанное выражение чувств.

2. Способ получения. Некоторые роли обусловлены предписанными статусами, например ребенка, юноши или взрослого гражданина; они определяются возрастом человека, исполняющего роль. Другие роли завоевываются: когда мы говорим о докторе медицины, мы имеем в виду такую роль, которая достигается не автоматически, а в результате усилий личности.

3. Масштаб. Некоторые роли ограничены строго определенными аспектами взаимодействия людей. Например, роли врача и пациента ограничены вопросами, которые непосредственно относятся к здоровью пациента. Между маленьким ребенком и его матерью или отцом устанавливаются отношения более широкого плана; каждого родителя волнуют все аспекты жизни малыша.

4. Формализация. Некоторые роли предусматривают взаимодействие с людьми в соответствии с установленными правилами. Например, библиотекарь обязан выдать книги на определенный срок и потребовать штраф за каждый просроченный день с тех, кто задерживает книги. При исполнении других ролей допускается особое обращение с теми, с кем у вас сложились личные отношения. Например, мы не ожидаем, что брат или сестра заплатят нам за оказанную им услугу, хотя мы могли бы взять плату у незнакомого человека.

5. Мотивация. Разные роли обусловлены различными мотивами. Ожидается, скажем, что предприимчивый человек поглощен собственными интересами – его поступки определяются стремлением получить максимальную прибыль. Но предполагается, что работник социальной сферы, работающий в бюро пособий по безработице, трудится, главным образом, ради общественного блага, а не личной выгоды [Смелзер 1994, с. 83].

Получается, что человек всегда стоит перед выбором, в соответствии с каким статусом и с какой ролью ему действовать. Какой статус или роль будет для него главной в той или иной ситуации никто не знает, и может произойти всё что угодно. Люди взаимодействуют друг другом каждый день, и это взаимодействие различается в зависимости

от занимаемого человеком положения – его статуса и выбранной роли. От того, какую роль избирает и транслирует индивид и строится его ролевое поведение.

Чтобы систематизировать информационное поле, связанное с поведением человека, кратко остановимся на теориях ролевого поведения.

Брюс Биддл (Biddle) выделяет пять основных теорий ролевого поведения:

1) функциональную ролевую теорию;
2) теорию символического интеракционизма;
3) структурную ролевую теорию;
4) организационную ролевую теорию;
5) когнитивную ролевую теорию [Biddle 1986].

Функциональная ролевая теория

Автором теории является Р. Линтон (Linton), но завершенный формализованный вид она приобрела после работ Толкотта Парсонса (Parsons) в начале 1950-х гг. XX в. В этой теории роли рассматриваются как обобщенные нормативные ожидания, предписывающие и объясняющие типичные формы поведения людей, занимающих определенные социальные позиции в устойчивой социальной системе (о чем говорилось выше). Члены социальной системы усваивают эти нормы и стремятся, чтобы их поведение им соответствовало. В свою очередь, они требуют, чтобы другие люди соответствовали нормам, обращенным к ним самим.

Функциональная ролевая теория, по сути, создала терминологию для описания различных ролей в устойчивых социальных системах, она стала теоретической основой, объясняющей, почему эти системы являются устойчивыми и как они заставляют участников ролевого взаимодействия соответствовать своим ролям.

В данной теории исследуются разные формы социальных систем – от малых групп до сложных организаций и человеческих сообществ. До начала 1970-х гг. функциональная ролевая теория была одной из самых популярных ролевых теорий в социологии. Но она утратила свои позиции; некоторые ее положения подвергались критике, так как остался нерешенным ряд проблем. Например, в ней говорилось о том, что многие роли человека не связаны с установленными социальными позициями; роли не всегда связаны с функциями;

социальные системы далеко не всегда устойчивы; нормы не всегда могут быть приняты в пределах системы, и поэтому роли могут и не отражать нормативных ожиданий.

Теория символического интеракционизма

Она начинается с трудов Дж. Г. Мида (Mead). В ней важное место занимает положение о развитии ролей через социальное взаимодействие. Рассматривается понятие нормы и предполагается, что обобщенные нормы связаны с социальной позицией, они предоставляют собой набор обширных требований, в рамках которых может быть осуществлена роль. Здесь исследуются развитие ролевой идентичности, влияние смены ролей на «Я-концепцию», представление о ролях у исполнителей этих ролей, изучается связь между несогласованностью статуса и ролевым конфликтом, а также другие проблемы, связанные с исполнением ролей человеком [Biddle 1986].

Теория символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, М. Кун и др.) утверждает, что социальная среда является решающим фактором развития личности и выдвигает на первый план значение межличностного взаимодействия людей (интеракции), ролевого поведения. В ней личность рассматривается как совокупность ролей. Согласно теории, человек в своей жизни, в общении с другими людьми, в деятельности никогда не остается «просто человеком», а всегда выступает в той или иной роли, является носителем определенных социальных функций и общественных нормативов. Следовательно, социализация человека представляет собой не что иное, как формирование его социальных ролей.

Дж. Мид развивает одну из важнейших идей ролевой теории – «принятие роли другого», для объяснения акта взаимодействия индивидов в процессе речевой коммуникации. По Дж. Миду, «принятие роли другого», т. е. умение посмотреть на себя со стороны глазами партнера по общению, является необходимым условием для успешного осуществления любого акта взаимодействия между людьми» [Андреева и соавторы 2002, с. 194].

Дж. Мида интересует не столько проблема социализации человека как усвоение индивидом готовых социальных норм, сколько проблема приобретения им способности самостоятельной оценки собственного поведения. Ученый считает, что индивид вырабатывает

самовосприятие не прямо, а опосредованно, воспринимая точку зрения других членов социальной группы, к которой принадлежит, либо некую обобщенную позицию этой группы в целом. Благодаря усвоению установок других людей в отношении себя, человек научается смотреть на себя и соответственно действовать объективно и, таким образом, становится полноценным субъектом социального действия.

В своей теории автор также использует выражение «принятие (на себя) ролей». Он выделяет два вида принятия ролей, которые также характеризуют две фазы в развитии личности:

1 – индивид примеряет на себя роли и подражает поведению конкретных лиц (родителей, родственников, доктора и т. п.);

2 – социально-психологические установки других людей подвергаются генерализации и появляется «обобщенный другой», который представляется в понятиях «общество», «мораль», «Бог», и т. д. «Обобщенный другой» ассоциируется с формированием всеобщих абстрактных правил поведения, исполнение которых поддерживает существование данного сообщества как целого [Андреева и соавторы 2002].

Данная теория также подвергалась критике. По мнению критиков, в ней мало внимания уделено ожиданиям исполнителя роли относительно других людей и структурным ограничениям относительно ожиданий и ролей. Кроме того, из работ интеракционистов не всегда ясно, то ли ожидания создаются и следуют из чего-то, то ли они развиваются совместно с ролями. И если говорить о втором варианте, то ставится вопрос о том, как нужно рассматривать отношения между ожиданиями и поведением [Biddle 1986].

Структурная ролевая теория

Авторами этой теории являются Р. Берт (Burt), М. Мендел (Mandel), Уайт (White), Уиншип (Winship) и другие. Теория касается структурных ролевых отношений. На создание этой теории авторов подтолкнула функциональная ролевая теория Линтона. В ней мало места отводится нормам и ожиданиям, связанным с ролевым поведением. Зато много внимания уделяется «социальным структурам», понимаемым как устойчивые организации совокупностей людей (именуемых «социальными позициями», или «статусами»), которым соответствуют сходные образцы поведения («роли»), направленные на другие

совокупности людей в структуре. Эти идеи привели к дискуссиям о социальных сетях, родстве, ролевых наборах, сопоставлениях форм социальных систем, анализе экономического поведения. В целом, можно сказать, что внимание структуралистов больше сосредоточено на социальном окружении и меньше на индивиде.

Организационная ролевая теория

В отличие от функциональной, структурной и теории символического интеракционизма, организационная ролевая теория в большей степени базируется на эмпирических данных. Авторами этой теории являются Н. Гросс (Gross), Р. Л. Кан (Kahn) и др. Они занимались исследованием ролей в формальных организациях. Они построили ролевую теорию, сосредоточенную на социальных системах, которые являются заранее запланированными, целенаправленными и иерархическими.

Роли в таких организациях связаны с установленными социальными позициями и порождаются нормативными ожиданиями, при этом нормы могут варьироваться среди индивидов, а могут отражать как официальные требования организаций, так и давление неофициальных групп. Принимая неоднозначные нормы, индивиды часто попадают в ролевые конфликты, где они должны «бороться» с противоположными нормами, образцами, касающимися их поведения. Такие ролевые конфликты создают напряжение и должны быть разрешены, если индивид хочет быть счастливым, а организация – процветать. Как мы видим, в этой теории учитывается возможность возникновения межролевого конфликта.

Эта теория также подвергалась критике. Среди недостатков можно назвать следующие: ее предположения кажутся ограничивающими и препятствуют изучению развивающихся ролей, или ролей, созданных ненормативными ожиданиями. В теории также подразумевается, что организации являются рациональными, устойчивыми объектами, а все конфликты внутри них являются только ролевыми конфликтами, и что человек неизбежно станет счастливым и продуктивным, как только разрешит ролевой конфликт, но это является само по себе спорным.

Когнитивная ролевая теория

В этой теории, как правило, исследуются отношения между ролевыми ожиданиями и поведением человека. Внимание сфокусировано

на условиях, вызывающих ожидания, техниках для измерения ожиданий и на влиянии ожиданий на ролевое поведение. Многих представителей когнитивной ролевой теории также интересовали средства, с помощью которых человек воспринимает ожидания других, и влияние этого восприятия на ролевое поведение. В когнитивной ролевой теории можно выделить несколько направлений.

Первое направление началось с дискуссии Я. Л. Морено (Moreno) о ролевой игре. Согласно Морено, ролевая игра появляется, когда человек пытается подражать ролям других людей. Ролевая игра в поведении детей возникает естественным образом, и она может использоваться как помощь и в обучении, и в терапии. Из этих взглядов следует множество исследований, изучающих эффективность терапевтической ролевой игры. Было обнаружено, что ролевая игра является действенным способом, вызывающим изменение ожиданий.

Второе направление связано с ранней работой М. Шерифа (Sherif), посвященной групповым нормам. Но дополнительным импульсом для исследований послужила последующая работа других авторов по проблеме групповых норм и ролей лидеров и ведомых, которая продолжается и до наших дней.

Третье направление связано с теориями предвосхищающих ролевых ожиданий, первоначально предложенных Дж. Б. Роттером (Rotter) и Дж. А. Келли (Kelly). В рамках этого направления нормативным ожиданиям не уделялось особого внимания. Ожидания понимались как представления о желаемом поведении, и исследователи изучили как представления субъектов о собственном поведении, так и представления, приписываемые относительно других людей. Исследования, главным образом, были направлены на консультирование и интерпретацию психических болезней.

Четвертое направление появилось как исследование по принятию роли, благодаря вкладу Дж. Г. Мида и Ж. Пиаже (Piaget). Хотя появились также и другие интерпретации принятия роли, одна группа исследователей предположила, что этот термин относится к степени, в которой люди приписывают другим искаженные мнения [Biddle 1986].

Итак, личность примеряет и исполняет разные роли. Развитие ролей происходит через общение и деятельность людей. Человек в своей жизни всегда выступает в той или иной роли, являясь носителем определенных социальных функций. Социальная функция человека связана с его социальной позицией (статусом), которая, в свою

очередь, связана с обобщенными нормами (набором обширных требований), в рамках которых может осуществляться роль. Что оказывает влияние на исполнении роли?

По теме ролевого поведения много как теоретических, так и эмпирических работ, посвященных анализу факторов, которые воздействуют на восприятие и выполнение индивидом той или иной роли. Среди них выделяют следующие группы факторов:

1) знание роли, или представления о правах и обязанностях, связанных с данной ролью (когнитивный аспект роли);
2) значимость выполняемой роли (эмоциональный аспект);
3) умение выполнять данную роль (поведенческий аспект);
4) способность рефлексировать свое ролевое поведение [Андреева и соавторы 2002, с. 200].

От всех факторов зависит, будет ли человек испытывать ролевой конфликт и если да, то в какой степени. То же самое можно сказать в отношении теории ролевого поведения, в которых определяются границы роли и ее интерпретация.

Что касается видов конфликтов, следует отметить, что в психологии конфликтов, представленных отечественной традиции, межролевой конфликт относится к личностным [Гришина 2008]. В числе разновидностей конфликтов рассматриваются преимущественно межличностные, межгрупповые и внутригрупповые конфликты. В ролевых конфликтах традиционно различают два вида. Первый вариант касается конфликта в системе «Я – роль», который характеризуется противоречиями, возникающими между требованиями роли и возможностями личности. В этом случае либо из-за неспособности человека соответствовать требованиям роли, либо из-за нежелания ей соответствовать, перед ним встает проблема выбора. Человек или выбирает роль, или изменяет себе, или отказывается от роли, или же находит компромисс. Такой конфликт называется личностно-ролевым (мы его упоминали как внутриролевой конфликт).

Второй вариант ролевых конфликтов относится к собственно межролевым. Он отражает разные ролевые позиции личности и соответствующее им требуемое ролевое поведение, которые оказываются несовместимыми. Человек переживает это как серьезную психологическую проблему. Типичными факторами, определяющими интенсивность ролевого конфликта, считаются степень совместимости – несовместимости разных ролевых ожиданий (поведения, требуемых

ролью); жесткость, с которой эти требования предъявляются; личностные характеристики самого индивида, его отношение (установки, направленность) к ролевым ожиданиям [там же]. Для выявления межролевых конфликтов разработаны шкалы, проведены многочисленные исследования (большей частью за рубежом) [Egleston 2008; Frye, Breaugh 2004].

Отвечая на вопросы, поставленные в начале статьи, можно сделать предположения, что человек способен следовать различным ролевым моделям, когда требования ролей четко определены, соотносятся с его личным выбором и посильны для него. Если требования роли начинают конфликтовать, то у индивида возможно развитие ролевого конфликта в том или ином виде. В случае же совмещения ролей при невыполнении условий, названных выше, у человека наблюдается межролевой конфликт.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что подходы к ролевому поведению отличаются разнообразием и в зависимости от выделенных аспектов по-разному объясняют причины межролевого конфликта. Так, межролевой конфликт появляется в ролевом поведении там, где размыты требования к исполнению роли или они слишком жестки и трудны для исполнения; там, где человек не сделал роль частью своей личности либо выбрал не свойственную для себя роль. В этом случае его ролевое поведение будет противоречивым, что имеет негативные последствия как для него самого, так и для окружающих его людей – тех, с кем он взаимодействует и тех, на кого оказывает прямое или косвенное влияние. Следствием этого является то, что он не выполняет свою социальную функцию в общении с другими людьми и в деятельности, его социальная позиция, связанная с ролью, не устойчива, а значит, она не может быть образцом для подражания для других. Рассматривая последствия потери образца в широком социальном контексте, смеем утверждать, что это ведет к разрыву связи между людьми, затруднению передачи общественно-исторического опыта. В этом смысле и обществу, и человеку не все равно, какую роль он исполняет и как – он несет ответственность за нее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : учеб. пособие для вузов. М. : Аспект Пресс, 2002. 286 с.

Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. Изд. 5-е, испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2017. 363 с.

Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2008. 544 с.

Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М. : Канон-пресс, 2000. 304 с.

Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб. : Питер, 2004. 794 с.

Смелзер Н. Социология : пер. с англ. М. : Феникс, 1994. 688 с.

Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учебник. М. : ТК Велби ; Изд-во Проспект, 2004. 336 с.

Шамионов Р. М. Психология социального поведения личности : учеб. пособие. Саратов : Наука, 2009. 186 с.

Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 544 с.

Biddle B. J. Recent Development in Role Theory // Annual Review of Sociology. 1986. Vol. 12. P. 67–92.

Egleston D.O. Development and Validisation of the Propensity for Inter-Role Conflict Scale. Dissertation, Kansas State University, 2008. 137 p.

Frye N. K., Breaugh J. A. Family-friendly policies, supervisor support, work-family conflict, family-work conflict, and satisfaction: A test of a conceptual model // Journal of Business and Psychology. 2004. № 19. P. 197–197.

УДК 159.9

А. Э. Эмильбекова

аспирант каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: emilbekova.1990@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются определения, становление и динамика профессиональной идентичности в психологии; выделяются основные аспекты, единицы, этапы и уровни профессиональной идентичности на основе анализа отечественных и зарубежных исследований. Автор отмечает, что в зарубежных подходах преимущественно рассматриваются этапы профессионализации человека в течение жизни, а в отечественных этапы связаны с профессиональным становлением человека.

Ключевые слова: идентичность; профессиональное становление; профессиональная идентичность; профессионализация; профессиональное самоопределение; формирование личности; этапы профессионализации.

A. E. Emilbekova

Post-graduate student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: emilbekova.1990@mail.ru

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY AT DIFFERENT STAGES OF PERSONALITY DEVELOPMENT

The author considers the concept, development and dynamics of professional identity in the field of psychology; defines the key aspects, units, stages and levels of professional identity on the basis of national and foreign research. The author emphasizes that the foreign research focuses on professional life-long development, whereas the national research considers dynamics of professional identity related to personality development.

Key words: identity; professional development, professional identity; professionalization; professional self-identification; personality development; stages of professionalization.

Профессиональное становление и развитие человека тесно «переплетаются» с построением его жизненного пути. Большинство людей проходит через одни и те же стадии психического развития в сходные возрастные периоды. Этим периодам соответствуют определенные стадии профессионального развития. Исследования в области

профессионального самоопределения позволяют сформулировать два важных утверждения:

- профессиональное созревание – это процесс протяженностью в жизнь;
- профессиональный путь человека с его основными этапами неразрывно связан с возрастным развитием и общим становлением личности.

Профессиональное развитие человека представляет собой сложный многогранный процесс, сравнимый по интенсивности с жизнью вообще. Задачи профессионального развития включены в контекст возрастного развития. Успешный опыт решения разного рода жизненных задач, накапливаясь и обобщаясь, формирует в личностной структуре человека комплекс компетентностей, который раскрывается и реализуется при решении ряда новых задач, в том числе и задач профессионального становления.

В трудах известных зарубежных и отечественных психологов профессиональная идентичность рассматривалась в различных контекстах. Д. Сьюпер рассматривает ее как «профессиональную зрелость», как поведение личности, соответствующее задачам профессионального развития для данного возраста [Super 1957]. Л. Б. Шнейдер изучает формирование идентичности через изменение «Я-концепции» у студентов в процессе обучения [Шнейдер 2004]. Ю. П. Поварёнков считает ее ключевым критерием для достижения целей профессиональной деятельности и успешной профессионализации.

В процессе формирования профессиональной идентичности выделяют три основных аспекта: во-первых, этапы профессиональной идентичности; во-вторых, уровни профессиональной идентичности, в-третьих, статусы профессиональной идентичности. На сегодняшний день в работах психологов представлено несколько периодизаций профессионального пути (профессионального цикла) человека. В качестве единиц периодизации профессионального становления личности используются стадии, периоды и уровни. Стадии в основном совпадают с этапами профессиональной социализации: допрофессиональное развитие личности (подготовка к профессионализации); поиск и выбор профессии, учебного заведения; профессиональное обучение; самостоятельная профессиональная деятельность. Периоды являются компонентами стадий и возникают как результат конкретизации концепции. Рассмотрим этапы профессионализации.

Сьюпер Д. весь профессиональный путь разделил на пять этапов. [Super 1957]. В основу периодизации им были положены представления Ш. Бюлер о жизненном пути [Buhler 1933]. Первостепенной задачей автора было осознание индивидом своих склонностей и способностей, в соответствии с которыми должен осуществляться поиск подходящей профессии, актуализирующей профессиональную «Я-концепцию».

Более подробно остановимся на первых двух как соответствующих изучаемой нами возрастной категории.

Первый этап – этап роста (от рождения до 14 лет). Развитие «Я-концепции» начинается в детстве, когда в процессе игры дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. В результате у них формируются интересы, которые могут оказать влияние на будущую профессиональную карьеру.

Второй этап – этап исследования (от 15 до 24 лет). В процессе самоанализа своих потребностей, интересов, способностей, ценностей и возможностей, юноши и девушки прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

Третий этап – этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет).

Четвертый этап – этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет).

Пятый этап – этап спада (после 65 лет).

В теории Д. Сьюпера в качестве основного механизма профессионального становления выступает развитие «Я-концепции» в рамках сопоставления опыта собственных достижений, а также личностных проявлений с социальными требованиями, со значимыми другими в процессе реализации различных социальных ролей.

Ю. П. Кошелева считает «личностная идентичность» является сходной по значению с понятием «Я-концепции». Она обеспечивает целостность человека и является результатом его психологической работы по формированию личности. Ядром идентичности являются смысложизненные ориентации личности [Кошелева 2015].

Другой исследователь профессиональной деятельности – Ф. Хейвигхерст – критериями определения этапов профессионального пути обозначил приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками [Havighurst 1974].

По его периодизации первый этап – идентификация с работником (дети в возрасте от 5 до 10 лет). У детей происходит идентификация со своими работающими отцами и матерями. И в будущем намерение работать становится частью их «Я-концепции».

Второй этап – приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет). При выполнении различных задач, домашних заданий или работы по дому, школьники учатся распределять свое время и усилия. В определенных обстоятельствах они начинают следовать принципу: сначала работа, потом игра.

Третий этап – приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет). Происходит выбор профессии и начало профессионализации. Появляется определенный трудовой опыт, который помогает сделать дальнейший выбор и начать карьеру.

Четвертый этап – становление профессионала (от 25 до 45 лет). Взрослые совершенствуют свои профессиональные навыки и мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

Пятый этап – работа на благо общества (от 40 до 70 лет).

Шестой этап – размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет). Согласно данной периодизации, период студенчества приходится на третий этап – этап приобретения конкретной профессиональной идентичности.

Американский психолог А. Тэшфел в рамках социально- психологических исследований выявил следующие этапы формирования профессиональной идентичности: этап социальной категоризации: упорядочение социального окружения способом, который имеет смысл для индивида; этап социальной идентификации: процесс помещения себя в ту или иную категорию; этап социальной идентичности: полное социальное отождествление [Тэшфел 1984].

Ряд работ отечественных психологов также посвящен исследованию становления профессиональной идентичности. Л. Б. Шнейдер и Т. С. Березина исследуют данный феномен на студенческой аудитории [Березина 2008; Шнейдер 2004]. Шнейдер Л. Б. выделяет четыре этапа профессионального становления, соотносимых с этапами психического развития:

1. Допрофессиональный – в период детства ребенок приобретает фрагментарные и несистематические знания о мире профессий.

Его выбор и предпочтения ситуативны и случайны, чаще всего он хочет быть тем профессиональным героем, который поразил его воображение.

2. Предпрофессиональный – к моменту окончания школьного детства подросток умеет разбираться во внешних профессионально-дифференцирующих признаках. В период отрочества начинается профессиональное самоопределение, заключающееся в идентификации со своей профессией и обособлении от других видов профессиональной деятельности.

3. Осведомительный – в процессе профессионального обучения юноша дифференцирует профессиональные группы и уже способен идентифицироваться с одной из них. В этот период происходит профессиональная персонализация, которая заключается в идентификации со своим сообществом и обособлении от других общностей. Профессиональное самоопределение при успешном развитии может быть завершено в общем виде, начинается профессиональная самоорганизация. Профессиональная идентичность может формироваться уже в полном объеме.

4. Профессиональный – в период трудовой деятельности молодой человек приобщается к самостоятельной профессиональной деятельности. Более глубокое усвоение профессиональных нормативов и стереотипов приводит к упорядочению образа «идеального профессионала», который дополняется образом «себя как профессионала». Этот образ всё более уточняется в ходе профессионального самопознания – от стереотипов поведения в типичных обстоятельствах до моделей продуцирования творческих решений в непредсказуемых ситуациях, самореализации и развития личности в труде. Профессиональное самоопределение наполняется личностным, теоретическим, ситуативным и инструментальным содержанием. Продолжается профессиональная самоорганизация. Первые три этапа становления профессиональной идентичности соответствуют профессиональному самоопределению, а последний – формированию профессиональной карьеры [Шнейдер 2004].

С точки зрения Л. Б. Шнейдер, в уровнях профессиональной идентичности возможна иерархия по критериям Дело (опыт) – Другие (общение) – Я. Критерий «Дело» рассматривает отношение человека к выбранной профессии, оценивает уровень развития профессионального

самоопределения и самоорганизации трудовой деятельности. Под критерием «Другие» понимается отношение к профессиональному сообществу. Профессиональная идентичность предполагает умение сотрудничать, осознание себя и профессионального коллектива в единой общности «Мы». Критерий «Я» определяет степень самовыражения личности в профессии, заключающийся в соответствии человека и профессии, ее проникновении в мир выбранной профессии, осознание себя представителем этой профессии и профессионального сообщества.

В работах Т. С. Березиной выделяются три основных этапа становления профессиональной идентичности студентов:

Первый этап можно определить как первичный выбор. Студенты начинают знакомиться с профессиональным сообществом, даже «не примеряясь» к нему. Но при этом у будущих специалистов формируется ценностное отношение к избранной профессии.

Второй этап – подтверждение первичного выбора. В этот период могут существенно изменяться профессиональные предпочтения и намерения студентов, что приводит либо к разочарованию в своем профессиональном выборе, либо в уверенности в нем.

Третий этап – реализация первичного выбора в деятельности. На этом этапе происходит отождествление студентов со своей профессиональной деятельностью, вхождение в профессиональное сообщество, осознание своей профессиональной самостоятельности и эффективности [Березина 2008].

Изучая профессиональное становление на студенческой аудитории, Л. Б. Шнейдер и Т. С. Березина отмечают, что профессиональное самоопределение в общем виде может быть завершено в период обучения, и результатом в этом случае становится подтверждение или нет первичного выбора. Применительно к студентам колледжа этот период можно обозначить как переходный, если первичный выбор подтверждается, студент либо трудоустраивается, либо продолжает обучение по выбранной специальности в вузе. Если же в процессе обучения профессиональные предпочтения меняются, студенты либо переводятся в другое учебное заведение, либо заканчивают среднее профессиональное обучение и вновь делают профессиональный выбор.

В качестве единиц периодизации профессионального становления отечественный исследователь Н. С. Пряжников, предлагает не этапы,

а уровни профессиональной идентичности, которым соответствуют определенные статусы идентичности [Пряжников 1996].

С точки зрения Н. С. Пряжникова, возможна следующая иерархия в уровнях профессиональной идентичности:

1. Осознание дальней и ближней профессиональных целей, стремление понять свое дело, овладеть им в полном объеме, освоить все трудовые функции (профессиональный опыт равен нулю); определение структуры профессиональных отношений и поиск своего места в них (профессиональное общение равно нулю); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: «хочу»; характеристика самого субъекта деятельности – мечтающий. Профессиональная идентичность – невыраженная.

2. Усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, представление о выполнении данной деятельности, осуществление деятельности по образцу (профессиональный опыт не равен нулю); установление профессиональных контактов, вхождение в профессиональное сообщество (профессиональное общение не равно нулю); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: «знаю», характеристика самого субъекта деятельности – осведомленный. Профессиональная идентичность выраженная, пассивная.

3. Практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование своего индивидуального стиля деятельности (профессиональный опыт = const); формирование определенного круга профессиональных контактов, интенсификация процесса профессионального общения (профессиональное общение = const); соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: «могу»; характеристика самого субъекта деятельности – умелый. Профессиональная идентичность – активная.

4. Свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний – поиск сложных профессиональных задач, профессиональное совершенствование, мастерство и творчество (профессиональный опыт стремится к бесконечности); ощущение значимости профессиональных контактов, осознание своей профессиональной неповторимости, желание передавать свой опыт другим, делиться им (профессиональное общение стремится к совершенству)

соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «делаю», характеристика самого субъекта деятельности − творческий. Профессиональная идентичность устойчивая.

Н. С. Пряжников определяет профессиональную идентичность как понятие, близкое самоопределению, хотя содержание его другое. Профессиональная идентичность − это осознание себя, выбирающего и реализующего способ взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности [Пряжников 2003]. Понятие «профессиональное самоопределение» в одних отношениях шире понятия «профессиональная идентичность», в других − у́же. Шире потому что, профессиональное самоопределение вбирает больший возрастной диапазон, у́же – поскольку относится к выбору, поиску (профессии, смыслов профессиональной деятельности, способов ее реализации). Профессиональная идентичность у́же, так как является категорией профессионального самосознания, отражает единство человека и его дела, профессиональное мастерство, порождается профессиональным опытом и профессиональным общением. Профессиональная идентичность шире, так как выражается в речи, связывая воедино судьбу и истину, реальность и ментальность, относится и к выбору, и к принятию решения, и к кризисам профессионального самоосуществления.

Профессиональное самоопределение, понимаемое как нахождение смыслов выполняемой работы, предшествует профессиональной идентичности. В этой терминологии профессиональная идентичность – это самостоятельное и осознанное владение смыслами выполняемой работы. Отечественные психологи – Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, В. А. Бодров – единицей периодизации обозначают стадии процесса профессионального развития. [Зеер 2000; Климов 1996; Бодров, Сыркин 2003].

Э. Ф. Зеер в качестве основания процесса самоопределения выделил социальную ситуацию и ведущую деятельность. Автор предлагает следующие стадии:

1. Аморфная оптация (0–12 лет). Профессионально ориентированные интересы и склонности.
2. Оптация (12–16 лет). Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования, учебно-профессиональное самоопределение.
3. Профессиональная подготовка (16–23 года). Профессиональная подготовленность, готовность к самостоятельному труду.

4. Профессиональная адаптация (18–25 лет). Освоение новой роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества.

5. Первичная профессионализация (26–33 года). Профессиональная позиция, индивидуальный стиль деятельности. Квалификационный труд.

6. Вторичная профессионализация (34–42 года). Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, гибкий стиль деятельности, корпоративность.

7. Профессиональное мастерство (42–60 лет). Творческая профессиональная деятельность, вершина профессионального мастерства [Зеер 2000].

Е. А. Климов выделяет иные *стадии* профессионального становления: стадию предыгры; стадию игры; стадию овладения учебной деятельностью; стадию оптации; стадию профессиональной подготовки; стадию развития профессионала [Климов 1996]. В стадии оптанта речь идет о периоде, когда человек озабочен вопросами выбора и делает этот выбор. Точных временны́х рамок этой фазы, как и у других, нет, поскольку они задаются условиями жизни, культурой.

Стадия профессиональной подготовки, или адепта, предполагает, что человек уже стал на путь вхождения в профессию и осваивает ее (студенты колледжей, вузов, слушатели, курсанты). В профессиональной деятельности становление личности происходит наиболее интенсивно, пишет Е. А. Климов, так как она концентрирует основную активность субъекта. Формирование личности здесь представляет собой процесс образования особого типа системных отношений.

В. А. Бодров предлагает следующую последовательность профессионального развития: стадия предыгры; стадия игры; стадия овладения учебной деятельностью; стадия профессионального обучения; стадия профессиональной адаптации; стадия развития профессионала; стадия реализации профессионала; стадия спада, завершения жизни [Бодров, Сыркин 2003].

Нетрудно заметить, что стадии профессионального становления Е. А. Климова и В. А. Бодрова тесно перекликаются и в какой-то мере дублируют друг друга. Ряд авторов выделяют также условия и факторы становления профессиональной идентичности. Например, Л. Б. Шнейдер в своих изысканиях определяет условия развития

профессиональной идентичности и делит их на две группы: внешние и внутренние. Внешние, или средовые, условия, т. е. направленные на личность извне, – социальные институты, ближайшее окружение, национальная культура и традиции. Внутренние условия, исходящие от самой личности, – биологическая основа, унаследованный потенциал, с которым ребенок появился на свет; задатки, способности; внутренняя позиция индивида по отношению к внешнему миру, к воздействию окружающих и приобретаемой профессии. Для соответствующей подготовки специалистов необходимы положительные внешние, средовые, условия. Но и без внутренних условий, исходящих от самой личности, становление специалиста не представляется возможным. Е. П. Ермолаева говорит о том, что на формирование профессиональной идентичности личности влияет ряд факторов: рост мотивации к самопознанию; осознание собственных потребностей, возможностей, профессиональных интересов и ценностей; создание положительных образов и перспектив профессионального и личностного будущего; постановка целей для поддержки и развития образа «Я»; предоставление индивиду максимального обратной связи в его личностных проявлениях, профессиональном поведении [Ермолаева 2001].

Ю. П. Кошелева считает, что для подготовки специалиста в вузе и становления его профессиональной идентичности необходима целевая направленность, а источником формирования цели являются общественно-исторические условия [Кошелева 2016; Кошелева 2017].

Обобщая рассмотренные выше классификации и подходы к динамике профессиональной идентичности, можно сделать вывод о том, что профессиональное становление опосредовано длительным поэтапным развитием личности и заключается в осознании и принятии себя в профессии. Оно имеет ряд особенностей. Во-первых, профессиональная идентичность формируется на этапе обучения, накопления опыта, освоения и систематизации теоретических знаний. Во-вторых, человек приобретает характерные профессиональные черты. В-третьих, он представляет себя в будущей профессии, и эти представления влияют на ее реализацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога // Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 24–27.

Бодров В. А., Сыркин Л. Д. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 73–81.

Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.

Зеер Э. Ф. Психология профессии. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2000. 245 с.

Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭКЭ, 1996. 397 с.

Кошелева Ю. П. Целевая направленность профессиональной идентичности обучающихся в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 1 (770). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 36–46. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_770.pdf

Кошелева Ю. П. Становление профессиональной идентичности обучающихся в вузе с позиции культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик: сборник работ XVII Международных чтениях памяти Л. С. Выготского. 14–19 ноября 2016 г. Москва. Т. 1. С. 283–290.

Кошелева Ю. П. Роль ценностных и смысложизненных ориентаций в формировании идентичности у старшеклассников // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. М. : НПО «МОДЭК», МПСУ. 2015. № 3 (36). С. 41–45.

Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 287 с.

Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений. М. : ИЦ «Академия», 2003. 480 с.

Тэшфел А. Эксперименты в вакууме // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. А. Андреевой и др. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 224–229.

Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие [Текст] / Л. Б. Шнейдер. М. : Рос. акад. образования, Моск. психолого-социал. ин-т, 2004. С. 354–599.

Buhler Ch. Der menschliche Lebenslaufals psychologisches probleme. Leipzig : Hirzel, 1933.

Buhler Ch. Genetic aspects of the self // Fundamentals of psychology of the self. Annals of the New York Academy of Sciences. V. 96. Art. 3. NY, 1962.

Havighurst R. J. Developmental Tasks and Education. Third edition. New York : David McKay Company, 1974. 86 p.

Super D. E. The psychology of careers. N.Y. : Harper & Brothers, 1957. 187 p.

УДК 341.1

С. М. Иншаков

доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности юридического факультета МГЛУ; e-mail: insmi@yandex.ru

ПРАВОВОЕ УЧЕНИЕ КАРЛА ШМИТТА И СОВРЕМЕННАЯ ГЕОПОЛИТИКА

Статья посвящена исследованию правового учения немецкого юриста и философа Карла Шмитта, а также анализу влияния идей этого ученого на современную геополитику. Раскрыта шмиттовская концепция номоса как первоисточника права и как фундаментального закона, определяемого географическими особенностями страны. Особое внимание уделено концепции непримиримых геополитических противоречий цивилизаций суши и моря. Рассмотрены современные трансформации геополитических идей. Разработаны основные направления геополитической стратегии современной России.

Ключевые слова: Карл Шмитт; геополитика; номос Земли; цивилизация суши; цивилизация моря; геополитические императивы; геополитическая стратегия.

S. M. Inshakov

Doctor of Law, Professor, Chair of National Security and Law Enforcement Activity, Faculty of Law, Moscow State Linguistic University; e-mail: insmi@yandex.ru

LEGAL THEORY OF C. SCHMITT AND MODERN GEOPOLITICS

The article concerns the research of the legal doctrine of the German lawyer and philosopher Carl Schmitt and the analysis of the influence of his ideas on contemporary geopolitics. The concept of the space of Earth is defined as the original source of law and a fundamental statute determined by the geographic features of the country. Particular attention is paid to the concept of sustained geopolitical contradictions between land and sea civilizations. Consideration is given to transformations of geopolitical ideas. Present-day Russia's main directions of geopolitical strategy are worked out.

Key words: Carl Schmitt; geopolitics; the space of Earth; civilization of land; civilization of sea; geopolitical imperatives; geopolitical strategy.

К. Шмитт (1888–1985) – долгожитель и в жизни, и в науке. В геополитику он пришел через правоведение. Вслед за Р. Челеном

К. Шмитт обосновал приоритет государственной целесообразности над правом как высшей справедливостью. Отталкиваясь от этой идеи, он заложил основы оригинального юридического учения – геоюриспруденции (учения о том, как право порождается пространством). В фундаменте геоюриспруденции была идея права народа, которая в значительной мере отрицала идею прав человека, а также идею международного права. То, что мы можем наблюдать сегодня – утрату значимости международного права – К. Шмитт прогнозировал в начале прошлого века: «Порядок международного права, бывший до сих пор европоцентрическим, движется к своему закату» [Желтов; Желтов М. В. 2015, с. 135]. По К. Шмитту при взаимодействии сферы права с политической сферой последняя доминирует: правовые дихотомии «справедливо – несправедливо», «законно – незаконно» уходят в тень, и им на смену приходит политическая дихотомия «друг – враг»[1]. Некоторые идеи К. Шмитта нашли отражение в современной концепции евразийского права [Шулепов 2017, с. 220].

В 1940 г. была опубликована работа К. Шмитта «Пространство и Большое пространство в праве народов» [Schmitt 1940, цит. по: Дугин 2000, с. 572]. Концепция Большого пространства[2] в перспективе обрела статус фундаментальной геополитической теоремы. Она во многом позволяет понять основные векторы развития многих современных государств. Она содержит потенциал развития – до теории Сверхбольшого пространства как этапа на пути к мировому господству.

Феномен пространства в концепциях К. Шмитта играл ключевую роль. Синтез социума и пространства в его теории получил название номоса[3]. Номос – фундаментальная категория шмиттовской геополитической теории. Номос в его трактовке – понятие родовое по отношению к цивилизации. Номос – это единство родственных цивилизаций. Изначально человечество развивалось в рамках цивилизаций

[1] Суть этой нехитрой трансформации афористично выразил Муссолини: «Друзьям – всё, врагам – закон».

[2] Большим пространством К. Шмитт называл сферу, позволяющую реализовать тенденцию развития страны. В современном представлении с Большим пространством корректно сопоставить зону экономического развития. Хотя Большое пространство – понятие более объемное, выходящее за рамки экономического измерения.

[3] В переводе с греческого *номос* – нечто организованное, оформленное.

суши. С развитием мореходства оно освоило морское пространство. Единство этого пространства и социума породило новый номос, новый цивилизационный тип – цивилизации моря. Цивилизации моря и цивилизации суши, по К. Шмитту, находятся в непримиримом противоречии. В работе «Планетарная напряженность между Востоком и Западом» он приводит интересную мысль Гётте о Наполеоне: «Там, где собираются сумерки столетий, он рассеивает их светом духовного взора. Всё ничтожное исчезло. Лишь Суша и Море имеют значение» [Дугин 2000, с. 532]. Цивилизации моря более динамичны, более технократичны, более экспансивны. Теоретически у цивилизаций моря больше шансов завоевать мировое господство, однако это непростой процесс. Не исключено, что мировое господство – эфемерная цель.

Цивилизации моря, по Шмитту, запрограммированы на реализацию стратегии мирового господства[1]. В 1942 г. вышел наиболее значимый труд К. Шмитта «Земля и море» [Schmitt 1942]. Этот фундаментальный труд посвящен одному из главных геополитический принципов – принципу геополитического дуализма (принципу непримиримых противоречий суши и моря).

Развитием теории геополитического дуализма стала концепция партизана, сформулированная ученым в возрасте 75 лет. Эта концепция явилась плодом длительных размышлений убеленного сединами геополитика. В противоборстве цивилизаций суши и моря теоретически приоритет у цивилизаций моря. Однако, вероятно, теоретические выводы не совпадали с внутренним неприятием К. Шмиттом морского номоса – в глубине души он всегда был представителем суши. Теория партизана содержит идею нового измерения силы[2]. По мысли К. Шмитта, партизан может оказаться мощнейшим геополитическим фактором – тем препятствием, наехав на которое, сломается машина морской цивилизации, обретающей мировое господство. Сегодняшние террористы вполне вписываются в шмиттовский образ партизана. В этом ракурсе глобализацию по западному образцу корректно рассматривать как глубинный фактор данного негативного феномена.

---

[1] В отличие от цивилизаций суши, которые запрограммированы на Большое пространство, на государство-континент.

[2] Эта идея перекликается с принципом А. Невского: «Не в силе Бог, а в Правде».

Партизан, война, которую ведут партизаны, – это фактор, который будет постепенно стирать границы между войной и миром. Мир станет войной, а война утратит специфические признаки, став неотъемлемым свойством повседневности. Интересно, что еще в 1938 г. в статье «Отношения между концепциями войны и врага» К. Шмитт прогнозировал тенденцию стирания грани между войной и миром, по сути, предрекая феномен «гибридной войны».

Главная идея теории номоса заключается в том, что человечество по мере развития открывает новые сферы бытия, новые пространства: сначала суша, затем море, в перспективе – новые пространства. Освоение новых пространств формирует новые номосы (типы культур, типы цивилизаций). Интересно, что воздушное пространство, а позднее и космическое К. Шмитт не рассматривал как системообразующие. Они, по его мнению, не формируют новых номосов, а являются продолжением морского пространства и морского номоса. При этом он прогнозировал освоение человечеством нового пространства, которое повлечет формирование нового номоса. К. Шмитт выдвинул довольно фантастическую гипотезу – освоение новой планеты в космосе, которая показывает, каким предполагается масштаб парадигмальной новизны нового пространства и уровень влияния этого пространства на культуру человечества. Не исключено, что новое пространство окажется еще более грандиозным в плане значимости и оригинальности.

Геополитическое поле современного мира

Геополитическая стратегия того или иного субъекта формируется на основе анализа общей геополитической ситуации – расстановки геополитических сил в мире. Этот феномен можно назвать геополитическим полем современного мира. Главными доминантами параметров геополитического поля являются полюса силы. Но не только силовые факторы формируют современную геополитическую картину мира.

К числу силовых детерминант геополитического поля современного мира относятся:

1) угрозы ядерного уничтожения в возможном международном конфликте не только воюющих стран, но и всего мира;

2) носители ядерного оружия (подводные лодки, стратегические ракетоносцы дальней авиации, межконтинентальные баллистические

ракеты) существенно снижают ценность морей и океанов как непреодолимых преград для врага на случай войны. А это, в свою очередь, практически сводит к нулю потенциальную неуязвимость США в возможной мировой войне. И существенно снижает ценность так называемого римланда как плацдарма для нападения морских держав на сухопутных;

3) геополитическая конфигурация полюсов силы определяется формулой 3+2: три полноценных геополитических субъекта и два глобальных игрока со сниженной субъектностью. Первые три – это США, Китай, Россия. Два вторых – это Евросоюз и радикальный исламизм.

Угрозы глобальной ядерной войны, которая не оставляет элитарным слоям шансов на выживание, очень значимый геополитический фактор[1]. Внезапный ядерный удар не увеличивает вероятность победы – ответный ядерный удар будет нанесен автоматизированными системами даже в том случае, если верховное командование погибнет, и некому будет отдать соответствующий приказ[2]. Все попытки смоделировать новые виды оружия, которые могли бы нейтрализовать ядерный иррационализм войны и вернуть военное противоборство в лоно рациональной парадигмы пока успехом не увенчались. Всё это переводит геополитическое соперничество в плоскость скрытого противоборства. И эту особенность можно отнести к главным характеристикам современной геополитической ситуации в мире, которая практически аналогична шахматному пату – любой ход сулит проигрыш всем сторонам.

Три полюса силы на геополитическом поле (США, Китай, Россия) усиливают патовую ситуации, детерминированную ядерным сдерживанием. Ослабив или уничтожив Россию, США тем самым усилят Китай. А усиливать своего главного геополитического соперника нерационально. Китаю невыгодно уничтожать Россию, поскольку только

[1] Во всех войнах более ранних поколений массовая гибель так называемого пушечного мяса не мешала элитарным слоям вести привычный (безопасный и комфортный) образ жизни. Ядерная война такую возможность исключает, поэтому политическим элитам нет никакого интереса развязывать войны, в которых погибнут и они.

[2] Российскую автоматизированную систему ответного ядерного удара «Периметр» американцы называют «рука из гроба».

она обладает достаточным ракетно-ядерным потенциалом для полноценной угрозы США. Всё это дает России неплохие шансы на усиление, на восстановление утраченного могущества – и в этих условиях во весь рост встает проблема неполноценности нашей политической элиты, у которой всё самое ценное (семьи, капитал, недвижимость) на Западе.

В конфигурации 3+2 особую роль начинают играть «малые глобальные геополитические акторы»: Евросоюз и радикальный исламизм. США имеют колоссальный опыт использования исламистов в проведении тайных спецопераций. Афганская неудача, ставшая одной из детерминант распада СССР, – яркий пример тому. Отдельные геополитики тешат себя надеждой, что нам удастся также разыграть западноевропейскую карту, усилив раскол между США и Евросоюзом. Идея привлекательна, но вероятность ее реализации близка к нулю. Более грамотным в этих условиях было бы реализовать стратегему «собака кусает хозяина» и перенацелить радикальный исламизм против США. Радикальный исламизм таит в себе колоссальный антиамериканский потенциал – этому субъекту надо лишь помочь реализовать его.

Современные трансформации классических геополитических установок

Мы уже упоминали, что не только силовые линии определяют конфигурацию геополитического поля. Человечество вплотную приблизилось к освоению новых пространств (космос, информационная сфера) и к открытию неизведанных реальностей, которые уже сегодня весьма существенно меняют геополитические установки, а в будущем могут изменить их еще более радикально. Отличительной особенностью этой области политики является формирование глобальных геополитических моделей нового уровня (транспорт, связь, информатика, космос, экология, финансы).

Одним из интересных аспектов геополитической трансформации является вертикальное измерение в этой сфере. В принципе, возвышенности всегда были фактором геополитического приоритета. Замки старались строить на возвышенностях, да и сам замок – это имитация возвышенности. Существует даже тактический термин – «господствующая высота». В XX в. геополитическая вертикаль стала

более значимой и более многогранной: танки господствуют над пехотой, вертолеты господствуют над танками, самолеты господствуют над вертолетами, а космическое оружие господствует над всеми – чем выше удается поднять оружие, тем значительнее его превосходство. Космическое направление представляется достаточно перспективным в плане открытия и освоения новых пространств. Интригующей загадкой является Луна[1]. Космос таит в себе возможности общения с иными цивилизациями, иными мирами – открытие новых измерений бытия.

На Земле информационная сфера становится всё более объемной и всё более значимой. Информационные технологии уже обрели статус высших, а информационное измерение бытия на наших глазах постепенно затягивает в себя человечество. Сегодня уже немалая часть человечества просто погибнет, если лишится возможности находиться в глобальной информационной сфере. Логика развития этой сферы своеобразна, но в принципе она сходна с логикой освоения человечеством земных, морских и космических пространств. Киберо-ружие, кибервойска, кибервойны – это реальность нашего времени. Бытие постепенно перетекает с обычной земной поверхности в новые сферы.

На наших глазах происходит трансформация захвата территории в формирование сфер влияния – трансформация «горячих» войн в «холодные». Всё это результат воздействия информационных технологий. Конечно, традиционные территории еще долго будут находиться в сфере геополитики, однако их значимость будет постоянно уменьшаться.

Информационная революция существенно повысила геополитическую значимость финансовой сферы. Сегодня отключение страны от международной финансовой операционной системы «Свифт» по негативной значимости может оказаться соизмеримой с участием этой страны в одной из войн XIX в. Восприятие финансов

[1] Имеются в виду и нелогичные в исследовательском плане закрытия «лунных программ» в США и СССР. Достигнуть иной планеты и отказаться от дальнейших ее исследований – здесь что-то не так. Интересны и гипотезы о том, что Луна полая внутри, что это вообще не планета, а база иных цивилизаций. Всё, что сегодня нам кажется загадочным и непонятным, через какое-то время станет элементом геополитических реалий.

исключительно как экономического инструмента осталось в далеком прошлом. В наше время финансы обрели статус геополитической доминанты. Это самодовлеющая сила, соизмеримая по мощи с земной гравитацией. Думается, что есть все основания говорить о том, что финансовая сфера постепенно обретает признаки нового большого пространства.

Генная инженерия сулит немалые трансформации в биосфере, которую в традиционной интеллектуальной парадигме с трудом удается воспринимать как пространство. По мнению автора, постмодерн с легкостью устранит «устаревшие» парадигмы, и биомасса станет «нормальным пространственным измерением». Не исключено, что в этом измерении биоинженеры будут осуществлять такие «маневры», что космическая экзотика покажется детской забавой.

Оригинальные трансформации претерпевает и геополитическая телеология. Традиционные геополитические стратегии предполагали захват территории с тем, чтобы извлекать из этого какую-то пользу: эксплуатация населения, природных ресурсов, размещение военных объектов, – всё это предполагало наличие какого-то порядка. Борьба за мировое господство всегда ассоциировалась со стратегией нового мирового порядка. Сегодня хаос постепенно вытесняет порядок: и в стратегических целях геополитических акций, и на практике. Геополитика хаоса – знамение нашего времени. Главными акторами этой геополитики выступают полтора геополитических субъекта – США, тайно манипулирующие радикальным исламизмом[1].

Выход на геополитическую арену новых акторов – негосударственных (надгосударственных) субъектов – это, пожалуй, самый интересный, самый законспирированный и самый значимый аспект современной геополитической ситуации. Слом Вестфальской системы межгосударственных отношений, по сути, это рождение геополитики нового типа. Какой она будет в ближайшей и в отдаленной перспективах, можно только догадываться. Однако не вызывает сомнений, что уменьшение гуманитарной составляющей будет ее сущностной характеристикой.

[1] В общем-то, явные манипуляции, которые США осуществляют в отношении европейских стран, Японии, Южной Кореи, ненамного благодатнее в плане движения к мировой гармонии и всеобщему миру.

Россия – геополитика будущего

Моделирование геополитической стратегии – задача достаточно претенциозная. Представляется, что на теоретическом уровне формировать стратегию не вполне оправдано по двум причинам:

во-первых, абстрактные стратегии не имеют смысла. Всегда должна быть «привязка» к конкретным обстоятельствам и конкретным геополитическим целям;

во-вторых, важнейшим слагаемым геостратегического планирования является интуитивизм государственного руководителя. Столкновение с геополитическим индивидуальным видением и интуицией политического лидера неминуемо приведет к разрушению стратегии как целостной системы целей, мер, ответственных субъектов. В результате руководитель сможет иметь дело лишь с осколками (фрагментами) стратегии, а такой подход вряд ли можно признать рациональным.

Более корректным представляется выделить геополитические векторы, акцентировать внимание на наиболее значимых в определенном ракурсе геополитических императивах и теоретических положениях, рассмотреть геополитические схемы и алгоритмы, которые могут оказаться наиболее продуктивными.

Еще одно обстоятельство затрудняет перспективное геопланирование. Мы живем в эпоху слома старых парадигм. Обстоятельства и условия геополитических акций стремительно меняются: то, что кажется разумным и правильным сегодня, завтра может обрести черты иррационализма. Однако наука для того и существует, чтобы находить правильные решения в сложной и быстро меняющейся обстановке.

Базовые геополитические идеи

По степени затратности (потребности в ресурсном обеспечении) геополитические стратегии можно классифицировать на:

– высокозатратные;
– низкозатратные;
– прибыльные.

Высокозатратные стратегии, как правило, приносят значительную прибыль, но не сразу, а спустя много лет. Не всякое государство может позволить себе такое стратегическое планирование. Тем более, что риски всегда существуют, и очень большие затраты могут обернуться убытками.

В современных условиях в связи с особенностями нашего экономического развития геополитическую стратегию следует моделировать в диапазоне от низкозатратных до прибыльных геополитических акций.

В зависимости от интересов, возможностей, а также стратегических целей государства занимают различное место на геополитическом поле. Одни страны (утратившие суверенитет полностью или частично) участвуют в геополитическом процессе в качестве инструмента геополитических акций супердержав (Украина – инструмент США). Другие участвуют в этом процессе в качестве союзников сверхдержав (Великобритания). Третьи стараются соблюдать нейтралитет, поскольку сил для осуществления собственной геополитической стратегии недостаточно, а для того чтобы не участвовать в качестве исполнителя в реализации стратегемы «загребать жар чужими руками», у них хватает разума и достоинства.

Проведение самостоятельной геополитики – удел немногих государств. И к чести В. В. Путина надо заметить, что ему удалось вывести Россию на этот уровень.

Характер геополитических акций зависит от того, в отношении кого они проводятся. Одно дело – воздействовать на более слабого субъекта. Другое дело – взаимодействовать с равным или даже с доминирующим субъектом. Справедливости ради надо заметить, что все перечисленные варианты – сверхсложные. Все они имеют те или иные подводные камни. США взаимодействовали в послевоенный период с СССР как с более слабым субъектом. В результате они проиграли геополитические сражения в Корее и во Вьетнаме. СССР в качестве слабого субъекта воспринимал Афганистан, что привело к серии неудач. После поражения США во Вьетнаме СССР понизил геополитический статус этой страны, что было ошибкой. А США, наоборот, стали более серьезно относиться к геополитическому соперничеству с нашей страной, и результат не замедлил дать о себе знать.

Малый субъект в геополитике может оказаться коварным и очень опасным противником. Стратегема «клещ убивает тигра» – весьма актуальна.

Геополитические акции можно классифицировать на:

– инициативные;
– контракции.

Инициативная геополитика более затратна. Это высокий геополитический уровень. Контргеополитика – противодействие инициативной геополитике того или иного полноценного субъекта. Она более экономична. Это вспомогательный уровень для полноценного субъекта и основной – для субъекта, стесненного в средствах.

Геополитическое противоборство субъектов может строиться по следующей схеме:

1. Анализ геополитической стратегии противника:
   а) разгадать замысел противника;
   б) найти уязвимые места в его геополитической стратегии;
   в) грамотно спланировать стратегию:
      – слома геополитической схемы противника;
      – реализацию собственной геополитической схемы.
2. Фаза реализации планов – деятельное противоборство, в процессе которого могут меняться планы, меры геополитического противодействия, большие и малые субъекты, участвующие в противодействии с обеих сторон.
3. Фаза реализации позитивных результатов из геополитического поражения противника – наращивание своих сил и планирование более сложных геополитических акций.

Геополитические перспективы

Наше видение геополитических перспектив России будет представлено в нескольких теоретических положениях, носящих характер императивов.

1. Россия находится у фундаментальной «развилки» государственного развития. Особенность этой развилки заключается в том, что она находится не в горизонтальной плоскости (вправо или влево), а в вертикальной – вверх или вниз.

Вниз – это утрата суверенитета, передача России под патронат США. Перспективы здесь невеселые:

1) утрата промышленности (за исключением добывающей);
2) утрата специалистов высокого уровня;
3) депопуляция (уменьшение численности населения);
4) высокая вероятность разделения России на несколько самостоятельных государств;
5) дифференциация уровня жизни:

– высокий уровень жизни политической элиты (обменивающей национальные интересы на индивидуальное богатство), компрадорской буржуазии (находящейся на услужении США), специалистов, обслуживающих интересы Запада;
– низкий – всех иных слоев населения;

6) переформатирование национальной психики народа – утрата национальной идентичности, национальной культуры.

При таком выборе Россия перестает быть субъектом геополитики. Велика вероятность того, что наша страна станет антикитайским инструментом (отношения Россия – Китай будут представлять собой что-то похожее на отношения Украина – Россия). Россия будет использована в качестве инструмента дестабилизации Китая.

Суть русского пути вниз достаточно емко выразил американский политолог З. Бжезинский: «Новый мировой порядок будет строиться против России, на руинах России и за счет России» [Фурсов 2017].

Избрание политической элитой пути вниз с достаточно высокой вероятностью может вывести на политическую арену того геополитического субъекта, который изгнал врагов России в 1612 и в 1812 гг. Кроме того, социально-политическое поле России в соответствии с политическим императивом, детерминировавшим замену Петра III на Екатерину II, вопреки всем очевидным тенденциям может оказаться главной геополитической доминантой. Так что выбор политической элиты – это еще не последний шаг. Последнее слово в выборе геополитической парадигмы России принадлежит не ей[1].

Путь наверх по силам лишь пассионарному народу – это мобилизационный путь. Суть его – в стратегеме В. О. Ключевского. Народ, избравший этот путь, получает право на будущее. Но заплатить за это право придется достаточно высокую цену. Мобилизационный путь предполагает существенное изменение образа жизни народа. Причем, чем выше социальная страта – тем значительнее должно быть изменение образа жизни[2]. Это очень непростой процесс. И на притяжение к комфорту, на эгоизм и индивидуализм делают ставку американские геополитики школы Бжезинского. При этом в реальности и без моби-

[1] Как тут не вспомнить бессмертные лермонтовские строки: «Но есть и Божий суд, наперстники разврата. Он ждет!»

[2] Отсюда объективная потребность трансформации элиты.

лизационного пути для абсолютного большинства населения не будет никакого комфорта. Эта иллюзорная обманка – не более, чем «бесплатный сыр» в мышеловке.

2. Геополитика – это система политических акций, деятельность различных политических институтов и субъектов. Эта совокупная активность существенно ограничивает (а с учетом геополитических констант даже исключает) субъективный произвол в геополитике. В этом ракурсе представляется вполне корректным ставить вопрос об объективной геополитической логике.

Геополитическая логика пути России наверх заключается в последовательном преодолении определенных рубежей (препятствий) на пути:

во-первых, обретения полноценной геополитической субъектности;

во-вторых, реализации геополитической стратегии, соответствующей национальным интересам нашей страны.

Этапы восходящего геополитического развития – это алгоритм, который в нашей трактовке имеет статус геополитического императива. Отклонение от этого алгоритма меняет вектор геополитического развития (с восходящего на нисходящий).

Первым этапом восходящего геополитического развития является формирование (поиск) идеологии, которая способна пробудить пассионарные силы народа, которая позволит сделать правильный выбор между комфортом и правом на будущее, между трудностями (самоограничением) и дорогой в никуда.

Придумать эту идеологию нельзя. Идеология не рождается в тиши кабинетов. Ее рождает этнос, которому еще не пришло время уйти с исторической сцены. В общем-то, возникновение такой идеологии – это тест на выживание. Если такую идеологию этнос не сформулирует (через своих интеллектуалов) и не примет (через решимость большинства) – он обречен уйти с геополитической арены.

Второй этап – формирование политической системы, «заточенной» под восходящую геополитику. Главное в такой политической системе – механизмы отторжения от власти сторонников нисходящей геополитики.

Третий этап – трансформация экономики деградации в экономику развития:

– мобилизация населения;

– воссоздание промышленного производства (перерабатывающей промышленности, машиностроения);
– воссоздание системы образования, ориентированной на подготовку специалистов для реализации стратегии восходящего развития страны;
– трансформация финансовой системы страны (из деградационно-спекулятивной в развивающую);
– развитие внутреннего рынка (импортозамещение);
– подавление коррупции и на этой основе совершенствование государственного управления и повышение эффективности распределения материальных ресурсов;
– поэтапное формирование самостоятельной экономической зоны (с элементами автократичности);
– развитие науки и технологий.

Четвертый этап – развитие вооруженных сил и спецслужб. Армия и флот с современным высокотехнологичным оружием – это гарантия развития страны как геополитического субъекта. Гарантия того, что результатом российской геополитики не станет повторение судьбы Югославии, Ирака или Ливии. Спецслужбы в значительной мере могут компенсировать технологическое отставание России, а также могут стать заслоном для новых «гибридных» ухищрений Запада. Конечно, спецслужбы – весьма уязвимый элемент механизма обеспечения национальной безопасности. Решение этой проблемы предполагается на втором этапе (формирование политической системы).

Перечисленные выше этапы можно назвать формированием фундамента геополитической стратегии (своего рода «тыловое обеспечение» национально ориентированной геополитики) – это первый уровень формирования стратегии в сфере геополитики.

Второй уровень – формирование и реализация внешней геополитики. Думается, здесь правильно говорить о геополитических векторах и принципах. Реальная стратегия формируется в геополитических сражениях. В этих битвах она корректируется, делает запросы на новые уровни тылового обеспечения. Не исключено, что к таким запросам будет относиться национализация банковской сферы, национализация недр, национализация земли.

Базовой стратегемой, на которой должна основываться геополитика России на данном этапе, представляется стратегема

А. М. Горчакова: «Россия сосредоточивается». На фоне этого «сосредоточения» целесообразно реализовывать контргеополитические акции, основываясь на принципе «оптимальное соотношение затратности и результативности».

Главным вектором долгосрочной геополитической стратегии видится юг – выход к Индийскому океану[1]. Сумеют ли те поколения, которые придут нам на смену, реализовать этот вектор, зависит и от того, насколько они будут дееспособны в плане реализации грандиозных геополитических акций – это, во-первых. А, во-вторых, от того геополитического наследства, которое мы им оставим.

Основные векторы геополитики России сосредоточивающейся:

1. Обретение естественных границ.
2. Освоение российского геопространства:
   - развитие инфраструктуры (дороги, авиалинии, газификация, электрификация);
   - на политическом и правовом уровне формирование соответствующих приоритетов (бесплатное предоставление земельных участков, обеспечение подъездных путей к ним, ссуды с отрицательной процентной ставкой[2] на обустройство в необжитых уголках страны). Дотационное обеспечение низкой стоимости авиабилетов в отдаленные регионы;
   - обеспечение доступным жильем (земельный участок, дом, кредит с отрицательной процентной ставкой) как инструмент решения демографической проблемы.

---

[1] В достаточно отдаленной перспективе – до 30 лет – весьма вероятен стратегический союз с Индией (не исключено даже образование союзного государства). Этот вариант мог быть вполне реализуем уже в 1979 г., если бы вместо коммунистических императивов руководством СССР в качестве императива был избран южный вектор геополитики, который вместо войны с пуштунами предполагал союз с ними, оказание им помощи в возврате выхода к Индийскому океану (территорий, отобранных у пуштунских племен Афганистана англичанами и переданных Индии, а впоследствии отошедших к Пакистану).

[2] При отрицательной процентной ставке заемщик возвращает кредитору сумму меньшую, чем была взята (меньше на отрицательный процент). Такая практика достаточно распространена в Швеции, Норвегии и других странах.

3. Освоение духовного пространства, обретение русского духа. На этой основе станет возможно формировать геополитические стратегии нового типа (о которых сегодня трудно даже мечтать).

По мере роста экономической, военной и геополитической субъектности России корректно будет ставить вопрос о более сложных геополитических стратегических схемах, об инициативной геополитике. Сам по себе выход на этот уровень представляется сутью современной геополитической стратегии России. Когда наша страна окажется на этом уровне, актуализируется новый этап геополитического стратегического планирования. В общем-то, это уже будет геополитическая победа России. А дальше вечный бой[1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Дугин А. Г. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. Мыслить пространством. М. : АРКТОГЕЯ-центр, 2000. 928 с.

Желтов В. В., Желтов М. В. Геополитика: история и теория: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2016. 464 с.

Шулепов Н. А. Концепция евразийского права в современной компаративистике // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 5 (782). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 220–224. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/5_782_OP.pdf

Schmitt C. Land und Meer: Eine weltgeschichtliche Betrachtung. Leipzig : Reclam, 1942. 76 p.

[1] Весьма кстати здесь напомнить исполненные глубокого «геополитического» смысла строки Гёте: «Лишь тот достоин жизни и свободы, кто каждый день за них идет на бой!».

УДК 343.2

В. А. Казакова

доктор юридических наук, профессор, заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин юридического факультета МГЛУ; e-mail: vera1313@yandex.ru

ЮРИДИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ОБСТОЯТЕЛЬСТВ, СВЯЗАННЫХ С ОБОСНОВАННЫМ РИСКОМ И КРАЙНЕЙ НЕОБХОДИМОСТЬЮ

В статье поднимаются вопросы юридической оценки правомерности обоснованного риска и крайней необходимости. Рассматривается сходство и различие названных обстоятельств; поднимаются вопросы толкования терминов законодательства, носящих оценочный характер. Делается вывод о противоречивости судебной практики и наличии пробелов в уголовно-правовом регулировании этих обстоятельств.

Ключевые слова: обоснованный риск; крайняя необходимость; необходимая оборона; обстоятельства, исключающие преступность деяния; общественная опасность.

V. A. Kazakova

Doctor of Law, Professor, Head of the Chair of Criminal Law, Faculty of Law, Moscow State Linguistic University; e-mail: vera1313@yandex.ru

LEGAL EVALUATION OF CIRCUMSTANCES CONNECTED WITH JUSTIFIABLE RISK AND EXTREME NECESSITY

This article focuses on defining legal evaluation of lawfulness of justifiable risk and extreme necessity. Consideration is given to similarities and differences of the aforementioned circumstances and problems of interpreting legal terms with evaluative meaning. A conclusion is made about the inconsistency of court practice and the existence of lacunae in the criminal law regulation of these circumstances.

Key words: justifiable risk; extreme necessity; necessary defense; circumstances excluding the criminality of a deed; social danger.

Глава восьмая УК РФ «Обстоятельства, исключающие преступность деяния» представляет собой совокупность норм, не типичных для уголовно-правового источника, так как уголовный кодекс чаще запрещает деяние под угрозой наказания, а не дозволяет его или, тем более, стимулирует. Между тем актуальность и практическая значимость существования этих норм несомненна. Безусловно, и то, что обстоятельства, перечисленные в этой главе, имеют тенденцию к расширению. Если раньше причинение вреда при задержании лица,

совершившего преступление, вопреки уголовно-правовому принципу законности, провозглашающему отсутствие аналогии закона, приравнивалось к необходимой обороне, то сейчас это устранено. То же самое можно сказать об обоснованном риске, рассматривающимся ранее по правилам крайней необходимости. Пока не нашли своего законодательного регулирования ситуации причинения вреда в спорте [Ченская 2015], при согласии потерпевшего, при внедрении сотрудников правоохранительных органов в преступные организации в оперативно-служебных целях и другие, остающиеся в секторе правового пробела.

Расширение названных обстоятельств от двух до шести и уточнение их юридической природы, закрепленное принятием Уголовного кодекса Российской Федерации 1996 г. (далее – УК РФ) и продолжаемое в доктринальных источниках, неоднозначно влияет на судебную практику. Достаточно сложно оценить масштабы распространенности деяний, связанных с исключающими преступность обстоятельствами, так как по общему правилу такие ситуации не доводятся до судебных инстанций, как это и должно быть. Однако иногда они не только являются предметом неоднократных судебных разбирательств, но и получают широкий общественный резонанс.

В первую очередь это касается необходимой обороны. С ней обычно связаны наиболее тяжкие последствия причинения вреда жизни и здоровью. Законодательство о необходимой обороне не раз, с момента принятия УК РФ 1996 г., претерпевало уточнения, и сейчас есть нереализованные предложения и проекты о внесении изменений в статью 37 УК РФ. В законодательстве прослеживается тенденция расширения прав обороняющегося и большего доверия ему, однако судебная практика иллюстрирует преобладание обвинительного уклона и чаще презумпции виновности обороняющегося, которую в лучшем случае удается опровергнуть на стадиях неоднократного пересмотра дела в судах.

На фоне этого создается впечатление, что стабильность ст. 41 УК РФ, которая в числе очень немногих без каких-либо изменений сохраняется уже почти двадцать лет, объясняется ее безукоризненной редакцией, четко и однозначно прописанными формулировками. Однако это не так.

Правоведами ведутся дискуссии по трактовке понятий «общественно полезная цель», «достаточность мер, предпринятых для

предотвращения вреда», оценки вероятности наступления угроз, перечисленных в ч. 3 ст. 41 УК РФ, отрицающих обоснованность риска.

Судебная практика показывает, что риск присутствует практически во всех сферах профессиональной деятельности и досуга. Наиболее часто на него ссылаются в преступлениях в сфере экономической деятельности, должностных, против собственности, при причинении вреда здоровью и жизни в медицине. Как справедливо отмечают ученые, данная норма призвана устранить препятствия, которые могут возникать на пути научно-технического прогресса, и одновременно с этим защитить общество от необдуманных и необоснованных действий рискующих субъектов [Ильюхов 2001, с. 3].

Обзор вынесенных приговоров, в которых есть ссылка на обоснованный риск, как обстоятельство, исключающее преступность деяния, показал, что, как правило, суды не признают его наличия в действиях обвиняемого, а адвокаты подсудимых нередко ссылаются на него безосновательно, пользуясь расплывчатым характером формулировок закона. Так, например, пытались доказать отсутствие состава преступления в деянии лиц, в нетрезвом состоянии завладевших автомобилем, вопреки воле его владельца, который под влиянием угроз вынужден был покинуть салон автомобиля. Виновные намеревались доехать до своего дома, но по дороге были остановлены сотрудниками полиции. В оправдание их действий адвокат привел доводы о наличии ситуации крайней необходимости и обоснованного риска, где общественно полезной целью назвал спасение от мороза. Этот пример свидетельствует и о том, что эти обстоятельства на практике даже юристы не всегда разграничивают.

Два вышеуказанных обстоятельства объединяет то, что деяния, совершенные ввиду обоснованного риска и крайней необходимости, характеризуются отсутствием общественной опасности и противоправности при причинении вреда в случае соблюдения установленных в законе условий их правомерности [Наумов 2011, с. 505]. Однако не все теоретики уголовного права разделяют это мнение, отмечая, что сам факт причинения действительного вреда правоохраняемым интересам уже свидетельствует об общественной опасности совершенного деяния, поэтому отсутствие общественной опасности характерно только для некоторых обстоятельств, предусмотренных гл. 8 УК РФ [Энциклопедия уголовного права 2007, с. 14–21].

Принципиальное отличие двух вышеуказанных обстоятельств заключается в том, что ситуация крайней необходимости может быть вызвана действием какой-либо непреодолимой силы, физиологическим состоянием человеческого организма, действиями третьих лиц, поведением животных и т. п., в то время как ситуация обоснованного риска возникает вследствие сознательного нарушения рискующим субъектом установленных правил в целях достижения общественно полезного результата, который может способствовать прогрессу в конкретной сфере профессиональной деятельности, например медицине, фармацевтике, науке и технике, спорте, промышленности или в сфере обеспечения законности и правопорядка. То есть перед лицами, действующими в условиях крайней необходимости и обоснованного риска, стоят разные цели. В первом случае цель – предотвращение вреда от непосредственно грозящей опасности правоохраняемым интересам, а во втором – общественно-полезная цель. При этом ставящаяся цель может быть также направлена на устранение опасности. Например, решение провести сложную операцию по ампутации ноги тяжелобольному человеку ради спасения его жизни или здоровья ставит врача в ситуацию крайней необходимости, которую также можно трактовать как обоснованный риск. Если последствием такой операции явилось сохранение жизни больного, но возникновение инвалидности, то причиненный вред должен быть расценен как меньший, чем предотвращенный, и ответственность за него не должна наступить по правилам крайней необходимости. Если же в результате такой операции больной умер, а проведенная экспертиза установила, что смерть всё равно наступила бы при отсутствии хирургического вмешательства, то оправданием врача может быть обоснованный риск. Это подтверждает сходство двух названных обстоятельств и объясняет то, что во многих странах обоснованный риск не выделен в качестве обособленного обстоятельства, а приравнивается к крайней необходимости.

Независимо от законодательной трактовки подобных ситуаций и доктринального толкования их правомерности, проблемы юридической оценки ситуаций, связанных с причинением вреда в экстремальных ситуациях, с одинаковой частотой возникают в практике российских и зарубежных правоприменителей.

В 2001 г. перед английским судом встал вопрос о правомерности риска в операции по разделению сиамских близнецов, когда врачам

пришлось пожертвовать жизнью одного из младенцев в пользу другого, более жизнеспособного, т. е. решить вопрос о соотношении действительного вреда, причиненного при обоснованном риске, и социальной значимостью той цели, на достижение которой были направлены действия рискующего субъекта. Изучив все обстоятельства дела, суд признал действия медиков правомерными, ссылаясь на положения о необходимости, подтвержденной медицинскими показателями [Monaghan 2014, с. 351].

В условиях прецедентного права причинение вреда в условиях риска по факту толкуется в «привязке» к различным категориям права, например необходимости или неосторожности. Таким образом, например, в 2003 г. поступила Палата Лордов, судебное решение которой в настоящее время считается общепринятым. Согласно ему, лицо действует неосторожно в отношении: 1) обстоятельства, в случае если данное лицо осознает то, что риск существует или может возникнуть или 2) последствий, в случае если данное лицо осознает то, что риск возникнет, и при существовании известных ему обстоятельств решение рисковать является необоснованным [Herring 2011, с. 72].

Российские исследователи также принимают во внимание субъективную сторону действий рискующего. Она состоит в осознании необходимости или допустимости их совершения для достижения общественно-полезной цели при невозможности ее достижения иным способом, не связанным с риском, а также предвидении вероятности наступления негативных последствий совершенных деяний, их характера и размера вреда. При этом рискующий субъект, имея намерение достичь общественно-полезную цель, не желает причинить вред правоохраняемым интересам и предпринимает достаточные меры для предотвращения вреда [Захарова 2005, с. 150].

Как при крайней необходимости, так и в условиях обоснованного риска лицо стоит перед выбором варианта поведения и вынуждено прогнозировать последствия своего деяния, причем нередко стоит альтернатива действия или бездействия. Обстоятельствами крайней необходимости оправдывается только причинение менее существенного вреда по сравнению с предотвращаемым. В противном случае имеет место превышение пределов крайней необходимости, которое служит основанием для решения вопроса о привлечении лица к уголовной ответственности.

В самой норме о крайней необходимости заложено противоречие. Так, в соответствии с ч. 2 ст. 39 УК РФ *равный* (выделено авт. – *В. К.*) или более значительный причиненный вред в сравнении с предотвращенным расценивается как превышение пределов крайней необходимости. В то же время законодатель устанавливает, что таким превышением будет причинение вреда, *явно* (выделено авт. – *В. К.*) не соответствующее характеру и степени угрожавшей опасности …

Оценка причинения вреда при необходимой обороне, задержании лица, совершившего преступление, и крайней необходимости предполагает три варианта:

– правомерное причинение вреда, исключающее общественную опасность и, следовательно, не наказуемое;
– уголовно наказуемое причинение вреда, когда ссылка на названные обстоятельства не принята судом во внимание ввиду их отсутствия;
– уголовно наказуемое причинение вреда с превышением пределов (мер) какого-либо обстоятельства, когда они рассматриваются как смягчающие обстоятельства в соответствии с. п. «ж» ч. 1 ст. 61 УК РФ или как предусмотренные привилегированными составами (ст. 108, 114 УК РФ).

При этом критерии превышения пределов законодателем определены.

В ситуации обоснованного риска нарушение условий правомерности может быть связано с:

а) отсутствием общественно полезной цели;
б) наличием иного варианта действий (бездействий), не связанных с риском;
в) непринятием достаточных мер для предотвращения опасности;
г) сопряженностью риска с угрозой для жизни многих людей, угрозой экологической катастрофы или общественного бедствия.

Возникает вопрос, какие из этих нарушений говорят об отсутствии обоснованного риска как обстоятельства, исключающего преступность деяния, а какие допускают ответственность со смягчающим обстоятельством согласно п. «ж» ч. 1 ст. 61 УК РФ. Иначе говоря, речь идет о разграничении обоснованного риска с необоснованным, а также с недостаточно обоснованным. Ни закон, ни судебная практика

в лице Пленума Верховного Суда не дают ответ на этот вопрос. Вероятно, это все-таки вопрос факта, в каждом конкретном случае толкуемый по-разному. Представляется, что к недостаточно обоснованному риску следует отнести непринятие достаточных мер для предотвращения опасности и при этом применять уголовную ответственность со смягчающим обстоятельством. Отсутствие же какого-либо из условий под пунктами «а», «б» и «г», скорее всего, не позволяет констатировать наличие обоснованного риска как обстоятельства, исключающего преступность деяния, и ссылаться на него для исключения или смягчения ответственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Захарова С. С. Обоснованный риск в уголовном праве Российской Федерации : дис. … канд. юрид. наук. Рязань, 2005. 237 с.

Ильюхов А. А. Обоснованный риск как обстоятельство, исключающее преступность деяния : дис. … канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2001. 175 с.

Наумов А. В. Российское уголовное право : курс лекций в 3 т. Т. 1: Общая часть. 5-е изд., перераб. и доп. М. : ВолтерсКлувер, 2011. 496 с.

Ченская М. С. Уголовно-правовые последствия причинения вреда в спорте в Англии и Уэльсе // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Юридические науки. Вып. 24 (735). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015. С. 119–129. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/Vest-735z.pdf

Энциклопедия уголовного права. СПб. : Издание профессора Малинина, 2005–2007. Т. 7. Обстоятельства, исключающие преступность деяния / В. А. Блинников, С. Ф. Милюков, Э. Ф. Побегайло и др. ; под ред. В. Б. Малинина. 2007. 722 с.

Herring J. Criminal law. Oxford, 2011. 968 p.

Monaghan N. Criminal Law Directions. Oxford, 2014. 520 p.

УДК 340.5

С. А. Комаров, А. Н. Якушев

Комаров С. А., доктор юридических наук, профессор,
научный руководитель Юридического института (Санкт-Петербург),
заведующий каф. теории и истории государства и права
АНОВО «Международный университет в Москве»;
e-mail: SVKomarov2008@yandex.ru

Якушев А. Н., доктор исторических наук, кандидат юридических наук,
кандидат педагогических наук, профессор каф. теории и истории
государства и права Юридического института (Санкт-Петербург);
e-mail: yakushevan@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ПРАВОВЕДЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПРАВА И ГОСУДАРСТВА; ИСТОРИИ ОТРАСЛЕЙ ПРАВА И ЮРИДИЧЕСКОЙ НАУКИ (1803–2016 гг.)

В статье анализируются проблемы сравнительного правоведения, отражается тематика исследований, содержащаяся в диссертациях дореволюционных, советских и российских ученых.

Ключевые слова: теория; история; диссертация; юридическая наука; глобализация; сравнительно-правовой метод исследования.

S. A Komarov, A. N. Yakushev

Komarov S. A., Doctor of Law, Professor, Head of the Chair of Theory
and History of State and Law, Faculty of Law, Institute of City Management,
Business and Law, ANOVO “International University in Moscow”,
President of the Interregional Association of Theoreticians of State and Law;
e-mail: SVKomarov2008@yandex.ru

Yakushev A. N., Ph. D., Chair of Theory and History of State and Law,
Faculty of Law, Institute of City Management, Business and Law,
ANOVO “International University in Moscow”; e-mail: yakushevan@yandex.ru

COMPARATIVE LAW ON THE THEORY AND HISTORY OF LAW AND STATE, THE HISTORY OF THE BRANCHES OF LAW AND LEGAL SCIENCE IN THE THESES OF RUSSIA’S RESEARCHERS (1803–2016)

The article analyzes the problems of comparative law and covers the topics of research in the theses of pre-revolutionary, Soviet and Russian scientists.

Key words: theory; history; thesis; legal science; globalisation; comparative legal research method.

В современных условиях глобализации практически всех сфер государственной и общественной жизни (экономической, политической, социальной и духовной) в повестку дня научных изысканий всё более активно включаются вопросы универсализации права, правовых явлений. Следует согласиться с мнением В. С. Нерсесянца в том, что глобализация оказывает существенное влияние на трансформацию, изменения и модернизацию государственно-правовых институтов, норм и отношений на всемирном, макрорегиональном и внутригосударственном уровнях, стимулирует, ускоряет и обновляет процессы универсализации в области права [Нерсесянц 2005, с. 38].

Если идея сравнительного права зародилась в Париже в 1900 г. в период проведения Международного конгресса сравнительного права, то теория сравнительно-правового метода исследования наиболее активно стала развиваться в нашей стране в 60-е гг. прошлого столетия. Однако следует исходить из того постулата, что собственно становление и развитие европейской юридической науки с самого начала было связано с использованием этого метода, который незримо присутствовал в многочисленных магистерских и докторских диссертациях как в России, так и в иностранных государствах.

В середине 2017 г. будет закончена подготовка большой рукописи научно-вспомогательного библиографического пособия, содержащего более 6,5 тыс. библиографических записей диссертаций и авторефератов диссертаций, в том числе и по сравнительному правоведению за период более чем в 200 лет. На сегодняшний день завершена работа над первым томом, который включает в себя описание почти двух тысяч диссертаций по теории и истории права и государства; истории отраслей права и юридической науки, выполненных и защищенных в Российской империи и Советском Союзе [Якушев, Комаров 2017, с. 439].

Издание включает в себя библиографические записи магистерских (в Российской империи), кандидатских и докторских (в Российской империи и РСФСР) диссертаций, тезисов и авторефератов диссертаций по теории и истории государства и права; истории отраслей права и юридической науки, представленных к защите впервые, повторно и многократно, защищенных и (или) незащищенных в Российской империи (в Академии наук и художеств, в русских университетах: Московском, Казанском, Санкт-Петербургском (Петроградском),

Томском) и РСФСР в период с 1724–1991 гг., расположенных в хронологическом порядке, а в рамках года в алфавитном порядке.

По каждой диссертации приводятся данные о научном руководителе, об официальных оппонентах, о ведущей организации. Пособие содержит правовые термины, связанные с диссертацией, годы их первого введения в Российской империи и Советском Союзе, а также развитие номенклатуры разрядов наук на юридических факультетах университетов Российской империи и номенклатуры специальностей высшей научной квалификации по юридическим наукам в Советском Союзе.

Если учесть, что подобного рода работа в этих хронологических рамках появляется в России впервые, то научная ценность ее очевидна для создания в дальнейшем базы данных развития содержания и форм новых научных результатов и научных достижений по сравнительному правоведению в их хронологической последовательности.

Диссертационные исследования в Российской империи. В них сравнительно-правовой метод применялся, но достаточно редко. Обособленным элементом структуры методологии сравнительного правоведения является сравнительно-правовой и сравнительно-теоретический методы исследования государства и права.

В Российской империи тематика таких исследований выделялась словами и словосочетаниями, среди которых: *сравнительно, относительно, критико-систематическое исследование, сравнительное изложение, сравнительное исследование, сравнительно-законодательное исследование*. Круг проблем этих исследований широк. Судите сами: об отношении, в котором находится общее право к положительному праву, к философии положительного права, к политике и этике (И. И. Гренберг, 1833); о плате за убийство в древнем русском и других славянских законодательствах в сравнении с германской вирой (Н. Д. Иванишев, 1840); историческое исследование начал нейтралитета относительно морской торговли (В. Н. Лешков, 1841); Русская Правда в отношении к уголовному праву (А. Н. Попов, 1841); о системе судебных доказательств древнего германского права сравнительно с Русской Правдой и позднейшими русскими законами, находящимися с ними в ближайшем соотношении (А. И. Палюмбецкий, 1844); бедность и законодательные меры, предпринимаемые в России и других государствах сравнительно с новейшим

пауперизмом западных государств и мерами к ее уменьшению, предлагаемые новой французской экономической школой (Е. Г. Осокин, 1846); об основных моментах наследования (В. Н. Никольский, 1871); мошенничество по русскому праву (И. Я. Фойницкий, 1871); дарение, его понятие, характеристические черты и место в системе права по римскому праву и новейшим законодательствам (В. А. Умов, 1876); концессия железнодорожного права (А. А. Борзенко, 1885); история и организация земских соборов Древней Руси сравнительно с западноевропейскими представительными учреждениями (В. Н. Латкин, 1885); постановка вопросов присяжным заседателям по русскому праву (В. Н. Палаузов, 1885); организация местного самоуправления во Франции и Пруссии в отношении сравнительного участия в ней различных общественных классов с образом, относящейся сюда новейшей немецкой и французской литературы (В. В. Ивановский, 1886); Иеремия Бентам, его отношение к учению о естественном праве (К. Н. Ярош, 1886); государство и церковь в их взаимных отношениях в Московском государстве от Флорентийской унии до учреждения патриаршества (А. Я. Шпаков, 1904); теория субъективных публичных прав (А. А. Рождественский, 1913).

Методология сравнительного правоведения немыслима без исследования *источников права*. Этому посвящены три диссертации, защищенные в Московском и Санкт-Петербургском университетах: источники права и суд в Древней России. Опыты по истории русского гражданского права (Н. Л. Дювернуа, 1869); опыт исследования источников по вопросу о деньгах Русской Правды (П. Н. Дрочек-Дроздовский, 1881); …канонический сборник XIV титулов со второй четверти VII века до 883 г. К древнейшей истории источников права греко-восточной церкви (В. Н. Бешеневич, 1905).

Наиболее важным элементом общей теории сравнительного правоведения в Российской империи следует считать школы и направления (течения), научные результаты и достижения которых отражали систему *взглядов, теорий, закономерностей, доктрин и учений* на государство и право. Тематика такого рода диссертаций достаточно разнообразна: антрополого-позитивная школа уголовного права в Италии (А. К. Вульферт, 1887, 1893); историческая школа юристов, ее происхождение и судьба. Опыт характеристики основ школы Савиньи в ее последовательном развитии (П. И. Новгородцев, 1896); главнейшие

течения в развитии прямого обложения в Германии в связи экономическими и общественными условиями (И. Х. Озеров, 1899); …главные направления в разработке теории заработной платы (В. Я. Железнов, 1905); основы философии права в научном идеализме. Марбургская школа философии: Коген, Наторп, Штаммлер и др. (В. А. Савальский, 1908); главные течения в истории науки уголовного права в России (Г. С. Фельдштейн, 1909); теория союзного государства. Разбор главнейших направлений в учении о союзном государстве и опыт построения его юридической конструкции (А. А. Жилин, 1912).

В рамках общей теории сравнительного правоведения защищены диссертации, предметом которых были правовые учения и доктрины: критический обзор учения о разделении властей (Н. Н. Ворошилов, 1872); основания классификации государств в связи с общим учением о классификации (Н. А. Зверев, 1883); учения пандект: о намыве, юридической природе русла публичных рек, об островах, в публичных реках возникающих, и сочинения римских землемеров (В. А. Юшкевич, 1895, 1897); основы учения о юридической сделке в современной немецкой доктрине пандектного права. Пролегомены к общей теории гражданского права (Д. Д. Гримм, 1900); международный федерализм. Идея юридической организации человечества в политических учениях до конца XVIII в. (А. С. Ященко, 1908); к учению о соединении труда (А. А. Овчинников, 1912).

Три диссертации были посвящены различным системам, а именно: системе судебных доказательств (А. И. Палюмбецкий, 1844), системам политического равновесия и легитимизма (В. П. Даневский, 1882), системе понятий торгового права (Г. Ф. Шершеневич, 1888) и системе XII Таблиц (Б. В. Никольский, 1897).

Кодификация международного частного права и международного брачного права достаточно подробно рассмотрена А. Н. Мандельштамом в 1900 году, которому присуждена степень доктора, минуя магистра. Он один из четырех ученых (А. А. Кауфман в 1908 г., А. А. Чупров в 1909 г., Б. А. Кистяковский в 1917 г.), которым в Российской империи присудили ученую степень доктора в таком порядке.

В целом можно отметить, что доля диссертаций по сравнительному правоведению по отношению ко всем диссертациям, защищенным на юридических факультетах университетов Российской империи, составляла всего лишь 1,4 %.

В период **советской государственности** сравнительному, сравнительно-правовому и сравнительно-теоретическому методам, а также советскому и буржуазному сравнительному правоведению было посвящено немного диссертаций: шесть по научной специальности – 12.00.01, две – по 12.00.02 и одна – по 12.00.08.

Генезис исторических и логических методов познания права достаточно глубоко исследован В. М. Сырых в кандидатской диссертации, защищенной в 1970 г. во Всесоюзном юридическом заочном институте.

Специально метод сравнительного правоведения в советской юридической науке был рассмотрен в кандидатской диссертации В. Э. Краснянской, защищенной в 1971 г. в Ленинградском государственном университете.

Сравнительный, сравнительно-правовой и сравнительно-теоретический методы использованы при исследовании ряда проблем, среди которых: организация исполнительной власти в США, Великобритании, Франции (Э. М. Борисов, 1972); основные принципы и стадии социалистического и буржуазного уголовного процесса (С. Т. Молина, 1976); история советской национальной государственности (Л. Д. Долгополова, 1978); институт преемственности президентской должности в США (Б. Л. Полунин, 1980); государственно-правовые проблемы реформ в КНР и в СССР (Цуй Цимин, 1991).

Теории, истории и современному состоянию советского и буржуазного сравнительного правоведения были посвящены кандидатская (1984) и докторская (1990) диссертации А. Х. Саидова. Он один из первых ученых Советского Союза представил результаты научного исследования сравнительного правоведения в виде диссертаций.

В них рассмотрен широкий круг вопросов: понятийный аппарат советского сравнительного правоведения, типология и классификация правовых систем современности, межтиповое сравнение в рамках советского сравнительного правоведения; становление и развитие буржуазного сравнительного правоведения (7 глав), буржуазное сравнительное правоведение во второй половине XIX в. (6 глав), буржуазное сравнительное правоведение и юридическая география мира (5 глав).

Предметом исследований *теории сравнительного правоведения* являлись источники права. Тематика диссертаций в Советском Союзе достаточно разнообразна. Они касались источников советского

социалистического права (Д. А-А. Керимов, 1950); советского морского права (В. В. Залесский, 1952); мусульманского права (Х. М. Д. эль-Зефири, 1976); британского «колониального права» в тропической Африке (начало XIX – середина XX вв.) (В. А. Томсинов, 1981); права Франции (М. М. Вильданова, 1987); права Иордании (Г. Нидаль, 1987); права развивающихся стран Азии и Африки (Г. И. Муромцев, 1990); права Вьетнама с древнейших времен до образования СРВ (Д. Ч. Нгуен, 1990); права США в американских правовых учениях (1945–1990 гг.) (В. В. Колесник, 1991).

Тридцать пять диссертаций написаны по истории отечественных и зарубежных политических и правовых учений в рамках общей теории сравнительного правоведения.

Предметом одних диссертаций являлось развитие учений конкретных политических и государственных деятелей, мыслителей и ученых. Вот их тематика: *учение* В. И. Ленина и И. В. Сталина о форме социалистического государства (В. С. Петров, 1952); *учения о государстве:* К. Маркса (Л. С. Мамут, 1961, 1977), К. Маркса и Ф. Энгельса на опыте революции 1848–1851 гг. (В. Я. Любашиц, 1980); *учение о праве* Леона Дюги (Н Неновски, 1970); *учения о государстве и праве:* А. П. Куницына (Ф. Н. Смирнов, 1964, 1966), Лассаля (В. С. Воробьёв, 1971), И. Канта (Е. В. Поликарпова, 1973), Н. М. Коркунова (В. Н. Иванова, 1976), Демокрита (В. А. Петрушев, 1985), Ф. Энгельса (Л. П. Лапшина, 1989); *политические учения:* Робеспьера (М. А. Хасидович, 1952), Никколо Макиавели (Я. Малярчик, 1958), Феофана Прокоповича в первой четверти XVIII в. России (А. Б. Просина, 1971), Иоахима Лелевиля (З. В. Намавичюс, 1973), М. М. Ковалевского (Г. А. Федотова, 1973); *политико-правовые учения:* Монтескье (Н. М. Азаркин, 1981), Георга Форстера (С. Н. Бабурин, 1986), Ибн-Халдуна (И. И. М. Абу-Айяш, 1987), Аль-Фараби (Б. А. И. аль-Масри, 1989).

Предметом других диссертаций были марксистско-ленинские, ленинские и ленинско-сталинские учения: об иске в советском гражданском процессе (Н. Б. Зейдер, 1939), о наследовании в советском праве (З. И. Мозжухина, 1950), о Советской Конституции (И. М. Степанов, 1953), о кадрах советского государственного аппарата (К. Савичев, 1954), о народовластии (О. Ханнелоре, 1973), о социалистическом государстве на опыте Первой русской революции (Е. Д. Николаев, 1979).

Предметом отдельных диссертаций выступают *буржуазные учения* в их развитии: о суверенитете (Э. Л. Кузьмин, 1966), о буржуазном праве (В. А. Туманов, 1969), социологические учения о праве во Франции (Д. И. Луковская, 1971), политико-правовые учения о партиях (Т. Б. Бекназар-Юзбашев, 1983), американские правовые учения (1945–1990 гг.) (В. В. Колесник, 1991).

Предметом четвертых диссертаций следует считать учения определенных периодов развития государств. Среди них: демократические учения о государстве и праве на Украине во второй половине XIX в. (М. Драгоманов, С. Подолинский, О. Терлецкий) (В. Г. Сокуренко, 1967), история политических учений Грузии (XII в.) (В. В. Абашмадзе, 1967), развитие политических и правовых учений в период формирования и утверждения сословно-представительной монархии в России (Н. М. Золотухина, 1988).

Лишь одна диссертация была посвящена формированию *марксистского учения* о государстве и праве (Э. Л. Розин, 1972).

В семи диссертациях исследована такая форма теоретического знания, как *доктрина*. Тематика их достаточно ограничена. Она касалась отечественных и зарубежных доктрин, среди которых: советская доктрина невмешательства (И. Ю. Богрова, 1950), американская доктрина менеджеризма (В. Н. Селиванов, 1974), доктрины философии права (Д. К. Бакрадзе, 1974), доктрина испанского государства франкистского режима (В. А. Савин, 1975), политическая доктрина декабриста Н. М. Муравьёва (С. А. Егоров, 1976), буржуазные государственно-правовые доктрины (Т. Б. Бекназар-Юзбашев), международная противоправность американских доктрин (И. Ю. Штодина, 1988).

Предметом исследования сравнительного правоведения являлась также *классификация, типология государственно-правовых явлений:* советские государственные органы и их классификация (П. Т. Василенков, 1950); классификация норм советского социалистического права (Б. А. Деготь, 1978); принципы и методы типологии государства и права (Л. П. Рожкова, 1977); научные основы типологии нормативно-правовых актов (Н. В. Сильченков, 1981); соотношение типов и форм государства (А. Г. Хабибулин, 1981).

В семи диссертациях рассматриваются проблемы систематизации законодательства, нормативно-правовых актов и норм права. Тематика этих работ следующая: гражданские законоположения.

Собрание законопроектов конца XVIII в. (Д. Л. Пурцеладзе, 1961); теоретические проблемы составления Свода законов Союза ССР (1927–1930 гг.) (Ю. И. Гусев, 1973); проблемы систематизации законодательства союзных республик (С. А. Табанов, 1982); систематизация законодательства России (1826–1832 гг.) (М. В. Сидорчук, 1983); вопросы теории систематизации локальных норм советского права (С. И. Архипов, 1987); систематизация нормативно-правовых актов министерств СССР (Н. Н. Захарова, 1990); «Собрание малороссийских прав» 1807 г. (А. И. Нелин, 1990).

Достаточно широко представлены диссертации по кодификации права, законодательства и отраслей права Советского государства и союзных республик. Разнообразна и тематика их. Судите сами: история кодификации права на Украине в XVIII в. (В. Д. Месяц, 1940); важнейшие кодификационные работы в первой фазе развития Советского государства (А. А. Ушаков, 1953); проблема кодификации советского социалистического права (Т. В. Лях, 1955); кодификация русского права в период образования и укрепления русского централизованного государства (конец XIV – середина XVI вв.) (А. Г. Поляк, 1955); проблема кодификации советского морского права (В. Ф. Мешера, 1956); развитие уголовно-процессуального законодательства и его кодификация в Белорусской ССР (Н. Н. Гапанович, 1960); основные черты кодификации советского уголовно-процессуального законодательства (1958–1961 гг.) (М. П. Евтеева, 1967); кодификация, памятники и основные черты права Украины второй половины XIII – первой половины XIX вв. (А. П. Ткач, 1969); развитие уголовно-процессуального права УССР в первые годы Советской власти (1917–1922 гг.) (П. Т. Землянский, 1970); кодификация гражданского законодательства СССО (1961–1965 гг.) (Г. К. Толстой, 1970); развитие законодательства Узбекской ССР и проблемы его кодификации (М. С. Васикова, 1974); проблемы кодификации и прогрессивного развития международного права (А. П. Мовчан, 1974); история кодификации законодательства развитого социализма (на материалах УССР) (В. К. Грищук, 1985); исторический опыт кодификации советского законодательства в 1920-е гг. (На материалах УССР) (И. Б. Усенко, 1985); кодификация в советском правотворческом процессе (И. П. Сидорчук, 1989).

Предметом сравнительного правоведения является изучение групп национальных правовых систем, тематика которых в диссертациях

представлена следующим образом: правовая система Турции в период танзимата (Ф. Ш. Шабанов, 1968); теория и развитие правовых систем стран Тропической Африки, освободившихся от британской колониальной зависимости (В. Н. Денисов, 1981); социалистическая правовая система Кубы (Перес Сармьенто, 1984); правовая система Италии (Н. Ю. Попов, 1984); правовая система Китайской Народной Республики (Е. В. Куманин, 1991).

Немного диссертаций, тематика которых посвящена религиозным правовым семьям, в частности мусульманскому и индусскому праву: институт собственности в мусульманском праве (У. М. Ахмеджанов, 1963); основные черты мусульманского права и его развитие в Иране по шиитскому направлению (М. И. Садагдар, 1963); теоретические проблемы советского сравнительного правоведения (А. Х. Саидов, 1984); формирование и развитие мусульманского права в Арабском халифате (XII–XIII вв.) (М. С. Хайдарова, 1985); теория и практика мусульманского права (Л. Р. Сюкияйнен, 1987); история и современное состояние буржуазного сравнительного правоведения (А. Х. Саидов, 1990); статус личности по мусульманскому праве (Али Ареф Алиян, 1991); индусское право и его модернизация в Республике Индии (Н. А. Крашенинникова, 1982).

В целом можно констатировать, что доля диссертаций по сравнительному правоведению по отношению ко всем диссертациям, защищенным в Советском Союзе по теории и истории права и государства; истории отраслей права и юридической науки, составляла 0,4 %.

В условиях межгосударственной интеграции Российской Федерации произошло значительное расширение тематики диссертационных исследований, в которых важное место отводилось сравнительно-правовому методу. Он довольно успешно был использован при анализе влияния римского права на развитие континентальной и англосаксонской правовых систем (Глазунова И. Н., 2000); места и роли правовой культуры в англосаксонской правовой семье (Бычкова Е. В., 2003); выяснения особенностей англосаксонской и континентальной правовых традиций в вопросах «сделки с правосудием» (Бахновский А. В., 2008) и оснований освобождения от юридической ответственности (Пейзак Р. И., 2012); определения роли института представительства в демократическом правовом государстве (Дворник В. В., 2004), развития института прокуратуры в России (Никонов В. А., 2005), институтов

амнистии и помилования в Таджикистане (Артыков З. М., 2010), судебной системы Восточной Сибири (Авдеева О. А., 2001).

Логично было бы отметить и значение сравнительно-правового метода исследования при уяснении роли судебного прецедента в правовой системе (Дорохова А. Б., 2001); характеристике системы российского права (Пилипенко Е. А., 2003), источников современного американского права (Петрова Е. А., 2004), современной системы источников российского гражданского права (Павлова Н. Н., 2015), судебной системы современных европейских государства (Яровая М. В., 2006).

Не остались без внимания и возможности сравнительно-правового метода исследования содержания обычного права как элемента национальной правовой системы (Дашин А. В., 2006). Изучению правовых семей посвящены диссертации Варьяса М. Ю. (1997), Мисрокова З. Х. (2003), Михайлова А. М. (2012), Кузьменко В. И. (2013).

Следует констатировать тот факт, что доля диссертаций с применением сравнительно-правового метода по отношению ко всем диссертациям, защищенным в Российской Федерации по теории и истории права и государства; истории отраслей права и юридической науки, составила уже 2,2 %.

В заключение отметим, что в первой четверти XXI в. всё большее развитие получают сравнительные правовые исследования. В том числе это касается и России [Василишин 2017]. Согласимся с утверждением А. Х. Саидова о том, что они имеют целью выяснение закономерностей развития правовых систем современности, совершенствование национального законодательства. Значение этих исследований заключается в том, что они позволяют не только рассмотреть в более широком ракурсе решение многих традиционных вопросов правоведения, но и поставить ряд новых проблем. В целом на базе сравнительного изучения правовых систем сформировалось и завоевывает всё большее признание такое научное направление и такая учебная дисциплина, как сравнительное правоведение [Саидов 2003, с. 13].

В рамках такой дисциплины вполне актуальным становится дальнейший научный поиск содержания сравнительного правоведения как науки, как метода исследования и как учебной дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Василишин И. И. Горизонты сравнительного правоведения как науки и учебной дисциплины // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и

педагогические науки. Вып. 2 (773). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 119–129. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf

Нерсесянц В. С. Процессы универсализации права и государства в глобализирующемся мире // Государство и право. 2005. № 5. С. 38–47.

Саидов А. Х. Сравнительное правоведение (основные правовые системы современности) : учебник / под ред. В. А. Туманова. М. : Юристъ, 2003. 448 с.

Якушев А. Н., Комаров С. А. Диссертационные исследования русских университетов Российской империи, РСФСР по теории и истории государства и права; истории отраслей права и юридической науки (1724–1991 гг.). СПб. : Изд-во Юридического института, 2017. 439 с.

УДК 344.4/343.2

С. Ю. Кораблева

кандидат юридических наук, доцент каф. общетеоретических
правовых дисциплин юридического факультета МГЛУ;
e-mail: sukorableva@gmail.com

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ПРАВА КАК ИСТОЧНИК МЕЖДУНАРОДНОГО УГОЛОВНОГО ПРАВА: АНАЛИЗ РЕШЕНИЙ МЕЖДУНАРОДНОГО УГОЛОВНОГО СУДА

В статье на основе анализа решений Международного уголовного суда, а также положений Римского статута рассматриваются проблемные вопросы применения общих принципов права. Демонстрируется, что несмотря на то, что во всех решениях Суда признается возможность использования общих принципов права для восполнения лакун Римского статута, практически в них установлены такие правила, которые препятствуют отнесению конкретного принципа к применимому праву. Исключение составляет хронологически последнее решение, которое, наоборот, отличается гибкостью, характерной для специальных трибуналов.

Ключевые слова: источники международного уголовного права; Римский статут Международного уголовного суда; Общие принципы права; решения Международного уголовного суда.

S. Yu. Korableva

Ph. D. in Law, Associate Professor, Chair of Theoretic Legal Disciplines,
Faculty of Law, Moscow State Linguistic University;
e-mail: 0194@rambler.ru

GENERAL PRINCIPLES OF LAW AS A SOURCE OF INTERNATIONAL CRIMINAL LAW: ANALYSIS OF THE DECISIONS OF THE INTERNATIONAL CRIMINAL COURT

In the article, based on the analysis of the decisions of the International Criminal Court, as well as the provisions of the Rome Statute, problematic issues of application of general principles of law are examined. It is shown that although all decisions of the ICC recognize the possibility of applying general principles of law to fill gaps in the Rome Statute, in practice they establish rules that prevent the attribution of a particular principle to applicable law. The exception, the latest decision, is, on the contrary, flexible and characteristic of Early International Criminal Tribunals.

Key words: sources of international criminal law; the Rome Statute of the ICC; General principles of law; Decisions of the ICC.

В Римском статуте Международного уголовного суда (далее – Статут) – базовом источнике международного уголовного права, более

подробно и тщательно, чем в статутах трибуналов, сформулированы общие правила привлечения к уголовной ответственности (нормы Общей части). Сложность общих норм свидетельствует о зрелости теории международного уголовного права, что в свою очередь обеспечивает правильное толкование и более эффективное применение статей, непосредственно запрещающих конкретные международные преступления. Однако некоторые важные вопросы не получили своего разрешения в Статуте, например возможность непосредственного совершения преступления путем бездействия, квалификация множественности преступлений и т. д. Кроме того, объективно даже всеобъемлющий и подробный нормативный правовой акт не может урегулировать все возможные отношения и всегда остается вероятность возникновения ситуации, которую невозможно будет разрешить с позиции закрепленных актом норм и правил. Всё это определяет важность страховочных механизмов для восполнения правовых лакун, основным из которым общепризнанно являются общие принципы права.

Римский статут в ст. 21 (1) (c) признает общие принципы частью применимого Международным уголовным судом (далее – Суд, МУС) права, хотя и определяет им последнее место в иерархии источников. Обращаться к общим принципам допустимо только, если вопрос не урегулирован внутренними актами Суда (Статутом, Элементами преступлений и Правилами процедуры и доказывания) или не может быть разрешен на основе международных договоров, принципов и норм международного права. Это сильно уменьшает возможности для их применения. Кроме того, в этой же статье конкретно указывается, что общие принципы права должны быть взяты Судом из национальных законов правовых систем мира, включая, соответственно, национальные законы государств, которые при обычных обстоятельствах осуществляли бы юрисдикцию в отношении данного преступления, при условии, что эти принципы не являются несовместимыми с настоящим Статутом и с международным правом и международно признанными нормами и стандартами.

Использование в ст. 21 формулировок «правовые системы мира» (*legal systems of the world*) и «национальные законы государств» (*the national laws of States*) вызывает вопрос о соотношении и содержании этих двух понятий. Особенно в свете того, что подавляющее большинство рассмотренных и рассматриваемых Международным уголовным

судом дел связаны с африканским континентом и странами, чьи нормы права никогда широко не изучались. Это само по себе сильно изменяет содержание термина «сравнительное правоведение», поскольку делает явно недостаточным исследование лишь «классического» права для подтверждения широкого распространения конкретного правового принципа в стандартах «правовых систем мира». Положение осложняется и тем, что «знаний о правовых явлениях, в том числе тех, которыми представлены разные правовые системы, стало больше, а вот понимания их природы и внутреннего закона не прибавилось» [Романов 2017, с. 158].

Также встает вопрос о том, насколько именно распространенным и общепризнанным должен быть принцип права с учетом того, что в правовых системах (при любой их классификации) могут доминировать конкурирующие, а то и откровенно противоречащие друг другу тенденции. В частности, «классическая школа мусульманского уголовного права незаконные приказы главы государства или государственных должностных лиц, рассматривает так же, как принуждение, даже если отсутствуют конкретные угрозы со стороны указанных лиц» [цит. по: Петровский 2013, с. 30]. Это полностью противоречит принципу, на котором были основано решение в широко известном и цитируемом деле Эрдемовича (*Erdemović*, *Case No. IT-96-22-T*). Более того, в шариате по вопросам уголовного права существует большое количество точных императивных предписаний, которые откровенно негативно оцениваются странами с европейским правосознанием.

Еще одной проблемой становится то, что в ст. 21 не раскрыты критерии определения тех государств, которые при «обычных обстоятельствах осуществляли бы юрисдикцию в отношении данного преступления». Традиционные критерии, такие как место совершения деяния, гражданство преступника, интересы конкретного государства и т. д., не имеют однозначного содержания в отношении случаев массового насилия, спорных территорий или переходных государств. Более того, можно представить ситуацию, когда общий принцип права, взятый из таких национальных законов, даже не противореча международному праву, окажется неудовлетворительным или двусмысленным с точки зрения возможностей для его применения [Verhoeven 2002].

Согласно Салланду, такая расплывчатая формулировка ст. 21 (1) (c) – результат компромисса между государствами, которые высказались за усмотрение судей в определении и применении общих принципов

международного уголовного права, и теми, которые настаивали на возможности прямого применения соответствующего национального законодательства [Saland 1999, с. 214–215]. Однако решение в виде уравнивания внутренних законов государств и правовых систем мира в статусе идентичных источников правовых принципов вряд ли можно считать оптимальным.

Число решений, принятых МУС, касающихся общих принципов права, очень невелико. И все они, кроме последнего, хотя и признают их частью применимого права, в конечном итоге отвергают существование конкретного принципа. Рассмотрим основные из них.

В *Situation in Uganda in the Case of the The Prosecutor v. Joseph Kony, Vincent Otti and Okot Odhiambo. Decision on The Prosecutor's Position on The Decision of Pre-Trial Chamber II lo Redact Factual Descriptions of Crimes in the Warrants of Arrest. Motion for Reconsideration, and Motion for Clarification, 28 October 2005 (ICC-02/04-01/05-60)* Палата предварительного производства II указала на неприменимость прецедентов специальных трибуналов, в том числе тех, где содержатся ссылки на общие принципы права как источники права в соответствии со ст. 21 (§19).

В деле *Situation in the Democratic Republic of the Congo, Judgement on the Prosecutor's Application for Extraordinary Review of Pre-Trial Chamber I's 31 March 2006 Decision Denying Leave to Appeal, 13 July 2006*, (*ICC-01/ 04*). Прокурор утверждал, что отсутствие в пп. d п. 1 ст. 82 Статута механизма пересмотра решений об отказе в обжаловании нельзя воспринимать иначе, как пробел в законодательстве; этот пробел должен быть исправлен посредством применения общих принципов права, указание на которые содержится в ст. 21 (1) (c) Статута (§21–22). Прокурор привел примеры, взятые из законодательства 14 государств, принадлежащих к романо-германской системе права, пяти государств, придерживающихся системы общего права, и трех, применяющих «юрисдикции исламского права», для того, чтобы доказать существование правового принципа, признающего компетенцию апелляционного суда по рассмотрению решений о запрещении обжалования (§25). В свою очередь Апелляционная палата отметила, что во всех правовых системах романо-германского и общего права, упомянутых Обвинителем, право на пересмотр решений иерархически нижестоящих судов о запрещении обжалования ограничены

статутными положениями, т. е. оно предоставляется законом (§26, 28). Также она привела пример законодательства Франции, которому вообще неизвестен процесс пересмотра решений об отказе в праве на обжалование (§27), и указала, что приведенные в качестве примера страны, придерживающиеся исламского права, не имеют единых норм в отношении пересмотра вышестоящим судом решений нижестоящих судов об отказе в разрешении на обжалование (§31). По этим причинам Апелляционная палата сделала вывод о том, что отсутствует или универсально не признается общий принцип права, предусматривающий возможность пересмотра решений нижестоящих судов, в том числе не разрешающих апелляцию (§32). Кроме того, Апелляционная палата утверждала, что ст. 82 Статута не содержит пробелов, которые требовали восполнения (§39).

В решении *Situation in the Democratic Republic of the Congo in the Case of the Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, Judgment on the Appeal of Mr. Thomas Lubanga Dyilo against the Decision on the Defence Challenge to the Jurisdiction of the Court pursuant to article 19 (2) (a) of the Statute of 3 October 2006, 14 December 2006, (ICC-01/04-01/06)* Апелляционная палата не только признала общие принципы права частью применимого права, но и согласилась с существованием правового принципа (доктрины) нарушения должной правовой процедуры и его формальным соответствием положениям ст. 21 (1) (b) и (c) (§26–34). Однако на вопрос о его применимости в данном деле однозначно ответила, что положения Статута и Правила процедуры и доказывания являются исчерпывающими и не оставляют возможности для исключения юрисдикции суда по какому-либо основанию кроме перечисленных в ст. 17 Статута (§35).

В 2006 г. в *Situation in the Democratic Republic of the Congo in the Case of the Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, Decision on the Practices of Witnesses Familiarization and Witness Proofing, 8 November 2006 (ICC-01/04-01/06)* Палата предварительного производства не согласилась с Прокурором в том, что практика предварительного опроса свидетелей (*witness proofing*) и их последующей подготовки к процессу (*witness familiarization*) широко распространена и может быть признана принципом права, хотя и указала на возможность и целесообразность по ознакомлению свидетелей и потерпевших с судебными процедурами МУС. Через год Судебная палата I в *The Prosecutor v. Thomas Lubanga*

Dyilo, Decision Regarding the Practices Used to Prepare and Familiarise Witnesses for Giving Testimony at Trial, 30 November 2007 (ICC-01/04-01/06) также не признала практику предварительного опроса общим принципом права несмотря на то, что Прокурор сослался на решение трибуналов по бывшей Югославии и Руанде, а также на национальные законы нескольких стран общего права (Австралии, Канады, Англия и Уэльса, Соединенных Штатов Америки) (§7–9). Судебная палата в своем решении исходила из того, что несколько национальных законодательств, относящихся к одной системе права, не могут быть достаточной основой для вывода о существовании общего принципа права (§41); что практика предварительного опроса в перечисленных странах не отличается полным единообразием (§31–40). Кроме того, она указала, что Суд не связан прецедентами специальных трибуналов как применимым правом и, следовательно, не рассматривает их процедурные правила и судебную практику как автоматически применимые, т. е. без детального анализа с позиции ст. 21 1 (b), (c) Статута МУС (§44).

В хронологически последнем решении – *Situation in the Republic of Kenya in the Case of the The Prosecutor v. William Samoei Ruto and Joshua Arap Sang, Decision on the Prosecutor's Appeal against the "Decision on the Prosecution's Request to Amend the Updated Document Containing the Charges Pursuant to Article 61(9) of the Statute", 13 December 2013, (ICC-01/09-01/11)*, Апелляционной палатой со ссылкой на все вышеперечисленные решения был подтвержден вспомогательный характер общих принципов права и их последнее место в иерархии источников права, применяемых Судом (§32).

Итак, МУС признал в своих решениях, что общие принципы права могут применяться для восполнения лакун Римского статута. Однако не смог однозначно ответить на вопрос о пробелах какого рода идет речь и каковы критерии отнесения конкретного принципа к применимому праву в соответствии со ст. 21 (1) (b) и (c). Из анализа судебной практики можно было бы сделать выводы о том, что МУС идет в направлении ограничения применения ст. 21 (1) (b), (c) в пользу Статута и иных формальных источников; что источники права, описанные в подпунктах (b) и (c) статьи 21, являются лишь вспомогательными, т. е. они не могут расширять или дополнять положения Статута; что понятие «общие принципы права, взятые из национальных законов

правовых систем мира» следует толковать очень узко, т. е. как нормы, идентичные для всех национальных правовых систем; и даже, что поскольку законодательство сильно варьируется от одной страны к другой, то вероятно таких общих принципов вообще не существует. Всё это полностью соответствует истории принятия Статута, которая свидетельствует о том, что многие государства стремились создать совершенно уникальную систему функционирования Суда, отличную как от специальных трибуналов, так и от национальных судов. Однако последнее решение МУС и его акцент на миссии Суда в соответствии с преамбулой Статута ставит все эти выводы под сомнение.

Речь идет о *Situation in the Republic of Kenya in the Case of the Prosecutor v. William Samoei Ruto and Joshua Arap Sang, Decision on Prosecutor's Application for Witness Summonses and resulting Request for State Party Cooperation, 17 April 2014 (ICC-01/09-01/11)*. В данном деле Судебная палата V (A) сделала вывод о том, что в соответствии со ст. 93 (l) (d) и (l) Суд имеет право в порядке просьбы о сотрудничестве обязать Кению оказать содействие не только в обеспечении добровольного присутствия свидетелей, но и принять ряд мер в отношении тех, кто не подтвердил своего желания давать показания (§193). Интересно, что Прокурор в обоснование своих требований о принудительном вызове восьми свидетелей ссылался не на существование общего принципа права, а использовал системное толкование положений Статута. А вот сама Палата, основываясь в том числе на положениях ст. 21 (1) (c), указала, что правило о возможности понуждения свидетеля к явке является общим принципом международного права, характерным и для любой национальной судебной системы, и для специальных трибуналов. И несмотря на то, что это прямо не предусмотрено в Римском статуте, доктрина взаимодополняемости ставит МУС в положение внутреннего суда в отношении процессуальных возможностей к принуждению (§65, 91, 138).

Последнее утверждение вызвало много споров, во-первых, потому что сама мысль об одинаковом статусе МУС и внутренних судов вызывает отторжение как у многих государств, так и у большого числа ученых. Во-вторых, потому что в данном решении говорится о возможности дополнения Статута общими принципами права, что полностью противоречит предыдущей позиции Суда об их исключительно вспомогательном характере. А, в-третьих, потому что подход,

продемонстрированный Судом в этом решении, отличается гибкостью, характерной для специальных трибуналов, что также воспринимается неоднозначно.

С другой стороны, представляется, что интерпретировать общие принципы права как нормы, закрепленные законодательно, а также считать существование идентичных правил условием для выработки общего принципа, что имело место в более ранних решениях, было некорректно. Наоборот, наличие схожих национальных норм свидетельствует о том, что они вытекают из принципа права, общего для данных правовых систем. На наш взгляд, в отношении общих принципов права строго формализованный подход абсолютно невозможен. Сама их суть заключается в придании большей гибкости судебной системе и предоставлении ей возможности адекватно реагировать на конкретные вызовы. Поэтому ограничения, которые МУС сам себе поставил в своих ранних решениях, было идентично отрицанию роли общих принципов права как источников права. И в этом отношении решение о признании возможности понуждения свидетеля к явке общим принципом права следует приветствовать. Однако ясности в то, как следует толковать положения ст. 21 (1) (c), оно, к сожалению, не вносит.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Петровский А. В. Мусульманское уголовное право и особенности уголовного законодательства мусульманских государств : монография. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2013. 91 с.

Романов А. К. Tertium comparationis правовой компаративистики // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (773). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 156–162. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf

Saland R. International Criminal Law Principles // Roy S. Lee (ed.). The International Criminal Court: The Making of the Rome Statute – Issues, Negotiations, Results. The Hague/London/Boston : Kluwer Law International, 1999. Pp. 189–216.

Verhoeven J. Article 21 of the Rome Statute and the Ambiguities of Applicable Law // Netherlands Yearbook of International Law. T. 33. 2002. Cambridge University Press, 2011. 492 c.

УДК 343.8

Е. В. Середа

доктор юридических наук, профессор, заведующая каф. национальной безопасности и правоохранительной деятельности юридического факультета МГЛУ; e-mail: evs.54@mail.ru

ПРАВО НА ОХРАНУ ЗДОРОВЬЯ И ПОЛУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМИ, СОДЕРЖАЩИМИСЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, В МЕЖДУНАРОДНЫХ ДОГОВОРАХ И В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье анализируется регламентация права лиц, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, на охрану здоровья и получение медицинской помощи в международных документах и в законодательстве Российской Федерации.

Ключевые слова: охрана здоровья; медицинская помощь; Конституция Российской Федерации; Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации; Минимальные стандартные правила обращения с заключенными; подозреваемые; обвиняемые; осужденные.

E. V. Sereda

Doctor of Law, Professor, Head of the Chair of National Security and Law Enforcement Activity, Faculty of Law, Moscow State Linguistic University; e-mail: evs.54@mail.ru

RIGHT TO HEALTH PROTECTION AND MEDICAL CARE FOR PRISONERS IN PENITENTIARY FACILITIES IN ACCORDANCE WITH INTERNATIONAL LAW AND THE LAW OF THE RUSSIAN FEDERATION

This article contains an analysis of regulations of international law and the law of the Russian Federation in relation to the right to health protection and medical care for prisoners in penitentiary facilities.

Key words: health protection; medical care; Constitution of the Russian Federation; Penal Corrections Code of the Russian Federation; Standard Minimum Rules for Treatment of Prisoners; suspected persons; defendant persons; convicted persons.

Право граждан Российской Федерации на охрану здоровья закреплено в ст. 41 Конституции Российской Федерации, в которой говорится о том, что «каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь. Медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения оказывается гражданам бесплатно за

счет средств соответствующего бюджета, страховых взносов, других поступлений».

Из этого следует, что и подозреваемые, и обвиняемые, и осужденные лица, как и все граждане Российской Федерации, также имеют право и на охрану своего здоровья, и на оказание медицинской помощи, на бесплатной основе и из тех же источников.

Кроме того, ст. 26 Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» конкретизируя это положение, говорит о том, что задержанные лица, заключенные под стражу, отбывающие наказание в виде ограничения свободы, ареста, лишения свободы либо административного ареста, имеют право на получение медицинской помощи.

Такая же норма содержится и в ч. 6 ст. 12 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации. В ней указывается, что «осужденные имеют право на охрану здоровья, включая получение первичной медицинской помощи в амбулаторно-поликлинических или стационарных условиях в зависимости от медицинского заключения».

Следует отметить, что «ст. 21 Конституции РФ гарантирует охрану достоинства личности и защиту от жестокого обращения. Это конституционное положение особенно важно для сферы исполнения наказаний, где к осужденным применяются меры государственного принуждения, и где осужденный в силу объективных причин ограничен в возможности самостоятельно и в полной мере осуществлять защиту своих прав и интересов» [Бриллиантов 2017, с. 125]. Действительно, находясь в изоляции от общества, а значит, и далеко от медицинских учреждений, осужденный гражданин не имеет возможности самостоятельно реализовать свое право на получение медицинской помощи, поэтому ст. 101 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации налагает обязанность по оказанию этой помощи на сотрудников пенитенциарного учреждения. Норма этой статьи прямо указывает, что «администрация исправительных учреждений несет ответственность за выполнение установленных санитарно-гигиенических и противоэпидемических требований, обеспечивающих охрану здоровья осужденных».

Это же относится и к гражданам, находящимся в статусе подозреваемых и обвиняемых. Их права на получение медицинской помощи и охрану здоровья последних наряду с указанной статьей Конституции РФ закреплены также и в п. 9 ст. 17 Федерального закона от 15 июля

1995 г. № 103-ФЗ «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений».

Кроме того, в соответствии со ст. 99 Уголовно-процессуального кодекса РФ при избрании меры пресечения суду необходимо, наряду с учетом тяжести содеянного, личности подозреваемого или обвиняемого, принимать во внимание также и состояние здоровья подозреваемого.

Необходимо отметить, что положения Минимальных стандартных правил обращения с заключенными, принятыми на первом Конгрессе ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями 30 августа 1955 г., также устанавливают правила медицинского обслуживания лиц. А п. 22 Минимальных стандартных правил обращения с заключенными прямо говорит о том, что «тюремные больницы должны располагать оборудованием, установками и лекарствами, необходимыми для должного медицинского ухода за больными и для их лечения, а также достаточно квалифицированным персоналом» [Минимальные стандартные правила обращения с заключенными 1955].

Однако реальная ситуация с получением медицинской помощи указанным лицам далека от предписаний закона и международных документов.

Так, статистика говорит о том, что 90 % всех лиц, находящихся в местах лишения свободы и заключенных под стражу, страдают различными заболеваниями и находятся на диспансерном учете. В полтора раза чаще они страдают заболеваниями органов дыхания, выявляются психические расстройства, увеличивается количество ВИЧ-инфицированных. Иначе говоря, показатели состояния здоровья лиц, находящихся в пенитенциарных учреждениях, в значительной степени отличаются в худшую сторону от общенациональных показателей. При этом серьезную озабоченность вызывает также слабая диагностическая база исправительных учреждений, качество предоставляемой осужденным медицинской помощи, а также профессиональная подготовка специалистов.

Исправить ситуацию посредством подключения к организации медицинской помощи органов здравоохранения, на территории которых находятся пенитенциарные учреждения, Правительство Российской Федерации пыталось не один раз. Идти по этому пути рекомендуют

упомянутые уже здесь и Минимальные стандартные правила обращения с заключенными. В их п. 22 записано, что необходимо «медицинское обслуживание организовывать в тесной связи с местными или государственными органами здравоохранения» [Минимальные стандартные правила обращения с заключенными 1955].

Одним из вариантов изменения ситуации в лучшую сторону не так давно виделась возможная передача функций по обеспечению медицинского обследования и соблюдения санитарно-гигиенических условий в пенитенциарных учреждениях от Федеральной службы исполнения наказаний к гражданской структуре. И такая передача частично состоялась, однако лишь формально.

Так, после выхода приказа Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации и Министерства юстиции Российской Федерации от 17 октября 2005 г. № 640/190 «О порядке организации медицинской помощи лицам, отбывающим наказание в местах лишения свободы и заключенным под стражу» могло сложиться впечатление, что Минздравсоцразвития России взяло на себя ответственность за состояние дел с медицинским обеспечением в уголовно-исполнительной системе.

Однако реального воплощения в жизнь этот приказ не имел. В целях изменения ситуации, а также в соответствии с ч. 2 п. 22 названных правил, в которых говорится о том, что «больных заключенных, нуждающихся в услугах специалиста, следует переводить в особые заведения или же в гражданские больницы» было принято Постановление Правительства Российской Федерации от 28 декабря 2012 г. № 1466 «Об утверждении Правил оказания лицам, заключенным под стражу или отбывающим наказание в виде лишения свободы, медицинской помощи в медицинских организациях государственной и муниципальной систем здравоохранения, а также приглашения для проведения консультаций врачей-специалистов указанных медицинских организаций при невозможности оказания медицинской помощи в учреждениях уголовно-исполнительной системы».

Кроме того, в Федеральном законе от 29 декабря 2010 г. № 434-ФЗ «О внесении изменений в статью 110 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» и статью 24 Федерального закона «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений» закреплена возможность изменения меры

пресечения в виде заключения под стражу, при выявлении у подозреваемого или обвиняемого тяжелого заболевания, препятствующего его содержанию под стражей.

В рамках исполнения этого Закона, Постановлением Правительства РФ от 06 февраля 2004 г. № 54 «О медицинском освидетельствовании осужденных, представляемых к освобождению от отбывания наказания в связи с болезнью» утвержден Перечень заболеваний и Правила медицинского освидетельствования подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений. Также принят Федеральный закон от 07 февраля 2011 г. № 5-ФЗ «О внесении изменения в статью 117 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации», которым вводится обязательность проведения медицинского осмотра осужденных и выдачи медицинского заключения при водворении в штрафные изоляторы (дисциплинарные помещения). Детали проведения такого медосмотра прописаны в приложении к приказу Министерства юстиции Российской Федерации от 09 августа 2011 г. № 282, закрепившем порядок проведения медицинского осмотра перед переводом осужденных в помещения камерного типа, судебные помещения камерного типа, одиночные камеры, а также водворение в штрафные и дисциплинарные изоляторы и выдачи медицинского заключения о возможности нахождения в указанных помещениях по состоянию здоровья, законодательно предусмотрена возможность применять к подозреваемому или обвиняемому, страдающему заболеванием, меры пресечения, не связанные с изоляцией от общества.

Таким образом, можно констатировать, что действующие в России нормы в области медицинского обслуживания лиц, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, в настоящее время соответствуют международным стандартам, в частности Минимальным стандартным правилам обращения с заключенными.

Однако, имея множество новаций в области обеспечения прав лиц, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, на практике мы сталкиваемся с разным уровнем их правового регулирования, начиная с Уголовно-исполнительного Кодекса Российской Федерации и заканчивая такими подзаконными актами, как постановления Правительства Российской Федерации и приказы Министерства юстиции Российской Федерации.

В этой связи всяческого одобрения и поддержки вызывают усилия авторского коллектива по подготовке научно-теоретической модели

Общей части Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации под руководством профессора В. И. Селиверстова, в которой предлагается в Общей части нового кодекса отдельную статью посвятить праву осужденного на охрану здоровья, независимо от того, какой вид наказания он отбывает [Общая часть нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации: итоги и обоснования теоретического моделирования 2017].

В ст. 42 упомянутого проекта фактически обобщены нормы всех законодательных актов, о которых говорилось выше, и которые систематизированы и помещены в одну статью. Одновременно все позиции этой статьи полностью коррелируются и с нормами Минимальных стандартных правил обращения с заключенными.

Так, в ней говорится, что «осужденные, отбывающие уголовные наказания в виде ограничения свободы с направлением в специализированное государственное учреждение, ареста, содержания в дисциплинарной воинской части, лишения свободы на определенный срок или пожизненного лишения свободы, имеют право на получение медицинской помощи в медицинских организациях учреждений, исполняющих данные уголовные наказания. При невозможности оказания медицинской помощи в медицинских организациях учреждений, исполняющих уголовные наказания в виде ареста, содержания в дисциплинарной воинской части, лишения свободы на определенный срок или пожизненного лишения свободы, осужденные имеют право на оказание медицинской помощи в медицинских организациях государственной системы здравоохранения и муниципальной системы здравоохранения, а также на приглашение для проведения консультаций врачей-специалистов указанных медицинских организаций в порядке, установленном Правительством Российской Федерации. Лечебные и консультационные услуги для осужденных, отбывающих лишение свободы на определенный срок и пожизненное лишение свободы, оплачиваются за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, предусмотренных на эти цели федеральному органу исполнительной власти, осуществляющему правоприменительные функции, функции по контролю и надзору в сфере исполнения уголовных наказаний в отношении осужденных» [Общая часть нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации: итоги и обоснования теоретического моделирования 2017].

В этой же статье специально закрепляется право на оказание медицинской помощи осужденным беременным женщинам, женщинам во время родов и в послеродовой период, в том числе в медицинских организациях охраны материнства и детства за счет федерального бюджета.

Статья 42 проекта закрепляет также положение, в соответствии с которым «осужденные, отбывающие уголовные наказания без изоляции от общества и иные меры уголовно-правового характера, имеют право на получение медицинской помощи в медицинских организациях государственной системы здравоохранения и муниципальной системы здравоохранения, на общих основаниях в соответствии с законодательством Российской Федерации» [Общая часть нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации: итоги и обоснования теоретического моделирования 2017].

В ней же говорится о том, что более детальная регламентация этих положений будет закреплена в подзаконных правовых актах.

По мнению автора статьи, закрепление всех норм, регламентирующих реализацию права осужденных на охрану здоровья и получение медицинской помощи в одном кодифицированном законодательном акте уровня Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации, вызывает поддержку и одобрение. Хочется надеяться, что проект модели Общей части нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации не останется без внимания наших законодателей, хотя бы в части закрепления в отдельном законе или во внесенных изменениях действующего кодекса норм, закрепляющих право осужденных на охрану здоровья и предоставления им медицинской помощи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бриллиантов А. В. Уголовно-исполнительное законодательство России и международные правовые акты в сфере обращения с заключенными // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (773). М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 119–129. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf

Минимальные стандартные Правила обращения с заключенными. Приняты в г. Женеве 30 августа 1955 г. URL : www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prison

Общая часть нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации: итоги и обоснования теоретического моделирования / под ред. В. И. Селиверстова. М. : Юриспруденция, 2017. 320 с.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета

Образование и педагогические науки

Выпуск 1 (790)

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University

Education and Pedagogical Studies

Issue 1 (790)

Ответственные за выпуск 1 (790):

кандидат филологических наук, профессор Г. М. Фролова;
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова;
кандидат юридических наук С. Ю. Кораблева

Редактор Е. М. Евдокимова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 17.01.2018
Формат 60x90/16. Усл. печ. л. 13,4
Заказ № 30

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: mslu-vestnikedu.ru
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания. Ссылка на издание при перепечатке обязательна