

ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018 4 (808)



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

The year of foundation – 1940

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

Issue 4 (808)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2018



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

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

Выпуск 4 (808)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2018

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алиева Н. М., д-р филол. наук, проф.
Воронина Г. Б., канд. филол. наук, проф.
А. дель Валье Галвес, д-р юрид. наук, проф.
Голубина К. В., канд. филол. наук, проф.
Гомес М. К., проф. лингвистики
Дудик Н. А., канд. филол. наук
Имомзода М. С., д-р филол. наук, проф.
Ирисханова К. М., канд. филол. наук, проф.
Ирисханова О. К., д-р филол. наук, проф.
Краева И. А., канд. филол. наук, проф.
Красноженова Г. Ф., д-р социол. наук, проф.

Кунанбаева С. С., д-р филол. наук, проф.
Медведева Т. В., канд. филол. наук, проф.
Милитосян Л. Х., канд. пед. наук, доц.
Моисеенко Л. В., д-р филол. наук, проф.
Мусаев А. И., д-р филол. наук, проф.
Ноздрин Л. А., д-р филол. наук, проф.
Радченко О. А., д-р филол. наук, проф.
Русецкая М. Н., д-р пед. наук, проф.
Сорокина Т. С., д-р филол. наук, проф.
Убин И. И., д-р филол. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бекяшев К. А.
доктор юридических наук, профессор
Бекяшев Д. К.
доктор юридических наук
Богданов Д. Е.
доктор юридических наук, доцент
Василевская Л. Ю.
доктор юридических наук
Василишин И. И.
кандидат юридических наук, доцент
Вербицкий А. А.
доктор педагогических наук,
кандидат психологических наук, профессор,
академик РАО
Вислова А. Д.
доктор психологических наук
Гальскова Н. Д.
доктор педагогических наук, профессор
Денисенко С. И.
доктор педагогических наук, профессор
Казакова В. А.
доктор юридических наук, профессор
Калинина Н. В.
доктор психологических наук, доцент
Каменская Л. С.
кандидат филологических наук, доцент
Карпинский К. В.
доктор психологических наук, профессор
Лямзин М. А.
доктор педагогических наук, профессор
Мачинская Р. И.
доктор биологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент
Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук
Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент
Петручак Л. А.
доктор юридических наук, доцент
Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук
Румянцева И. М.
доктор психологических наук,
доктор филологических наук, профессор
Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор
Середа Е. В.
доктор юридических наук, профессор
Соколова А. С.
доктор педагогических наук, доцент
Троицкая Е. А.
кандидат психологических наук
Фролова Г. М.
кандидат педагогических наук, профессор
Харламова Н. С.
кандидат педагогических наук, доцент
Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор
Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Коряковцева Н.Ф., Шукин А.Н.

Современная образовательная среда и преподавание
иностраннных языков 11

Баран О.В.

Методическая составляющая франкоязычного интернет-ресурса
TV5monde.com и его возможное применение для обучения
французскому языку 19

Белогурова М.А., Данилова В.А.

Профессионально ориентированное обучение иностранному
языку на примере реализации дополнительной образовательной
программы «Связи с общественностью в сфере международных
отношений» 26

Булкин А.П.

Социальная природа общества и образование 34

Быков А.К.

Интегративная природа патриотического воспитания
в образовательных организациях как основание классификации
его направлений 47

Горина В.А.

Второй иностранный язык в контексте подготовки бакалавров
лингвистических специальностей 61

Капустина В. Ю.

Антропологические идеи развития духовности
в творчестве К.Д.Ушинского 74

Куркина А.Ю.

Обучение чтению научных текстов 83

Лоцилин А.Н.

Проблема творческих способностей 90

Лоцилин А.Н., Тихомирова Е.А.

Роль потребностей и интересов в творчестве 101

Пупышева М.В., Харитонова М.А.

Область применения профессионально ориентированной
коммуникативной компетенции бакалавров по направлению
подготовки «Реклама и связи с общественностью» 112

<i>Соколова А.С.</i>	
Карьероформирующее обучение в образовательном пространстве современного вуза	121
<i>Фролова Г.М., Шукин А.Н.</i>	
Оптимизация профессионально-методической подготовки преподавателей иностранного языка	130
<i>Чернышова М. В.</i>	
Формирование умений планирования и анализа уроков иностранного языка бакалавров в ходе педагогической практики	139

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Калинин И. В., Костригин А. А.</i>	
Учения о нравственном чувстве в русской психологической науке XXI в.	148
<i>Калинина Н. В.</i>	
Поликультурный диалог в повышении безопасности интернет-общения детей и подростков	167
<i>Кулакова С. В.</i>	
Направления повышения профессиональной компетентности психологов уголовно-исполнительной системы в контроле профилактики профессионального выгорания	180
<i>Пашукова Т. И.</i>	
Диалог в межкультурной коммуникации и межличностном общении	196
<i>Сотова Л. В.</i>	
Психолого-педагогические критерии комплектования групп в условиях интенсивного обучения взрослых	208

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Глушков А. И.</i>	
Проблемы прекращения уголовного преследования в отношении несовершеннолетнего с применением принудительной меры воспитательного воздействия (на основе отечественного и зарубежного законодательства)	226
<i>Грушин Ф. В.</i>	
Развитие уголовно-исполнительной политики Российской Федерации с учетом влияния некоторых «западных» ценностей	235

<i>Емельянов А. И.</i>	
Организованная преступность как ключевая угроза национальной безопасности Российской Федерации	242
<i>Литвинов Ю. В.</i>	
О понятии ограниченной ответственности в российском и англо-американском корпоративном праве	253
<i>Савинков А. А.</i>	
К вопросу о совершенствовании ответственности за склонение к потреблению наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов с учетом зарубежного опыта	262
<i>Смагина А. В.</i>	
Гражданско-правовое регулирование института банковской тайны	273

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

<i>Koryakovtseva N. F., Schukin A. N.</i> Modern Educational Environment and Language Instruction	11
<i>Baran O. V.</i> Pedagogical Component of the Francophone Internet-Resource <i>TV5MONDE.COM</i> and Its Possible Application for French Language Teaching	19
<i>Belogurova M. J., Danilova V. A.</i> Teaching Foreign Languages to Aspiring Pr-Professionals Using the Programme “Public Relations in the Global Markets”	26
<i>Bulkin A. P.</i> Social Nature of Society and Education	34
<i>Bykov A. K.</i> The Integrative Nature of Patriotic Upbringing in Education Organizations as Basis for Classifying its Main Directions	47
<i>Gorina V. A.</i> Second Foreign Language within the Context of Teaching Bachelors of Non-Linguistic Specialties	61
<i>Kapustina V. Yu.</i> The Anthropological Ideas of Spirituality in the Works of K. D. Ushinsky	74
<i>Kurkina A. Ju.</i> Problems of Teaching Academic Reading	83
<i>Loshchilin A. N.</i> The Problem of Creative Abilities	90
<i>Loshchilin A. N., Tikhomirova E. A.</i> The Role of Needs and Interests in Creativity	101
<i>Pupysheva M. V., Kharitonova M. A.</i> Application of Skills Developed by Bachelor’s Degree Students of Advertising and Pr in Professional Language Course	112
<i>Sokolova A. S.</i> Career Development Programmes in the Educational Environment of Modern University	121

<i>Frolova G. M., Schukin A. N.</i>	
Enhancing Foreign Language Teachers' Development	129
<i>Tchernyshova M. V.</i>	
Developing the Foreign Language Lesson Planning and Lesson Analysis Skills of Undergraduate Students in the Course of Teaching Practice	139

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Kalinin I.V., Kostrigin A.A.</i>	
Theories of Moral Feeling in Russian Psychological Science in the 19 th Century	148
<i>Kalinina N.V.</i>	
Multicultural Dialogue in Security Improvement of Childrens and Adolescents' Internet-Communication	167
<i>Kulakova S.V.</i>	
Directions of Increasing Professional Competence of Psychologists of the Criminal-Executive System in Control of Prevention Professional Combustion	180
<i>Pashukova T.I.</i>	
Dialogue in Cross-Cultural Communication and Interpersonal Interaction	196
<i>Sotova L.V.</i>	
Psycho-Pedagogical Criteria of Group Compiling in Conditions of Intensive Adult Teaching	208

LEGAL STUDIES

<i>Glushkov A. I.</i>	
Problems of Criminal Prosecution of the Juvenile with the Use of Coercive Measures of Educational Influence (on the Basis of Domestic and Foreign Legislation)	225
<i>Grushin F. V.</i>	
The Development of the Penal Policy of the Russian Federation Taking into Account the Influence of Some «Western» Values	235
<i>Emelianov A. I.</i>	
Organized Crime – a Key Threat to the National Security of the Russian Federation	242

<i>Litvinov Yu. V.</i>	
On the Concept of Limited Liability in Russian and Anglo-American Corporate Law	253
<i>Savinkov A. A.</i>	
To the Issue of Improvement of Liability for Inducement to Use Narcotic Drugs, Psychotropic Substances and Their Analogues Following Foreign Experience	262
<i>Smagina A.V.</i>	
Civil Regulatory Activity of Bank Secrecy	273

УДК 378.81

Н. Ф. Коряковцева, А. Н. Шукин

Коряковцева Н. Ф., доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры лингводидактики МГЛУ;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

Шукин А. Н., доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: metod32@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье раскрываются особенности современной образовательной среды для изучения иностранных языков – социального (реальная иноязычная среда), субъектного (субъекты образовательного процесса – обучающийся и преподаватель), предметного (материалы и средства обучения) и технологического (технологии обучения и самостоятельной учебной деятельности) компонентов; обозначены вызовы и задачи, стоящие перед современной методикой преподавания иностранных языков в целях эффективной реализации условий новой информационно-образовательной среды для расширения пространства и возможностей языкового образования. Отмечается, что в современной образовательной ситуации как обучающийся, так и преподаватель являются представителями киберпоколения, опытными онлайн-пользователями. Особое внимание уделяется автономной учебной деятельности в условиях новой образовательной среды; ставится задача целенаправленного развития приемов самостоятельной работы над изучаемым языком в условиях интернет-среды. Подчеркивается важность подключения социального ресурса реальной языковой среды с использованием Интернета и включения в содержание обучения иностранному языку вариативного творческого компонента. Обосновывается необходимость обучения иностранному языку на базе развития продуктивной учебной деятельности как условие непрерывного изучения языка и культуры и развития автономии обучающегося. Отмечается, что использование интернет-ресурсов создает условия для реализации индивидуального и дифференцированного подхода к обучению иностранному языку. Авторы делают вывод, что перед современной методикой преподавания иностранных языков стоят задачи системного подхода к организации образовательной среды с использованием интернет-ресурсов и информационно-образовательной среды в целом.

Ключевые слова: образовательная среда; киберпоколение учащихся и преподавателей; реальная языковая среда; автономное изучение языка; стратегии изучения языка.

N. F. Koryakovtseva

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Proff., FLT Department, MSLU;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

A. N. Schukin

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Proff. of Pushkin State Russian Language Institute;
e-mail: metod32@mail.ru

**MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AND LANGUAGE INSTRUCTION**

The article highlights specific features of new the educational environment regarding foreign language learning – social domain (authentic language environment), teacher-learner interaction, subject matter (teaching materials) and technological (teaching and learning strategies) components; outlines the challenges and goals for foreign language teaching to make effective use of the opportunities the new educational environment provides for broadening the space and enlarging facilities for language learning. It is pointed out that in the modern educational context both learners and teachers represent the new cyber-generation and are mature computer users. Special attention is paid to autonomous language learning in the new educational environment; the task of purposeful skills development for self-directed language learning via the Internet is put forward. The article stresses the importance of ample use of authentic internet materials as the social resource for language learning, as well as the importance of the variable component for language learning in the content of language instruction. The authors stress the significance of learning-centered language education and argue that language instruction in the current educational context should be based on the development of product-based constructive language learning strategies and learners' capacity for autonomous learning and life-long learning. It is emphasized that the use of the internet provides every opportunity for individual and differentiated approach to language instruction. The authors conclude that modern foreign language teaching is challenged by the information and educational environment and requires a systemic approach to the effective use of internet-resources and various opportunities provided by the information and educational environment.

Key words: educational environment; cyber-generation of learners and teachers; authentic language environment; autonomous language learning; language learning strategies.

Введение

На рубеже XX–XXI столетий с приходом в сферу языкового образования Интернета существенно изменяется информационно-образовательная среда и условия обучения иностранным языкам (ИЯ). Достаточно сказать о широком использовании мультимедийных средств, развитии дистанционного обучения, распространении

технологии мобильного обучения, расширении возможностей автономного изучения языков и культур. Интернет-среда, интернет-общение, успешно конкурируют с уже традиционными аудио-, видео- и компьютерными учебными материалами по иностранным языкам.

Информационно-образовательная среда языкового образования – это, как известно, не только ресурсная база изучения языков и культур. В области изучения ИЯ образовательная среда включает такие взаимосвязанные компоненты, как: социальный – реальная иноязычная среда, субъектный – субъекты образовательного процесса, предметный – материалы и средства обучения, технологический – технологии обучения и самостоятельной учебной деятельности изучающего язык и культуру [Бим 1988; Спичко 2006]. В условиях динамично развивающегося общества, культуры, информации каждый из этих традиционных компонентов образовательной среды претерпевает изменения. Новые условия информационно-образовательной среды ставят перед методикой преподавания ИЯ новые вызовы.

Выделим актуальные *вопросы обучения и изучения иностранных языков, обусловленные изменением современной информационно-образовательной среды*. Прежде всего, изменился характер социального компонента образовательной среды – доступность реальной иноязычной среды, в которой обучающийся получает возможность непосредственно контактировать с изучаемым языком. Помимо традиционного чтения книг, просмотра фильмов, телепередач изучающий иностранный язык имеет постоянный доступ через интернет-ресурсы к носителю языка (переписка, чаты, социальные сети, телеконференции, блоги, образовательные программы и многое другое). Важно также отметить, что это не только ресурсы изучения языка и культуры, но и междисциплинарный ресурс различного предметного знания, которым обучающийся может пользоваться средствами ИЯ.

Эти ставшие сегодня привычными социальные условия образовательной среды ставят перед методикой преподавания ИЯ ряд важных задач, связанных с «подключением реальной социальной среды» к образовательному процессу [Спичко 2006]. С одной стороны, это интеграция реальной иноязычной социокультурной среды в учебный процесс по ИЯ. С другой стороны, это обеспечение способности и готовности обучающегося к продуктивному самостоятельному использованию данных ресурсов, направление и помощь в самостоятельной работе, воспитание информационно-образовательной культуры.

С первой задачей современные преподаватели успешно справляются – накоплен достаточный опыт включения материалов реальной иноязычной среды в аудиторную и внеаудиторную работу с изучаемым языком. Вместе с тем вторая задача решается сложнее. На протяжении многих лет в методической литературе идет речь об автономной учебной деятельности школьников и студентов, автономном изучении языков и культур, даже самообучении. Традиционно подчеркивается важность целенаправленного развития стратегий овладения изучаемым языком и приемов самостоятельной учебной деятельности, что обеспечивает осознание обучающимся процедуры работы над языком, цели и конечного результата ее выполнения [Щукин 2007, с. 290].

Тем не менее методические рекомендации по самостоятельной работе с изучаемым языком, формированию соответствующих умений относятся главным образом к традиционным средствам обучения. Приемы самостоятельного изучения языка и культуры в условиях интернет-среды в формате автономной учебной деятельности практически не описаны и не являются объектом целенаправленного обучения, за исключением общей информационной грамотности и консультативной помощи преподавателя, которая главным образом ограничивается информацией о полезных ресурсах.

Приходится признать, что в интернет-среде школьник и даже студент находятся в «свободном плавании» и в значительной степени упускают возможности эффективного ее использования в целях дополнительной речевой практики, расширения языковой базы, накопления опыта межкультурного общения. В то время как интернет-технологии создают среду автономного продуктивного изучения языков и культур.

Таким образом, изменения социального компонента образовательной среды, подключение социокультурного ресурса реальной языковой среды, ставят перед методикой преподавания ИЯ требование целенаправленной подготовки обучающихся к автономной учебной деятельности в области изучения иностранных языков и развития автономии как личностной, субъектной, характеристики учащегося.

Субъектный компонент образовательной среды – обучающийся, преподаватель и учебная группа (коллективный субъект) также переживают существенные изменения. Вызовом современного образования, в том числе языкового, оказывается современное интернет-поколение обучающихся, киберпоколение, или онлайн-учащиеся. Они овладевают технической стороной использования интернет-

ресурсов достаточно рано и мотивированы к работе с компьютерными средствами.

Следовательно, современное поколение учащихся открыто широкому использованию нового образовательного ресурса и воспринимает интернет-среду как естественную для общения в этом пространстве, в том числе и на иностранном языке. Более того, для современных учащихся естественно взаимодействие с товарищами по учебе (учебной группой как коллективным субъектом учебной деятельности) в интернет-среде, обмен опытом, взаимообучение, работа в команде и др. Тем не менее, как уже отмечалось, стихийное использование интернет-ресурсов не позволяет реализовать возможности языковой среды максимально эффективно.

Таким образом, методическая задача заключается в том, чтобы обеспечить у учащихся необходимые умения продуктивно работать в интернет-среде в целях расширения и накопления опыта изучения языка и культуры. В связи с этим важной особенностью современной методики становится *обучение ИЯ на базе развития продуктивной учебной деятельности как условие непрерывного изучения языка и культуры*.

Современный преподаватель – это также представитель нового онлайн-поколения. Программы профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей ИЯ предусматривают, как известно, обеспечение высокого уровня информационной грамотности и культуры. Важно подчеркнуть, что интернет-среда является для преподавателя как средством обучения, так и профессионального роста и саморазвития.

Предметный компонент образовательной среды связан прежде всего с проектированием условий, поиском и подбором материалов, обеспечивающих решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач средствами изучаемого языка. Вряд ли стоит говорить о том разнообразии материалов, которые предоставляют преподавателям и обучающимся интернет-ресурсы. Методическим «навигатором» для преподавателя служат различные интернет-порталы и платформы дидактической направленности.

Необходимо отметить, что широкие возможности выбора учебных и аутентичных материалов позволяют обеспечить *вариативный творческий компонент содержания обучения ИЯ* и самостоятельной работы учащихся, связанный с освоением реального языкового пространства

и реальной действительности средствами изучаемого языка. Включение в содержание обучения вариативного творческого компонента дает возможность преподавателю проектировать в содержании самостоятельной работы учащихся творческие учебно-познавательные задачи проблемно-поискового, проектного, социально ориентированного характера; создавать условия для самореализации и творческого самовыражения учащихся; расширять предметное поле и социальный опыт использования изучаемого иностранного языка.

Подчеркнем взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов информационно-образовательной среды, поскольку в основе эффективной реализации условий новой образовательной среды – *технологический компонент* – формы и технологии обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности учащихся.

Открытое образовательное пространство, подключение реальной языковой среды, реализация потенциала субъектов учебной деятельности, с одной стороны, обеспечивают условия для развития учащегося как активного, творческого субъекта образовательного процесса, его самореализации и саморазвития, с другой – требуют от обучающегося достаточного уровня компетентности в самостоятельном изучении языка и культуры в формате автономной учебной деятельности.

Таким образом, особенности современной образовательной среды обуславливают *направленность на обучение иностранному языку на базе развития продуктивной учебной деятельности, автономии как субъектной характеристики обучающегося и формирования учебно-познавательной компетенции как условия продуктивности изучения языка и культуры* [Коряковцева 2010].

Методическая задача при этом состоит в программно-методическом обеспечении и целенаправленном формировании в целях использования интернет-ресурсов умений самостоятельного целеполагания, рефлексивной самооценки, специальных учебных умений изучения иностранного языка и культуры, накопления языкового и речевого опыта и использования возможностей межкультурного общения, развития потребностной, деятельностной и ценностной автономии изучающего иностранный язык и культуру в интернет-пространстве.

На сегодняшний день в методической литературе и в практике преподавания накоплен достаточный опыт применения преподавателем педагогических технологий проблемно-поискового, творческого

характера с использованием интернет-ресурсов, который может быть положен в основу целенаправленных рекомендаций и материалов для самостоятельной учебной деятельности обучающегося в процессе изучения иностранного языка и культуры в интернет-пространстве. Наличие такого программно-методического обеспечения, сопряженно-го с содержанием УМК, наряду с методическим «навигатором» в пространстве интернет-ресурсов позволит обеспечить системный подход к реализации возможностей новой информационно-образовательной среды и повышения эффективности использования ее условий.

Особо следует выделить возможности современной информационно-образовательной среды для дифференциации и индивидуализации обучения ИЯ с учетом уровня обученности, индивидуального стиля учебной деятельности и других особенностей обучающихся. Это также представляет определенный вызов для методики преподавания ИЯ, так как предполагает соответствующее программно-методическое обеспечение (компонент УМК), в частности применительно к разноуровневой подготовке, помощь учащемуся в составлении индивидуальной корректировочной, опережающей, творческой и других индивидуальных программ и другие формы дифференцированного и индивидуального подхода.

Заключение

Таким образом, вызов методике преподавания ИЯ состоит в том, чтобы использовать дидактические возможности современной информационно-образовательной среды в целях создания средствами продуктивной учебной деятельности ситуации языкового и личностного развития изучающего иностранный язык в интернет-пространстве.

Направленность на продуктивную учебную деятельность в интернет-среде позволяет обеспечить условия для личностного и деятельностного характера самостоятельной работы над изучаемым языком, самостоятельного целеполагания и расширения потребностей в области изучения языка и культуры; поиска и определения личностного смысла изучения иностранного языка и пробы своих возможностей; повышение уровня мотивации; развитие автономии и креативности обучающегося; расширение возможностей его социализации и непрерывного развития как языковой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 256 с.
- Коряковцева Н.Ф.* Теория и методика обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. М. : Академия, 2010. 192 с.
- Стичко Н.А.* Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на I курсе педагогического вуза (грамматический аспект, факультет английской филологии): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 29 с.
- Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М. : Филоматис, 2007. 480 с.

УДК 372.881.133.1

О. В. Баран

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА TV5MONDE.COM И ЕГО ВОЗМОЖНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается методическая составляющая сайта Tv5monde, созданного франкоязычным международным телеканалом, и возможности его использования при обучении французскому языку. Постоянно обновляющийся сайт предоставляет текстовые, аудио- и видеоматериалы с упражнениями через специализированный ресурс (*apprendre.tv5monde.com*), на котором материалы сгруппированы по уровням владения языком, что имеет важное значение для преподавателя и всех самостоятельно изучающих французский язык. Для некоторых видеосюжетов уровень владения языком указывается только для тренировочных упражнений, а сам видеосюжет может присутствовать среди материалов, рекомендованных для разных уровней. В статье делается акцент на определение уровня владения языком для подбора соответствующих материалов с помощью теста ТСФ, представленного на сайте. До прохождения теста есть возможность проделать похожие упражнения, преимущество которых в отсутствии лимитированного времени на ответ. Сам же тест ограничен 90 минутами. При прерывании теста испытуемый не получает результата с уровнем владения языком. В таком случае тест следует пройти еще раз. Преподаватель решает в каждом конкретном случае в зависимости от располагаемого времени будут ли студенты проходить тест в учебной аудитории или дома в удобное для них время. Результат прохождения теста объективен и представляет значимую информацию для преподавателя и студента. Сайт также дает возможность ознакомиться со сделанными ошибками в упражнениях. Автор опирается на свой опыт использования данного теста при работе со студентами, не только для подбора материалов к занятиям, но и для подготовки различных документов для студенческих стажировок и учебы за рубежом. Проводится обзор данного интернет-ресурса, его структура, с описанием дидактических материалов, приводятся примеры упражнений (доступ к ним ограничен по срокам, например до 19.01.2018г.), предлагаемых для обучающихся, которые могут быть использованы преподавателем как для аудиторной, так и для самостоятельной работы.

Ключевые слова: обучение французскому языку; интернет-ресурс; уровень владения языком; тренировочные упражнения; материалы.

O. V. Baran

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

PEDAGOGICAL COMPONENT OF THE FRANCOPHONE INTERNET-RESOURCE *TV5MONDE.COM* AND ITS POSSIBLE APPLICATION FOR FRENCH LANGUAGE TEACHING

The article looks at the pedagogical component of *Tv5monde* site created by the Francophone international channel and the possibilities of its use for teaching French. The regularly updated site provides text, audio and video materials with exercises through a specialized resource (*apprendre.tv5monde.com*), where the materials are arranged according to the level of language proficiency, which can be useful for teachers and all those who study French independently. For some videos the level of language proficiency is indicated only for the exercises and the video itself can be included in materials recommended for different levels. The article attaches particular importance to the determination of language proficiency level with the TCF test given at the site to further select required materials. Before facing the test the testee can do similar exercises, its advantage being the absence of time limit. The test itself is limited to 90 minutes. If the test is interrupted, the student cannot receive the result of his/her language proficiency level. In this case the student has to do the test one more time. In every case it is up to the teacher to decide if the students take the test in class or at home. The result of the test is objective and provides important information for the teacher and the student. The site provides an opportunity to learn about the mistakes made in the test. The author relies on her own experience of using the test in instructing students not only to find materials for lessons, but also to prepare various documents for training courses and studying abroad. There is a review of the internet-resource, its structure, teaching materials; the article supplies examples of exercises (access to the resource has limited duration: for example, till 19.01.2018,) that can be used by the teacher both for classroom and extracurricular work.

Key words: French language teaching; internet-resource; level of language proficiency; training exercises; materials.

При обучении иностранным языкам важную роль играет аутентичность материалов. Интернет предоставляет широкие возможности для поиска и многообразие ресурсов, где сосредоточены текстовые, аудио- и видеохранилища, которые постоянно обновляются. Одним из таких интернет-ресурсов является сайт (*tv5monde.com*).

«Tv5monde», первоначальное название которого «Tv5», франко-язычный международный телеканал общего формата, созданный 2 января 1984 г. и запустивший свой сайт в 1995 г. [Tv5monde], является одной из крупнейших мировых телевещательных компаний. С развитием и растущей доступностью новых технологий сайт стал широко использоваться как в практике преподавания французского языка обучающимся разного уровня языковой подготовки, так и для самостоятельной работы в изучении и совершенствовании французского

языка [Глухова 2016]. Использование интернет-ресурсов для оптимизации учебного процесса отмечается многими исследователями [Авдоница, Жабо 2015].

Постоянно обновляющийся его интернет-ресурс (*tv5monde.com*) представляет особый интерес для преподавателя, поскольку там можно найти большое количество разнообразных текстовых, аудио- и видео-материалов.

Структура сайта достаточно проста: несколько вкладок с подразделами и ссылки с видеосюжетами и краткой аннотацией на актуальные события. Для того чтобы понимать предложенные материалы на самом сайте, необходимо уже достаточно уверенно владеть языком, поэтому их можно предложить обучающимся (студентам) на продвинутом этапе, имеется выбор как видеосюжетов, так и статей. Для подбора материалов по уровням владения языком есть специальный ресурс на этом же сайте с методическими разработками под названием (*apprendre.tv5monde.com/*), это полноценный интернет-ресурс именно для обучения и изучения французского языка. Немаловажное значение этого ресурса имеет его открытость и бесплатность [Бухаркина 2015].

Для удобства пользователей навигация на сайте может быть представлена на родном (или уже знакомом) языке обучающегося (на момент написания статьи еще не была представлена навигация на русском языке, но есть возможность выбрать английский, немецкий, испанский и другой язык).

Сначала для подбора материалов, подходящих по уровню для своих студентов, преподаватель может использовать тест на знание французского языка, который возможно пройти онлайн непосредственно на самом сайте. Также предлагаются тренировочные упражнения, сходные с используемыми в самом тесте. Преимущество тренировочных упражнений в том, что нет установленного лимита времени на ответ. Студент знакомится с типами упражнений, которые будут в самом тесте, но прохождение непосредственно теста лимитировано 90 минутами. В случае, если прохождение теста прерывается, и студент выходит из сессии, то тогда для получения результата (определение уровня владения языком) следует повторно пройти тест в течение полутора часов. По окончании теста студент видит свой результат и может ознакомиться с правильными ответами и увидеть, где были допущены ошибки. Для преподавателя прохождение студентами

теста представляет объективную картину действительного уровня владения языком, причем, на усмотрение преподавателя, возможно проведение теста как на занятии, при наличии технических возможностей, так и дома, но в этом случае можно полагаться только на честность и добросовестность обучающихся, что действительно все задания проделаны самостоятельно. Результаты, полученные при прохождении теста, могут быть присланы студентами на электронную почту преподавателя для анализа и последующего обсуждения в аудитории.

Автор неоднократно применял эту возможность, предоставленную (apprendre.tv5monde.com), но из экономии времени, чтобы уделить внимание другим видам аудиторной работы, студенты проходили этот тест самостоятельно в удобные для себя внеучебные часы. Следует сказать, что некоторые студенты бывают разочарованы результатами, особенно те, кто считает себя необоснованно лучшими в группе, или полагающие, что за небольшое количество времени изучения французского языка владеют им на уровне носителя, поскольку свободно ориентируются в предлагаемом им на занятиях материале, но пока не осознают тот факт, что материал подобран под их возможности. Поэтому прохождение данного теста имеет важное значение и с педагогической точки зрения.

Объективная картина владения языком, предоставленная данным тестом, может также использоваться преподавателем при подготовке различных документов для студентов при возросшей академической мобильности, особенно для обучения за рубежом, когда требуется предоставить характеристики и рекомендации. К автору не раз обращались как продолжающие обучение в университете студенты, так и уже закончившие вуз и желающие поехать учиться в зарубежные учебные заведения по различным программам. Причем некоторые бывшие студенты закончили вуз несколько лет назад, поэтому для них самих определение уровня владения языком было очень актуально.

При подготовке к занятиям уровень владения языком определяет выбор материалов с методической составляющей. На сайте (apprendre.tv5monde.com) представлены видеосюжеты с упражнениями к ним, сгруппированные по уровням: A1, A2, B1, B2, однако следует заметить, что уровень определяется только заданиями к видеоматериалу, а не самим видеоматериалом (например, видеосюжет «*Labaguetiebientôt à l'Unesco ?*» (apprendre.tv5monde.com/fr/niveaux/b1-intermediaire) представлен в уровнях A2, B1 и B2 с разными заданиями).

Для уровня А1 (на момент написания статьи) представлены упражнения по аспектам (указывается сразу в заголовке). Это как лексические (распределяются по темам: одежда, еда, работа, путешествие и др.), так и грамматические и фонетические. Для последующих уровней (на момент написания статьи) представлены разнообразные лексико-грамматические упражнения по различной тематике. Структура работы с видеосюжетом следующая: после просмотра видеосюжета предлагается выполнить упражнения на понимание в режиме онлайн, есть возможность немедленно проверить правильность ответов. К одному и тому же видеодокументу может быть представлено четыре блока лексико-грамматических упражнений. Например, в видеосюжете про французский багет, который предложено внести в список объектов наследия ЮНЕСКО, «Labaguettebientôt à l’Unesco?» (выложен на сайте 19.01.2018 и находился в доступе до 02.02.2018) для уровня В1 даются следующие упражнения:

1. Расположить в хронологическом порядке вопросы:
 - Que va apporter l’entrée de la baguette au patrimoine mondial de l’Unesco?
 - Quelles personnalités s’intéressent à la baguette?
 - Quand la baguette a-t-elle été créée?
 - Les Français sont-ils favorables à l’entrée de la baguette au patrimoine mondial de l’Unesco ?
 - Qu’est-ce qui fait une bonne baguette?
2. Выбрать один ответ из нескольких предложенных:
 - La baguette est un symbole de :
 - l’unitéfrançaise
 - l’identitéfrançaise
 - l’intégritéfrançaise,

3. Вставить в текст наречия:

(bien – trop – toujours – moins – plus – très – beaucoup – peu)

Une spécialité ... française, la baguette telle que nous la connaissons est imaginée dès les années 1920.

Ответ на вопрос с множественным выбором в специальном всплывающем окошке:

Pour nous montrer que TOUS les Français aiment la baguette, le journaliste a choisi des personnes

1. desexemasculin
2. de sexeféminin
3. desdeuxsexes

В рамках данной статьи не представляется возможным подробно проанализировать все разделы данного сайта с методической составляющей. Однако нельзя не отметить обширный раздел «Languefrançaise», который делится на следующие подразделы:

Découvrir – в данном подразделе представлены рубрики содержащиеся в разделе «Languefrançaise» и краткие аннотации к ним.

Apprendre – пользователь перенаправлен на сайт (*apprendre.tv5monde.com/*).

Enseigner – этот подраздел предназначен для преподавателей. В нем сгруппированы материалы с методическим сопровождением. Представлены и видеосюжеты, которые есть на сайте (*apprendre.tv5monde.com*). Здесь же приводится информация о повышении квалификации преподавателей (календарь ближайших стажировок). Разъясняется значимость обучения с помощью материалов данного сайта и даются рекомендации по организации педагогического процесса с помощью аудио- и видеоматериалов.

Dictée – в этом разделе представлены разнообразные диктанты сгруппированные по уровню сложности текста: *junior, senior*, а также по уровню владения языком: от А1 до С2. Диктант пишется непосредственно на сайте, текст впечатывается под диктовку в специальное окошко. Есть возможность написать диктант не полностью, а только несколько предложений. Сразу же после написания текст проверяется онлайн.

Merci, Prof! – короткие видеосюжеты о французском языке (объясняющие, например, звуки, слова)

Parlonsfrançais, c'estfacile! – изучающим французским язык предлагаются видеосюжеты различной тематики, сгруппированные по четырем уровням сложности языка (начальный, элементарный, средний и продвинутый) с упражнениями на понимание. Задания к упражнениям, а также навигацию по сайту можно выбрать на знакомом языке (английском, немецком или каком-либо другом, русский язык пока не представлен).

Благодаря развитию новых технологий растёт число образовательных ресурсов, в том числе и для изучения иностранных языков. Одним из значимых интернет-ресурсов для обучения и совершенствования французского языка является сайт (*tv5monde.com*), где представлены не просто разнообразные видеосюжеты на актуальные темы, но и различные методические разработки к ним. Таким образом, у преподавателя появляется широкий выбор материалов как для работы в аудитории, так для рекомендации для самостоятельной работы обучающихся различного уровня языковой подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдоница М. Ю., Жабо Н. И.* К вопросу об использовании компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку магистров и аспирантов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 16 (727). С. 11–23. URL: vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest15-727z.pdf
- Бухаркина М. Ю.* Открытые сетевые ресурсы в обучении иностранным языкам (на примере английского языка). М. : Lambert Academic Publishing, 2015. 118 с. URL: www.34576523.scipeople.com/publication/121492/; [cdn.scipeople.com/materials/8236/ИКТ в обучении ИЯ текст для Ламб СОД.pdf](http://cdn.scipeople.com/materials/8236/ИКТ%20в%20обучении%20ИЯ%20текст%20для%20Ламб%20СОД.pdf)
- Глухова Ю. Н.* Актуальные проблемы обучения иностранному языку (на примере французского языка) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С.147–149. URL: vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2016/02/2016-02-28.pdf
- Tv5monde.* URL: tv5monde.com/TV5Site/upload_image/publication/c_bloc_lien/1588_file_dp.pdf

УДК 372.881.111.22

М. Ю. Белогурова, В. А. Данилова

Белогурова М. Ю., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: mblgrva@gmail.com

Данилова В. А., кандидат филологических наук; доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: vita.danilova@gmail.com

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
«СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ
ОТНОШЕНИЙ»**

В соответствии с государственным заказом целью обучения молодых специалистов в условиях высшей школы является комплексное развитие профессионально ориентированной компетенции как базы успешного межкультурного делового общения, залога востребованности молодых кадров на международном рынке труда. При этом уверенное владение иностранными языками делает возможным участие в международных программах академической мобильности, а также обеспечивает гибкое взаимодействие со значительным массивом профессиональной информации в ходе повседневной трудовой деятельности PR-специалиста. Критическое осмысление опыта зарубежных коллег, ознакомление с тенденциями развития профессиональной сферы и со стремительно меняющимся инструментарием PR невозможны в отрыве от языков международного общения. Для успешного осуществления межкультурной коммуникации начинающему специалисту необходимо также овладеть комплексными знаниями в области культуры, политической системы, экономики, образа жизни в стране изучаемого языка, а также в сфере актуальной политической и экономической обстановки. На примере актуальной программы профессиональной переподготовки «Связи с общественностью в сфере международных отношений», действующей в ИМО и СПН МГЛУ, авторы рассматривают требования к подготовке молодых PR-специалистов, изучающих немецкий язык как первый / второй иностранный язык на этапе бакалавриата, учебное пособие «Einführung in die Öffentlichkeitsarbeit», подготовленное М. Ю. Белогуровой и В. А. Даниловой, которое создано в ходе консультаций с кафедрой связей с общественностью, отвечает современным требованиям к подготовке кадров и полностью соответствует программам учебной дисциплины.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; профессиональная коммуникация; деловое общение.

M. J. Belogurova

Belogurova M. J., Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in the field of mediatechnologies, the Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU; e-mail: mblgrva@gmail.com

V. A. Danilova

PhD. (Philology), Ass. Prof. at the Department of Linguistics and Professional Communication in the field of mediatechnologies, the Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU; e-mail: vita.danilova@gmail.com

**TEACHING FOREIGN LANGUAGES
TO ASPIRING PR-PROFESSIONALS USING THE PROGRAMME
“PUBLIC RELATIONS IN THE GLOBAL MARKETS”**

Considering contemporary challenges in the global market, developing professional communication skills of university students has become a clear priority of the state. The main goal is to help future graduates deal with the most important aspects of business communication globally. A high proficiency in a foreign language provides a wealth of opportunities for participation in numerous academic international projects. Another advantage is that of staying professionally up-to-date as a PR-professional. Proficiency in foreign languages fosters international collaboration and remains an important tool in keeping current with global trends and professional news. To communicate efficiently, an aspiring specialist is supposed to become a well-rounded professional, knowledgeable not only about cultures and traditions, but also about economic and political realities in respective countries. This paper discusses the requirements and challenges typical for such educational programmes, using the “Public relations in the global markets” program for aspiring PR-professionals studying German as their primary/secondary choice while studying for a bachelor degree (being currently offered in MSLU). The authors compiled a coursebook “Einführung in die Öffentlichkeitsarbeit” in close collaboration with the PR Department of MSLU. The coursebook fully meets the advanced curriculum of the educational programs outlined.

Key words: professionally-focused education; professional communication; business communication.

В соответствии с экономическим и культурным развитием общества высшее учебное заведение реализует социальный заказ, зафиксированный в федеральных государственных образовательных стандартах и, следовательно, отраженный в рабочих программах учебных дисциплин. В условиях современного рынка труда уверенное владение иностранными языками является фактором, значительно повышающим конкурентоспособность выпускника вуза. Современный специалист должен иметь доступ к источникам информации не только на родном, но и на иностранном языке, чтобы в своей профессиональной деятельности применять международный опыт коллег. Также знание языков международного общения является необходимым условием для реализации принципа академической мобильности в условиях глобального образовательного пространства. В связи

с этим преподавание иностранного языка студентам нелингвистических специальностей должно носить профессионально ориентированный характер. «Под профессионально ориентированным понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [Поляков 2004, с. 6].

Сегодня профессионально ориентированная коммуникативная компетенция является важной составляющей профессиональной компетенции. Целью обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей в вузе является приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для коммуникации в ситуации делового общения. Деловое общение включает в себя такие аспекты, как перевод профессионально ориентированных текстов на родной или иностранный язык, деловую переписку, составление документов на иностранном языке, телефонные разговоры, ведение переговоров на иностранном языке. Кроме того, уверенное владение иностранным языком открывает перед специалистом широкие возможности для развития своей профессиональной компетенции: позволяет участвовать в международных образовательных программах и конференциях, повышать свою квалификацию в зарубежных организациях, делает возможным членство в мировых профессиональных объединениях. основополагающим фактором при отборе содержания обучения должны быть профессиональные потребности будущего специалиста. Таким образом, обучение профессиональной коммуникации на иностранном языке является необходимым дополнением к профессиональной подготовке выпускника вуза.

Обучение языку специальности должно носить комплексный характер и развивать профессиональную коммуникативную компетенцию во всех видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме. Особенно важным является обучение студентов стратегиям работы с иноязычным дискурсом (текстом).

Погружение в ситуацию делового общения возможно только при последовательном использовании аутентичных учебных материалов. При отборе материала следует акцентировать внимание учащихся на структурных и языковых особенностях текстов в данной сфере, на использовании терминологии, аббревиатур и сокращений, принятых в профессиональной среде. Задания должны прежде всего

стимулировать самостоятельную познавательную деятельность студентов, учить быстрому поиску и критическому анализу информации, дальнейшему изложению ее в виде докладов, презентаций, рефератов, что соответствует принципам автономного и непрерывного обучения.

Для успешного осуществления межкультурной коммуникации специалисту необходимо владеть комплексными знаниями в области культуры, политической системы, экономики, образа жизни в стране изучаемого языка, а также в сфере актуальной политической и экономической обстановки. «Проблемы межкультурной коммуникации и возможность использования культурных различий в своих интересах остро стоят для транснациональных корпораций, поскольку их команду составляют выходцы из различных культур, а филиалы и представительства работают в разных странах, что также подразумевает контекст самых разных культур» [Хахалева 2012, с. 155].

В ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», действует дополнительная программа профессиональной переподготовки «Связи с общественностью в сфере международных отношений», целью которой является формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Реализация данной дополнительной образовательной программы была ранее сопряжена с рядом методических трудностей, обусловленных в первую очередь отсутствием актуальных учебных пособий, отвечающих современным требованиям к подготовке кадров. Из отечественных публикаций заслуживает внимание пособие О. Е. Ореховой «Немецкий язык. Актуальные проблемы развития коммуникационных технологий: опыт Германии» [Орехова 2006]. Однако на сегодняшний день это пособие во многом нуждается в актуализации и дополнениях. В связи с развитием современных интернет-технологий сфера связей с общественностью стремительно меняется. Чтобы оставаться конкурентоспособным, специалист по связям с общественностью должен быть универсальным сотрудником. Для успешного осуществления внешних и внутренних коммуникаций как в повседневной деятельности, так и в кризисных ситуациях необходимо разбираться во всех аспектах и действиях компании, в которой он работает, знать основы маркетинга, менеджмента, экономики и социологии, следить за современными тенденциями в сфере PR.

В ходе консультаций с кафедрой связей с общественностью ИМО и СПН были актуализированы рабочие программы по дисциплинам «Практикум по культуре речевой коммуникации 1-го иностранного языка (немецкого)» и «Практикум по культуре речевой коммуникации 2-го иностранного языка (немецкого)» для III и IV курсов бакалавриата [Белогурова 2017]. По рекомендациям выпускающей кафедры были определены ключевые разделы, предназначенные для изучения с 5-го по 8-й семестр.

Погружение в профессиональный дискурс начинается с освоения следующих дидактических единиц: «Связи с общественностью и их роль в современном обществе и рыночной экономике», «Деятельность в сфере связей с общественностью», «Коммуникация в связях с общественностью». Таким образом, в 5-м семестре учащиеся знакомятся с повседневной профессиональной деятельностью специалиста в области связей с общественностью и базовыми элементами понятийного аппарата PR. В 6-м семестре студенты изучают основополагающие аспекты маркетинга, рекламы, а также занимаются вопросами управления брендом. 7-й семестр посвящен взаимодействию PR-специалистов со СМИ. Изучение темы «Управление медиа» подразумевает знакомство с требованиями, предъявляемыми к основными PR-документам, технологиями работы со СМИ, медиапланированием, а также этическими и экономическими аспектами взаимодействия PR-специалистов с журналистами. В связи со стремительным развитием интернет-технологий особое внимание уделяется новым медиа в PR. Подробно изучается специфика работы в Digital. В 8-м семестре освоение дисциплины логически продолжается знакомством с устройственным и антикризисным пиаром, которые на сегодняшний день являются перспективными направлениями.

В соответствии с рабочими программами нами было подготовлено и апробировано учебное пособие «Einführung in die Öffentlichkeitsarbeit», являющееся первой частью учебного комплекса, предназначенного для обучения немецкому языку в области связей с общественностью в сфере международных отношений. Целевой группой являются студенты III курса, обучающиеся по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» и осваивающие дополнительную образовательную программу профессиональной переподготовки «Связи с общественностью в сфере международных отношений».

В пособии рассматриваются как частные вопросы повседневной профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью, так и основные элементы понятийного аппарата PR. Целью пособия является формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в области связей с общественностью в сфере международных отношений, а также социокультурной и межкультурной компетенций.

Данное пособие направлено на расширение словарного запаса и использование его в устной и письменной коммуникации в ситуациях профессионального общения, а также на обучение технологиям создания профессионально ориентированных текстов, стратегиям создания собственных творческих информационно-медийных и аналитико-исследовательских проектов. В связи с этим широко представлены различные виды упражнений, направленные на постоянный соотносительный анализ информации, мотивирующий к самостоятельному поиску дополнительных сведений, знакомству с положительным опытом зарубежных коллег.

Каждый тематический раздел пособия содержит творческие задания, направленные как на индивидуальную, так и на групповую работу. Так, например, знакомство с различными сферами работы в области связей с общественностью сопровождается проектной работой: учащиеся готовят открытие нового кафе, распределяя обязанности по внутренним и внешним коммуникациям. Темы, посвященные изучению бренда и рекламы, также завершается проектной работой по созданию собственных рекламных материалов и атрибутики на основе проанализированных рекламных кампаний мировых фирм. «Именно проектные задания позволяют осуществить дифференцированный подход к обучающимся в соответствии с их склонностями и способностями» [Данилова, Казарян 2016, с. 42]. По окончании работы студенты демонстрируют целостный продукт в аудитории с применением компьютерных технологий.

Важную роль в освоении учебного материала играют доклады, которые не только углубляют знания учащихся в конкретных профессиональных областях, но и позволяют отрабатывать навыки поиска, сбора информации, ее обработки и презентации. Студенты самостоятельно готовят доклады на темы, уже изученные в рамках дисциплин ООП на русском языке, например, об истории развития сферы связей с общественностью в России и Европе, о профессиональных объединениях

PR-специалистов в России и в мире (DPRG, IPRA, PACO). Особый интерес у учащихся вызывает изучение национальной специфики невербального аспекта коммуникации, имеющего особое значение для межкультурной деловой коммуникации.

Ролевые и деловые игры целесообразно как можно чаще проводить в процессе изучения сферы профессионального общения. Например, в рамках работы над темой «Деятельность в сфере связей с общественностью» студенты составляют документы, необходимые для трудоустройства: резюме, сопроводительное письмо, подготавливают портфолио. Работа завершается ролевой игрой «Vorstellungsgespräch» («Собеседование»). Учащиеся, распределив роли специалистов из кадрового отдела, секретаря, руководителя фирмы, кандидатов на вакансию, охотно применяют полученные знания, умения и навыки в ситуации реального общения, а затем анализируют допущенные промахи.

«В условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам текст выступает и как средство, и как объект обучения, что основывается на положении о том, что реальной и единственно полноценной единицей обучения является текст» [Харламова 2016, с. 118]. В этой связи было принято решение выделить в приложение дополнительные оригинальные тексты, описывающие актуальные тенденции и кейсы в сфере PR. Данные материалы предназначены для углубленной работы над отдельными разделами пособия и могут быть использованы как в рамках аудиторных занятий, так и для самостоятельного более глубокого изучения языка специальности. При последовательном использовании предложенных дополнительных текстов преподаватель может успешно развивать навык реферирования иноязычных статей, тренировать различные виды и стратегии чтения в зависимости от уровня языковой подготовки и образовательных потребностей конкретной учебной группы.

Пособие содержит подробный, логически структурированный список речевых штампов (Redemittel), подобранных с учетом потенциальных ситуаций профессионального общения, чтобы облегчить коммуникацию на иностранном языке и поддерживать деловое общение с учетом национально-культурных особенностей носителей языка. Языковые клише последовательно отрабатываются как в устной, так и в письменной речи учащихся в течение всего процесса освоения учебной программы.

Вызовы современного общества значительно усложняют работу преподавателей иностранного языка, поскольку владение иноязычной компетенцией студента становится неотъемлемой частью профессиональной компетенции самого педагога. Поэтому реализация программ профессиональной подготовки должна проходить на фоне постоянного тесного взаимодействия преподавателя со специалистами выпускающей кафедры. Только при условии подобного сотрудничества может быть корректно актуализировано содержание рабочих программ учебной дисциплины, зафиксированы тенденции развития профессиональной сферы, подобраны справочная и учебная литература.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Белогурова М. Ю.* Рабочая программа дисциплины «Практикум по культуре речевой коммуникации 1-го иностранного языка (немецкого)». М.: МГЛУ, 2017. 12 с.
- Белогурова М. Ю.* Рабочая программа дисциплины «Практикум по культуре речевой коммуникации 2-го иностранного языка (немецкого)». М.: МГЛУ, 2017. 12 с.
- Данилова Н. Н., Казарян О. В.* Проектная работа при интерактивном обучении иностранным языкам в контексте личностно ориентированного образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. № 4 (743). С. 38–47.
- Курганова А. А., Уманец И. Ф.* Лингвокультурологический аспект как условие межкультурной коммуникации на иностранном языке: материалы науч.-практ. Конф. «Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе». Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2015. С. 73–77.
- Орехова О. Е.* Немецкий язык. Актуальные проблемы развития коммуникационных технологий: опыт Германии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Брусковой. М.: МГИМО (У), 2006. 129 с.
- Поляков О. Г.* Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 6–11.
- Харламова Н. С.* Профессионально ориентированный текст как объект обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. № 9 (748). С. 118–126.
- Хахалева А. Ю.* Дискурсивные характеристики делового общения в контексте глобализации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2012. № 14 (647). С. 128–161.

А. П. Булкин

доктор педагогических наук; профессор кафедры психологии и педагогики Московской гуманитарно-технической академии; e-mail: bulkinap@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ

Теория трех типов социальных отношений К. Маркса сегодня рассматривается как ключевая в научном наследии ученого и в понимании общественных процессов. Она делает марксизм не только экономическим и историко-материалистическим учением, но и учением о человеке, его правах и свободах. Методология социальности общества помогает выявить процессы существования человека, скрытые под нагромождением формационных, цивилизационных, экономических, технологических, культурных, информационных и иных данных. Исследование состояния современного российского общества в соответствии с теорией трех типов социальных связей (личная зависимость, личная независимости и свободная индивидуальность) помогает выявить причины и источники процессов, происходящих в образовании. Более того, оно позволяет уточнить социальные детерминанты образования и задаваемые ими основные характеристики системы образования, ее структуры, принципы организации, направленности учебного процесса. В настоящей статье фокусируется внимание на состоянии современной общеобразовательной и высшей школы, сложившихся и четко обозначившихся тенденциях их развития. Широко известные факты – ЕГЭ, массовое, до 90%, поступление выпускников общеобразовательной школы в вузы – с позиций методологии социальности общества получают однозначно негативную оценку и свидетельствуют о неблагополучии не только в сфере образования, но и в обществе, и стране в целом. Теорию К. Маркса о трех типах социальных отношений можно расценивать в настоящее время как универсальную методологию практически всех областей общественно- и гуманитарного знания.

Ключевые слова: формация; цивилизация; общественные отношения; теория; методология; образование; школа.

A. P. Bulkin

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor of the chair of physiology and pedagogic of Moscow Academy of Humanities and Technology; e-mail: bulkinap@yandex.ru

SOCIAL NATURE OF SOCIETY AND EDUCATION

K. Marx's theory of the three types of social relations is now viewed as one of the key ideas in the scientific heritage of the scholar and one of the most significant in understanding processes in the society. Thus Marxism could be seen not only as an economic, historical and materealistic teaching but also as a teaching of a human being, his rights and freedoms. The methodology of the social nature of society allows

us to reveal real processes of human existence, hidden under heaps of data about formation, civilization, economy, technology, culture, information, etc. The investigation of the state of modern Russian society from the point of view of three types of social relations (personal dependence, personal independence and free individuality) allows us to reveal reasons and sources of the processes in the field which interests us – which is education. This methodology allows education theories to single out the social determinants of education, which specify basic characteristics of the system of education, its structure, principles of organization, directions of the process of learning and teaching. The article focuses on the present state of secondary and higher school, on the tendencies of its development. Widely known facts that in the Unified State Exam up to 90% school leavers get to universities get a clearly negative assessment taking into account the social nature of society and signify that there is a problem not only in the sphere of education, but in society and country as a whole. Thus, K.Marx's theory of three types of social relations could be viewed as a universal methodology for all branches of civic and humanitarian knowledge.

Key words: formation; civilization; social relations; theory; methodology; education; school.

Введение

При изучении общества, его истории, его качественной целостности, единства и многообразия его составляющих, взаимосвязей и взаимозависимостей общественных структур и т. д. и т. п. традиционно используются два подхода – формационный и цивилизационный.

Формационный подход разработан марксистской философией, основное понятие – общественно-экономическая формация как способ производства материальных благ и ступенька на историческом этапе (первобытнообщинном, рабовладельческом, феодальном, капиталистическом, коммунистическом). Базисом выступает единство производительных сил и производственных отношений, над которым возвышается надстройка в виде системы политических, правовых, социальных отношений и институтов (в том числе образование), которым, в свою очередь, соответствуют определенные формы общественного сознания (мораль, религия, искусство, философия, науки).

Цивилизационный подход был предложен А. Тойнби. Разрабатывался О. Шпенглером, Р. Ароном, Д. Деллом, У. Ростом, Э. Тоффлером. Центральное понятие «цивилизация» – устойчивая общность людей, объединенных духовными традициями, сходным образом жизни, географическими и историческими рамками. Фундамент цивилизации составляет технико-технологический базис; выделяются три ступени развития: аграрная, индустриальная и постиндустриальная

(информационная). Главное в цивилизации – непрерывная смена технологий для удовлетворения непрерывно растущих потребностей и возможностей человечества при законодательном обеспечении этого процесса.

Объектом и формационного, и цивилизационного подходов выступает общество, анализируемое через призму его материальной основы – экономики, соответствия производительных сил и производственных отношений, уровней технико-технологического развития. Институт же образования, будучи частью настройки, зависимый от экономического базиса, своим объектом имеет человека, который в этих социоцентристских системах отодвинут на второй план.

Пробиться к этому объекту и, соответственно, к пониманию процессов в сфере образования, тенденций ее становления, стратегии ее развития в рамках формационного и цивилизационного подходов крайне сложно. Конкретные же науки об образовании, педагогика в том числе смогли предложить лишь соответствующие своим масштабам наработки в виде дисциплин «Философии образования», «Методология образования».

Теория трех типов социальных отношений

К счастью, в истории научной мысли, точнее – в самом марксизме, имеется такой универсальный подход, ориентированный на человека как ядро всей социальной и гуманитарной жизни общества.

Напомню: Карл Маркс (1818–1883) – немецкий философ, социолог, экономист, писатель, поэт, политический журналист, общественный деятель. На основе его творчества, читаем в «Википедии», появились следующие направления: в науке – научный метод материалистической диалектики; в философии – материалистическое понимание философии Гегеля; в социально-гуманитарных науках – материалистическое понимание истории культуры; в социальной практике и современных социально-гуманитарных науках – научный социализм, первая научная теория классовой борьбы. Наиболее полно на русском языке литературное и эпистолярное наследие К. Маркса представлено в 50 т. 2-е изд. «Собрания сочинений К. Маркса и Ф. Энгельса» (1956–1970).

Главным трудом К. Маркса считается «Капитал», работу над которым автор начал в середине 1840-х г. и продолжал до самой смерти. I т. «Капитала» вышел в 1867. Следующие тома вышли уже после

смерти Маркса и были подготовлены к печати Ф. Энгельсом: II т., 1885 г., III т., 1894 г.

В «Речи на могиле К. Маркса» Ф. Энгельс говорил о двух великих открытиях, которые совершил Маркс – открытие закона прибавочной стоимости и материалистическое понимание истории.

Сегодня, точнее – с конца XX в., не преуменьшая и не забывая указанные «великие открытия», в теоретическом наследии К. Маркса на первое место вышла его фундаментальная мысль о трех качественных типах общественных отношений в истории: «Отношения личной зависимости (вначале совершенно первобытные) – таковы первые формы общества, при которых производительность труда развивается лишь в незначительном объеме и в изолированных пунктах. Личная независимость, основанная на вещной зависимости, – такова вторая крупная форма, при которой впервые образуется система всеобщего общественного обмена веществ, универсальных отношений, всесторонних потребностей и универсальных потенций. Свободная индивидуальность, основанная на универсальном развитии индивидов и на превращении их коллективной, общественной производительности в их общественное достояние, – такова третья ступень» [Маркс 1969, с. 100–101].

Вот этот десяток строк в подготовительных материалах к «Капиталу» (в «Экономических рукописях 1857–1859 гг.»), по сути своей, по значимости для научного анализа и прогнозирования общественных процессов (меня интересует в первую очередь в моей стране) представляет вершину творчества К. Маркса; они (десять строк), на наш взгляд, и есть его главное научное открытие. С этой точки зрения всё творчество Маркса как до «Экономическо-философские рукописи 1844 года», «Святое семейство», «Положение рабочего класса в Англии», «Немецкая идеология», «Нищета философии», «Наемный труд и капитал», «Речь о свободе торговли», «Манифест Коммунистической партии»), так и после «Капитал», «Критика Готской программы» и др. – было направлено на разработку, обоснование, комментирование и апробацию именно этой идеи как квинтэссенции всей его научной деятельности.

В СССР эта идея Маркса замалчивалась, что легко прослеживается как по научным публикациям (точнее, по их отсутствию), так и по личной практике. Так, в советской философии социальные отношения трактовались в рамках производственных отношений, т. е. с позиции

марксистско-ленинского учения об общественно-экономических формациях: «Многообразные связи, складывающиеся между людьми в процессе их деятельности в различных сферах общественной жизни и определяемые способом производства их материальной жизни, возникают с появлением их общественного производства. Общественные отношения – это отношения между различными человеческими коллективами, социальными группами, классами и внутри них» [Философская энциклопедия 1967, с. 117]. Что же касается личной практики, то студентам философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова не говорили об этой идее Маркса. («Экономические рукописи 1857–1859 гг.» были опубликованы в 1939 г. на немецком языке, переведены на русский язык в 1969 г.)

В 1990-е гг., после распада СССР и отказа от марксизма-ленинизма, слова К. Маркса начинают проникать в гуманитарные и общественные науки и в первую очередь в социальную философию и социологию. Так, в социальную философию вводится понятие «трех социальных типов личности», чьи характеристики «были даны К. Марксом» [Крапивенский 1996]. В социологии, в свою очередь, отмечается, что благодаря учению Маркса о «типах социальности общества» исследуется «взаимосвязь форм его социальной организации, одной из которых является социальное управление, с потребностями, интересами, ценностно-мотивационными устремлениями людей, которые реализуются в процессе социальной деятельности, в том числе и в производственно-технологической сфере социума. Подобный анализ возможен потому, что тип социальности определяет характер взаимоотношения индивида с обществом и создает социальное поле (материальные и духовные условия) для развития личности» [Давыдов 1997].

Введение в научный оборот Марксовой теории трех типов социальных отношений осуществляется медленно и даже робко; и причины тому – не только влияние доминирующих в научной методологии социоцентристских подходов. Большую роль играет русский культурный архетип фетишизация власти и психология «холопства», что в исторической традиции выливается в неприятие значимости человека, его достоинства, отрицания человека как цели всех преобразований, человека, который, согласно И. Канту, «есть самый главный предмет в мире и для себя своя последняя цель» [Кант 1966, с. 351].

Социальные отношения, фиксирующие всё многообразие взаимосвязей людей в обществах конкретных стран и народов, все *эти*

«совокупности структур социальной действительности» в истории человечества (от первобытного общества, рабовладения, феодализма, капитализма времен Маркса до современных постиндустриальных обществ) К. Маркс систематизировал во времени и в пространстве, сведя все варианты существовавших, наличных и возможных «структурирующих структур» к трем типам социальных связей на основе единого антропоцентристского знаменателя – человека, его прав и свобод, выраженных понятиями «личная зависимость», «личная независимость» и «свободная индивидуальность» [Качанов 1999]. В трех первых формациях доминируют отношения личной зависимости; при капитализме доминируют отношения личной независимости; в коммунистическом обществе господствуют отношения свободной индивидуальности.

Научная ценность и значимость Марксовой типологии социальных отношений в том, что она, базируясь на монблане изученных и проанализированных им материалов, может служить и служит эффективным инструментом анализа практически для любой сферы общественной жизни.

Даже те ученые, которые не были знакомы с этой методологией, но в своих научных изысканиях шли аналогичным путем, достигали значимого результата. В качестве примера обратимся к трудам польского ученого М. Оссовской по исследованию истории морали – «Рыцарский этос и его разновидности» и «Буржуазная мораль». М. Оссовская исследовала системы нравственности первых трех общественно-экономических формаций как однородных в том отношении, что для них характерна общественная связь, основанная на личной зависимости. М. Оссовская показала, что в общественном сознании этих эпох превалировал один и тот же – аристократический – личностный образец, один и тот же – рыцарский – этос, на смену которым пришли буржуазный, мещанский личностный образец и буржуазный, мещанский этос. «Эти исследования, – отмечают А. Гусейнов и К. А. Шварцман в Предисловии к тому работ М. Оссовской, – могут рассматриваться не только как иллюстрация Марксовой идеи, но и как одно из специальных доказательств ее истинности» [Оссовская 1987].

М. Оссовская (1896–1974) – польский философ и социолог, специалист в области теории и истории этики. К сожалению, отечественные ученые в областях общественных и гуманитарных наук не могут

похвастаться применением Марксовой методологии. В полной мере это относится и к наукам об образовании.

Тип общественных отношений представляет среду, которую обозначают термином «социальные детерминанты образования» и которая формирует соответствующий тип социального характера человека и требования к институту образования.

В обществах с типом личной зависимости преобладают отношения господства и подчинения. Положение человека в социальной структуре предопределено от рождения в той или иной социальной группе (класс, сословие и пр.). Перемещение в иной социум практически невозможен. Фактически отсутствует социальная мобильность. Общество культивирует такие черты характера, как конформизм, пассивность, догматизм мышления и действий. Социальное происхождение, а не личные качества, тем более не уровень образования, определяют место, роль, престиж, влияние и прочие статусные характеристики человека. Образование и воспитание направлены на подтверждение сословного положения учащегося, обучение носит профессиональный характер и ориентировано на сословные ценности.

В обществах с типом отношений личной независимости идет процесс массовой социальной мобильности. Социально востребованы такие черты характера, как активность, свобода мышления, неконформизм. При капитализме гражданин лично свободен, но чтобы жить, он вынужден продавать свою рабочую силу. Чем выше уровень образования, квалификации, профессионализма, тем больше цена. Обучение выступает как средство увеличения цены рабочей силы. Образование становится массовым социальным лифтом; становится социальной ценностью и востребовано как средство социальной мобильности.

В обществах с типом отношений свободной индивидуальности человек становится главной ценностью, а образование – универсальным механизмом его развития и совершенствования. Основная функция и само предназначение образования во всех его формах – формирование и совершенствование человека как главной ценности и ресурса развития данного общества.

Итак, тип социальных отношений позволяет увидеть состояние образования, его место в жизни общества и человека, тенденции и перспективы развития. Школа же, в свою очередь, выступает зеркалом социальных отношений и реального бытия всех областей жизни (культуры, экономики, общества, политики и пр.). Например,

в 1990-х гг. в России начался процесс выхода из отношений личной зависимости и установления отношений личной независимости, в которых высока ценность человека и образования. Система образования начала перестройку, был принят Закон «Об образовании» (1992), провозгласивший приоритет человека: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства»¹. Процесс начался и ... застопорился. Более того, с началом XXI столетия в РФ начался интенсивное восстановление отношений личной зависимости. И соответственно изменилось положение, роль и место школы в обществе.

Социальная природа общества РФ и образование

В целом Россия за последнее столетие внесла существенные коррективы в Марксову теорию социальности общества. Опыт России XX и XXI вв. показал отсутствие прямой корреляции типа социальных отношений с типом общественно-экономической формации (рабство, феодализм, капитализм, коммунизм в советском варианте). Более того, социалистическая и государственно-капиталистическая России продемонстрировали не формационные основания отношений личной зависимости.

Эти не формационные основания лежат не в единстве производительных сил и производственных отношений и не в технологической модернизации, а в сырьевой зависимости современной России. Сырьевая экономика построена преимущественно на добыче и экспорте природных ресурсов (основная доля у нефти и газа) и характеризуется слабо развитыми перерабатывающей промышленностью и экономическими институтами. В России, как отмечает А. Эткинд, «было только два периода общей зависимости государства от моноресурса, два периода ресурсной зависимости: эра пушнины и эра нефтегаза... Мы знаем, чем кончилась первая ресурсная зависимость: смутным временем» [Эткинд 2013]. Второй период относится к современной, с начала XXI столетия, РФ, хотя согласно книге Е. Гайдара. «Гибель империи» (2006), он (второй период) не только затронул Советскую Россию, но и сыграл роковую роль в ее существовании, поскольку падение цен на нефть в середине 1980-х гг. привело к кризису финансовой системы, экономики и в конечном счете к распаду СССР.

¹ Федеральный закон от 10 июля 1992 г. № 3266-1 г. Москва «Об образовании».

Сегодняшняя Россия существует благодаря сырьевой экономике. Так, в структуре российского экспорта в 2009 г. топливно-энергетические товары составляли 69,1 %, машины и оборудование (в основном военного назначения) – 6 %, продовольствие и сельскохозяйственное сырье – 3,4 %. Экспорт топливно-энергетических товаров СССР в ценах 1970 г. составил 1,92 млрд долл. США, или 8 долл. на душу населения. В 2008 г. экспорт топливно-энергетических товаров достиг 317,4 млрд долл., что соответствует 2 237 долл. на душу населения. Таким образом, зависимость страны по этой статье экспорта выросла в 280 раз! [Русская экономика 2016].

Сырьевая экономика означает, что Россия живет не за счет труда и производства, а за счет торговли природными ресурсами. Сырьевая зависимость для России – это не просто зависимость экономики страны от природных ресурсов, это – зависимость всего населения РФ от государства, бесконтрольно распоряжающегося национальными богатствами. Можно сказать, что в практике современной России воссоздана Марксова гипотеза об азиатском способе производства как обществе с тотальной зависимостью человека от государства, его бюрократии и его силовых структур (напомню, что типы личной зависимости в рабском и феодальном обществах строились по линии зависимости человека от человека).

Образование в разных типах обществ занимает различные позиции, хотя и выполняет одинаковые функции. В традиционных обществах (с доминированием отношений личной зависимости) потребность в образовании имеется у отдельных, высших социальных слоев (правители, жрецы и т. п.) и обслуживающих их групп. Грамотность (умение читать и писать), по меткому замечанию В. О. Ключевского, «причислялась к техническим промыслам и рукоделиям, к “механическим хитростям”... и нужна была только на некоторых житейских поприщах, например, для духовного и приказного чина» [Ключевский 1990, с. 14]. В индустриальных и постиндустриальных странах (с доминированием отношений личной независимости) образование занимает ведущие позиции практически во всех семьях всех слоев общества. И именно от института образования зависят благосостояние, прогресс и развитие самого общества.

Исторически школа, «оставаясь “воспитывающим и образовательным” институтом... является и частью социального механизма, который апробирует способности индивидов, прореивает их,

селекционирует их и определяет их будущие социальные позиции» [Сорокин 1992]. В каждом социуме школа не только формирует человека (функции образования и воспитания), но и выступает в роли социального «сита» и социального лифта, через которые проходит каждый учащийся и поднимается наверх (вертикальная мобильность) или опускается вниз (нисходящая мобильность). С Нового времени, с вступления стран Европы в индустриальную стадию, школа стала самым массовым и демократичным социальным лифтом.

В современной России сложилась историческая коллизия: по типу социальных отношений (личная зависимость) страна относится к разряду традиционных обществ, а по параметрам цивилизационно-технологического развития – страна индустриальная и даже, местами, постиндустриальная. Ее смело можно отнести в когорту промышленно-развитых стран (экономика – шестая на планете по общему объему ВВП. Ее доля в мировой экономике составляет около 3–3,5 %). По индексу развития человеческого потенциала (уровень жизни, грамотности, образованности и долголетия) Россия занимала в 2014 г. 57 место в списке из 187 стран. И так далее и тому подобное.

Вот этот историко-цивилизационный парадокс вполне ожидаемо ударил по образованию. Образование объективно, самим фактом распространения знаний и культуры облагораживает человека: еще Сократ утверждал, что добродетель проистекает из знания, и человек, знающий, что такое добро, не станет поступать дурно. Ведь добро тоже есть знание, поэтому культура интеллекта может сделать людей добрыми; формирует и развивает его интеллект, его самостоятельность и самодеятельность, вырабатывает критическое отношение к окружающему миру, словам и поступкам, ориентирует на поиски нового и т. д.

Власть боится образования и видит в нем постоянный и реальный источник угрозы существующему режиму: «Хорошее образование ведет к революции, при хорошем уровне образования образованные люди выходят на улицы и свергают власть, создавшую такую систему обучения ... Поэтому власть из инстинкта самосохранения устанавливает пониженный уровень образования» [Жириновский 2012]

Но образование, как объективная реальность, данная нам в ощущениях, существует независимо от желания власти. Образование невозможно ни запретить, ни отменить. Но можно нейтрализовать разрушительные для российской власти последствия. Что и было сделано

буквально с первых дней существования нынешнего режима (точкой отсчета я принимаю эксперименты с ЕГЭ). Началось с самого важного и массового компонента – общеобразовательной школы: изъятие у нее целей окультуривания нации (введения ребенка в отечественную и мировую культуру – закон культуросообразности); целей формирования интеллектуальных и физических способностей учащегося (закон природосообразности); целей развития активной и творческой личности (закон самодеятельности).

Школы и вузы, осмелившиеся подняться над «пониженным уровнем образования», отслеживаются и подвергаются санкциям. Если это государственные учебные заведения, то меняется руководство (как это было со Школой Тубельского, практиковавшую, по словам родителей, «качественное образование», *открытость и право на самоопределение*) [Православие и мир... 2018]. Если же это частные учебные заведения, то их лишают лицензий, как это было сделано в 2017 г. с Европейским университетом в Санкт-Петербурге и в 2018 г. с Московской высшей школой социальных и экономических наук («Шанинка»).

Опираясь на статистические данные о состоянии школы в РФ, можно утверждать, что функции нынешней школы как социального «сита» и социального лифта всё более и более отмирают. По крайней мере, об этом свидетельствует численность учащихся, заканчивающих полную среднюю школу и численность поступающих в вузы. Так, в вузы поступили 2012 г. – 87.5 % выпускников, в 2013 г. – 90 %, в 2014 г. – 84 %, в 2015 г. – 85.2 %. Народному хозяйству не нужно такое количество специалистов с высшим образованием, и поэтому не удивительно, что только 75 % выпускников вузов 2015 г. нашли работу [Статистика выпускников]. Сейчас, при общей безработице в РФ в 4–5 %, безработица среди молодежи превышает 25 %.

Показательно также сравнение численности студентов вузов в СССР (с населением 290 млн чел. и развитой экономикой) и в РФ (население 147 млн чел. и наличной экономикой): в СССР в 1970/71 гг. было 204 студента вузов на 10 тыс. чел. населения, в 1980/81 гг. – 219 студентов, 1990/91 гг. – 190 студента. В РФ 1995/96 гг. – 188 студента, в 2000/01 гг. – 324 студента, в 2005/06 гг. – 493 студента, 2008/09 гг. – 529 студента на 10 тыс. чел. населения [Костюченко 2017]. В итоге государственной кампании по массовому привлечению молодежи в высшие учебные заведения сложилась ситуация,

при которой «в России людей с высшим образованием слишком много... Сегодня в стране у 54% граждан РФ в возрасте от 25 до 64 лет есть диплом вуза. Это один из самых высоких показателей в мире» [Мел 2018].

Именно поэтому можно сказать, что государственная кампания по омассовлению высшего образования лишила нашу школу функций механизма вертикальной циркуляции. К такому печальному выводу пришла также Общественная палата РФ: в докладе «Готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» она констатировала, что «самая главная опасность в образовании – социальное неравенство. Школы и вузы перестали играть роль “лифтов”, поднимающих талантливых, но бедных ребят из низов общества к его вершинам, как было в СССР и как происходит на Западе. Учебные заведения, в том числе государственные, расслоились на элитные (для богатых) и массовые (для бедных)» (*Московский комсомолец*, 24.09.2007). И, как ни печально, школа неуклонно утрачивает позиции по культурному, интеллектуальному и нравственному формированию человека и переориентируется на профессиональное обучение и кадровую подготовку. К настоящему моменту «у нас школьное образование – индустрия услуг официально, высшее образование – откровенный бизнес. В 2013 г. эта тенденция была распространена и на фундаментальную науку де-юре...» (*Независимая газета*, 27.06.2018). В молодежной среде набирает силу разрушительная тенденция потери социальной мотивации к образованию.

Заключение

Марксова теория социальной природы общества (трех типов социальных отношений) в методологическом плане представляет универсальный инструмент выявления реальных взаимосвязей человека и общества, человека и конкретной социальной структуры, человека и социальной группы, места человека среди других людей.

Использование этой методологии для изучения социальных процессов в современной России позволило мне выявить наличные, а не декларируемые тенденции и перспективы развития образования как сферы, как социального института и как системы. Общий вывод представленного исследования сводится к тому, что мы присутствуем и участвуем в процессе отлучения сферы образования от культуры, школы – от формирования и воспитания человека и гражданина,

а также от выполнения ею функций социального «сита» и социального лифта. Историческая миссия образования как стратегического ресурса развития общества утрачивается. За образованием закрепляются задачи профессионального обучения и подготовки работников для народного хозяйства (что в перспективе потребует применения адекватной терминологии – «сфера подготовки», «институт подготовки», «система подготовки»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Давыдов Ю. Н.* История теоретической социологии: в 5 т. Т. 2. Социология XIX в. М. : Магистр, 1997. URL: ru.b-ok.org/book/3174015/533d30
- Дехант Д., Моляренко О., Кордонский С.* Сословные компоненты социальной структуры России // Отечественные записки. 2012. № 1. URL: strana-oz.ru/
- Жириновский В.* Из выступления в Госдуме при обсуждении в октябре 2012 г. проекта Закона РФ «Об образовании». URL: ria.ru/education/20121017/903400666.html
- Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения: в 6 т. Т. VI. М. : Мысль, 1966. 351 с.
- Качанов Ю.* Начало социологии // Институт экспериментальной социологии. М.–СПб. : Алетейя, 1999. URL: gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Kachan/index.php
- Ключевский В. О.* Сочинения: в 9 т. Т. IX. М., 1990. С. 14.
- Костюченко А. П.* Статистический анализ основных показателей системы высшего профессионального образования в России // Молодой ученый. 2017. № 22. С. 172–176. URL: moluch.ru/archive/156/43762.
- Кративенский С. Э.* Социальная философия: учебник для гуманитар.-соц. специальности высших учебных заведений. 3-е изд., испр. и доп. Волгоград : Комитет по печати, 1996. С. 249–254.
- Маркс К. Энгельс Ф.* Собр. Соч. : в 46 т. Т. 46. Ч. I. ГОД С. 100–101. Мел 2018. URL: html.fm/blog/mariya-kucherova/91702-kakoy-konkurs-pri-postuplenii-v-vuzy-byl-v-2017-godu-i-chto-nas-zhdet-v-2018-m
- Оссовская М.* Рыцарь и буржуа: Исследование по истории морали. М. : Прогресс, 1987. С. 16.
- Православие и мир от 17.01.2018. URL: www.pravmir.ru
- Русская экономика. URL: russiaeconomic.blogspot.ru/2016/08/blog-post_699.html
- Сорокин П.* Человек, цивилизация, общество. М. : Республика, 1992. 409 с. Статистика и выпускники. URL: vawilon.ru/statistika-vypusnikov/
- Эткинд А.* Внутренняя колонизация. Имперский опыт России / пер. с англ. В. Макарова. М. : НЛО, 2013. URL: vk.com/doc704697_303086612?hash=8b024bc24aae813c3c&dl=f308a1ab921b69ce82
- Философская энциклопедия. М. : Советская энциклопедия. Т. 4, 1967. С. 117.

УДК 37.01

А. К. Быков

доктор педагогических наук, профессор; заместитель проректора по дополнительному образованию, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»; e-mail: akbikov@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПРИРОДА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК ОСНОВАНИЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЕГО ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

В статье анализируется классификация основных направлений патриотического воспитания в образовательных организациях на основании его интегративной природы, интеграционной связи целей и содержания этого воспитания с другими традиционно выделяемыми видами воспитания. По мнению автора, это позволит глубоко и комплексно представить целевые, содержательные и технологические характеристики патриотического воспитания как социокультурного процесса. Опора на предложенную классификацию даст возможность преодолеть фрагментарность и односторонность в раскрытии сущности и содержания патриотического воспитания, а также целенаправленно исследовать и совершенствовать его основные направления – духовно-патриотическое (нравственно-патриотическое), гражданско-патриотическое, героико-патриотическое, историко-краеведческое, спортивно-патриотическое. В статье приведены примеры трактовки различных видов патриотического воспитания в научной и учебно-методической литературе.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое воспитание; образовательные организации; духовно-патриотическое воспитание; нравственно-патриотическое воспитание; гражданско-патриотическое воспитание; героико-патриотическое воспитание; военно-патриотическое воспитание; историко-краеведческое воспитание; спортивно-патриотическое воспитание.

А. К. Вуков

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor; Deputy pro-rector for supplementary education, FGIBU VO «Financial University under the Government of the Russian Federation»; e-mail: ak-bikov@mail.ru

THE INTEGRATIVE NATURE OF PATRIOTIC UPBRINGING IN EDUCATION ORGANIZATIONS AS BASIS FOR CLASSIFYING ITS MAIN DIRECTIONS

The article substantiates the classification of the main directions of patriotic education in general education organizations on the basis of its integrative nature, the integration of the goals and content of patriotic upbringing and other traditional types of upbringing. In the author's opinion, this will allow us to give a thorough and complex view of the goals? The content and the technological characteristics of

patriotic education as a socio-cultural process. Reliance on the proposed classification will make it possible to overcome the fragmentation and one-sidedness in revealing the essence and content of patriotic upbringing, and also purposefully investigate and improve its main directions - spiritually patriotic (moral-patriotic), civil-patriotic, heroic-patriotic, historical and local history, sport-Patriotic. The article gives examples of the interpretation of the types of patriotic education in the scientific and educational literature.

Key words: patriotism; patriotic education; educational organizations; spiritual and patriotic education; moral and patriotic education; civic patriotic education; heroic-co-patriotic upbringing; military-patriotic upbringing; history and local history education; sports and patriotic education.

В условиях реализации в Российской Федерации уже четвертой по счету государственной программы по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации (2001–2005; 2006–2010; 2011–2015; 2016–2020) его субъектами активно применяется проектно-программный подход к организации патриотически ориентированной воспитательной работы. При этом формулируемые цели и задачи патриотического воспитания в интегрированном виде включают в себя элементы большинства других видов воспитания: гражданского, правового, экологического, физического и др. И это не случайно, поскольку именно патриотическое (наряду с духовно-нравственным) воспитание обладает универсальной и интегративной природой по сравнению с другими видами воспитания. Воспитательный процесс на практике един, носит целостный и системный характер, его можно разделить на виды лишь условно. Интегративность воспитания как принцип его функционирования дает возможность вычленить внутренние связи процесса по целям, содержанию, формам, методам, результатам.

Виды интегративных связей могут быть различными: по направленности (прямые и обратные), по пространственному расположению (горизонтальные и вертикальные), по выраженности (направленная связь (явная) и сопутствующая связь (неявная)).

Интегративные связи делятся на внутренние и внешние. Внутренние связи отражают взаимопроникновение видов воспитания. Внешние связи характеризуют влияние воспитательного процесса на более широкий контекст социализации детей и молодежи.

Универсальность патриотического воспитания выражается в дифференциации на отдельные направления: гражданско-патриотическое, героико-патриотическое, краеведческое, военно-патриотическое,

спортивно-патриотическое и др. Эти направления условны, но они утвердились в педагогической терминологии: по проблематике указанных направлений защищаются диссертации, проходят научно-практические конференции.

Универсальность патриотизма и его социальных функций вытекает из многоуровневости его интерпретации. Патриотизм на личностном уровне – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. Патриотизм выступает как важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей [Концепция патриотического воспитания... 2003].

Патриотизм представляет собой не только важнейшую грань жизни общества, но и источник его существования и развития. Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству.

Патриотизм неразрывно связан с духовностью. Будучи возвышенным чувством, незаменимой ценностью, источником и важнейшим мотивом социально значимой деятельности, он присущ той личности, которая достигла значительного духовно-нравственного и культурного уровня развития. Истинный, деятельностный патриотизм предполагает бескорыстное, беззаветное (вплоть до самопожертвования) служение Отечеству.

Содержание понятия «патриотизм» включает в себя: любовь к Родине, к родным местам, родному языку; уважение к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины; культуру межнационального общения (уважение к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни и др.); стремление к укреплению могущества Родины, готовность к защите Родины, содействие прогрессивному развитию Отчества при сочетании личных и общественных интересов.

Патриотизм как комплексное личностное качество характеризуют также патриотическое сознание; патриотически ориентированное мировоззрение; национальное самосознание; патриотические знания; патриотические убеждения; патриотические установки; патриотические ценностные ориентации; патриотические позиции; патриотические идеалы; патриотические чувства; верность Отечеству; социально-позитивные отношения (к Родине, к истории, к настоящему и будущему страны, к народным традициям, к окружающей социальной и природной среде, к выполнению своего конституционного долга); социально-позитивное (патриотическое) поведение личности; социально-позитивную (патриотическую) деятельность; готовность к выполнению гражданского и конституционного долга как проявление феномена служения Отечеству и др. [Быков 2009].

В формировании патриотизма у подрастающего поколения имеются свои особенности. Патриотизм возникает и проявляется как чувство, всё более социализируясь и нравственно возвышаясь посредством духовного обогащения личности. Процесс развития чувства патриотизма неразрывно связан с его действительностью, которая выражается в активной социальной деятельности, конкретных действиях и поступках, совершаемых личностью во имя Отечества.

Формирование патриотизма предполагает опору на культуру и ценности своего народа. Способность действовать в современном пространстве, опираясь на нравственные нормы и эстетические чувства, складывается на основе развития традиции, «живой памяти» предков. В качестве основного субъекта патриотизма выступает личность, приоритетной социально-нравственной задачей которой является осознание своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к Родине, определяющей смысл и стратегию ее жизни.

Патриотизм неразрывно связан с духовностью. Будучи возвышенным чувством, незаменимой ценностью, источником и важнейшим мотивом социально значимой деятельности, он присущ той личности, которая достигла значительного духовно-нравственного и культурного уровня развития. Истинный, деятельный патриотизм предполагает бескорыстное, беззаветное (вплоть до самопожертвования) служение Отечеству.

Под *патриотическим воспитанием* подрастающего поколения в системе образования понимается систематическая и целенаправленная деятельность органов управления образования

и образовательных организаций по формированию у подрастающего поколения любви к Родине, чувства верности своему Отечеству, патриотических знаний, убеждений и установок, социально позитивных отношений, поведения и деятельности, потребности в самосовершенствовании.

Целью патриотического воспитания подрастающего поколения в системе образования является формирование и развитие у детей и молодежи любви к большой и малой Родине, чувства верности своему Отечеству, патриотических убеждений и установок, социально позитивных отношений, поведения и деятельности, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины, жизненного самоопределения как активных участников преобразовательных процессов в России.

Из общей цели патриотического воспитания вытекают следующие задачи:

- формирование у детей и молодежи патриотически ориентированного мировоззрения, патриотических убеждений, установок и ориентаций;
- формирование национального самосознания у детей и молодежи, ее ценностного отношения к окружающему природному и социокультурному пространству, обществу, государству, к идеям и ценностям их возрождения и развития;
- приобщение учащейся молодежи к системе социокультурных ценностей, отражающих богатство и своеобразие истории и культуры своего Отечества, народа;
- воспитание любви к большой и малой Родине, чувства верности своему Отечеству;
- воспитание уважения к Конституции, государственной символике, родному языку, историческим святыням Отечества, народным традициям, истории, культуре, природе своей страны, бережного к ним отношения;
- качественная организация учебного процесса по овладению школьниками и студентами патриотическими знаниями, навыками и умениями патриотической деятельности;
- вовлечение детей и молодежи в патриотическую и иную социально значимую деятельность в учебное и внеучебное время;
- создание конкретных условий для формирования у детей и молодежи активной жизненной, гражданской и патриотической позиции,

основанной на нравственно-этическом фундаменте, готовности к участию в общественно-политической жизни страны;

- воспитание подрастающего поколения в духе законности, соблюдения норм общественной и коллективной жизни; расовой, национальной, религиозной терпимости;

- развитие у детей и молодежи социальной (гражданской) ответственности как важнейшей характеристики личности, проявляющейся в заботе о благополучии своей страны, ее укреплении и защите;

- формирование у подрастающего поколения умений и навыков самовоспитания, потребности в самосовершенствовании, в освоении высоких духовно-нравственных и культурных идеалов и образов как его основы;

- воспитание положительного отношения к труду, духовному и физическому саморазвитию как важнейшим ценностям в жизни;

- совершенствование военно-патриотического воспитания, развитие готовности молодежи к выполнению конституционного долга по защите Родины;

- соблюдение прав детей и молодежи, предусмотренных Конституцией РФ;

- создание и развитие систем патриотического воспитания детей и молодежи в образовательных организациях.

Основные направления патриотического воспитания подрастающего поколения в системе образования могут быть выделены при их классификации по основанию интеграционной связи целей и содержания этого воспитания с другими традиционно выделяемыми видами воспитания.

При таком подходе основными направлениями патриотического воспитания являются: духовно-патриотическое (нравственно-патриотическое), гражданско-патриотическое, историко-краеведческое, героико-патриотическое, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое.

Эти термины уже используются в научной и учебно-методической литературе. На уровне кандидатских исследований изучено духовно-патриотическое воспитание в диссертации Д. С. Сенюк, нравственно-патриотическое воспитание – в работах М. Ч. Алирзаева, А. В. Осиповой, Ю. Б. Соколовской, Д. Шариповой [Сенюк 2002; Алирзаев 1996; Осипова 2011; Соколовская 2001; Шарипова 2012].

Проблемам гражданско-патриотического воспитания посвящены диссертации З. М. Абдулмуталимовой, М. К. Афзали, В. В. Гладких,

Т. М. Гулевич, А. В. Подгорновым, И. А. Полищук, Н. А. Сиволобовой [Абдулмуталимова 2010; Афзали 2007; Гладких 2011; Гулевич 2012; Подгорнов 1999; Полищук 2013; Сиволобова 2003;]. Термин «спортивно-патриотическое воспитание» использован в кандидатских исследованиях Р. В. Бойко, С. В. Галкина [Бойко 2009; Галкин 2005].

Самым широко применяемым термином в ряду производных от «патриотическое воспитание» является термин «военно-патриотическое воспитание». Он используется как в нормативных правовых актах¹, так и в названиях научных и учебно-методических работ, в частности: Ю. К. Злыгостева, Н. М. Конжиева, В. А. Кузнецова, Ю. А. Ломтева, В. Ю. Микрюкова, В. М. Титко [Злыгостев 1996; Конжиев 1986; Кузнецов 2000; Ломтев 2002; Титко 1995; Микрюков 2009].

В научных исследованиях используется и термин «героико-патриотическое воспитание»; он есть в названии диссертаций В. В. Лесняк, С. А. Маркова [Лесняк 2006; Марков 2010].

В научной литературе пока редко применяются термины «историко-краеведческое воспитание», «краеведческое воспитание» (в частности, этот термин присутствует в названии диссертации Я. А. Кузнецовой [Кузнецова 2003]), чаще всего идет речь о патриотическом воспитании средствами историко-краеведческой, краеведческо-туристической и другими видами деятельности.

Духовно-патриотическое (нравственно-патриотическое) воспитание направлено на осознание подрастающим поколением высших духовных и нравственно-патриотических ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении. Высшие базовые ценности включают в себя беззаветную любовь и преданность своему Отечеству, чувство принадлежности к великому народу, к его свершениям, испытаниям и проблемам, почитание национальных святынь и символов, готовность к достойному и самоотверженному служению обществу и государству. Духовно-патриотическое (нравственно-патриотическое) воспитание имеет

¹ Постановление Правительства РФ от 24.07. 2000 г. № 551 «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях» 2005; Указ Президента РФ от 16.05. 1996 г. № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи» 2005.

целью формирование и развитие у детей и молодежи патриотического сознания, научного мировоззрения, социально значимых идейных и нравственных установок, ориентаций и убеждений, их жизненное самоопределение. Задачи духовно-патриотического воспитания среди прочих включают в себя воспитание у детей и молодежи трудолюбия, экономической и религиозной культуры, заботливого отношения к окружающей среде, высоких этических и эстетических качеств.

Содержанием духовно-патриотического (нравственно-патриотического) воспитания детей и молодежи является:

- использование потенциала учебного процесса по доведению до детей и молодежи требований общества к их духовному, нравственному и патриотическому облику;

- качественная организация учебного процесса по овладению школьниками и студентами патриотическими знаниями;

- формирование и развитие любви к большой и малой Родине, чувства верности своему Отечеству;

- стимулирование потребности в нравственном самосовершенствовании, стремления у подрастающего поколения к положительному нравственному и патриотическому идеалу;

- достижение осознания детьми и молодежью причастности к судьбе Отечества, его прошлому, настоящему, будущему как нравственной ценности;

- расширение числа дисциплин духовно-нравственной и патриотической направленности, изучающихся в образовательных организациях в рамках вариативного компонента государственных образовательных стандартов;

- целенаправленная организация социальной и нравственно-значимой деятельности детей и молодежи, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл моральных принципов и норм;

- применение методов, форм и моральных стимулов воспитания, которые побуждают нравственные чувства и ответственность за результаты учебы и поведения;

- формирование положительного отношения к труду, уважительного и заботливого отношения к окружающей социальной и природной среде;

- привитие эстетического отношения к предметам искусства, историческим ценностям народа;

– вовлечение детей и молодежи в практические мероприятия по охране природы и др.

В рамках этого направления можно выделить в качестве отдельного поднаправления *эколого-патриотическое воспитание* детей и молодежи (диссертация О. Н. Шитиковой [Шишканова 2002]).

Гражданско-патриотическое воспитание – это формирование и развитие у детей и молодежи социальной активности, ответственности, правовой культуры, зрелой гражданской позиции, постоянной готовности к сознательному, бескорыстному, добровольному служению своему народу и выполнению своего конституционного долга. Данное направление базируется прежде всего на сложившейся правовой базе между государством и гражданином, которая на практике дает детям и молодежи все необходимые права и способствует их реализации. Гражданско-патриотическое воспитание направлено на формирование у детей гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически дееспособным.

Содержанием гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи выступают:

– качественная организация учебного процесса по овладению детьми и молодежью знаниями гражданских прав с осознанием готовности добровольно выполнять гражданские обязанности;

– создание условий для полноценной социализации детей и молодежи, соблюдению их прав, предусмотренных Конституцией РФ;

– активное вовлечение подрастающего поколения в решение социально-экономических, культурных, правовых, экологических и других проблем в рамках образовательных организаций;

– воспитание подрастающего поколения в духе законности, соблюдения норм общественной и коллективной жизни, расовой, национальной, религиозной терпимости;

– повышение качества преподавания обществоведческих, гражданско-правовых курсов в системе образования, формирование и развитие правовой культуры у детей и молодежи;

– контроль за соблюдением законности и правопорядка молодежью, поддержание учебной дисциплины и дисциплинированного поведения у детей и молодежи в образовательных организациях;

– привитие подрастающему поколению чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов государства – Герба, Флага,

Гимна Российской Федерации, другой российской символики и исторических святынь Отечества;

– совершенствование интернационального воспитания в духе дружбы народов Российской Федерации и др.

Историко-краеведческое воспитание – ориентировано на познание историко-культурных корней на уровне чувственного опыта сопричастности к прошлому, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ним, гордости за сопричастность к деяниям предков и современников и исторической ответственности за происходящее в обществе и государстве. Оно развивает мотивацию подрастающего поколения на изучение многовековой истории Отечества, места и роли России в мировом и историческом процессе, военной организации в развитии и укреплении общества, в его защите от внешних угроз, понимание особенностей менталитета, нравов, обычаев, верований и традиций наших народов, героического прошлого различных поколений, боровшихся за независимость и самостоятельность страны.

Историко-краеведческое воспитание предполагает:

– комплексное освоение историко-культурных корней подрастающим поколением в процессе историко-краеведческой деятельности, формирование личностной ответственности за происходящее в стране, регионе, месте проживания;

– углубленное познание истории Отечества в интегративных связях обучения и воспитания на уроках, факультативных занятиях, в историко-краеведческой, научно-исследовательской, поисковой деятельности по изучению истории и культуры своей страны и малой Родины;

– создание и совершенствование деятельности историко-патриотических музеев, школьных музеев;

– регулярное проведение выставок историко-краеведческой работы детей и молодежи;

– сочетание в историко-краеведческой работе с детьми и молодежью природоохранной, историко-культурной и других видов деятельности;

– интеграция в историко-краеведческой деятельности творческой, познавательной и научно-исследовательской работы детей и молодежи и др.

Военно-патриотическое воспитание – ориентировано на формирование у учащейся молодежи высокого патриотического сознания, идеи служения Отечеству, способности к его вооруженной защите, любви к русской военной истории, военной службе и военной форме, гордости за русское оружие, сохранение и приумножение славных воинских традиций.

Военно-патриотическое воспитание включает в себя:

- широкую пропаганду идеи служения Отечеству среди детей и молодежи в образовательных организациях;
- формирование компетентного и позитивного отношения к русской военной истории, современным Вооруженным силам у детей и молодежи;
- совершенствование содержания и методики начальной военной подготовки в системе общего образования;
- организацию в образовательных учреждениях кружков военно-патриотической направленности;
- развитие у детей и молодежи социальной ответственности за укрепление обороноспособности, национальной безопасности страны;
- вовлечение школьников в деятельность детских и молодежных военно-спортивных профильных лагерей, военно-патриотических объединений, клубов, центров, поисковых отрядов;
- развитие шефских связей между воинскими частями и образовательными организациями;
- регулярное проведение военно-спортивных игр с детьми и молодежью и др.

Героико-патриотическое воспитание включает в себя пропаганду героических профессий и знаменательных героических и исторических дат нашей истории, воспитание гордости за деяния предков, верности героическим традициям и чувства сопричастности к ним, формирование готовности к совершению подвига и др.

Содержание героико-патриотического воспитания проявляется:

- в широкой пропаганде в учебном процессе образовательных организаций героического прошлого и настоящего страны, подвигов предков;
- в активном вовлечении детей и молодежи в подготовку и празднование в образовательных организациях знаменательных

героических и исторических дат отечественной истории, дней воинской славы (победных дней) России;

– в регулярном проведении со школьниками и студентами викторин, тематических вечеров по тематике героики российской истории;

– в формировании и развитии у подрастающего поколения чувств верности героическим традициям, стремления их преемственно продолжать и др.

Спортивно-патриотическое воспитание направлено на формирование физической культуры, развитие силы, ловкости, выносливости, воспитание воли к достижению победы, здорового образа жизни и профилактики негативных и вредных привычек.

Спортивно-патриотическое воспитание предполагает:

– пропаганду здорового образа жизни среди школьников и студентов, противодействие появлению негативных и вредных привычек у детей и молодежи;

– регулярное проведение спортивно-массовых мероприятий для детей и молодежи в образовательных организациях;

– создание детских и молодежных спортивных команд в образовательных организациях;

– популяризацию лучших спортивных достижений среди детей и молодежи;

– широкое проведение спортивных праздников в знаменательные и героические даты отечественной истории, актуализацию спортивного компонента в гражданине-патриоте;

– включение спортивных элементов в проводимые мероприятия агитационно-массовой патриотической направленности в образовательных организациях и др.

Предложенная классификация основных направлений патриотического воспитания в образовательных организациях по основанию его интегративной природы дает возможность глубоко и комплексно представить целевые, содержательные и технологические характеристики патриотического воспитания как социокультурного процесса. Опора на предложенную классификацию позволит не только преодолеть часто встречающую фрагментарность и односторонность в раскрытии сущности и содержания патриотического воспитания, но и даст возможность целенаправленно изучать его основные направления – духовно-патриотическое (нравственно-патриотическое), гражданско-патриотическое, героико-патриотическое, историко-краеведческое, спортивно-патриотическое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абдулмуталимова З. М.* Гражданско-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе усвоения правовых знаний: автореф. дис ... канд. пед. наук. Махачкала : Дагестан. гос. пед. ун-т, 2010. 18 с.
- Алирзаев М. Ч.* Формирование культуры межнационального общения школьников в системе нравственно-патриотического и интернационального воспитания на уроках истории и внеклассной работе: (на примере школ Дагестана): автореф. дис...канд. пед. наук. М., 1996. 24 с.
- Афзали М. К.* Система гражданско-патриотического воспитания студентов по формированию активной жизненной позиции, обеспечивающей стабильность и безопасность в обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2007. 25 с.
- Бойко Р. В.* Содержание и организация спортивно-патриотического воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 23 с.
- Быков А. К.* Развитие патриотического воспитания подрастающего поколения в образовательной среде: Проект Концепции. М., 2009. 40 с.
- Галкин С. В.* Методика спортивно-патриотического воспитания учащихся детско-юношеских спортивных школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 27 с.
- Гладких В. В.* Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: автореф. дис.... д-ра пед. наук. Тамбов, 2011. 51 с.
- Гулевич Т. М.* Гражданско-патриотическое воспитание школьников в российском зарубежье первой половины XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
- Злыгостев Ю. К.* Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи во внеурочной и внешкольной работе: на материалах Карачаево-Черкес. респ.: автореф. дис...канд. пед. наук. М., 1996. 20 с.
- Конжиев Н. М.* Система военно-патриотического воспитания в общеобразовательной школе. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
- Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации.* М. : Росвоенцентр, 2003. 25 с.
- Кузнецов В. А.* Военно-патриотическое воспитание в Оренбургском казачьем войске: автореф. дис...канд. истор. наук. Челябинск, 2000. 23 с.
- Кузнецова Я. А.* Педагогические условия организации краеведческого воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 23 с.
- Лесняк В. И.* Педагогическая система героико-патриотического воспитания личности в условиях становления гражданского общества: автореф. дис.... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2006. 45 с.

- Ломтев Ю. А.* Военно-патриотическое воспитание молодежи Урала: (Из позитив. и негатив. опыта работы ее орг. в 70-е гг. XX столетия): автореф. дис...канд. истор. наук. Оренбург, 2002. 23 с.
- Марков С. А.* Государственная молодежная политика Российской Федерации как фактор героико-патриотического воспитания молодых граждан: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2010. 23 с.
- Микрюков В. Ю.* Теория и практика военно-патриотического воспитания учащихся в современной России: автореф. дис.... д-ра пед. наук. М., 2009. 40 с.
- Осинова А. В.* Нравственно-патриотическое воспитание обучающихся современных высших военных учебных заведений на основе приоритетно-ориентированного подхода: автореф. дис.... канд. пед. наук. Ростов-н/Д, 2011. 25 с.
- Подгорнов А. В.* Ориентация учащейся молодежи на гражданско-патриотические ценности: (на материале доп. образования): автореф. дис... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 26 с..
- Полицук И. А.* Гражданско-патриотическое воспитание школьников в музейно-образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 23 с.
- Постановление* Правительства РФ от 24.07. 2000 г. № 551 «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях» // Патриотическое воспитание: Нормативные правовые документы. М. : ТЦ Сфера, 2005. 90–92.
- Сенюк Д. С.* Духовно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе туристско-краеведческой работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 26 с.
- Сиволобова Н. А.* Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на основе русских культурно-исторических традиций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. 21 с.
- Соколовская Ю. Б.* Педагогические аспекты формирования нравственно-патриотических качеств у старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001. 15 с.
- Титко В. М.* Прогрессивная печать России о военно-патриотическом воспитании войск русской армии (1880–1917): автореф. дис...канд. истор. наук. СПб., 1995. 20 с.
- Указ Президента РФ* от 16.05. 1996 г. № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи» // Патриотическое воспитание: Нормативные правовые документы. М. : ТЦ Сфера, 2005. С.88–89.
- Шарипова Д. Я.* Теоретические основы преобразования нравственно-патриотического воспитания младших школьников на основе развития критического мышления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Душанбе, 2012. 54 с.
- Шитикова О. Н.* Эколого-патриотическое воспитание младших подростков в современной общеобразовательной школе: автореф. дис...канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 24 с.

УДК 372.881.22

В. А. Горина

кандидат педагогических наук; профессор кафедры второго иностранного языка педагогических факультетов МГЛУ; e-mail : gorina-va@yandex.ru

ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается организация курса второго иностранного языка для студентов лингвистических и нелингвистических специальностей в языковом вузе и выявляется специфика преподавания данной дисциплины в студенческих группах, обучающихся по направлению подготовки «Психология», «Психолого-педагогическое образование».

Анализируя образовательный процесс, реализуемый в условиях обучения второму иностранному языку будущих лингвистов и психологов, автор делает вывод о том, что в зависимости от категории обучающихся усвоение данной учебной дисциплины в лингвистическом вузе отличается рядом характеристик, как общих, так и специфичных для каждой из этих групп.

К общим характеристикам относятся такие параметры, как общность целей при овладении вторым иностранным языком; общность содержания обучения; общность требований к организации контроля и оцениванию качества освоения языковой программы на каждом этапе учебного процесса.

Специфические характеристики связаны прежде всего с разницей в объеме рабочего времени, предусмотренного учебным планом для овладения вторым иностранным языком, с наличием дополнительного учебного компонента, ориентированного на овладение языком психологической специальности, с особенностями контингента студентов неязыковых специальностей, не обладающих на момент поступления в вуз достаточным уровнем лингвистической подготовки и мотивации в изучении иностранных языков.

С точки зрения автора, для достижения более высокого уровня межкультурной коммуникативной компетенции в сфере овладения вторым иностранным языком студентами нелингвистических специальностей необходима такая организация учебного курса, которая позволила бы добиться результатов, сопоставимых с результатами обучения студентов лингвистического профиля. Эту задачу автор связывает с необходимостью активизации самостоятельной работы обучающихся, реализуемой на основе использования принципа самоконтроля в условиях методического сопровождения в виде специально разработанных печатных или электронных пособий.

Ключевые слова: обучение второму иностранному языку студентов нелингвистических специальностей; уровень мотивации и лингвистической подготовки студентов неязыкового профиля; фактор рабочего времени; использование принципов экономичности и самоконтроля в учебном процессе; практикум по профессиональной коммуникации.

V. A. Gorina

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

SECOND FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE CONTEXT OF TEACHING BACHELORS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

The article focuses on the organization of the second foreign language course for students of linguistic and non-linguistic specialties in a language University and reveals the specifics of teaching a second language to students specialising in "Psychology", and "Psychological and pedagogical education".

Analyzing the process of teaching a second foreign language to future linguists and psychologists, the author concludes that depending on the students' target specialties, the course of a second foreign language in a linguistic University differs in a number of characteristics, both general and specific to each of these groups.

The general characteristics include such parameters as the common goals when mastering a second foreign language; the common content of training; the common requirements for the organization of assessment and evaluation of the quality of the program at each stage of the educational process.

Specific characteristics are related to the difference in the amount of teaching time provided by the curriculum for mastering a second foreign language, with the presence of an additional educational component focused on mastering the language of a psychological speciality, to the peculiarities of students of non-linguistic specialties who do not have a sufficient level of linguistic training and motivation in learning foreign languages at the time of admission to the University.

From the author's point of view, for non-linguistic students to achieve a higher level of intercultural communicative competence in a second foreign language it is necessary to organize a training course that would allow to achieve results comparable to the results attained by linguistic students. The author links this task with the need to intensify students' independent work, implemented on the basis of self-assessment with the help of specially developed printed or electronic manuals.

Key words: a second foreign language; non-linguistic students; the level of motivation and linguistic proficiency of non-linguistic students; self-assessment and self-monitoring in the learning process; workshop on professional communication.

В настоящее время в лингвистическом университете обучаются студенты различных направлений подготовки, таких как лингвистика, лингводидактика, прикладная и экспериментальная лингвистика, письменный и устный перевод, психология, политология, теология, культурология и т. д. Получая образование в стенах лингвистического вуза, студенты как языковых, так и неязыковых специальностей ориентированы на обязательное овладение двумя иностранными

языками в углубленном формате. Между тем исходные образовательные параметры и организация учебного процесса по иностранному языку у студентов-лингвистов и студентов-нелингвистов не являются равнозначными. В этих условиях знание и учет специфики овладения иностранным языком студентами, принадлежащими к каждой из этих категорий, является важным фактором успешности их обучения. В статье речь пойдет об особенностях преподавания второго иностранного языка как учебной дисциплины студентам психологического профиля подготовки.

Есть ли основания говорить о специфике данной учебной дисциплины в условиях вузовской подготовки бакалавров психологических специальностей? Ответ на этот вопрос не является однозначным. По сути, это учебный предмет, который должен быть усвоен студентами вне зависимости от того, в каком учебном подразделении – лингвистическом или нелингвистическом – они обучаются. Это одна и та же дисциплина как с точки зрения своего предметного содержания (система языка), так и с точки зрения поставленных целей (осуществление коммуникации на иностранном языке в устной и письменной формах). Вместе с тем как показывают результаты проведенного сопоставления, она характеризуется определенными чертами, составляющими ее специфику.

Главной особенностью языковой подготовки студентов-психологов в лингвистическом вузе является наличие двух направлений в их обучении иностранному языку:

- направление, связанное с усвоением *практического курса* иностранного языка и обеспечивающее межличностное взаимодействие в обиходной сфере общения;

- направление, связанное с усвоением *языка специальности* и позволяющее осуществлять коммуникацию в профессиональной сфере.

Рассматривая проблемы, связанные с преподаванием *практического курса* второго иностранного языка, следует иметь в виду прежде всего тот факт, что речь идет о студентах, изучающих в ходе своей образовательной траектории не лингвистическую, а психологическую науку. Разумеется, психология, так же как и лингвистика, относится к гуманитарным дисциплинам, но в отличие от лингвистики она не является наукой филологической. Применительно к рассматриваемым условиям это означает, что преподавание иностранного языка обращено к студентам-*нефилологам*, которые не являются лингвистами

и не готовятся ими стать. В значительной степени именно отсюда вытекают особенности преподавания языковой дисциплины студентам неязыковых специальностей в лингвистическом университете.

В этой связи представляется необходимым остановиться на характеристике того контингента студентов, который поступает в лингвистический университет для получения психологической специальности. Эти студенты связывают свою будущую профессиональную деятельность с работой в сфере психологии. При этом поступают они в вуз лингвистический, в котором в отличие от других учебных заведений психологической ориентации изучение иностранных языков является одним из ключевых направлений подготовки.

Многолетний опыт практической работы со студентами-филологами и студентами-нефилологами в языковом вузе свидетельствует о наличии существенных различий между этими категориями студентов с точки зрения овладения иностранным языком.

Во-первых, в данной ситуации речь идет о существенной диспропорции в уровнях мотивации в отношении иностранного языка. Дело в том, что студенты психологического направления в большинстве случаев ставят своей основной целью получение профессиональных знаний для последующей работы в сфере психологической деятельности. Тогда как студенты-лингвисты связывают свое будущее с использованием иностранного языка, готовясь стать преподавателями, переводчиками, референтами и т. п. Разница в целевых установках является причиной того, что основная масса студентов-психологов мотивирована в большей степени на получение знаний в области психологической науки, чем в области овладения иностранными языками.

Во-вторых, абитуриенты, поступающие на психологическое отделение в лингвистический университет, в своей *довузовской* подготовке не ориентированы на овладение иностранными языками. Для поступления на психологическое отделение им необходимо иметь хорошие результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ) по таким предметам, как математика, русский язык и биология. В этих условиях иностранный язык в круг их интересов, как правило, не входит. А это приводит к низкому уровню лингвистической подготовки при поступлении в вуз. В результате преподавателям иностранного языка приходится наращивать свои усилия для повышения общего лингвистического уровня студентов и тратить дополнительное время на разъяснение основных лингвистических понятий. Между тем данную

ситуацию можно исправить, выделив иностранный язык в разряд дополнительного вступительного испытания, что и происходит в настоящее время. Такой подход поможет стимулировать лингвистическую подготовку абитуриентов при поступлении в языковой вуз.

В-третьих, дает о себе знать отсутствие у студентов неязыкового профиля не только лингвистических знаний, но и *специальных учебных умений*, характерных для усвоения иностранного языка, т. е. «умений учить» иностранный язык. Студенты часто не осознают специфики овладения иностранным языком, которая требует ежедневной работы и регулярной тренировки в речевой деятельности. Порой они пропускают занятия, полагая, что смогут легко нагнать пропущенный материал самостоятельно. Нередко они делают лишь письменные упражнения, поскольку тетради регулярно проверяются преподавателем, а устные домашние задания выполняют весьма поверхностно, рассчитывая «как-нибудь» выйти из положения на самом занятии. Как правило, они не имеют достаточного опыта построения самостоятельного высказывания на иностранном языке, не могут логично формулировать свои мысли с помощью иноязычных средств, вычленять в речи главное и второстепенное и т. д. В принципе, такие умения должны формироваться еще на этапе овладения родным языком, а затем совершенствоваться в процессе овладения первым иностранным. Однако в данном случае умения работать с языковым материалом остаются недостаточно развитыми.

В-четвертых, абитуриенты, поступающие на психологическое отделение лингвистического вуза, имеют один из самых низких проходных баллов (примерно 160 баллов против 300 на лингвистические специальности), что является их дополнительной и не самой позитивной характеристикой. По-видимому, невысокий вступительный балл объясняется недостаточным уровнем привлекательности данного направления среди других предлагаемых вузом специальностей. Однако в настоящее время преподавателям иностранного языка приходится работать именно с такой аудиторией.

Тем не менее вышесказанное не означает, что студенты-нелингвисты, обучающиеся в лингвистическом университете, являются недостаточно способными или образованными. Опыт показывает, что они, как правило, обладают высоким уровнем подготовки в своей профессиональной сфере деятельности, т. е. в области психологии. К тому же по завершении своего обучения в вузе, они, помимо своей

профессиональной компетентности, становятся, в том числе благодаря изучению двух иностранных языков, значительно более эрудированными в гуманитарном и филологическом отношении, более продвинутыми с точки зрения усвоения как национальной, так и иноязычной культуры. Всё это дает основание достаточно высоко оценивать общий уровень университетской подготовки бакалавров-психологов.

Вместе с тем это не отменяет наличие ряда трудностей, с которыми педагоги сталкиваются в ходе учебного процесса. С этой точки зрения представляется целесообразным проанализировать организацию образовательного процесса по курсу второго иностранного языка на психологическом отделении.

Согласно Основной образовательной программе, принятой в лингвистическом университете, учебная дисциплина «Второй иностранный язык» для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическая деятельность», начинается со 2-го семестра и продолжается в течение семи семестров, так же как и у студентов лингвистических специальностей. При этом обучение как на лингвистическом, так и психологическом отделениях начинается с нуля и осуществляется в два этапа, каждому из которых соответствует своя учебная дисциплина: на первом этапе это «Иностранный язык второй» и на втором этапе – «Практический курс второго иностранного языка».

В отличие от лингвистических групп весь цикл обучения второму иностранному языку у студентов-психологов завершается не государственной аттестацией, а курсовым экзаменом. Вследствие этого в дипломе бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Психология», факт овладения двумя языками не обозначается, что в определенной степени снижает общую мотивацию студентов в получении ими лингвистической подготовки.

В соответствии с Программой *главная цель* курса второго иностранного языка, предназначенного для овладения студентами-психологами, состоит в формировании общекультурной компетенции, которая формулируется как «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [Рабочая программа дисциплины 2015а]. Приведем для сравнения формулировку из Программы по второму иностранному языку для студентов лингвистических специальностей, которая описывает в несколько

иных терминах, по сути, ту же самую задачу: «овладение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов» [Рабочая программа дисциплины 2015б]. Общий смысл приведенных определений дает основание полагать, что основная цель, поставленная в курсе второго иностранного языка как у лингвистов, так и у психологов (овладение межкультурной иноязычной компетенцией), принципиально совпадает.

Что касается *содержания обучения*, то в рамках бакалавриата оно также практически полностью совпадает в обоих направлениях подготовки (за исключением такого аспекта как «Лингвистический анализ и интерпретация художественного текста», который изучается только лингвистами). Общность содержания обучения представляется вполне закономерной, так как изучая иностранный язык, студенты любого направления подготовки должны овладеть его фонетическим строем, правилами чтения, основами грамматики, лексическим компонентом, основными способами реализации коммуникативных намерений, этикетными формулами в устной и письменной коммуникации и т. д. Тематическая составляющая курса – темы, раскрывающие национальную культуру носителей изучаемого языка, также совпадают для обеих категорий студентов. Более того, обучение второму иностранному языку на лингвистическом и психологическом отделениях в целом осуществляется по единым учебникам и учебным пособиям, раздел «Чтение художественной литературы» рекомендует для изучения произведения одних и тех же авторов [Горина 2017].

В отношении *контроля* усвоения языковой программы можно сказать, что в психологических группах, так же как и у лингвистов, проверке и оцениванию подлежат навыки и умения по всем видам речевой деятельности. Основными компонентами контроля (на этапе текущего контроля и промежуточной аттестации) являются: двуязычные задания, проверяющие изученный лексико-грамматический материал, устное/письменное высказывание по темам, связанным с изученной проблематикой, устное/письменное изложение прочитанного или прослушанного текста и комментирование его проблематики, неподготовленная беседа с экзаменатором. Почти по всем позициям содержание контролирующих заданий в обоих типах групп совпадает.

Таким образом, мы можем констатировать, что в рамках бакалавриата в лингвистических и психологических группах цели обучения второму иностранному языку, содержание обучения, требования к текущему контролю и промежуточной аттестации, используемые учебные и контролирующие материалы в принципе *совпадают*.

Что же тогда отличает эти курсы? Ответить на этот вопрос позволяет анализ учебного плана и сопоставление количества часов, отводимых на изучение второго иностранного языка студентами лингвистических и студентами психологических направлений подготовки.

Так, в соответствии с учебным планом в психологических группах, обучающихся по программе бакалавриата, общее количество аудиторных часов за всё время обучения составляет около 680. В то же время у бакалавров-лингвистов этот показатель составляет 920 часов. Иначе говоря, количество аудиторных часов, предусмотренных для усвоения второго иностранного языка в психологических группах, почти на треть меньше, чем в группах лингвистических.

Очевидно, что такое распределение рабочего времени не может не сказываться на окончательных результатах обучения. Несмотря на все усилия участников учебного процесса, как преподавателей, так и студентов, уровень владения вторым иностранным языком на психологическом отделении объективно не может быть равным уровню студентов-лингвистов. В связи с этим, перед преподавателями встает задача такой организации курса второго иностранного языка, которая позволила бы при относительно небольшом объеме рабочего времени добиться достаточно высоких результатов, сопоставимых с результатами обучения студентов лингвистического профиля.

Нам представляется, что в данных обстоятельствах было бы целесообразно ориентироваться на использование методического принципа *экономичности*, который позволяет добиваться поставленных целей с меньшими затратами учебного времени и ресурсов. В основе этого принципа лежит, с одной стороны, определенное сокращение учебного материала, предназначенного для усвоения, а с другой – интенсификация самого учебного процесса, предполагающая совершение большего числа учебных операций за единицу учебного времени.

Представляется, что добиться реализации данного принципа путем радикального сокращения объема учебного материала без ущерба для общей лингвистической подготовки если и возможно, то в очень незначительной степени. С нашей точки зрения, такое сокращение

содержания обучения не является оправданным, так как объем языкового материала в принципе должен репрезентировать всю или почти всю систему языка. На этом основании из программы обучения нельзя исключать компоненты фонетического курса, которые лежат в основе всех видов речевой деятельности: произношению и интонации следует обучать в полном объеме. Не подлежат сокращению те грамматические явления, которые активно используются носителями языка в устной или письменной иноязычной речи. Из словаря нецелесообразно исключать лексические единицы, необходимые для обслуживания запланированных программой тематических высказываний. Не могут быть подвергнуты сокращению основные темы, характеризующие культуру носителей изучаемого языка.

В то же время использование принципа экономичности не означает и сокращения основных этапов учебной работы в процессе усвоения лингвистического материала, таких как: этап введения фонетического или лексико-грамматического материала, этап закрепления его в тренировочных упражнениях, этап усвоения тематического содержания, этап развития подготовленной речи, этап выхода в неподготовленную речь на базе усвоенного языкового материала и изученной проблематики.

На наш взгляд, основным источником экономии времени в рассматриваемых условиях могло бы стать расширение значимости в учебном процессе такого ресурса, как *самостоятельная работа* студентов. Это означает перенос части учебной нагрузки, а именно *этапа тренировки*, в сферу автономной, внеаудиторной деятельности студентов.

Дело в том, что формирование навыков употребления языковых единиц в речи, т. е. формирование лингвистической компетенции, требует большого количества повторений в различных речевых ситуациях. Эта так называемая тренировочная работа, направленная на выработку навыков, объективно требует большого количества времени и усилий, так как навыки в любом виде деятельности, в том числе речевой, образуются лишь в результате многократного осуществления самой деятельности. Значительную часть именно этого направления учебной деятельности было бы целесообразно перенести на самостоятельную работу, оставив преподавателю на аудиторном занятии лишь контролирующую функцию и организацию коммуникативной речевой деятельности.

Очевидно, что для эффективной реализации самостоятельной работы необходим постоянный и неотсроченный контроль, иначе у студента, некорректно выполняющего тренировочные упражнения и никем неконтролируемого, может сформироваться неправильный навык. В этой ситуации основная задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить *методическое сопровождение* самостоятельной работы. Студент должен располагать не только комплексом необходимых тренировочных заданий, но и определенными средствами контроля и самоконтроля правильности их выполнения. На практике это означает, что в его распоряжении должны находиться специально созданные методические материалы (печатные или электронные пособия), которые могли бы обеспечить его самостоятельные учебные действия в автономном режиме *без участия преподавателя*. Пособие должно быть организовано таким образом, чтобы контроль и коррекция усвоенного материала могли бы осуществляться непосредственно самим студентом и незамедлительно.

В основе такого подхода лежит использование принципа самоконтроля, который дает студенту возможность самому осуществлять оценку собственной деятельности. Самоконтроль предполагает обязательное наличие эталона и реализуется с помощью системы ключей. Ключ (эталон) сопровождает выполнение всех заданий, направленных на формирование лингвистического аспекта коммуникативной компетенции. Используя такие ключи, студент имеет возможность самостоятельно контролировать и корректировать результат собственной деятельности, сверяя свои ответы с ключом. Пособие таким образом выполняет функцию «тренера», принимая на себя всю тяжесть предварительной подготовительной работы для дальнейшего развития речевых коммуникативных умений [Рабочая программа дисциплины 2015б]. При обучении второму иностранному языку студентов психологических специальностей использование такого подхода является особенно актуальным, так как позволяет более эффективно решать задачи курса.

Все высказанные положения касаются *практического* курса второго иностранного языка. Однако, основную специфику учебной дисциплины «Второй иностранный язык» в лингвистическом вузе, составляет наличие еще одного учебного компонента, который известен под названием «Практикум по профессиональной коммуникации второго иностранного языка». Эта дисциплина, реализуемая в рамках

дополнительной образовательной программы, предполагает изучение на иностранном языке психологически ориентированного контента, т. е. речь идет об усвоении языка специальности. Основная цель данной программы состоит в том, чтобы обеспечить готовность студентов к использованию второго иностранного языка не только в практике повседневного обиходного общения, но и в условиях профессиональной коммуникации в сфере психолого-педагогической деятельности.

Изучение дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации второго иностранного языка» является факультативным, однако значительная часть студентов включает этот курс в свой образовательный пакет. Чем привлекателен для студентов выбор этой дисциплины? Ведь помимо того, что обучение является платным, им в течение нескольких лет приходится испытывать дополнительную учебную нагрузку, регулярно сдавать дополнительные зачеты и экзамены. С точки зрения студентов, это является определенным минусом. Вместе с тем очевидны и плюсы: дополнительные часы по изучению иностранных языков в известной мере компенсируют недостаточность лингвистического образования в их студенческом багаже. Но, возможно, главным для многих студентов является получение вместе с дипломом бакалавра специального сертификата о владении двумя иностранными языками. Такой сертификат (например, «Педагог-психолог со знанием английского и французского языков»), помимо морального удовлетворения, расширяет профессиональные перспективы выпускников и увеличивает их шансы на современном рынке труда.

Курс профессиональной коммуникации изучается на протяжении 7 семестров (со второго по восьмой) в течение 368 аудиторных часов. Это означает, что в совокупности с дисциплиной «Второй иностранный язык» студенты имеют около 1 50 аудиторных часов, что существенно расширяет возможности бакалавров-психологов в получении полноценного лингвистического образования по второму иностранному языку.

По завершении обучения студенты, прошедшие курс профессиональной коммуникации, допускаются к сдаче итогового комплексного экзамена. Требования, предъявляемые на экзамене, в принципе сопоставимы с требованиями, предъявляемыми на уровне бакалавриата лингвистики. При этом результаты экзамена признаются членами государственной экзаменационной комиссии как достаточно высокие.

Таким образом, говоря о преподавании в языковом вузе второго иностранного языка студентам психологических специальностей в сопоставлении с тем же курсом в лингвистических группах, необходимо выделить два основных направления исследования. Первое направление включает в себя характеристики, *общие* для курса второго иностранного языка как в лингвистических, так и психологических группах. Второе направление объединяет в себе черты, *специфические* для студенческой аудитории психологического отделения.

К первому направлению (общие характеристики) относятся:

- 1) общность целей при достижении главной искомой компетенции, которая формулируется как готовность к осуществлению межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке;
- 2) общность содержания обучения, которая выражается в тождестве фонетического, лексико-грамматического и тематического компонентов образовательного процесса в условиях использования единых учебных материалов;
- 3) общность требований к организации контроля качества освоения языковой программы, а также оцениванию результатов, достигнутых на каждом этапе образовательного процесса.

Ко второму направлению (специфические черты) относятся:

- 1) особенности студенческого контингента, филологически не ориентированного и не обладающего в силу этого достаточной лингвистической подготовкой в широком смысле этого слова;
- 2) недостаточно высокий уровень мотивации студентов нелингвистических специальностей в изучении иностранных языков;
- 3) существенная разница в количестве аудиторных часов, отводимых на усвоение второго иностранного языка;
- 4) наличие дополнительного учебного компонента, ориентированного на овладение языком психологической специальности в целях формирования профессиональной иноязычной компетенции.

Все эти факторы в своей совокупности формируют особенности дисциплины «Второй иностранный язык», изучаемой студентами-психологами в языковом вузе, и, как следствие, вызывают необходимость поиска наиболее рациональных способов ее преподавания. Учет этих особенностей позволит сделать учебный процесс более эффективным в отношении как практического, так и профессионально ориентированного курсов второго иностранного языка при подготовке в лингвистическом вузе бакалавров психологических специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Горина В. А.* Французский язык. Практикум по грамматике, лексике и межкультурной коммуникации: учеб. пособие для самостоятельной работы. М. : АСТ *Lingua*, 2017. 447 с.
- Рабочая программа дисциплины* «Практический курс второго иностранного языка». Направление подготовки 45.03.02 «Лингвистика». Профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». М. : МГЛУ, 2015. 80 с.
- Рабочая программа дисциплины* «Практический курс второго иностранного языка». Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Профиль «Психолого-педагогическая помощь детям и подросткам. М. : МГЛУ, 2015. 37 с.

УДК 37.017.925

В. Ю. Капустина

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии факультета гуманитарных наук МГЛУ; 14057796@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ К. Д. УШИНСКОГО

В статье рассматриваются понятия «дух» и «духовность» и их составляющие, согласно антропологическому учению К. Д. Ушинского. К ним относятся: дар слова (речи), мышление, самосознание, воля, совесть, нравственные, эстетические и религиозные чувства. Все эти качества можно развить в ходе педагогического процесса, опираясь на средства, заложенные в самом человеке. Истинно человеческое достоинство и цель человеческой жизни – развитие духа, формирование духовности. Как сложный философский или религиозный вопрос воспитание духовности и духовный труд часто исключались из педагогических дискуссий. Историографический анализ показывает, что разработка и реализация отдельных идей К. Д. Ушинского имели место в отечественной истории педагогики и образования. Дискретность в понимании потомками сущности духовного воспитания лишает возможности воплощения в полной мере идей, обоснованных основоположником педагогической антропологии. Обращение к первоисточнику и претворение в жизнь его замыслов может качественно улучшить современное отечественное образование.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский; педагогическая антропология; духовность; развитие; человек; историография.

Капустина В. Ю.

PhD Student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of the Faculty of Humanitarian Sciences, MSLU; 14057796@mail.ru

THE ANTHROPOLOGICAL IDEAS OF SPIRITUALITY IN THE WORKS OF K. D. USHINSKY

The article reveals the concepts of «spirit» and «spirituality» and their components, according to the anthropological teachings of K. D. Ushinsky. These include: the gift of word (speech), thinking, self-awareness, will, conscience, moral and aesthetic, religious feelings. All these qualities can be developed in pedagogical process, relying on the means inherent in the individual. The truly human property and goal of human life is the development of the spirit, the formation of spirituality. These concepts had ambiguous interpretations in subsequent times. As a complex philosophical or religious question, the «cultivating of spirituality» and «spiritual labor» were often excluded from pedagogical discussions. The historiographical analysis shows that the development and implementation of Ushinsky' ideas took place in the national history of pedagogy and education. Discreteness in the understanding of the essence of spiritual education by the descendants makes it impossible to implement in full the

ideas justified by the founder of pedagogical anthropology. An appeal to the primary source and the implementation of his ideas can qualitatively improve the domestic education in Russia.

Key words: K. D. Ushinsky; pedagogical anthropology; spirituality; development; human; historiography.

Введение

В настоящее время актуальными становятся вопросы возрождения государственности, патриотизма, национальной идентификации, противодействия коррупции и многие другие общественные проблемы. Они находятся в поле духовного воспитания нации и решать их необходимо не только гражданскому обществу, но и педагогическим работникам, психологам, родителям. Найти ответы на актуальные вопросы представляется возможным в творчестве классика отечественной педагогики, психологии, педагогической антропологии Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1871) и в работах исследователей его творчества и последователей его учения.

Антропологические идеи К. Д. Ушинского о развитии духовности

Фундаментальный труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [Ушинский 1948–1952, тт. 8, 9, 10] был задуман как учебное пособие по педагогике, раскрывающее основы развития человека – части общественного организма, с целью его воспитания во всех отношениях. Пытаясь уйти от современных ему традиций «рецептурной педагогики», К. Д. Ушинский явил миру целостную систему взглядов и идей о том, что есть человек и какими средствами необходимо содействовать его развитию.

Одной из центральных идей этого труда стало понимание человека в его триединстве: тела – души – духа. Опираясь в своем учении на эволюционную теорию Ч. Дарвина, наш соотечественник указал на преемственность тела как растительного организма; души как животного организма. Дух это часть человека, отличающая его от эволюционных предков.

Характеристики развития и движения, присущие всему живому в телесном организме, воплощаются в стремлении быть (существовать) в одухотворенном животном организме – жить и в духовном организме они воплощаются в стремлении созидать.

Дух присущ только человеку. Это дар слова (человеческая речь), умение мыслить (разум), самосознание, убеждения, духовные чувствования, к которым относятся чувство свободы, права, справедливости, другие нравственные, эстетические и религиозные чувства. Одновременно с тем, что К. Д. Ушинский считает дух Даром Божиим, он относит его к психическим явлениям высшего порядка. Поэтому духовность человека является предметом не только религии, но и мировоззренческих учений: философии, психологии, педагогики. Знание этих наук необходимо людям, решающим проблемы воспитания человека.

К воспитательным средствам развития духа, духовности К. Д. Ушинский относил в первую очередь развитие у ребенка речи, умения мыслить и излагать свои мысли. В статье «О средствах распространения образования посредством грамотности» [Ушинский 1948–1952, т. 2, с. 235–249] педагог пишет о необходимости обучению грамоте, умению читать и владению письменной речью для духовного и нравственного развития. Обучение происходит на примерах объяснения понятий окружающего близкого и понятного ребенку мира. При этом требуется, чтобы у ученика складывалось объективное мировоззрение, основанное на научных фактах. Любовь к истине, искоренение предрассудков, понимание учеником своего места в мире, развитие самосознания – вот главные задачи педагога. Решение этих задач достигается привитием любви к серьезному осознанному учению. В умственном, учебном труде через постижение родного языка учащиеся приобщаются к культуре, традициям своего народа, приобретают национальную идентичность, принимают себя частью народа, испытывают гордость за свой народ, развивается чувство патриотизма. В мировоззренческом плане это достигается путем изучения отечественной истории и географии. Изучение родной природы, наблюдение за ее проявлениями пробуждает в детях чувство прекрасного, его понимание. Воспитание в традициях народа, знания близкого окружающего мира наделяет их верой в себя, в Отечество, в Бога.

Особое место в творчестве К. Д. Ушинского занимает понятие «труд». Любовь к труду и умение трудиться классик считает целью воспитания человека. Это то «лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный и богат» [Ушинский 1948–1952, т. 2, с. 361]. Также труд является и средством воспитания, смысл

которого заложен в самом понятии – движение к цели через преодоление себя, через развитие воли. Важное условие труда – его свобода, т. е. человек сам определяет цель и исключительно собственным волевым усилием стремится к выполнению этой цели. В случае принуждения, такой труд становится рабским и вместо того, чтобы возвышать человека в его духовном развитии, наоборот сводит к животному состоянию. Высшим проявлением свободного физического, умственного или нравственного труда является творчество. Но с какого возраста необходимо приучать к труду? Может ли ребенок выполнять поставленные задачи? Игра – в детском возрасте является прообразом свободного труда. В это время взрослым необходимо приобщать дитя к выполнению простых операций. Наблюдения за поведением детей привели К. Д. Ушинского к выводу о том, что они, по своей природе, гораздо охотнее помогают старшим в их делах, чувствуя себя причастными к взрослой жизни, как бы входя в это закрытое для них пока общество, чем беззаботно «скачут» со своими сверстниками. Постепенное и терпеливое введение детей в трудовую деятельность, уважительное отношение к их достижениям, способствует приучению к труду и развивает детей духовно.

Идеи духовного воспитания К. Д. Ушинский обнародовал в своих статьях и «Педагогической антропологии» [Ушинский 1948–1952]. Но сам, являясь примером постоянной духовной работы над собой, считал необходимым принести и практическую пользу своему народу на nive просвещения, тем самым реализовав другую антропологическую идею – единства теории и практики. Это воплотилось в учебных книгах для первоначального чтения «Детский мир» и «Родное слово» [Ушинский 1948–1952, тт. 4–7]. Исследователи творчества К. Д. Ушинского отмечают, что эти книги являются лучшими в своем роде образцами учебников, не только в России XIX в., но и среди зарубежных аналогов. Основываясь на антропологическом знании в его применении к педагогике, К. Д. Ушинский разработал и ввел в образовательную практику звуковой метод обучения грамоте. В текстах для первоначального чтения используется тщательно отобранный материал, доступный для детского понимания и произношения, что способствует развитию таких духовных составляющих, как речь и мышление. Обучаясь по этой системе, ученики не пересказывают заученные тексты, а высказывают свое мнение, дают собственные нравственные характеристики и оценки героям текстов, их поступкам.

Пока дети малы они изучают народные сказки, потешки, приобщаясь к культурным традициям своего народа. Постепенно учебные тексты переходят к описанию близких бытовых, семейных понятий. Расширение кругозора происходит через изучение истории и географии Родины на лучших образцах отечественной классической литературы. В духе времени, когда православная вера была органической частью народных традиций и уклада жизни, в учебных книгах К. Д. Ушинского представлены и религиозные тексты, молитвы перед учением, после учения, молитва за царя и Отечество. «Детский мир» и «Родное слово». Они, конечно, уступают современным учебникам по красочности оформления, но очень четко выверены с точки зрения развития у детей эстетического вкуса.

«Родное слово» до 1917 г. было переиздано более 140 раз, а последние издания выходили на бумаге с водными знаками, что защищало их от подделки. Успех учебных книг К. Д. Ушинского вдохновил последователей на создание аналогичных пособий. Несмотря на такую популярность, современники Ушинского с осторожностью отнеслись к системе его воспитания, в том числе духовного. Было много обвинений во внедрении материалистического учения и ухода от религиозного воспитания. Этот факт во многом объясняет тем, что последователи, среди которых А. Анастасиев, Н. И. Бунаков, В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, В. Ф. Греков, Н. А. Корф, К. В. Лукашевич, А. Радонежский, В. Я. Стоюнин, Д. И. Тихомиров, Л. Н. Толстой, Л. Поливанов, в своих учебниках при сохранении звукового метода обучения чтению ввели больше религиозных текстов и меньше внимания уделяли формированию научного мировоззрения, желанию добывать истинные научные знания. Таким образом, понимание и реализация духовного воспитания вернулась в сложившийся ранее традиционный религиозный контекст и понимание духа как проявления высших психических функций, отличающих человека от животных, забылось.

После революции 1917 г. в России о духовном воспитании в православном религиозном понимании не могло быть и речи. Один из главных лозунгов того времени был: «Бога нет! Религия – опиум для народа!» В связи с этим, антропологическое учение К. Д. Ушинского было предано забвению, так как советский человек не может быть из духа, а материалистической идеологии не соответствует божественная природа человека и слово как Дар Творца. Однако некоторые идеи классика были вновь высказаны в работах

П. П. Блонского – автора первого советского учебника по педагогике [Блонский 1918] и воплощены в первых советских «Азбуках» [Азбука 1921], а также других пособиях для обучения чтению. Важную роль в воплощении идей К. Д. Ушинского сыграли психологические труды Л. С. Выготского. Его работа «Мышление и речь» и культурно-историческая теория способствовали развитию в отечественной психологии изучения «психических явлений высшего порядка». Было бы неверным утверждение прямой преемственности этих учений, так как ссылок в источниках не обнаружено, но близость теорий отмечается многими исследователями.

Что касается педагогики, то учение К. Д. Ушинского было частично «реабилитировано» в одной из последних статей Н. К. Крупской, опубликованной уже после ее смерти, в которой она рекомендовала учителям изучать и внедрять опыт классика в советской школе [Крупская 1940]. С этого момента, в начале 1940-х гг. проявился большой интерес к творчеству педагога. Однако слова *дух* и *духовность* в публикациях о творчестве классика употреблялись для описания современной К. Д. Ушинскому ситуации: «его взгляды формировались в духе времени» [Гончаров 1974; Лордкипанидзе 1974; Струминский 1960]. Среди прочих работ выделяется исследование Т. Т. Тажибаева, в котором весьма подробно разбирается понятие «духовные явления» в творчестве К. Д. Ушинского и описывается суть нравственного воспитания, а также указывается на значение развития высших психических функций [Тажибаев 1948].

Значительную работу проделали сотрудники Академии педагогических наук под руководством А. М. Еголина, Е. Н. Медынского и В. Я. Струминского. Они в течение почти 20 лет собрали самое полное собрание сочинений К. Д. Ушинского и открыли для советских педагогов идеи классика, «Педагогическую антропологию», в том числе идеи «духовного воспитания», опубликованные в «Материалах к третьему тому “Педагогической антропологии”» [Ушинский 1948–1952, т. 10].

Преемственность просматривалась и в учебных пособиях по педагогике, формирующих мировоззрение и убеждения учителей. Большое внимание уделяется в них вопросам воспитания нравственности и морали, патриотизма, уважения к традициям многонационального государства, общечеловеческим ценностям, эстетическому воспитанию подрастающих поколений. В то же время отпечаток советской

идеологии прослеживается в отрицании религии, приверженности идеям атеистического воспитания.

В учебной литературе по «Родному языку» для начальной школы исследователи отмечают следование традициям учебников К. Д. Ушинского. Это строгий отбор содержания, представленный образцами классической литературы, соответствие дидактическим принципам и задачам, эстетика оформления.

Однако, говоря о воплощении идей духовного воспитания, И. А. Горячева указывает на «приметы времени»: из «педагогической науки были искусственно изъяты знания и понятия о духовном мире ребенка, о воспитании его души, изучение духовных религиозных истоков творчества К. Д. Ушинского стало невозможным, его работы сокращали, превратно истолковывали отдельные положения, сопровождали неадекватными комментариями, выдергивали отрывки из контекста» [Горячева]. Главенствующая в советские годы, идея трудового воспитания человека сделала из «раба Божьего» «раба труда». Начиная с 80-х гг. XX в. постепенно в педагогическую терминологию начинает входить понятие «духовные потребности», включающие чувства дружбы, сопереживания, сопричастности к общему делу, стремления к прекрасному, к нравственным поступкам, к самореализации. После 1991 г. в сфере духовного воспитания наметилось несколько тенденций. С одной стороны, как наследие советского прошлого были дискредитированы такие важные понятия, как «воспитание», «идеология», «трудовое воспитание». Существующие в определениях этих понятий категории «воздействие», «формирование» и т. п. в научных кругах воспринималось как негуманное насилие над ребенком, тормозящее его развитие, не дающее проявиться индивидуальности.

Отрицание достижений советской педагогики и «разворот» в сторону западных технологий, привнесение чуждых народным традициям идеи «общества потребления» оказывают негативное влияние на духовное развитие подрастающих поколений. С другой стороны, современное развитие науки, возрождение педагогической антропологии и возвращение национальных религиозных православных традиций, гуманистическая направленность образования вселяет веру в воплощение идей духовного воспитания заложенных К. Д. Ушинским.

Заключение

Таким образом, актуальными и возможными к реализации сегодня являются идеи классика педагогики о развитии человека путем обучения родному языку, через чтение и выражение собственного мнения о прочитанном (идея развития духа через речь и мышление), изучение отечественной истории, географии, народных традиций, приобщение к ним (идея народности), обучение логическим приемам, научному поиску (идея формирования мировоззрения и убеждений, любви к истине), приучение к труду, привитие уважения и любви к нему, повышение значимости труда для процветания Родины (идея трудового воспитания). Немаловажной остается проблема создания нравственной и эстетической среды для воспитания детей, ведь К. Д. Ушинский указывал, что вопрос воспитания человека является первоочередным для общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Азбука. Единая трудовая школа. Дмитриев : Дмитриевск. отд. нар. образования, 1921. 7 с.
- Блонский П. П. Курсь педагогики: (Введение в воспитание ребенка). 2-е изд., испр. М. : Задруга, 1918. VI. 202 с.
- Гончаров Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского. М. : Педагогика, 1974. 270 с.
- Горячева И. А. Духовно-нравственный потенциал учебных книг К. Д. Ушинского. URL: www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36645.php
- Горячева И. А. Учебные книги К. Д. Ушинского в контексте учебников для начальной школы, созданных в различные периоды развития российского образования. Сравнительный анализ учебно-методической системы К. Д. Ушинского с учебно-методическими системами, созданными после него. URL: portal-slovo.ru/pre_school_education/43291.php
- Крупская Н. К. К вопросу об изучении истории педагогики // Советская педагогика. 1940. № 2.
- Лордкипанидзе Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского. Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1974. 442 с.
- Струминский В. Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского. (Биография) М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1960. 348 с.
- Тажигаев Т. Т. Психология и педагогическая психология К. Д. Ушинского. Алма-Ата : КазОГИЗ, 1948. 207 с.
- Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. М.–Л. : АПН РСФСР, 1948–1952:

- Т. 2.: Педагогические статьи, 1857–1861, 1948, 655 с.
- Т. 3.: Педагогические статьи, 1862–1870, 1948, 689 с.
- Т. 4.: Детский мир и хрестоматия. 1948, 678 с.
- Т. 5.: Методические статьи и материалы к «Детскому миру». 1949, 591 с.
- Т. 6.: Родное слово: книга для детей: год первый и второй. Родное слово: книга для учащихся, 1949, 445 с.
- Т. 7.: Родное слово: год 3-й. Руководство к преподаванию по «Родному слову», 1949, 356 с.
- Т. 8.: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, Т. 1., 1950, 774 с.
- Т. 9.: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, Т. 2, 1950, 626 с.
- Т. 10.: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии», 1950, 665 с.

УДК 372.881.111.22

А. Ю. Куркина

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

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматриваются особенности работы с научными текстами, а также трудности, с которыми учащиеся могут столкнуться в процессе чтения текстов данного типа: структура текста, определенные лексические единицы, грамматические конструкции. Предлагаются рекомендации для их преодоления и понимания академических текстов.

Трудности при чтении научных текстов могут заключаться в незнании учащими лексических единиц по специальности и сложных грамматических конструкций, которые используются в данном типе текста, отсутствие умений ориентироваться в структуре текста, а именно: выделять главную мысль, аргументы и контраргументы, определения научных понятий, авторский комментарий. Работа с научным текстом предполагает его понимание, обобщение прочитанного, резюмирование, сравнение различных категорий и комментирование, получение и структурирование новых знаний, а также решение каких-либо проблем и вопросов с помощью полученной из текста информации. Особенно следует выделить такие когнитивные процессы, как логические умозаключения, конкретизация, обобщение, разделение, дополнение. Важным представляется знакомство учащихся в процессе обучения с жанровыми особенностями и отличительными чертами академических текстов, что расширяет их лексический запас по специальности. Отмечается, что сформированные в процессе обучения умения чтения и понимания научных текстов позволят учащимся быть более успешными при продуцировании собственных текстов.

Ключевые слова: научные тексты; когнитивные процессы; структура текста.

Ju. Kurkina

PhD. (Pedagogy); Ass. Prof. at Department of Linguodidactics, MSLU;
e-mail: anastasia.q@yandex.ru

PROBLEMS OF TEACHING ACADEMIC READING

The article discusses the issues of reading for academic purposes ;difficulties that can occur while reading academic texts are listed. The author gives recommendations for overcoming potential difficulties while reading and understanding academic texts. Reading difficulties may include a lack of knowledge of specific lexical units or academic text structure as well as of various grammar constructions.

Working with an academic text at the lesson includes developing such cognitive skills as understanding information, summarizing, making comparisons and comments, problem-solving with the help of information gained from the text. The author emphasizes the importance of paying attention to the skills that may help the reader

to navigate the text structure effectively: understanding the main points, arguments for and against, definitions, the authors' comments. It may be useful for students to know the specific features of academic texts. It is concluded that acquired reading skills may be helpful for productive purposes when students have to construct their own academic texts.

Key words: academic texts; cognitive processes; text structure.

В процессе учебы в университете многие студенты сталкиваются с необходимостью чтения учебных пособий по специальности на иностранном языке. Для подготовки к семинарам, написания выпускной квалификационной работы или выступления на научно-практической конференции студенты изучают материалы зарубежных исследований. Научные тексты обычно характеризуются большим объемом языкового материала, использованием специальных терминов, клишированных выражений, сложных синтаксических конструкций. Поэтому, на первых этапах знакомства с научными текстами, написанными на иностранном языке, у обучающихся могут возникнуть определенные трудности, которые при чтении научных текстов могут заключаться в незнании учащимися лексических единиц по специальности и сложных грамматических конструкций, которые часто используются в данном типе текста, отсутствие умений ориентироваться в тексте, а именно: выделять основную идею, аргументы и контраргументы, определения научных понятий, авторский комментарий.

Работа с научным текстом предполагает его понимание, обобщение, резюмирование, сравнение различных положений и комментирование, получение и структурирование новых знаний, а также решение каких-либо проблем и вопросов с помощью полученной из текста информации. Особенно следует выделить такие когнитивные процессы, как логические умозаключения, конкретизация, обобщение, разделение, дополнение.

Важным представляется знакомить учащихся в процессе обучения с жанровыми особенностями и отличительными чертами академических текстов, расширять их лексический запас по специальности. Помимо этого, значимым является формирование компенсаторных умений с помощью системы упражнений, обеспечивающих, во-первых, усвоение базового рецептивного словаря и на этой основе – построение «потенциального словаря», во-вторых, обучение ориентации в структуре предложений разных типов, а также в структуре текстов в целом. Таким образом, студенты обучаются самостоятельному

преодолению трудностей в процессе чтения или аудирования собственно аутентичных текстов [Базанова 2015]. Они могут применить тот же подход в работе с другими научными текстами.

Для понимания текста обучающимся важно распознать внутритекстовые связи. И. Р. Гальперин отмечает, что отдельные части текста «порой отстоящие друг от друга на значительном расстоянии, оказываются в той или иной степени связанными» [Гальперин 2009, с. 28]. Для обозначения таких форм связи используется термин «когезия» – «особые виды связи, обеспечивающие континуум, т. е. логическую последовательность» [там же]. Осознание обучающимися логики текста, внутритекстовых связей в значительной степени может способствовать пониманию содержательно-фактуальной информации. Важным также является осознание когерентности, о которой Е. Ольштен говорит как о качестве, которое позволяет тексту подстраиваться под определенное мировоззрение и должно рассматриваться как особенность, связанная со всеми тремя участниками интреактивного процесса: автор, написанный текст и читатель [Ольштен 2000]. Таким образом, читатель, помимо осознания логики высказываний внутри одного конкретного текста, связывает его со своим личным опытом и уже имеющимися у него знаниями по определенной теме.

Среди стратегий чтения, которые смогут помочь учащимся при чтении научных текстов, можно выделить следующие:

- выбор слов, отражающих главную тему абзаца или текста;
- игнорирование незнакомых слов;
- выделение основной информации по теме текста: термины, определения, имена, даты;
- поиск примеров и деталей, иллюстрирующих тезисы текста.

Для привлечения внимания обучающихся к осознанному использованию стратегий чтения преподаватель может предложить определенный ряд вопросов, которые они должны задавать себе, чтобы контролировать понимание текста сначала в учебном процессе, а затем и в условиях реальной коммуникации. Вопросы, направленные на контроль понимания текста, могут быть следующие:

- Правильно ли я определил главную мысль абзаца?
- Связана ли эта информация по смыслу с информацией предыдущих абзацев?

- Правильно ли я определил предложения, которые служат для перехода от одной мысли к другой?
- Связана ли эта информация в тексте с моим личным опытом по данной теме?
- Какого рода информации мне не хватало для полного понимания текста?

К упражнениям, способствующим пониманию научных текстов, можно отнести:

- нахождение в списке формулировки, которая соответствует содержанию текста;
- нахождение в тексте абзацев, где автор высказывает позицию относительно того или иного явления;
- нахождение в тексте аргументов, которые использует автор, чтобы обосновать свое мнение.

Упражнения, способствующие структурированию информации, можно сформулировать следующим образом:

- подбор заголовка к отдельным абзацам текста;
- подбор заголовка к тексту;
- подбор дефиниции к определенному явлению;
- расположение в правильном порядке отдельных предложений;
- расположение в правильном порядке отдельных абзацев;
- соединение частей одного предложения;
- нахождение в тексте абзацев, где автор описывает преимущества / недостатки описываемого в тексте явления, проблемы, факта и т. д.;
- выявление в тексте фрагментов, где выражено мнение автора;
- выявление в тексте аргументов, которые использует автор, чтобы обосновать свое мнение.

Помимо этого, можно использовать таблицу, которая поможет обучающимся при чтении каждого текста самостоятельно, без помощи со стороны преподавателя, ориентироваться в содержательно-фактуальной информации [Вестхофф 2005].

В дополнение, к этому можно использовать специальные вопросы для формирования умений понимания содержательно-фактуальной информации. Они относятся непосредственно к содержанию текста и обучающиеся, отвечая на них, получают возможность лучше ориентироваться в его структуре.

Таблица 1

W-Fragen	Antworten
Wer richtet sich an den Leser?	
Welches Thema oder welche Frage wird Ihres Erachtens in dem Text angesprochen?	
Um wen Geht im Text?	
Was sind für Sie die wichtigsten Aussagen bzw. Schlussfolgerungen im Text?	
Wie kommt es zu diesen Aussagen Weshalb? Welche Gründe oder Argumente dafür werden Ihrer Meinung nach genannt?	
Wie? Welche Schritte können Sie bei der Behandlung des Themas bzw. der Frage unterscheiden?	

Вопросы, предполагающие множественный выбор, могут использоваться для достижения различных учебных целей, а именно:

- для облегчения понимания текста (могут представить незнакомое слово);
- для контроля понимания прочитанного;
- для привлечения внимания обучающихся к определенному роду информации, которая осталась бы незамеченной ими без помощи данного задания.

Вопросы такого типа могут относиться к одному слову, к предложению, ко всему тексту.

Для обучения успешному пониманию научных текстов использование различных видов чтения, а именно: ознакомительного, изучающего, поискового приобретает особую функцию, отличающуюся от использования данных видов чтения при обучении пониманию других типов текстов. Умения, формируемые при поисковом чтении научных текстов, можно сформулировать следующим образом:

- актуализировать информацию о затрагиваемой в тексте научной проблеме;
- понимать очень короткие тексты, выделяя в них знакомые названия, термины, перечитывая отдельные фрагменты текста;

– выявлять и группировать информацию по определенным признакам.

Умения, формируемые при изучающем чтении, могут выражаться в понимании содержательно-фактуальной информации и особенно-стей определенного набора языковых средств для авторской позиции.

Этап рефлексии также представляется важным. Под рефлексией в психологии понимается «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Предполагает особое направление внимания на деятельность собственной души, а также достаточную зрелость субъекта. У детей ее почти нет, и у взрослого она не разовьется, если он не проявит склонности к размышлению над самим собой и не направит специального внимания на свои внутренние процессы» [Головин 1998, с. 52].

В учебном процессе, характеризующемся компетентностным подходом, рефлексия является неотъемлемой частью каждого занятия. Именно данное умение позволяет обучающимся осознавать собственные успехи, выявлять проблемы, задумываться над тем, что нового они узнали о культуре страны изучаемого иностранного языка и о родной культуре. Рефлексия в учебном процессе готовит обучающихся к реальной коммуникации, где это может, в частности, способствовать развитию умений критического чтения. В таком случае обучающиеся смогут самостоятельно анализировать учебный процесс, ставить учебные цели, выбирать стратегии достижения определенной коммуникативной цели, узнавать свои слабые стороны и находить пути их устранения.

Цель данного этапа работы с научным текстом заключается в осмыслении обучающимися прочитанного, т. е. понимание замысла текста, специфичности информации, обращение к собственному читательскому опыту. На данном этапе обучающиеся овладевают следующими умениями:

- формулировать собственное оценочное суждение к дискурсу;
- делать основные выводы в четко организованном тексте, в котором автор отстаивает свою точку зрения.

С целью формирования перечисленных умений мы предлагаем использовать следующие социально-ориентированные технологии:

- дискуссия по теме текста;
- проблемные задачи;
- информационные и научные проекты на основе текста.

Сформированные в процессе обучения умения чтения и понимания научных текстов позволят учащимся быть более успешными при составлении собственных текстов, так как развитие навыков академического письма находится в центре внимания всех ведущих университетов мира, поскольку за время обучения в высшем учебном заведении студенты должны овладеть созданием таких академических текстов, как аннотация, научная статья, доклад для выступления на конференции, отчет о научных исследованиях и др. [Базанова 2015].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Базанова Е. М.* Международные образовательные программы в системе дистанционного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического ун-та. Образование и педагогические науки. М. : 2015. № 14 (725) С. 168–177.
- Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М. : URSS, 2009. 137 с.
- Головин С. Ю.* Словарь практического психолога. М. : АСТ : Харвест, 1998. 287. с.
- Celce-Murcia M., Olshtain E.* Discourse and context in language teaching OUP, 2000. 279 p.
- Westhoff G.* Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17, Langenscheidt, 2005. S. 124.

УДК 37.032

А. Н. Лоцилин

профессор, доктор философских наук; профессор кафедры философских наук МГЛУ; e-mail: anl888@mail.ru

ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье рассматриваются способности, их структура и связь с потребностями и интересами. Анализируется соотношение знания, понимания и умения, их роль в творческой деятельности. Специально рассматриваются вопросы особого видения проблемы, которую обычно считают интуицией. Существенное значение приобретает уровень развитости способностей человека и умение их использования в конкретных видах человеческой деятельности. Если одному человеку для решения определенной задачи может потребоваться всего несколько часов, то для другого человека на решение данной или аналогичной задачи могут потребоваться годы, третьему – не хватить и всей его жизни. Поэтому так важны не только сами способности или их наличие, но именно уровень их развитости и умение их эффективного использования в различных видах творческой деятельности. В этой связи весьма актуальной становится проблема способностей человека к творческой деятельности. В структуру творческих способностей входят: знания, понимание, творческое воображение и умения. Необходимым элементом творческих способностей является особое видение проблемы в целостности. Это особое видение характерно для выдающихся врачей, изобретателей, ученых.

Ключевые слова: творчество; креативность; способности; творческое воображение; вдохновение; задатки; знания; понимание; умение; интуиция; потребности; интересы.

A. N. Loshchilin

PhD. of Philosophi (Dr Habil), Prof., professor of the Department of philosophical sciences, MSLU; e-mail: anl888@mail.ru

THE PROBLEM OF CREATIVE ABILITIES

This article examines the problem of abilities, their structure, and relation of abilities to needs and interests. It discusses the ratio of knowledge, understanding and skills and their role in creative activity. Special attention is paid to the aspect of a peculiar vision of the problem, which is regarded as intuition. The level of the development of man's skills and the ability to use them in particular kinds of people's activity gains considerable importance. If one person needs only several hours to solve a particular problem, another person might need years to cope with this or a similar task. Still another person will not be able to complete it during all his whole life. Hence, not only abilities themselves, or the fact that a person has them, is important. The most important thing is the level of their development and the ability to use them efficiently in different kinds of creative activity. As a result, the problem of man's

abilities and creative abilities is becoming more and more relevant. The structure of creative abilities includes knowledge, comprehension, creative imagination and skills. An important element of creative abilities becomes a special vision of a problem as a whole. Moreover, this special vision is a characteristic of only outstanding doctors, inventors, or researchers.

Key words: creative activity; creativity; abilities; creative imagination; inspiration; knowledge; comprehension; skills; intuition; needs; interests.

Введение

Проблема творческих способностей является весьма актуальной в последние десятилетия для философии, психологии, педагогики. Хотя проведены десятки научных конференций, круглых столов, выпущено большое число монографий, статей, но проблема во многом остается все еще не решенной. Это связано с тем, что существуют различные концепции творчества, различные методологические основания исследований в данной области.

Любая разновидность человеческой продуктивной деятельности может осуществляться только на основе способностей человека. При отсутствии способностей, даже если есть только потребности и интересы у человека, деятельность его не сможет осуществиться или будет осуществляться в уродливой форме. Но что же такое способность? Предельно общее понимание способности, если исходить из деятельностного подхода, это, скорее всего, такое свойство субъекта деятельности, которое позволяет реализовывать возможность осуществления той или иной формы деятельности.

Структура способностей

Если исходить из особенностей субъекта деятельности как материально-предметного, технического, социального, разумного и чувствующего существа, то каждой из этих особенностей соответствуют определенные способности в виде умения человека (или коллектива) осуществлять свою деятельность в предметном мире, с использованием технических средств, с использованием своих знаний и реализации своих действительных или мнимых потребностей, страстей и интересов. У каждого человека имеются способности использования своего сознания как рассудочного уровня, так и разумно-эстетическую деятельность как в создании духовных ценностей, так

и в возможности их потребления. Действительно, способности необходимы не только в процессе производства, но необходимы способности и в осуществлении процесса потребления. Например, способность слушать классическую музыку развита, как известно, не у всех, но даже у людей, имеющих такую способность, она развита далеко не в равной степени. Но отсутствие подобной способности значительно сужает внутренний мир человека и существенно влияет на наличие и развитость других способностей. Можно отметить влияние музыки на творчество А. Эйнштейна, который, как и всемирно известный герой произведений Артура Канон Дойла Шерлок Холмс, более плодотворно размышлял во время игры на скрипке. Известна также высокая музыкальная одаренность и исполнительское мастерство Ф. Ницше, что даже сам Вагнер предпочитал первое прослушивание некоторых своих новых произведений в его исполнении. Многие ученые и философы серьезно занимались живописью и поэзией. Видимо, высочайший уровень культуры Древней Греции во многом обязан серьезному отношению к воспитанию детей на основе музыки и поэзии, наряду с физическим развитием и получением определенных знаний. Следует отметить и то, что проблема гармоничного развития человека на основе науки, музыки, поэзии и физической культуры считалась в Древней Греции важнейшей государственной задачей.

Особую значимость приобретают *способности человека в творческой деятельности*. Многие исследователи отмечают, что каждый развитый человек обладает творческими способностями и в принципе способен решать творческие задачи. Отмечается, что в детстве ребенок наделен многими задатками, которые не всегда получают должное развитие.

Если рассматривать субъекта деятельности на предельно общем уровне, как общество в целом, то категория способности вполне применима и к нему. В данном случае способности можно понимать как возможности ставить конкретные цели, так и возможности их осуществлять. Нет уже ни у кого сомнения в том, что возможности общества решать свои собственные проблемы во многом зависят от интеллектуального и культурного потенциала народа, что осознано и достаточно успешно решается в развитых странах.

Это относится и к некоторым странам, которые считались развивающимися, но в настоящее время они всеми силами стараются по интеллектуализации своего народа выйти на уровень развитых стран,

для чего тратятся колоссальные средства на обучение своих специалистов не только на родине, но и за рубежом. Способности страны во многом зависят от целостности, когда целое является высшей ценностью и высшим состоянием. Именно тогда та или иная страна может успешно решать все возникающие проблемы.

Если индивидуальное становится выше общего, то не может быть целостности и ничего кроме тех или иных бедствий мы не получим. Поэтому можно говорить и о современном состоянии нашей страны как следствии проведения политики возвышения личного над общественным. Именно поэтому и не удастся успешно решать ни внутренние, ни внешние проблемы, если каждый заинтересован только в самом себе, и никто не заботится о благе страны, о благе нашей Родины.

Роль знаний в творчестве

О том, что важным элементом способностей конкретного человека как субъекта деятельности являются его знания, уже немного говорилось выше, но на этом вопросе остановимся подробнее. Хотя у исследователей творчества нет единства мнений по поводу влияния уровня развитости знания на творческие способности субъекта творческой деятельности. Некоторые исследователи считают, что знания не являются важным фактором в решении творческих задач. При этом приводятся примеры из истории развития науки и техники, когда открытия и изобретения делали люди с минимальными или недостаточными полными знаниями или занимающиеся профессионально совершенно другой деятельностью.

При этом довольно часто ссылаются на то, что знания скорее мешают творчеству, так как знающие люди знают кроме всего прочего то, что возможно осуществить, а что в принципе невозможно. И это как бы останавливает человека в поиске нового. Но приходят люди мало знающие, которые не знают о научных запретах и начинают изобретения и открытия. В истории известно немало примеров, когда открытия и изобретения делались людьми в области, весьма далекой от их основной деятельности.

Так, крестьянин Ф. Блинов изобрел первый в мире гусеничный трактор. Садовник Ф. Манье открыл способ изготовления железобетона. Сапожник В. Каскаротта нашел светящееся вещество – люминофор.

Пароход придумал ювелир Р. Фултон. Официант парижского ресторана Ж. Ленуар построил первый в мире газовый двигатель. Врач Мухамед Абу аль Раси разработал способ получения спирта. Крепостной крестьянин П. И. Осокин создал конструкцию нефтяного двигателя, жатвенной машины, подводной мины [Буш 1972]. Заметим, что есть некоторые основания для утверждения о минимальном значении роли знаний в процессе творческой деятельности. Однако знание более предпочтительно, чем слепая вера, на что указывал еще Фома Аквинский. Хотя в его время делать подобные заявления было достаточно рискованно. И тем более сейчас, когда огромные знания материализованы во всем том, что нас окружает. Но и сейчас находятся люди, призывающие на первое место поставить веру, впереди знания. И не просто веру, а именно слепую веру.

Роль воображения

На роль творческого воображения как существенной предпосылки в творчестве обращал внимание еще Леонардо да Винчи, который советовал всячески его развивать, и даже за счет внимательного рассматривания грязных пятен. Воображение человека постоянно присутствует в его мыслительной деятельности, и оно как бы достраивает недостающие детали или элементы действительности. В качестве примера можно привести то, что при наблюдении облаков (отдыхая на пляже в жаркий летний день) мы невольно видим в них какие-то фигуры животных, растений и даже некоторые черты лица человека.

В творческой деятельности крайне необходимо не просто воображение, которое уводит в мир мечтаний или иллюзий, но именно конструктивное воображение, которое формируется и развивается на основе образного мышления. Высшая форма развития конструктивного воображения часто характеризуется как одно из проявлений творческих способностей человека что-то сделать. Вызывает большое недоумение то, что существуют представления об образном мышлении как невербальном. Усвоение образов окружающего мира является первым этапом развития сознания каждого человека. И затем уже на его основе с помощью языка формируется понятийный уровень [Лоцилин 2017]. Образы и понятия связаны с языком. Образное мышление являются вербальными.

Для осуществления творческой деятельности предполагается также знание средств деятельности, значение их функциональных возможностей. В процессе человеческой деятельности необходимо

знание объекта деятельности, его свойств, которые будут в дальнейшем преобразованы в процессе деятельности. А если требуются специальные условия для осуществления того или иного процесса, то и знание этих условий. Есть ли в таком случае какие-то реальные основания для утверждения бесполезности знания в различных видах деятельности и особенно в творчестве? Некоторые основания все-таки есть и проявляются они в том, что не все знания непосредственно могут использоваться в том или ином виде деятельности, на практике. Это прежде всего те знания, которые в настоящее время называют фундаментальными, или методологическими. Сюда вполне можно отнести и то, что Ф. Бэкон называл светоносными опытами. Такие знания действительно способствуют плодотворности осуществляемой деятельности, хотя непосредственную их пользу, значимость и роль в творческой деятельности не всегда удается достаточно четко и точно проследить.

Роль знаний как общеметодологических, общетеоретических, так и по сугубо прикладным наукам может проявляться с определенной степенью плодотворности лишь в том случае, если эти знания понимаются субъектом. Могут быть знания как нечто зафиксированное в памяти без всякого понимания. Например, все знают, что дважды два – четыре. Но кто знает, почему четыре, а не пять или семь? Чтобы достичь понимания в знании, необходимо имеющееся знание теоретически обосновать или подвести под любую теорию. Но и знания, даже самые глубокие, и достигнутое их понимание, в самом четком и истинном проявлении вполне могут оказаться бесполезными и будут лежать в нашей памяти мертвым грузом, если у человека нет умения их использования.

Умения как основа деятельности.

Даже в самых простейших формах проявления умения должны формироваться в процессе обучения. В современных условиях большое внимание уделяется проблеме формирования и развития творческих способностей, их структуре. Как и по другим проблемам наблюдается достаточно большой разницей в подходах, оценках, в выборе теоретической, методологической и общенаучной основы рассмотрения. Как правило, решающее влияние на специфику понимания оказывает та наука, которая их рассматривает. Прежде всего следует выделить психологический подход и его особенности.

Хотя основные элементы творческих способностей при психологическом подходе достаточно хорошо изучены и считаются известными, однако их взаимосвязь и взаимообусловленность в творческом процессе остаются еще мало исследованными. Недостаточно понятен сам процесс протекания творчества в его целостности и довольно часто, сама сущность творчества выражается в своеобразных, скорее отрицательных характеристиках, таких как «инсайды», «озарение» или «догадка», что, в свою очередь, мало что проясняет в психологическом механизме творчества, кроме отягощения текста или выражения восклицательными знаками. «В настоящее время значительная часть исследований ядра творческой деятельности – творческого акта оказалась в методологическом тупике, когда количественный рост информации не приводит к качественным сдвигам. Эта ситуация связана с описательно-субъективным подходом, когда закономерности творческого процесса ищут путем простого обобщения данных о наличии творческой деятельности, причем исключительно на уровне сознания творца. Этот подход замыкает нас в рамках явления, закрывает пути к сущности творчества. Появляется псевдо проблема поиска закономерностей “озарения”, “инсайда” и т. п., которые случайны по своему определению, поскольку в единичных обстоятельствах через них реализуются существенные, необходимые процессы» [Семенов 1987].

Подобные представления оставляют в стороне возможность рассмотрения процесса творчества с точки зрения логики, а сам процесс протекает как бы вне логики, вне рационального мышления. Поэтому не является случайным то, что истоки творческих способностей пытались и пытаются искать на уровне подсознания, как действие различных подсознательных комплексов. Многие считают, что нельзя дать словесного описания творческого процесса или создать логический портрет творчества.

Во многих исследованиях подчеркивается социальная обусловленность творческих способностей, отмечается, в том числе и то, что, в конечном счете именно социальные предпосылки являются основой творчества. При психологических исследованиях выделяется и подчеркивается роль предметно-практической деятельности и ее существенное влияние на развитость других форм человеческой деятельности, в том числе и на возможность творчества вообще. Наиболее плодотворными были исследования и полученные результаты у тех психологов, которые выходили за рамки и специфику своей науки

в смежные научные дисциплины. В этой связи следует особо отметить работы выдающихся психологов Т. В. Кудрявцева, В. Т. Кудрявцева, Я. А. Пономарева, которые по своей глубине находятся на уровне лучших философских работ XX столетия.

В любом случае виден некий более совершенный и более глубокий уровень мыслительной деятельности или более совершенный уровень рассмотрения сознания. Достаточно четко эти уровни выделены позднее Николаем Кузанским, в понимании которого с помощью своего разума человек может мыслить единство противоположностей и бесконечность. Достаточно длительное время в более поздней философии рассудок и разум рассматривались как нечто единое, пожалуй, за исключением Спинозы.

Следующий важный шаг в рассмотрении специфических особенностей человеческого разума, как всем известно, сделал Кант. Вполне можно согласиться с Кантом по поводу возведения человеческого разума на высший пьедестал мыслительной деятельности, с тем, что разум имеет дело с идеями, а также с тем, что он отнес философию к сфере человеческого разума. Но трудно с ним согласиться в размещении религии в сфере разума. Религия имеет дело с верой, образами, религиозными переживаниями. Религия сама по себе не обосновывает и не доказывает проблему смертности или бессмертия души. Это уже именно философские вопросы религиозного стиля философствования, то есть проблема теоретического доказательства бытия Бога или бессмертия человеческой души проблема не религии, а проблема религиозной философии. И нет ничего страшного в том, что разум имеет дело с противоречиями, антиномиями, парадоксами и т. п. Перефразируя А. С. Пушкина, можно сказать о том, что разум парадоксам друг! Разум это сугубо философская сфера разумной деятельности, но и человек разумен лишь настолько, насколько развит его разум. Поэтому можно говорить о талантливых художниках, писателях, ученых, которые достигают выдающихся успехов в своем творчестве, опираясь на свой разум или определенную философскую методологию в своем разуме, который должен бодрствовать и не размещать, не порождать различных чудовищ или химер.

В исследованиях Т. В. Кудрявцева было убедительно показано, что успешная деятельность, тем более в творческом ее проявлении, возможна только при определенном уровне развитости каждой из них. Не менее важным условием плодотворности в деятельности должна быть тесная связь между понятийным, образным и практическим

компонентами мыслительной деятельности. Исследования людей молодого возраста показали, что достаточно прочная связь между образной, понятийной и практическими компонентами наблюдалась далеко не у всех. Самое важное, что было сделано в теоретических выводах это то, что в фундаменте двух других компонентов мыслительной деятельности лежит практическая компонента.

Мы уже говорили о методиках обучения творческой деятельности. Вернемся к этому вопросу. Различные методики использовались, используются и, очевидно, будут использоваться в различных обучающих программах. Но особую роль и место занимают методики, развивающие творческое воображение, в детский дошкольный и школьный период развития человека, так как в основе данного этапа развития человека и его мыслительной деятельности лежит еще образное мышление.

Как мы уже отмечали, мало просто знать и понимать, надо еще практически уметь выполнять определенный вид деятельности, в том числе и умение осуществлять творческую деятельность, а за этот аспект отвечает практическое мышление. **Уметь надо всё**: ходить, плавать, держать вилку или ложку, разговаривать, запоминать, мыслить и творить. Поэтому практическое мышление выступает основой других видов мыслительной деятельности. Можно говорить это и о рассудке, и о разуме. Чтобы они нормально функционировали, должно быть выработано умение пользоваться и рассудком, и разумом.

Можно набить свою голову самыми различными философскими знаниями, но надо научиться ими пользоваться не для пустословия, а для определенной теоретической и практической пользы, как того требовал от философии Ф. Бэкон. Иными словами, главное в человеческой деятельности именно **умение**, в том числе и умение осуществлять творческую деятельность. Поэтому все рассуждения о степени талантливости или гениальности есть не что иное, как анализ или рассмотрение уровня **развитости умения**. Человек талантливее другого человека только потому, что он лучше умеет делать то же самое. Почему мы не пишем стихов так же, как Пушкин или Лермонтов, картины как Леонардо да Винчи, Рембрандт или Репин, как и многие другие выдающиеся художники, поэты? Да, просто, потому, что этого мы не **умеем**.

Важную роль в творческой деятельности играет мировоззрение человека, которое может либо активизировать его в осуществлении

деятельности, подтолкнуть или стимулировать, но может тормозить все его начинания в зародыше. Поэтому можно вполне определенно говорить о наиболее важных предпосылках творческой деятельности как единстве и целостности мировоззрения, потребностей, интересов, способностей и развитости умения осуществлять творческую деятельность.

Необходимой исходной предпосылкой для осуществления деятельности и прежде всего в творческой форме ее проявления, выступает внутренняя готовность субъекта к ее осуществлению. Особенность подобного состояния, в котором выражено единство потребностей, интересов и способностей субъекта творческой деятельности может характеризоваться как состояние измененного сознания (по терминологии В. Л. Райкова), но можно и как кураж и креативность. Термин «креативность» использовался в литературе именно, как обозначение особого состояния человека, как характеристика его готовности к творчеству. Особое творческое состояние довольно часто характеризуется как вдохновение.

Заключение

Творческая деятельность осуществляется на основе реализации творческих способностей. Под способностями мы понимаем единство знания, понимания и умения. Человек должен знать и понимать особенности своей деятельности. Но он должен еще и уметь ее осуществлять. Если знания и понимание существуют на вербальном уровне мышления, то умения на вербальном уровне мышления часто не осознаются. Поэтому ни поэты, ни художники, ни изобретатели, ни ученые не могут ничего сказать о самом процессе творчества.

Таким образом, многие аспекты творчества осуществляются осознанно на вербальном уровне, но многое в творчестве вербально невыразимо. Неосознанные процессы часто протекают и на вербальном уровне, но мы их просто не осознаем. Это связано с тем, что наша голова одновременно рассматривает многие проблемы, но осознается вербально только одна. Очень часто решение проблемы вдруг «всплывает» в готовом виде. Поэтому весьма важным направлением в исследовании творчества философами, психологами и педагогами является разработка продуктивных методик обучения творчеству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Буш Г. Я.* Методы технического творчества. Рига : Лиесма, 1972. 95 с.
- Лоцилин А. Н.* Лингвистическая деятельность как связывающее звено чувственного и рационального познания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2017. № 4 (772). С. 239–246.
- Семенов С. Н.* Диалектическая сущность творческого акта и пути формирования творческих способностей // Научно-технический прогресс и творчество. М. : Знание, 1987. 30 с.

УДК 37.032

А. Н. Лощилин, Е. А. Тихомирова

Лощилин А. Н., профессор, доктор философских наук, профессор кафедры философских наук, МГЛУ; e-mail: anl888@mail.ru

Тихомирова Е. А., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук ИМО и СПН, МГЛУ; e-mail: t_ea@list.ru

РОЛЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ИНТЕРЕСОВ В ТВОРЧЕСТВЕ

В статье рассматривается роль потребностей и интересов как детерминирующих факторов творческой деятельности. Авторы считают неудовлетворительными подходы к пониманию потребностей как тяги, нужды. При этом понятие «потребность» подводится под не менее определенные понятия, каковыми являются понятия «тяга» или «нужда».

Потребности связаны с потреблением. Только в потреблении удовлетворяются материальные и духовные потребности. Но для потребления необходимы продукты как предметы потребностей, которые производятся в продуктивной деятельности. На процесс возрастания потребностей обращали внимание многие авторы. Даже существует понятие «закон возрастания потребностей».

Интерес понимается авторами как отношение человека к природе, обществу, самому себе, к своим потребностям, к своей деятельности. Потребности и интересы в основном совпадают, но возможны различия, и они даже могут быть противоположными. Важной составляющей интереса является оценка. Помимо индивидуальных интересов существуют и общественные: экономические, политические, научные, классовые, групповые и др. Структура интересов выступает в единстве ценностной ориентации и субъективного предпочтения.

Ключевые слова: потребности; потребление; предмет потребности; интерес; ценностная ориентация; субъективное предпочтение; творчество; креативность.

A. N. Loshchilin

Doctor of Philosophy (Dr. habil), Professor at the Department Philosophy Sciences, MSLU; e-mail: anl888@mail.ru

E. A. Tikhomirova

Senior Lecturer, the Department of Linguistics in the field of political sciences, MSLU; e-mail: t_ea@list.ru

THE ROLE OF NEEDS AND INTERESTS IN CREATIVITY

The article examines the role of needs and interests as determining factors of creative activity. The authors consider the understanding of needs as desires insufficient. While the term “need” stands for a more ambiguous term – “desire”.

Needs are connected with consumption. Only in consumption material and spiritual needs are satisfied. But consumption requires certain products, subjects of consumption, which are produced through productive activity.

The process of increasing needs has attracted the attention of numerous authors. There is even the term "the law of increasing needs".

The term "interest" is understood by the authors as man's attitude to nature, society, himself, his needs, as well as his activity. Needs and interests mainly coincide, but there might be certain differences, and sometimes they might even contradict each other. An important component of "interest" is estimate. In addition to individual interests there are social interests: economic, political, scientific, status, etc.

The structure of interests is represented by the unity of values orientation and subjective preferences.

Key words: needs; consumption; subject of consumption; interest; values orientation; subjective preferences; creative activity; creativity.

Введение

Важными детерминирующими факторами творческой деятельности являются потребности и интересы. Под творческим процессом мы понимаем деятельность человека, основанную на новых потребностях и интересах при использовании творческих способностей.

Однако сами категории «потребность», «интерес» не получили должной определенности. Это в полной мере относится ко многим терминам языка, которые часто используются как в устной, так и письменной речи. Много говорится о счастье, о любви. Но что обозначают эти слова? Это в полной мере относится и к словам «потребность» и «интерес». Что они обозначают? Часто их определяют как «тягу» к чему-то, как «нужду» в чем-то. Конкретизация понятий «потребность» и «интерес» будет способствовать определению их роли в деятельности человека, в том числе и в творчестве. Это имеет важное значение как в процессе обучения и воспитания, так и в процессе других видов деятельности. И, конечно, более точное понимание этих социальных феноменов имеет важное мировоззренческое значение.

Проблема потребностей и интересов

В исследованиях, посвященных проблемам творческой деятельности, большое внимание уделяется рассмотрению субъективной основы творческой деятельности и прежде всего проблемы сущностных сил человека, благодаря развитости и реализации которых становится возможной непосредственная творческая деятельность. Хотя, следует отметить, что в целом проблема еще очень далека от окончательного разрешения. Это проявляется в том, что понимание исследователями структуры сущностных сил субъекта творческой деятельности

не получило достаточно полной и всесторонней разработки, которая могла бы считаться общепризнанной. Каждый исследователь, под сущностными силами человека как субъекта творческой деятельности понимает что-то свое в зависимости от общефилософского, методологического и мировоззренческого подхода исследователя, исходных принципов и категорий, которые он использует. В качестве таких особенностей человека, которые определяют возможность осуществления творческой деятельности, подавляющее большинство исследователей называют *потребности*, *способности* и *интересы* творческой личности [Лоцилин 1998]. Как правило, они сами выделяются в качестве детерминирующих факторов деятельности, когда говорят, что человек ничего не делает и не будет делать, кроме удовлетворения своих потребностей [Дилигенский 1977].

Процесс творческой деятельности детерминирован новыми потребностями и интересами. Это положение является общеизвестным и не вызывает каких-либо возражений. Но возникает проблема внутренней определенности самих потребностей и интересов: почему они являются детерминирующими факторами.

Следует отметить, что категория потребности привлекала пристальное внимание исследователей к ее разработке, а также к анализу ее связей со способностями и интересами. Этой проблемой занимались выдающиеся отечественные философы: Л. П. Буева, М. С. Каган, А. В. Мялкин, Н. П. Французова, В. Ф. Овчинников, А. Т. Шумилин и др. В их работах было подчеркнuto, что именно благодаря возникновению и развитию потребностей человек осуществляет свою деятельность для их удовлетворения. Можно полностью согласиться с точкой зрения А. В. Мялкина по поводу органической связи потребностей и способностей личности. Всестороннее развитие способностей личности может быть осуществлено лишь на основе максимального удовлетворения ею своих потребностей. Потребности являются основой и способом деятельности в реализации способностей.

Во многих исследованиях наблюдается некоторая неопределенность в определении и понимании понятия «потребность». Достаточно обратиться к словарям, энциклопедиям. Очень часто «потребность» определяется как нужда в чем-то или как тяга к чему-то. Но подобный подход мало проясняет ситуацию, поскольку определяемое понятие подводится к такому понятию, смысл и значение которого весьма расплывчаты. Что такое нужда? Видимо сложно сравнить

миллиардера, живущего в нужде, с нуждой бедного пенсионера. Но и у того, и у другого есть свои потребности.

В процессе своей жизни человек выступает одновременно не только производителем, но и потребителем материальных и духовных благ, которые являются предметами потребностей. В первом случае он обладает определенными способностями к тем или иным видам деятельности, во втором – системой потребностей [Мялкин 1983].

При этом любая деятельность, в том числе и в творческой форме ее проявления, предполагает потребление самого человека процессом самой деятельности, потребление определенных средств, сырья, энергии и т. д. Но в то же время процесс деятельности как в производительной, так и потребительной форме предполагает реализацию способностей личности к производству и способности к потреблению. Иными словами, способности и потребности личности не должны сводиться к процессу «поедания картошки», как неоднократно говорил выдающийся отечественный философ Б. Я. Пахомов. Поэтому можно считать, что сфера потребностей и интересов не ограничена только телесной или духовной оболочкой личности, но и распространяется на любой процесс деятельности, на все общественные отношения.

В потребностях и интересах человека, как в субъекте деятельности, нашло наиболее яркое выражение и проявление отношение человека к природе, окружающей среде, обществу и самому себе, в котором предъясняется совокупность определенных требований: материальных, интеллектуальных, художественно-образных и эмоционально-эстетических. Данные требования должны постоянно реализовываться для непрерывного воспроизводства данного человека как человека. Они выражаются в необходимости постоянного получения материальных продуктов для воспроизводства его физических сил. Интеллектуальные средства необходимы для осуществления процесса познания и творчества. Эмоционально-эстетические средства служат для развлечения и получения удовольствия.

О закономерном процессе возрастания потребностей говорил еще К. Маркс, отмечая, что удовлетворение одних потребностей ведет к возникновению новых. Процесс постоянного возрастания потребностей достаточно красочно описан В. Соловьевым в одной из его последних работ «Три разговора». Необходимость усиления власти Антихриста и укрепления его авторитета потребовало полностью

удовлетворить потребности народа в необходимых материальных предметах. Но люди, полностью удовлетворив свои материальные потребности, стали достаточно остро ощущать новые потребности, которые выражались в необходимости получения удовольствий от зрелищ. Однако и этот уровень потребностей был полностью удовлетворен, и наступило пресыщение, а на этой основе у людей появляются новые потребности в религии.

Можно, конечно, во многом и не соглашаться с данной схемой, изображающей процесс возрастания потребностей. Но наиболее важным и существенным моментом в подходе В. Соловьева несомненно является то, что он попытался показать потребности человека и общества в развитии. Хотя недостатком является именно то, что процесс возрастания потребностей не связывается у него с процессом развития интересов и способностей человека. Да и удовлетворение всех потребностей стало возможным не в результате активной деятельности самих людей по производству продуктов как предметов потребностей, а благодаря Антихристу и стараниям его помощника колдуна. Действительные потребности могут удовлетворяться только в деятельности, только через непосредственную продуктивную человеческую деятельность.

С высокой степенью вероятности можно читать, что любая деятельность становится действительной только тогда, когда субъект *заинтересован* как в самой деятельности, так и в ее продуктах. *Интерес* – это фактическая или реальная возможность осуществления первого шага, возможность постановки цели, выбора средств и начала деятельности. Следует отметить, что роль интереса исследованная в познавательной деятельности, в творчестве же не получила достаточно глубокого исследования. Хотя не потеряли своей актуальности многие аспекты рассмотрения интереса и его роли в жизни каждого человека и общества в целом, сделанные еще Гельвецием.

Одним из важных условий любой деятельности является то, что она предполагает наличие определенных *способностей*. А если говорить более точно, то *способность* – это наличие определенного *умения* осуществлять тот или иной вид деятельности. В качестве примера можно представить себе, что произойдет с человеком в воде, если он не умеет плавать, и если посадить человека, не умеющего ездить на велосипеде, на велосипед и предложить немного проехать. Человек или успеет научиться, или с ним произойдут неприятности.

Выделив схематично или в общих чертах значимость сущностных сил субъекта деятельности, по всей видимости, необходимо их конкретизировать и попытаться выявить в них такие особенности, которые могут проявляться как особенности субъекта творческой деятельности. Какова субъективная основа деятельности творца? Что заставляет человека заниматься творческой деятельностью и что обеспечивает продуктивность этой деятельности?

По всей видимости, следует несколько конкретизировать вопрос относительно потребностей субъекта творческой деятельности. Тожественны ли эти потребности творца потребностям обычного человека, привыкшего к репрезентативной деятельности? По большей части потребности совпадают, так как субъект творческой деятельности, как и любой другой человек, постоянно нуждается в потреблении необходимых продуктов для воспроизводства своей жизни. Но субъект творческой деятельности помимо всего прочего имеет потребность в творчестве. И эта потребность выступает для него наиболее существенной, является важным аспектом его образа жизни, именно тем, что заставляет его осуществлять процесс творчества.

У субъекта творчества потребность выступает в необходимости выйти за рамки существующих стереотипов в труде, отдыхе, общении. Можно предположить и то, что многие проявления антиобщественных поступков в своей основе имеют именно то, что людям просто надоедают стереотипы и у них возникает потребность в изменении жизни. Они стремятся как-то выйти за рамки всего того, что их окружает. Но в большинстве случаев люди не обладают необходимыми способностями, навыками, умениями для самореализации в совершенствовании своей жизни, и это находит свое проявление в том, что они «творят» совсем не то, что может быть признано другими людьми за нечто положительное и является проявлением дурной креативности, что неоднократно отмечалось нами вслед за известным психологом В. Т. Кудрявцевым.

Существует ли реально то, что мы называем потребностями творческой деятельности? Специальные беседы с людьми, которые обладают творческими способностями и осуществляют творческую деятельность постоянно, не позволили исследователям выделить какие-то особые аспекты в мотивации. Творцы отмечали то, что испытывают большое желание осуществлять свою деятельность. Но проявляется ли при этом как-то потребность к творчеству, выявить не удалось.

Несмотря на подобные самооценки, состоящие в том, что в основе их деятельности лежит интерес, можно говорить о том, что в основе самого интереса лежит потребность.

Можно данный аспект рассмотреть несколько иначе. Каждый человек, осуществляющий творческую деятельность, именно в данной форме проявления своей творческой деятельности видит наиболее важный аспект своей жизни, а иногда и смысл жизни. При этом творческий человек находится в таком состоянии, которое требует постоянно осуществлять свою творческую деятельность. И реализация этой деятельности как раз и выступает определенной формой удовлетворения потребности в осуществлении творческой деятельности. Следует отметить и такой момент, как особое видение проблемы. Аристотель считал, что философия начинается с удивления, что необходимо для любого творчества. Выдающиеся специалисты в области электроники видели любую электронную схему как нечто целое. А многие талантливые врачи могут ставить диагноз с первого взгляда. Можно привести большое число конкретных проявлений подобных особенностей выдающихся личностей, но пока остановимся на констатации самого факта, поскольку это несколько выходит за рамки данной статьи и требует специального рассмотрения.

Потребности как человека, так и общества в целом выступают определенным *состоянием* в силу системной их организации. Понятие «потребность» обозначает то, что и человек и общество являются открытыми системами, которые для сохранения своей жизни, качественной определенности или целостности должны постоянно получать или потреблять определенные продукты (как материальные, так и духовные), которые выступают предметами потребностей. Или можно сказать иначе: стабильность, целостность и сама жизнь любого живого существа, в том числе и человека, возможны только в процессе постоянного потребления необходимых предметов потребностей (воздуха, воды, пищи, определенных условий, одежды и др.). Поэтому *потребность* как категория характеризует такое *состояние* открытой биосоциальной системы, когда необходимо постоянное потребление необходимых продуктов для поддержания самой жизни или обеспечения нормальных условий ее осуществления.

Интерес может пониматься как *отношение*, если исходить из общих онтологических характеристик универсума. Но это такое состояние человеческого организма или социальной системы, которые находятся именно в возбуждении, после осознания потребности

и поиска возможности ее удовлетворения. Интерес, рассматриваемый применительно к обществу, выражается в стремлении людей или общества в целом к сохранению или наоборот к изменению существующих общественных отношений, существующей социальной действительности. Подобные интересы достаточно ярко выражены в программных документах различных политических партий и у людей их поддерживающих. Поэтому интересы в данной области проявляются как политические интересы.

Могут быть и различные проявления заинтересованности по отношению к существующей экономической системе, к общественным, производственным отношениям, к перспективам их развития (сохранения или изменения) и выступать как экономические интересы. Система материального воспроизводства находится в постоянном изменении, меняются условия и технические средства деятельности, меняются потребности и с неизбежностью должно происходить изменение и интересов.

Интересы социальные тесно связаны не только с существующими общественными потребностями, но и с существующей системой общественных отношений, а сами общественные интересы выступают выражением существующих общественных отношений. В то же время общественные интересы выступают своего рода результирующей существующих индивидуальных интересов. Каждый человек хочет чего-то, стремится к чему-то, но, как образно выразил это Ф. Энгельс, в результате получаем то, чего никто не хотел.

О том, что к творческой деятельности готовы и способны ее осуществить только люди возвышенные, но люди с низменной натурой, не способны к творчеству, отмечал еще М. В. Ломоносов. Н. Н. Бехтерева выделяет и такую разновидность особенности состояния человеческой психики, как эмоциональная тупость, присущая некоторым людям, когда человека ничего не волнует и, следовательно, не может ничего интересовать. Как видно из данных замечаний, именно духовное богатство и развитость интересов личности является очень важной предпосылкой осуществления наиболее сложных форм человеческой деятельности и творчества в особенности. В этой связи одним из основных составляющих индивидуального интереса является отражение и выражение в чувственной или понятийной форме существующих общественных и индивидуальных потребностей. Кроме отмеченной связи потребностей и интересов человека, интерес сам по себе имеет относительную, можно сказать, онтологическую

самостоятельность. Это находит свое выражение в том, что помимо потребностей, на своеобразие интереса (становление, проявление, развитие) влияют и ряд других факторов. В качестве примера можно привести то, что иногда интересы могут быть направлены не только на удовлетворение потребностей, но и на их подавление. Это проявляется достаточно ярко в аскетическом идеале Средневековья, в постах современных теистов, в угоде моде, в стремлении похудеть и другое, где интересы человека направлены именно на подавление определенных естественных потребностей. Многие исследователи осуществляют разделение потребностей на разумные и неразумные. Интересы, стремления могут быть также направлены на подавление и неразумных потребностей человека. В данном случае *неразумные* не взяты в кавычки именно потому, что потребности действительно могут быть не только неразумными, но и безумными.

Существуют и сугубо индивидуальные особенности восприятия и осознания существующей системы ценностей и ценностной ориентации. В силу психофизиологических особенностей, уровня образования и культурного воспитания каждого индивида, система ценностей осознается лишь с определенной степенью точности или с различными искажениями. Кроме того, на возможность искажения интересов самой социальной средой указывал, как мы уже отмечали, еще Гельвеций. Поэтому можно говорить о том, что у каждого человека имеется сугубо определенная, как бы собственная, система ценностей и по некоторым моментам, выступающая иногда отличной и даже противоположной господствующей в обществе.

Поэтому при любой форме проявления человеческой деятельности интерес детерминирует субъекта деятельности не как нечто неизменное раз и навсегда данное, не как нечто внешнее, навязанное ему внешним миром или различными обстоятельствами. Интерес всегда выступает как сугубо внутренняя, субъективная основа активности или детерминанта человека. В каждом конкретном человеке и в каждом конкретном случае возможно преобладание одной из составляющих интереса. Художник может писать картины для добывания хлеба насущного. Но может писать и для выражения или изображения общественного идеала, хотя чаще это случается для выполнения социального заказа, но может творить и в соответствии со своими потребностями, со своим миром ценностей, а также на основе субъективного предпочтения, для выражения своей субъективности

или во имя любви. Возможность осуществления человеческой деятельности в той или иной формах ее проявления во многом зависит от наличных способностей человека, а также от уровня их развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что потребности связаны с возможным потреблением. В процессе потребления используются продукты как предметы потребностей. Сами продукты необходимо получить в процессе деятельности по преобразованию объектов деятельности в предметы потребностей. Можно говорить, что потребность – это состояние неудовлетворенности субъекта отсутствием продукта как предмета потребности. Это и побуждает субъекта к деятельности по преобразованию объекта в продукт как предмет потребности. А затем уже в процессе потребления осуществляется удовлетворение потребности. Интерес при этом выступает отношением субъекта деятельности к своим потребностям, к процессу деятельности, к процессу потребления. Тем самым появление новых потребностей выступает детерминирующим фактором осуществления творческой деятельности.

В силу существующего разделения труда каждый человек не осуществляет все виды человеческой деятельности по получению продуктов как предметов потребностей, а использует продукты, которые были получены другими людьми. Сам же конкретный человек производит продукты, которые будут потреблять другие люди для удовлетворения их потребностей. В процессе деятельности по преобразованию объектов в продукты как предметы потребностей, в обмене продуктами деятельности постоянно присутствует интерес. Но иногда интерес может выступать самостоятельным детерминирующим фактором осуществления деятельности как в репродукционной, так в творческой формах ее проявления.

Заключение

Мы рассмотрели в общих чертах основные субъективные предпосылки различной деятельности и увидели, что деятельность невозможна без наличия потребностей, способностей и интересов. Именно их единство можно обозначить как субъективную основу творческой деятельности или как сущностные силы субъекта деятельности. Но субъект может пониматься как субъект-индивид, как сообщество или коллектив, и как общество в целом. Понимание сущностных сил относится ко всем проявлениям субъекта в различных степенях общности,

так как все они взаимосвязаны, что было уже отмечено ранее. Мы рассмотрели основные элементы сущностных сил на предельно общем уровне, и возникает необходимость их конкретизации в дальнейших исследованиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Дилигенский Г. Г.* Проблемы теории человеческих потребностей // Вопросы философии. 1977. № 2. С. 111–123.
- Лоцилин А. Н.* Философские основания теории творчества. М. : Всемирный следопыт, 1998. 90 с.
- Мялкин А. В.* Способности и потребности личности. М. : Мысль, 1983. 260 с.

УДК 372.881.1

М. В. Пупышева, М. А. Харитонова

Пупышева М. В., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: pupysheva.maria@gmail.com

Харитонова М. А., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: maria.tss@yandex.ru

ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

В статье рассматривается актуальный вопрос определения содержательного наполнения программы профессиональной переподготовки «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» на испанском языке. На примере магистерских программ испанских вузов, являющихся лидерами в области рекламы и связей с общественностью, и анализа требований крупнейших международных работодателей, присутствующих на российском рынке, рассмотрены требования, предъявляемые к профессиональным коммуникативным компетенциям бакалавров в области рекламы и связей с общественностью. Основываясь на этих положениях, авторы статьи предлагают свои рекомендации для разработки содержания дисциплин, составляющих данную образовательную программу профессиональной переподготовки. Так, на первом и втором курсе для изучения предлагаются общепрофессиональные, страноведческие и общественно-социальные модули. В предлагаемые блоки для студентов старших курсов по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» вошли следующие темы: цели и задачи связей с общественностью, испанская и европейские школы, краткое становление отрасли и ее современная структура, этапы создания коммуникационной стратегии, стратегическое планирование и критерии эффективности, антикризисная коммуникация, управление репутацией, работа со СМИ, интернет-коммуникации и работа в социальных сетях.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение испанскому языку; требования к профессиональной коммуникативной компетенции; содержание курса «Практикум по профессиональной коммуникации»; содержание курса «Практикум по культуре речевой коммуникации»; профессионально ориентированное обучение; профессионально ориентированная тематика; направление подготовки «Реклама и связи с общественностью».

M. V. Pupysheva

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Media Technologies, Institute of International Relations and Social-Political Sciences, MSLU; e-mail: pupysheva.maria@gmail.com

M. A. Kharitonova

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Media Technologies, Institute of International Relations and Social-Political Sciences, MSLU; e-mail: maria.tss@yandex.ru

**APPLICATION OF SKILLS DEVELOPED
BY BACHELOR'S DEGREE STUDENTS OF ADVERTISING
AND PR IN PROFESSIONAL LANGUAGE COURSE**

The article focuses on the content of the professional development program "Foreign Language in the Sphere of Professional Communication" for bachelor's degree students of advertising and PR. The authors analyze the requirements for the professional communicative skills of bachelors in advertising and PR relying on the master's degree programs of Spanish Universities leading in Advertising and PR and on the analysis of the requirements of the major international employers present in the Russian market. Based on these concepts, the authors offer their recommendations for developing the content of the disciplines that constitute the educational program of professional development. For the first and second years, general professional, country-specific and social modules are offered for study. The proposed topics for senior students of advertising and PR include the goals and objectives of public relations, the Spanish and European schools, the development of the industry and its modern structure, the stages of creating a communication strategy, strategic planning and performance criteria, anti-crisis communication, reputation management, work with the media, Internet communications and the most popular social media.

Key words: professional Spanish language teaching; requirements for professional communicative skills; professional language course; professionally oriented teaching; professional language vocabulary, bachelor's course in Advertising and PR.

Одной из важнейших особенностей подготовки компетентных бакалавров в области рекламы и связей с общественностью в Московском государственном лингвистическом университете является изучение минимум двух иностранных языков. Помимо основной образовательной программы, студенты бакалавриата Института международных отношений и социально-политических наук имеют возможность пройти курс повышения квалификации по образовательной программе профессиональной переподготовки «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». В рамках данной программы студентам предлагается прослушать три дополнительные

дисциплины, две из которых – на иностранном языке. На I и II курсах с 1-го по 4-й семестр студенты изучают дисциплину «Практикум по профессиональной коммуникации», на III и IV курсе с 5-го по 8-й семестр – «Практикум по культуре речевой коммуникации». В результате освоения этих дисциплин слушатели должны овладеть профессионально ориентированной компетенцией, обеспечивающей дальнейший процесс самостоятельной познавательной-исследовательской деятельности, а также должны умело применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях своей профессиональной деятельности.

В случае успешного освоения данных дисциплин бакалавры смогут не только использовать иностранные языки в рамках своей профессиональной деятельности, но и продолжить обучение в магистратуре страны изучаемого языка. В данной статье мы подробно рассмотрим требования, предъявляемые к профессиональной коммуникативной компетенции, для успешного трудоустройства и дальнейшего обучения выпускников МГЛУ, получивших диплом бакалавра по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Согласно данным доклада «Испанский язык в мире» (cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_15/informes/p01.htm), который ежегодно публикует Институт Сервантеса, испанский язык стал вторым в мире по количеству носителей после китайского. По данным на 2015 г. было зарегистрировано практически 470 млн чел., для которых испанский язык является родным (что составляет около 6,7 % населения Земли), а численность изучающих или говорящих на испанском языке как на иностранном приблизилась к 560 млн. Испанский язык также является вторым после английского языком международного общения.

С точки зрения дальнейшего трудоустройства, владение испанским языком позволяет бакалаврам по рекламе и связям с общественностью работать в области коммуникаций таких крупных компаний, как «Inditex», «Repsol», «Iberdrola», «Iberia», «Gestamp», банк «BBVA» и др. (economy.gov.ru/minec/about/structure/depEurope/2015032101). Несмотря на санкции, в начале 2017 г. взаимный товарооборот между Россией и Испанией увеличился на 58 %. Экономическое сотрудничество расширилось не только за счет увеличения объемов традиционных поставок, но и появления новых товаров на российском рынке (ria.ru/interview/20170605/1495851517.html). Некоторые компании рассматривают возможность локализации своего производства

в России для увеличения товарооборота (dp.ru/a/2016/12/15/Ispanskaja_kompanija_Indite). Кроме того, предпринимаются усилия для укрепления отношений в экономической сфере со странами Латинской Америки (perspektivy.info/rus/gos/rossija_i_latinskaja_amerika_na_fone_zapadnyh_sankcij_2015-03-10.htm). Таким образом, владение испанским языком, безусловно, является преимуществом для выпускников, желающих начать карьеру в области коммуникации и рекламы.

Важно также, что бакалавр по рекламе и связям с общественностью со знанием испанского языка имеет возможность поступить в магистратуру в лучшие вузы Испании и Латинской Америки, являющиеся лидерами по подготовке специалистов в области социальных наук [Харитонова, Пупышева 2017]. Некоторые из них, в частности Университет Комплутенсе (*Universidad Complutense*) в Мадриде, Университет Наварры (*Universidad de Navarra*) в Памплоне и Автономный университет Барселоны (*Universitat Autònoma de Barcelona*), входят в рейтинг ведущих университетов, подготавливающих выпускников в области коммуникации и СМИ, согласно рейтингу британской компании «QuacquarelliSymonds» (topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2016/communication-media-studies).

Для того чтобы воспользоваться этим широким спектром возможностей, выпускникам необходимо обладать навыками бытового и бизнес-общения, иметь представление о географии, культуре и законодательстве стран изучаемого языка, а также владеть профессиональной терминологией. Бакалавры по связям с общественностью, желающие продолжить обучение в зарубежных вузах, должны будут соответствовать более высоким требованиям, которые часто предъявляют к иностранцам испанские вузы. Университет Комплутенсе в перечне требований к соискателю на степень магистра по коммуникации ограничивается комментарием о том, что студент должен обладать достаточным уровнем владения испанским языком и что университет вправе назначить дополнительные испытания для подтверждения этого уровня (ucm.es/requisitos-de-admision-a-masteres). Для поступления в магистратуру по профилю «Управление коммуникацией и рекламой» бизнес-школы ESIC, признанной лучшей программой по связям с общественностью в Испании в 2016 г. (elmundo.es/mejores-masters/publicidad-y-relaciones-publicas.html) соискатель должен будет успешно преодолеть два испытания, каждое из которых

состоит из устного и письменного задания: собеседование с куратором образовательной программы и решение кейса на испанском языке, а также экзамен на знание основ делового общения (*esic.edu/grado/becas-ayudas/faq*).

Исходя из требований, предъявляемых к поступающим испанскими вузами, выпускники бакалавриата должны владеть испанским языком на уровне не ниже B2, который они приобретают в случае успешного освоения программы основного языкового курса на заключительном курсе обучения в МГЛУ [Горина 2016]. Помимо закрепления знаний, умений и навыков, полученных в ходе освоения практического курса, дополнительная программа профессиональной переподготовки должна обращать особое внимание на новизну и соответствие изучаемому профилю материалов, для того чтобы удовлетворять познавательные и коммуникативные потребности будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью [Валиулина, Тропкина 2017].

В соответствии с уровнем владения языком (студенты начинают изучать испанский язык «с нуля»), на первом курсе в рамках дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации» студенты расширяют свой словарный запас за счет необходимой в ситуациях делового общения лексики, включающей следующие темы: «Личные и профессиональные данные», «Этикет делового и неформального общения», «Профессии и профессиональные обязанности», «Распорядок работы офиса и ежедневные обязанности сотрудников», «Деловые поездки и командировки» и др. Данные темы закрепляют и дополняют знания, умения и навыки, полученные в ходе освоения практического курса «Иностранный язык (испанский)». На первом году обучения студентам предлагается общепрофессиональная лексика, необходимая для работы любого офисного сотрудника. Отдельное внимание уделяется месту департамента по связям с общественностью в структуре организации, описанию должностных обязанностей и личных качеств специалиста по рекламе и связям с общественностью [Мороз, Никонова 2017].

На втором году обучения в третьем и четвертом семестре предусмотрено изучение географии, истории, экономики и культуры Испании и испаноязычных стран Латинской Америки. Этот блок знакомит студентов с реалиями испаноязычного мира, включая такие актуальные темы, как: «Экология», «Социальная корпоративная

ответственность», «Выборы и политические партии», «Коррупция», «Терроризм», «Эмиграция», «Образование» и др. Студенты приобретают навыки работы с новостными источниками, изучают виды испаноязычных СМИ и основных новостных ресурсов в Интернете.

Профессионально ориентированная дисциплина «Практикум по культуре речевой коммуникации», изучаемая на старших курсах, предполагает, что слушатели достигли определенного уровня владения иностранным языком, позволяющего им успешно осуществлять коммуникацию в рамках профессиональной деятельности [Гладчук, Демидова 2017]. Составленная нами программа включает темы, изучаемые в отечественных и испанских вузах в рамках вводных дисциплин по специальности «Реклама и связи с общественностью», а также основные аспекты, затрагиваемые во время обучения магистров в Испании.

Рассмотрим требования, предъявляемые к желающим пройти обучение в магистратуре ведущими в этой профессиональной области университетами Испании, которые, с нашей точки зрения, могут быть частично сформированы в ходе обучения по образовательной программе профессиональной переподготовки «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Для поступления в магистратуру по программе «Стратегическое планирование в рекламе и связях с общественностью» (*Planificación Estratégica en Publicidad y Relaciones Públicas*), реализуемой Автономным университетом Барселоны, поступающий должен обладать следующими характеристиками (uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/plan-de-estudios/competencias/planificacion-estrategica-en-publicidad-y-relaciones-publicas1204013166424.html?param1=1345664654114):

- общими знаниями о коммуникационных науках и базовыми знаниями о рекламе, связях с общественностью и маркетинге;
- умением делать публичные доклады о результатах исследований;
- умением работать в команде и др.

Среди основных компетенций, необходимых для успешного обучения в магистратуре по данной программе, обозначены такие умения, как:

- осмысливать информацию и справляться со сложностями при принятии решений на основе информации, которая, будучи неполной или ограниченной, включает в себя размышления о социальных и этических обязанностях;

- рассказывать о своих выводах и знаниях профессиональной и непрофессиональной аудитории четким и недвусмысленным образом;

- анализировать данные рынков (конкуренция, имидж бренда) и составлять стратегический план коммуникации в соответствии с брифингом клиента;

- различать и анализировать стратегические проблемы коммуникации административных институтов и некоммерческих организаций;

- разбираться в существующих работах и адаптировать уже имеющиеся результаты для решения новых или малоизвестных проблем;

- демонстрировать желание самосовершенствоваться: любопытство, креативность и т. д.

Университет Барселоны (esrp.net/index.php/plansdocents/pladocent-primercurs/160-pla-docent-web/423-teoria-rrpp) и бизнес-школа ESIC (esic.edu/documentos/academico/CAT-48-E.pdf) предъявляют следующие требования к компетенциям бакалавров в области рекламы и связей с общественностью:

- знать теоретические и практические основы рекламы и PR, а также их процессов и основных институтов;

- уметь разрабатывать стратегии и политику коммуникации для государственных и частных компаний;

- знать основы управления коммуникацией.

Исходя из вышесказанного, мы сформулировали список модулей, которые необходимо включить в программу практикума по культуре речевой коммуникации для бакалавров в области рекламы и связей с общественностью на старших курсах с 5-го по 8-й семестр:

- связи с общественностью: определение, сущность, смежные дисциплины, ценность для организации;

- краткая история связей с общественностью: ключевые имена и ключевые школы, становление связей с общественностью в Испании и странах Латинской Америки;

- структура сектора: отделы по связям с общественностью, консалтинговые агентства, аутсорс;

- профессиональные объединения: международные и испанские организации по связям с общественностью, этика PR-специалиста;

- создание коммуникационной стратегии: проведение исследования, источники информации, модели стратегического планирования,

PR-аудит, типология целевых аудиторий, модели коммуникации, критерии эффективности;

– антикризисное управление: общественное мнение, стратегическое управление конфликтами, репутационные кампании;

– средства массовой информации: печатные, аудиовизуальные СМИ Испании, пресс-релиз, подготовка спикера, пресс-конференции, product placement;

– управление репутацией и коммуникаций в Интернете: основные социальные сети и онлайн-СМИ Испании, интернет-брендинг, SMM, SEO, основные метрики.

Мы также изучили требования, предъявляемые к соискателям ведущими испанскими работодателями в данной сфере. Среди обязанностей сотрудников отделов по коммуникациям (PR-специалист, PR-менеджер, специалист по коммуникациям, пресс-секретарь и др.), которые выполняют молодые специалисты в иностранных компаниях, чаще всего встречаются следующие (embassybolivia.ru/oferta-de-empleo.html):

– мониторинг профильных СМИ;

– продвижение официальной страницы в Интернете;

– помощь в организации мероприятий: пресс-конференций, интервью, выступлений;

– написание пресс-релизов, отчетов и текстов для размещения;

– перевод документов с / на русский язык.

Из вышесказанного следует, что, помимо владения профессиональной терминологией, специалисты по связям с общественностью должны готовить различные материалы, а также предоставлять отчеты на иностранном языке. Таким образом, мы считаем необходимым включить в программу дополнительной профессиональной подготовки материалы и задания для отработки навыков резюмирования и анализа информации, презентации проектов, формулирования выводов и аргументации своего мнения.

В заключение важно отметить, что Московский государственный лингвистический университет предлагает студентам уникальную возможность не только пройти обучение по выбранному направлению подготовки и получить знания, умения и навыки, необходимые для будущей профессии, но и овладеть на высоком уровне как минимум двумя иностранными языками. Несомненно, такой набор компетенций станет преимуществом для выпускников на рынке труда. Однако

формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке именно в профессиональной сфере представляет собой уникальную задачу. В этом смысле, необходимо четко представлять: какому академическому и профессиональному профилю должен соответствовать будущий бакалавр и каким образом он сможет реализовать профессиональную коммуникативную компетенцию в будущей профессии или последующем обучении. Содержание образовательной программы профессиональной переподготовки должно строго соответствовать предъявляемым к бакалавру требованиям будущего работодателя и программ дальнейшего обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Валиулина Т. А., Тропкина А. О.* Влияние различных видов печатных учебных материалов на мотивацию обучающихся и эффективность преподавания аспекта «Практикум по профессиональной коммуникации» студентам неязыковых специальностей (на примере студентов, изучающих английский язык на направлениях подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 2 (773). С. 10–14.
- Гладчук Е. Н., Демидова Е. Е.* Проблемы отбора профессионально релевантной лексики на старших курсах неязыковых специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 2 (773). С. 17–20.
- Горина В. А.* Оценка уровня владения вторым иностранным языком в контексте международных стандартов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 2 (773). С. 9–20.
- Мороз Н. Ю., Никонова Е. В.* Принципы отбора тем для занятий по профессиональной коммуникации (на примере направления подготовки «Реклама и связи с общественностью»). М. : ФГБОУ ВО НИМГУ им. Н. П. Огарева, 2017. Вып. 9. Огарев-online.
- Харитонова М. А., Пупышева М. В.* Область применения профессионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Социология» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 3 (774). С. 65–72.

УДК 37.047

А. С. Соколова

доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: alex8_s@mail.ru

КАРЬЕРОФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье обсуждается психолого-педагогическое понимание феномена «карьера», его интерпретация в отечественных и зарубежных исследованиях. Кратко представлена история формирования и становления специальной области педагогической теории и практики – «образование для карьеры». В статье этот термин синонимизируются с термином «карьероформирующее обучение». Обосновывается необходимость в качестве основополагающей цели вуза – воспитание у выпускников устойчивого профессионального интереса, стремление к углублению и накоплению знаний, уделять должное внимание развитию личностной адаптационной способности студента, возможности выпускника приспособливаться к различным требованиям социума и профессиональной среды в процессе реализации карьеры. Это требует специальных образовательных «усилий» со стороны каждого конкретного вуза.

Программы в области карьероформирующего обучения в современном вузе могут включать в себя широкий спектр над профессиональной проблематики, но не могут быть полностью вне контекстными и должны быть контекстно ориентированы на варианты маршрутодвижения выпускника конкретного вуза. Выделены 4 основных направления в организации программ карьероформирующего обучения в вузе, представлены возможные формы воплощения карьероформирующего обучения.

Ключевые слова: карьероформирующее обучение в вузе; карьера; адаптационная способность; программа карьероформирующего обучения; формы карьероформирующего обучения.

A. S. Sokolova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Prof., Associate Professor, Professor at Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: alex8_s@mail.ru

CAREER DEVELOPMENT PROGRAMMES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITY

The article discusses the experience and the prospects for the implementation of the complex approach in building up the initial stage of a professional trajectory for students of a higher educational establishment. It is suggested that this complex approach be implemented within the framework of a career development education, which is based on the modern vision of the notion "career". The selection of a set

of methods and forms of its implementation in a higher educational establishment makes it possible to single out several universal key positions by which a young specialist can be guided to optimize his career development process and to form some useful adaptation skills.

Key words: career development education in a higher educational establishment; career; ability for adaptation; program of career development education; forms of career development education.

Понятие «карьера» используется давно, его истинное содержание изменялось и обогащалось вместе с развитием общества. Представляется целесообразным представить современное научное психолого-педагогическое осмысление термина «карьера», на основе понимания которого можно формировать в дальнейшем содержание программ карьероформирующего обучения в высшем учебном заведении.

Если в статьях психолого-педагогической направленности зарубежных исследователей термин «карьера» прочно укоренился несколько десятков лет назад, то до недавнего времени в отечественной психолого-педагогической литературе этот термин практически не встречался. Возможно, такое положение вещей было связано с акцентированием внимания на негативном восприятии термина «карьеризм», который, однако, не совпадает с понятием «карьера».

Зарубежные исследователи профессиональной карьеры, главным образом американские, предпочитают давать максимально расширенное толкование карьеры, определяя ее как разбитый на определенные промежутки жизненный путь человека, связанный с его работой или определяя карьеру в ее самом полном и всеобъемлющем смысле как последовательность и комбинацию ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни.

Социологические, политологические, управленческие интерпретации предлагают понимание карьеры как постепенного продвижения по служебной лестнице, сопровождающегося изменением навыков, способностей, квалификационных возможностей человека. Психолого-педагогический ракурс рассмотрения феномена карьеры позволяет видеть ее не только под углом продвижения по служебной лестнице, а гораздо шире – в контексте личностно-профессионального становления и функционирования индивида в социуме.

Чаще всего используется определение карьеры Дональда Супера, который определяет ее как цепь событий в жизни человека: последовательность занятий и жизненных ролей, которые являют в своей

совокупности общую направленность на саморазвитие, последовательность оплачиваемых и неоплачиваемых должностей, которые занимает человек, начиная с периода ранней юности и до пенсии; это также жизненные роли, соотносящиеся с работой напрямую – студент, работник, пенсионер; и косвенно – родитель, гражданин. Д. Супер подчеркивает, что карьера человека раскрывается только по мере ее осуществления, она всегда разворачивается вокруг человека и является уникальной для каждого человека в отдельности, состоит из того, что человек делает и чего не делает на протяжении своей жизни. Карьера динамична, и эта динамика проявляется по мере ее разворачивания. Важным является тезис Д. Супера, согласно которому не только профессиональная жизнь составляет карьеру: в нее интегрируется пред- и послепрофессиональная жизнь, а также интеграция ролей работника с другими жизненными ролями [Super 1990].

В последнее время в психолого-педагогических работах зарубежных исследователей понимание феномена карьеры были существенно дополнены: вместо традиционного понимания карьеры, рассматриваемой как линейно-последовательное продвижение от низших к высшим должностным позициям в организационной иерархии, содержащей прогнозируемую серию вполне определенных, фиксированных стадий, предлагается использовать термин «поливариативная карьера», который отражает сложный и динамичный характер карьерного пути. Этот путь может включать пики, спады, временный возврат на предыдущий уровень и смену одного вида деятельности другим, в то время как традиционный подход ориентирован главным образом на внешние условия и некую идеальную обобщенную универсальную для всех модель (так называемая карьерная лестница). Термин «поливариативная карьера» подчеркивает уникальность карьеры для каждого работника, которая уникальна и неповторима, как отпечатки его пальцев [Лотова 2003].

В рамках прежнего подхода главенствовал императив, обозначенный как «одна жизнь – одна карьера», который позволял работнику рассчитывать, что для успешного осуществления карьеры в течение всего периода его профессиональной активности вполне достаточно развития какого-то одного или нескольких конкретных умений и навыков. Новый взгляд на специфику должностного и профессионального продвижения работников фокусируется на профессиональной карьере как на динамическом прохождении многих карьерных циклов,

каждый их которых состоит, в свою очередь, из ряда мини-стадий профессионального становления и развития (вхождение – освоение – достижение мастерства – уход) и чередуется с краткими, но интенсивными периодами переобучения. При этом работник может развивать и совершенствовать свои профессиональные умения и навыки в нескольких сферах деятельности. В поливариативной карьере от работников, претендующих на успешное профессиональное продвижение, требуется прежде всего обладание не конкретным ограниченным набором навыков и умений, а своего рода метаумениями, к важнейшим из которых относятся способность быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям организационной сферы и эффективное самообучение.

Трагика карьеры в ряде недавно изданных работ отечественных авторов также выходит за рамки собственно продвижений в профессиональной деятельности. Современное понимание карьеры, приводимое Н. С. Пряжниковым, имеет также расширительное толкование, включающее не только успешность в конкретной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни. Н. С. Пряжников, вслед за Д. Сьюпером, относится к построению карьеры как к процессу профессионального самоопределения, представляющему собой постоянно чередующиеся выборы [Пряжников 2008]. Перед подобным выбором человек стоит несколько раз в своей жизни: после окончания школы, после окончания вуза, при переходе в другую профессиональную сферу деятельности.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях карьера рассматривается в контексте теории жизненного пути личности, коррелирует с понятием стратегии жизни К. А. Абульхановой-Славской: выбор личностью способа жизни, соответствующего ее типу [Абульханова-Славская 1991].

В настоящее время мы предлагаем авторское определение карьеры как индивидуальной динамики профессиональной деятельности, которая проявляется в контексте жизненного пути самореализующегося индивида, выполняющего широкий спектр социальных ролей, и основывается на личностных качествах и ценностных ориентациях, необходимом уровне компетентности [Соколова 2014]. Такое понимание карьеры позволяет выработать интегративный подход ко всем областям жизни современного человека, оставляя область развития карьеры стержневой, при формировании содержания программ карьероформирующего обучения.

В конце XX в. потребности в формировании надпрофессиональных навыков и компетенций, существенно влияющих на становление и профессиональное развитие индивида, привело к формированию и становлению специальной области педагогической теории и практики – образованию для карьеры (нами в данной статье и в наших научных публикациях эти термины синонимизируются). Термин «образование для карьеры» («career education») был введен Сиднеем Марландом в 1974 г. в США [Marland 1974]. Этот несколько непривычный для русского языка термин может быть представлен как внеконтекстный (по отношению к профилю профессиональной деятельности) пласт знаний, практических умений, стратегий познавательной деятельности, ориентированных на достижение человеком профессионального успеха, который проявляется как общественное признание, движение по карьерной «лестнице», так и субъективное переживание человеком удовлетворенности характером и результатами своего труда.

Образование для карьеры – это и практическое осуществление качественного процесса обучения, результатом которого становится овладение человеком новыми эффективными моделями поведения, мышления и эмоционального отношения, обеспечивающими продуктивное движение по выбранным профессиональным и социальным траекториям. Целью образования для карьеры является подготовка человека умелого и мобильного, способного вписаться в контекст современных цивилизационных процессов.

Мир профессий в современном обществе характеризуется исключительной динамичностью, интеллектуализацией, всё большим совмещением различных видов деятельности в рамках одной профессии. В современном постиндустриальном обществе проблема обостряется тем, что высшая школа ставит основополагающей целью воспитать у своих выпускников устойчивый профессиональный интерес, стремление к углублению и накоплению знаний, однако не уделяет должного внимания развитию личностной адаптационной способности, возможности молодого человека приспособливаться к различным требованиям социума и профессиональной среды в процессе реализации карьеры.

Однако как решение проблемы профессиональной адаптации, так и решение задачи формирования универсальных профессиональных адаптационных навыков не являются априорно вытекающим из системы высшего образования РФ и требует специальных образовательных «усилий» со стороны каждого конкретного вуза и,

естественно, со стороны самого студента, участвующего и реализующегося в профессиональной деятельности, вступающего в профессиональное сообщество и желающего занять в нем достойное место.

Программы в области карьероформирующего обучения в современном вузе могут включать в себя широкий спектр надпрофессиональной проблематики, но в то же время они не могут быть полностью внеконтекстными и должны быть контекстно ориентированы на варианты маршрутодвижения выпускника конкретного вуза. Возможно выделить четыре основных направления в организации программ карьероформирующего обучения в современном вузе:

- курсы, лекции, семинары, которые предлагают структурированное исследование проблемы планирования своей будущей профессиональной деятельности как в рамках программных курсов, так и в рамках дополнительных;

- групповое психолого-педагогическое консультирование по различным аспектам развития будущей карьеры, которое менее структурировано и акцентирует внимание на более общих и разнообразных проблемах, касающихся развития карьеры и развития самого человека;

- индивидуальное психолого-педагогическое консультирование, реализующее практику применения теорий развития карьеры в частных, специфических случаях;

- программы по трудоустройству, поиску и подбору будущего места работы.

Цели карьероформирующего обучения в высшем учебном заведении могут выглядеть следующим образом:

- 1) помощь в планировании непрерывной образовательной траектории;

- 2) помощь в самооценке и самоанализе, поскольку планирование карьеры подразумевает знание себя. Принятие решений в процессе развития карьеры может быть верным только тогда, когда она основана на ясном понимании самого себя, своих слабых и сильных сторон, своей мотивации, психологических характеристик, своих интересов и способностей. Студент должен идентифицировать себя как личность, чтобы в дальнейшем соотносить себя с той или иной профессиональной деятельностью;

- 3) помощь в понимании мира работы. Большинство студентов имеет представление и понимание об основной структуре мира работы, но тем не менее существует потребность в исследовании

конкретных сегментов этой структуры, связанных с узкой специализацией студента. Кроме этого, нужно исследовать сочетаемость этих вакансий со стилем жизни, ценностными представлениями человека и его устремлениями. Часто требуется информация об изменениях на рынке труда, о появляющихся тенденциях и возникающих новых областях. Традиционен подход, когда человек анализирует свои возможности вписаться в уже существующую ситуацию на рынке труда, однако дополнительная осведомленность о новых развивающихся направлениях помогает осуществлять более полное планирование возможностей развития своей карьеры;

4) помощь в доступе к миру работы, трудоустройство студентов – это многоэтапный процесс, который нуждается в многообразной образовательной поддержке: она может включать в себя составление расписания по интервьюированию студентов, желающих работать на территории университета, распространение информационных бюллетеней о вакансиях вне университета, помощь студентам в приобретении навыка по поиску работы (подготовка резюме, поведение во время интервью, стратегия и тактика поиска работы);

5) помощь в принятии решений. На основе полученной информации и ее анализа студента необходимо научить и помочь ему составить долгосрочные и краткосрочные планы развития своей карьеры и соотнести их с реальностью;

б) учет нужд различных подгрупп студенческой среды, к которым мы относим взрослых людей, получающих второе высшее образование, участвующих в длительных программах переобучения, связанных с получением дополнительной квалификации, обучающиеся в аспирантуре и докторантуре, лица с ограниченными физическими возможностями.

Представим общую картину форм карьероформирующего обучения, которая даст представление о значительном объеме работ, реальных для воплощения в образовательном пространстве лингвистического вуза:

- организация семинаров с участием специалистов по найму, работодателей в различных областях профессиональной деятельности;
- проведение ролевых игр, посвященных интервью при приеме на работу, запись их на видео и последующая интерпретация;
- анализ сочинений студентов на основе интервью с работающим профессионалом в какой-либо области деятельности;

- организация практики самоисследования в группе или индивидуально, с использованием существующих тестов для самооценки;
- создание учебного курса по проблемам планирования карьеры, отдельных семинаров;
- организация программ краткосрочных стажировок, позволяющих студентам наблюдать и анализировать различные ситуации на рабочем месте и в рабочей обстановке;
- обучение использованию и работе с информацией о динамике на рынке труда;
- организация встреч с преподавательским составом различных факультетов для обсуждения возможностей и перспектив в избранной специализации;
- организация встреч студентов, специализирующихся в различных областях для обсуждения своих перспектив и планов, причин выбора конкретной специализации;
- создание и подбор иллюстративных видеоматериалов по различным аспектам проблематики, связанной с развитием карьеры;
- организация распространения информации на территории университета с использованием мобильных средств передвижения. Для этой цели возможна организация установки компьютеров, видеоаппаратуры, стендов с печатной продукцией в самых посещаемых местах на территории учебного заведения;
- организация небольших тематических библиотек в студенческих центрах, общежитиях, в общих помещениях университета;
- использование университетского радио и телевидения для показа образовательных программ по тематике развития и планирования карьеры;
- использование ресурсов местной прессы, где может печататься регулярная колонка консультанта по вопросам карьеры;
- разработка совместных интегрированных программ по проблематике развития карьеры вместе с преподавательским составом факультетов на основе уже существующих академических программ;
- организация регулярных встреч с выпускниками вуза, активное взаимодействие с ассоциацией выпускников вуза;
- проведение занятий, посвященных изданию студентами 50 тематических автобиографий;
- использование просмотра фильмов для стимулирования дискуссий;

- обучение студентов написанию резюме;
- организация индивидуальных исследований и анализ избранной области профессиональной деятельности студентами;
- популяризация изданных книг по данной тематике;
- поощрение участия студентов в исследовательских проектах, связанных с учебной специализацией.

Представляется целесообразным объединить вышеуказанные направления и формы реализации карьероформирующего обучения в рамках работы центра карьеры в вузе (CareerCenter), который, ссылаясь на зарубежный опыт, стал неотъемлемой частью американского университетского кампуса. Через этот центр могли бы реализовываться и программы дополнительного профессионального образования, адресованные уже работающим профессионалам, которые в контексте понимания карьеры как поливариативной могут вновь и вновь обращаться к проблематике, касающейся различных аспектов развития карьеры на любом из ее этапов.

Вузы потеряли ответственность за трудоустройство своих выпускников, в массе своей отправляют их в свободное профессиональное плавание. Реализация карьероформирующего обучения – это и наведение мостов между миром образования и миром труда, это и восстановление ответственности вуза за профессиональную судьбу своих выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 304 с.
- Лотова И. П.* Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: монография. М., 2003. 319 с.
- Пряжников Н. С.* Профессиональное самоопределение : теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. М.: Академия, 2008. 320 с.
- Соколова А. С.* Карьера преподавателя вуза: Как добиться успеха? М.: ЛЕНАНД, 2014. 160 с.
- Marland S. P.* Career education. A proposal for reform. New York : Mc Graw-Hill, 1974, 334 p.
- Super D. E.* A life-span, life-space approach to career development. San Francisco : Jossey – Bass, 1990. 261 p.

УДК 378.81

Г. М. Фролова, А. Н. Шукин

Фролова Г. М., кандидат педагогических наук; профессор МГЛУ;
e-mail: fltdepartment@mail.ru

Шукин А. Н., доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: metod32@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье поднимаются вопросы профессионально методической квалификации преподавателей иностранного языка, осуществляющих лингвистическую подготовку студентов неязыковых специальностей (юристов, социологов, психологов и т. д.).

Подробно рассматриваются аспекты учебного процесса, которые особенно значимы для его эффективности, в частности, такие как: предметная компетентность преподавателя ИЯ; готовность к учебному занятию, включая наличие подробного плана занятия; владение педагогическим дискурсом; коммуникативная и профессиональная направленность занятия с учетом специализации учащихся и др.

Особое внимание уделяется владению профессиональным педагогическим дискурсом и умениям педагогического общения, направленным на повышение мотивации студентов, на вовлечение их в совместную познавательную деятельность, на создание условий для выработки умений, обеспечивающих владение предметом, а также на их личностное развитие.

Статья опирается на многолетние наблюдения за учебным процессом и обобщает типичные ошибки начинающих преподавателей ИЯ, наиболее серьезной из которых, по мнению авторов, является отсутствие тщательно продуманного и детально прописанного плана учебного занятия.

Авторы предлагают ряд рекомендаций, которые могут способствовать совершенствованию профессионально методической подготовки преподавателей ИЯ и эффективности учебного процесса. В частности, рекомендуется осуществлять более тщательный отбор содержания обучения ИЯ с учетом специализации и уровня подготовки студентов, придавать контрольным и экзаменационным материалам носить более коммуникативный характер и проверять в первую очередь сформированность межкультурной коммуникативной, в том числе профессиональной, компетенции.

Ключевые слова: повышение квалификации преподавателей ИЯ; студенты нелингвистических специальностей; предметная подготовка; умения взаимодействия преподавателя и студентов; планирование занятий ИЯ.

G. M. Frolova

PhD. (Pedagogy), Prof. MSLU; e-mail: fltdepartment@mail.ru

A. N. Schukin

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Prof., Professor of Pushkin State Russian Language Institute; e-mail: metod32@mail.ru

ENHANCING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' DEVELOPMENT

The article is devoted to the professional development of foreign language teachers who are involved in teaching non-linguists like lawyers, sociologists or psychologists. The article gives a detailed analysis of the most important aspects of the teaching process, including the teacher's technical knowledge, communication and occupation – oriented lesson planning, the teacher's interaction skills and others. The authors pay special attention to the foreign language teacher's interaction skills since they can help enhances students' motivation, engage students in effective teacher-student joint effort aimed at improving language and communicative skills and boost students' personal development. The article is based on the authors' long experience of classroom observation and points out the most common teaching mistakes committed by newly-qualified teachers, the most serious, according to the authors, being a lack of a well thought-out lesson plan.

By way of conclusion, the authors offer a number of recommendations which could improve foreign language teachers' professional growth and, consequently, improve the effectiveness of the teaching process. In particular, it is recommended that teachers should specify the content of learning more carefully, taking into account their students' linguistic needs and the level of their language proficiency. Besides, it is suggested that all teaching materials, including tests, should be communication oriented and should aim to improve and test the level of intercultural communicative competence.

Key words: foreign language teachers' professional development; non-linguists; technical knowledge; interaction skills; lesson planning.

Введение

Контроль профессиональной компетентности преподавателей иностранного языка является важнейшим условием, которое может обеспечить эффективность деятельности лингвистической кафедры и, соответственно, качество языковой подготовки студентов вуза.

И если мы не хотим, чтобы контроль носил формальный характер, то необходимо тщательно изучать результаты контрольных посещений учебных занятий и извлекать уроки из допущенных ошибок. Попробуем обобщить результаты наблюдений за деятельностью ряда молодых преподавателей, которые осуществляют лингвистическую подготовку студентов неязыковых специальностей.

При оценке профессиональной деятельности преподавателей ИЯ обращается внимание на основные аспекты учебного процесса, учет

которых обеспечивает его эффективность, т. е. основными параметрами проверки качества учебного занятия являются следующие:

1) предметная компетентность преподавателя ИЯ, включая владение профессиональным дискурсом;

2) готовность к занятию, включая наличие плана занятия и учебно-методических материалов, разработанных с опорой на рабочую программу дисциплины;

3) коммуникативная направленность занятия ИЯ, в том числе умения:

– придавать большинству тренировочных упражнений речевой характер;

– использовать речевые задания, обеспечивающие личную заинтересованность учащихся;

– использовать иностранный язык в реальных ситуациях общения;

4) профессиональная направленность занятия ИЯ с учетом специализации;

5) взаимодействие со студентами, в том числе умение:

– создать на уроке благоприятную учебную атмосферу;

– удерживать внимание учащихся;

– улаживать проблемы с дисциплиной быстро и тактично.

Владение умениями педагогического общения представляется особенно важным, поскольку «взаимодействие педагогов и учащихся в процессе учебной деятельности, профессиональное по целям и задачам, направлено на повышение у обучаемых мотивации овладения предметом, вовлечение их в совместную познавательную деятельность, создание условий для выработки умений, обеспечивающих владение предметом, а также их личностное развитие» [Махмурян 2008, Соловова 2004; Щукин 2009].

Важно подчеркнуть, что *все* выделенные аспекты учебного занятия *взаимосвязаны и взаимозависимы*.

Контроль качества профессиональной подготовки преподавателей ИЯ

Остановимся подробнее на каждом из параметров оценки качества профессиональной подготовки преподавателя ИЯ подробнее.

Предметная компетентность. С точки зрения предметной подготовки начинающих преподавателей, т. е. владения ими иностранным

языком, ситуация достаточно благополучная: даже у выпускников лингвистических факультетов, большинство молодых преподавателей отличает хорошее произношение и нормативная речь. Есть исключения: некоторым преподавателям не хватает беглости, запаса слов, наблюдаются отдельные нарушения нормы, но эти частные недостатки могут быть исправлены достаточно легко.

Что касается владения педагогическим дискурсом, то картина менее благоприятная.

Напомним, что иноязычный профессиональный педагогический дискурс представляет собой инструмент достижения практических, образовательных и воспитательных целей в рамках предмета «Иностранный язык». Цель профессионального педагогического дискурса как межличностного общения преподавателя и студентов на иностранном языке погрузить учащихся в контекст иной культуры для формирования их иноязычной коммуникативной компетенции. Другим словами, речевое поведение преподавателя является средством моделирования аутентичной языковой среды в процессе осуществления педагогического общения на занятии иностранного языка. Его важнейшие характеристики – адекватность поведения различным задачам и ситуациям общения, гибкость (вариативность), выразительность, эмоциональная окрашенность, максимальная приближенность к аутентичному поведению носителей языка, в первую очередь, естественно, к вербальному поведению.

С точки зрения владения педагогическим дискурсом, приходится признать, что молодые преподаватели не всегда могут быть выразительными, давать четкие, краткие, ясные инструкции, говорить громко. Набор формул аудиторного обихода ограничен и может сводиться к таким единицам, как: *OK, Right, Good* на английском языке; *D'accord* или *Bon* на французском; *Vale* на испанском и т. п. Часто преподаватели используют неаутентичные формулы аудиторного обихода, вопиющим примером чего является употребление *Rightyouare* вместо *That'sright* для поощрения студента. Многие преподаватели смешивают иностранный и родной языки, что неоправданно с методической точки зрения, переходят на родной, уточняя инструкцию или делая комментарий; в отдельных случаях всё занятие проводится на русском языке.

Как следствие, студенты также склонны использовать русский язык, чтобы, например, уточнить задание или задать вопрос, что

однозначно говорит о том, что преподаватель не стимулирует использование иностранного языка как средства общения. Таким образом, огромный резерв обучения коммуникации на изучаемом языке в ходе учебного занятия не используется. Например, когда студент делает ошибку, он говорит: *Ой, щас, я не то хотел сказать* и т. п., и преподаватель не подсказывает ему, как красиво выйти из положения средствами иностранного языка, не подсказывает ему, что бывают ситуации реального общения, когда не нужно акцентировать внимание на ошибке, а исправить ее по ходу дальнейшего своего высказывания, показав, что была допущена оговорка, а не ошибка.

Студента, который сбился и хочет исправить свою ошибку, нужно научить делать это уверенно, с чувством достоинства при помощи таких языковых средств, как: *What I meant to say was... / Let me explain what I meant in a better way...* и т. п. Кстати, самому преподавателю такие этикетные формулы могут пригодиться, если он хочет уточнить инструкцию или если допустил оговорку.

Подготовка к занятию. Многословность, невнятность инструкций, неоправданный переход на русский язык, о чем упоминалось выше, как и неэффективность многих занятий, связаны, к сожалению, с отсутствием планов, что является серьезным недостатком многих занятий молодых преподавателей.

Важно подчеркнуть, что речь идет не о формальном документе, а о сценарии занятия, который может обеспечить реализацию в первую очередь практических, а также сопутствующих целей занятий иностранного языка, т. е. план, где прописаны последовательность этапов занятия, вопросы для дискуссии или обсуждения текста, инструкции к упражнениям, в которых указано, что мы будем делать, с какой целью и каким образом, т. е. прописано **ЧТО, ЗАЧЕМ** и **КАК** мы будем делать в ходе выполнения того или иного упражнения. Планы типа: 1. *Пересказ / Обсуждение текста*. 2. *Опрос активной лексики* и т. п. явно не могут обеспечить эффективность учебного занятия.

В результате отсутствия четкого плана проведения занятия часто создается впечатление, что у преподавателя нет ясного понимания, чему должны научиться студенты, какие знания и умения они должны приобрести, а есть заполнение учебного времени.

Оценка данного аспекта образовательного процесса свидетельствует, к сожалению, о том, что большинство преподавателей не владеет умением формулировать общую цель урока как коммуникативную

цель, использовать в логичной последовательности учебные задачи и материалы по мере нарастания трудностей или подводить итог занятия как достигнутый коммуникативный результат, что, совершенно очевидно, связано с отсутствием тщательно продуманного и прописанного плана занятия.

Коммуникативная направленность занятий ИЯ. Посещение занятий начинающих преподавателей свидетельствует о том, что большинство занятий, к сожалению, не носит коммуникативной направленности. Создается впечатление, что идет обучение не коммуникации, в том числе профессиональной, при помощи языковых средств общения, а заучивание наборов языковых единиц.

Такое понимание целей обучения находит отражение в рабочих программах, учебных пособиях, контрольных и экзаменационных заданиях.

Приведем отрывки из аннотации одного из учебных пособий, предназначенного для магистров: «Основной целью пособия является развитие у студентов умений профессионально ориентированной межкультурной коммуникации **в ее языковой форме**. Пособие содержит аутентичные тексты профессиональной направленности, предназначенные **для тщательного анализа содержания и языковых средств его выражения**» (выделено нами. – Г. Ф., А. Щ.). Задания, выполняемые на занятиях, часто носят языковой характер и направлены на усвоение грамматических правил или отдельных лексем. Преобладает деятельность преподавателей, направленная на опрос или проверку выполнения домашнего задания, в результате чего учебное занятие выглядит несовременным и монотонным, что, естественно, не способствует мотивированности студентов.

Основными видами работы на многих занятиях являются: подбор определений к отдельным словам; перевод с русского на иностранный и с иностранного на русский отдельных слов или предложений; неподготовленное чтение текстов вслух и их перевод с иностранного на русский язык; ответы на вопросы по тексту (в лучшем случае); пересказ одного и того же текста по цепочке, подглядывая в оригинал.

В итоге большая часть учебного времени уходит на достаточно неэффективную работу над лексикой и грамматикой, очень мало времени уделяется формированию умений говорения, умениям излагать содержание прочитанного в коммуникативных целях, высказывать свое мнение или рассуждать на какую-либо тему.

Профессиональная направленность занятия ИЯ с учетом специализации. Как положительный момент, который может способствовать качеству занятий иностранного языка для нелингвистических специальностей, важно отметить тот факт, что многие преподаватели являются выпускниками соответствующих направлений подготовки (например, психология, юриспруденция, регионоведение и т. д.), т. е. занятия могут опираться на междисциплинарный подход к обучению иностранным языкам.

Однако оценивая профессиональную направленность занятий иностранного языка для нелингвистических специальностей, нужно подчеркнуть, что содержание профессионально ориентированного обучения иностранным языкам плохо прописано в учебных программах, где составители часто ограничиваются указанием тем – программа выглядит как программа не по иностранному языку, а по соответствующей специальной дисциплине – социологии, психологии, теологии и т. д.

Не способствует эффективности учебного процесса отсутствие осмысленного отбора содержания обучения: не учитывается целевой контингент (нелингвистические направления подготовки); профессиональные интересы студентов, уровень языковой подготовки обучающихся, ограниченный объем учебного времени.

Согласно отдельным рабочим программам, в результате обучения будущие выпускники нелингвистической специальности должны, в частности, уметь определять контекстное значение слов и их возможности сочетаемости, подбирать синонимы, перефразировать, знать языковую организацию функционально-стилевых разновидностей текста: художественного, газетно-публицистического, научного, официально-делового и т. п. Представляется, что овладение вышеперечисленными умениями является избыточным для нелингвистических специальностей.

Во многих случаях занятия по профессиональной коммуникации фактически посвящены обучению профессионально ориентированному переводу.

Представляется, что один из аспектов повышения квалификации должен касаться методики разработки учебных материалов для конкретной целевой группы.

Взаимодействие со студентами. Практически на всех занятиях царит комфортная, взаимоуважительная атмосфера. Большинство преподавателей проявляли заинтересованность, желание научить.

Однако взаимодействию как преподавателя со студентами, так и студентов между собой, не способствует злоупотребление электронными приспособлениями, от которых не отрываются ни преподаватель, ни студенты, в итоге преподаватель не видит группу, нет зрительного контакта, нет работы над обращенностью, громкостью, членораздельностью речи.

К сожалению, бросается в глаза, что часто студенты не приучены к тому, что необходимо активно работать на занятии; тетради, как правило, отсутствуют или не используются, студенты не делают записи по ходу занятия.

Заключение

Как видно из обобщения типичных ошибок молодых преподавателей, большая часть учебного времени используется неэффективно и неинтенсивно, что, в частности, проявляется в следующем:

- превалирует речь преподавателя;
- очень мало работы в парах или в малых группах (отсутствие планирования);
- не обеспечивается вовлеченность всех студентов в ход занятий, не предлагаются параллельные виды работы при пересказе или индивидуальной работе со студентом;
- неравномерно распределяется время между студентами с разным уровнем подготовки;
- имеет место неоправданная «аспектизация» курса профессиональной подготовки (например, 2 часа из 6, посвященных курсу профессиональной языковой подготовке, может отводиться фонетике).
- студентов разных направлений специализации могут объединять для профессионально направленной языковой подготовки в одну группу.

Улучшению качества профессионально методической подготовки преподавателей ИЯ может способствовать следующее:

- многие преподаватели обладают хорошей лингвистической подготовкой, харизмой, энтузиазмом, но не имеют базовой методической подготовки, так как заканчивали нелингвистические факультеты. Для них должен быть организован как минимум интенсивный курс методической подготовки;
- требуется более тщательный отбор содержания обучения с учетом специализации и уровня подготовки студентов, что должно найти

свое отражение в рабочих программах учебных дисциплин. Неоправданно поручать разработку рабочих программ начинающим преподавателям;

– кафедры должны иметь кураторов учебных курсов и учебно-методические карты (не для отчетности, а для обеспечения эффективности учебного процесса и качества лингвистической подготовки), что особенно важно для молодых преподавателей;

– контрольные и экзаменационные материалы должны носить более коммуникативный характер и проверять в первую очередь сформированность межкультурной коммуникативной, в том числе профессиональной, компетенции;

– учебники и учебные пособия должны проходить профессиональную экспертизу, как лингвистическую, так и лингводидактическую;

– лингводидактический «аудит» должен проводиться регулярно.

В заключение приведем отрывки из отчетов по учебной практике студентов III курса, которые прослушали 36 часов по курсу «Основы методики преподавания ИЯ».

- В качестве пожелания хотелось бы сказать, чтобы преподаватели не злоупотребляли русским языком, стремясь доступным способом донести до учащихся суть изучаемых явлений.
- На мой взгляд, проведение занятий на изучаемом языке с минимальным использованием родного языка, при соответствующем уровне обучающихся, повышает уровень владения языком. Хотелось бы, чтобы количество таких занятий было увеличено.
- Самое главное, что мне удалось вынести из этой практики, это то, что достижение эффективности обучения является трудоемким процессом, требующим четкого, структурированного, заранее подготовленного плана.

Студенты видят всё!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Махмурян К. С.* Методические основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования. М. : Университет, 2008. 405 с.
- Соловова Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. С. : ГЛОССА – ПРЕСС, 2004. 306 с.
- Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2 000 единиц. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 746 с.

УДК 372.881.1

М. В. Чернышова

кандидат педагогических наук; доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета; e-mail: tchernyschova.marina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И АНАЛИЗА УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА БАКАЛАВРОВ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье поднимается проблема формирования умений планирования уроков иностранного языка, их анализа и самоанализа у бакалавров педагогического образования в процессе педагогической практики. Автором статьи были проанализированы дневники педагогической практики, а также видеуроки английского языка, которые проводились бакалаврами-практикантами в школах. В ходе анализа этих материалов было выявлено, что студенты испытывали трудности, связанные с обеспечением подготовки к проведению современного урока в соответствии с требованиями ФГОС, а также с анализом наблюдаемых в школах уроков учителей и с самоанализом собственных уроков. Отмечается, что в процессе занятий практиканты и учителя используют преимущественно приемы, направленные на воспроизводство полученных знаний, а не на творческую деятельность учащихся. Был сделан вывод о том, что главным недостатком анализируемых уроков, представленных в дневниках педагогической практики, является дефицит коммуникативных упражнений. В целях повышения качества подготовки студентов к работе в школе, обучения их умениям планирования, анализа и самоанализа уроков представляется необходимым перед прохождением учебной и производственной педагогической практики ознакомить их с понятием «технологическая карта» урока, а также с основными требованиями ФГОС к современному преподаванию и моделированию занятия, с видами анализа и самоанализа урока, с современными педагогическими технологиями, предполагающими обучение в сотрудничестве, организацию проблемного обучения, самостоятельность учащихся в решении поисковых задач.

Ключевые слова: умения планирования; анализ и самоанализ урока; федеральный государственный образовательный стандарт; дневник педагогической практики; этапы урока; технологическая карта урока; современные педагогические технологии.

M. V. Tchernyshova

PhD. (Pedagogy), Ass. Prof. of foreign languages department in MPGU;
e-mail: tchernyschova.marina@yandex.ru

DEVELOPING THE FOREIGN LANGUAGE LESSON PLANNING AND LESSON ANALYSIS SKILLS OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE COURSE OF TEACHING PRACTICE

The article discusses the problem of building the foreign language lesson planning skills and lesson analysis and introspection skills of undergraduate students in the course of teaching practice. A number of teaching practice journals were reviewed by the author, as well as video-recordings of the lessons conducted by undergraduate students at schools. As a result of teaching practice journals and video-lessons analysis it was discovered that undergraduate students had difficulty in planning a modern high-quality lesson in accordance with the requirements of the State Educational Standards, they also had problems with the analysis of school teachers' lessons and lesson introspection. It was noted that undergraduate students and schoolteachers mostly use techniques aimed at the reproduction of the learners' knowledge and not at their creative activity. It was concluded that the main drawback of the lessons presented in the teaching practice journals was a lack of communicative activities. To improve the quality of undergraduate students' competence and readiness for the work at school, to teach them lesson planning skills and lesson analysis and introspection skills it is necessary to introduce the notion of "flow chart of the lesson", the main requirements of the State Educational Standards for modern lesson planning and teaching, types of lesson analysis and lesson introspection, modern educational technologies that imply teaching in cooperation, problem solving and learner autonomy in the process of decision-making during the lesson.

Key words: lesson planning skills; lesson analysis and lesson introspection; State Educational Standards; teaching practice journal; lesson stages; lesson flow chart; modern educational technologies.

Совершенствование мастерства учителя во многом зависит от сформированности умений планирования и конструирования уроков, а также от грамотно организованного анализа уроков коллег и самоанализа собственных уроков.

Умение планирования урока является одним из главных профессиональных умений учителя иностранного языка. Урок, имеющий четкую структуру, с одной стороны, и интересный для учащихся по своему содержанию с другой, будет способствовать повышению мотивации учащихся к образовательному процессу, эффективности их учебной деятельности.

Урок – это логически законченный, целостный, ограниченный определенными рамками отрезок учебно-воспитательного процесса, в котором в сложном взаимодействии находятся основные элементы учебного процесса: цели, задачи, содержание, методы, средства, формы, взаимосвязанная деятельность учителя и учеников. Урок

представляет собой творчество учителя, который опирается на психолого-педагогические закономерности обучения и на требования, предъявляемые образовательными стандартами [Петруленков 2015].

Введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения [Щукин 2015] стало причиной трудностей, которые испытывают учителя школ, связанных прежде всего с обеспечением эффективной подготовки к проведению современного урока. «ФГОС предъявляет учителю новые требования, т. е. требования, к которым педвузы своих выпускников пока еще не готовят» [Петруленков 2015, с. 6].

Требования ФГОС становятся сегодня ориентиром для оценки качества современного образования. Системно-деятельностный подход, взятый за основу разработанного стандарта второго поколения, позволяет определить основные требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ, создать возможности для повышения мотивации учащихся к процессу обучения, формирования универсальных учебных действий, включающих навыки самообразования.

Системно-деятельностный подход предполагает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе от: определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как умения учиться; изолированного от жизни изучения системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения учащимися жизненных задач; стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации и планомерного формирования; индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения [Формирование универсальных учебных... 2016].

Опыт работы со студентами-бакалаврами Московского педагогического государственного университета (МПГУ), а также на курсах повышения квалификации с учителями школ в Московском институте открытого образования показывает, что как студенты-практиканты, так и учителя школ сталкиваются с целым рядом проблем, связанных с подготовкой к урокам иностранного языка в общеобразовательной школе, с их планированием в соответствии с требованиями ФГОС.

Анализ дневников педагогической практики студентов-практикантов и видеоуроков, проведенных ими в школе, показывает, что

и учителя школ, и студенты-практиканты далеко не всегда реализуют требования ФГОС к современному уроку иностранного языка на практике, студенты испытывают трудности в анализе просмотренных уроков практикующих учителей школ и с самоанализом собственных уроков, которые они проводят в школе в ходе педагогической практики.

В ФГОС представлен целый ряд требований к уроку иностранного языка, который предполагает: организацию проблемных и поисковых задач; самостоятельность школьников при их решении; умение учащихся делать выводы; использование интерактивных педагогических технологий; формирование универсальных учебных действий; осуществление принципов сбережения времени и здоровья; формирование иноязычной коммуникативной компетенции; создание условий для самореализации и развития способностей каждого ученика; осуществление рефлексии учебного процесса [Петруленков, 2015].

Однако анализ видеоуроков студентов-практикантов, планов уроков иностранного языка учителей школ свидетельствует о том, что в процессе занятий практиканты и учителя используют преимущественно приемы, направленные на воспроизводство полученных знаний, а не на творческую деятельность учащихся.

Отметим, что студенты, которые проходят педагогическую практику в школе, далеко не всегда способны проанализировать трудности педагогического взаимодействия с учащимися, возникающие у учителей, уроки которых они посещают. Многие студенты воспринимают наблюдаемые уроки как образцы, которым нужно следовать и в соответствии с которыми необходимо планировать собственные уроки. Вследствие этого практиканты сталкиваются с проблемой эффективного планирования и самоанализа собственных уроков.

Представляется, что студенты-практиканты испытывают эти трудности из-за отсутствия необходимых образцов методического сценария урока иностранного языка либо технологической карты урока, отвечающих современным требованиям ФГОС к уроку, с одной стороны, и неготовности реализовывать принципы системно-деятельностного подхода и требования к современному уроку иностранного языка в соответствии с ФГОС на практике – с другой.

Отметим, что несоблюдение дидактических принципов сознательности и активности учащихся в ходе урока, а также методического принципа коммуникативности являются основными недостатками уроков иностранного (английского) языка, представленных в дневниках педагогической практики студентов МПГУ.

Правила реализации принципов сознательности и активности на занятиях по иностранному языку предполагают использование различных приемов, помогающих осмыслению вводимого материала и действий с ним (правила, инструкции, объяснение), избегая при этом многословных пояснений и перевода там, где в них нет необходимости, использование приемов самостоятельной работы с языковым материалом, вовлечение каждого учащегося в активную речемыслительную деятельность за счет сокращения речевой активности учителя, обучение в сотрудничестве [Щукин 2015].

Важным условием реализации принципа коммуникативности является обучение через общение, в котором находят отражение такие параметры, как мотивированность, целенаправленность, информативность, ситуативность, функциональность, партнерский характер взаимодействия вступающих в общение и система используемых для этого речевых средств. Благодаря этому создаются условия общения, адекватные реальным, что в итоге обеспечивает успешное формирование речевых умений и их использование в соответствующих ситуациях общения [там же].

Необходимо отметить, что заданий, предполагающих самостоятельность учащихся, их речевую активность в процессе урока, недостаточно в рассматриваемых дневниках педагогической практики. Предложенные задания, например: составление диалогов по образцу, различные виды подготовленных монологов, которые ученики, как правило, зачитывают, разумеется, нельзя назвать подлинно коммуникативными.

Комментарии студентов-бакалавров к отдельным заданиям наблюдаемых уроков учителей, для которых в дневнике педагогической практики был отведен специальный столбец в таблице с конспектом урока, вызывали много вопросов со стороны автора данной статьи как руководителя педпрактики. Так, студенты рассматривали пересказ текста (близко к тексту) как речевое упражнение. Такая точка зрения представляется ошибочной, так как такой пересказ, который не предполагает выражения собственного мнения по проблематике текста, является условно-речевым упражнением, а не речевым, поскольку предусматривает репродукцию текста, а не формирование продуктивных речевых умений, т. е. умений формулировать собственные мысли, самостоятельно отбирая для этого лексический и грамматический материал.

Другой проблемой являлось непонимание студентами подходов к моделированию занятия по иностранному языку, его структуры. Так, отдельными студентами-практикантами были выделены этапы урока иностранного языка под названием «практика», «центральная часть урока», «игра» и т. д. Исходя из данных названий не всегда представлялось возможным понять: на формирование каких навыков и умений учащихся в области иностранного языка направлены данные этапы урока, какому типу урока они соответствуют, как они соотносятся с целями и задачами урока, выделение которых также вызывало трудности у ряда студентов.

В ряде дневников педагогической практики в конспектах уроков не отражалась поэтапная работа над аспектами языка: лексикой, грамматикой и фонетикой. Таким образом, думается, что процесс овладения учащимися языковыми навыками носил стихийный характер, поскольку не было представлено систем упражнений, направленных на их формирование. Так, для освоения новой лексики использовались в основном упражнения в имитации, а для контроля лексических навыков – словарные диктанты. Однако упражнения для активизации лексики в речевой практике не были представлены. С целью первичного закрепления и тренировки грамматических структур использовались языковые упражнения и условно-речевые упражнения, но в недостаточной степени применялись упражнения, развивающие речевую активность учащихся, предполагающие актуализацию в речи новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения.

Таким образом, главным недостатком анализируемых нами уроков, представленных в дневниках педагогической практики, мы считаем дефицит коммуникативных упражнений, которые Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин справедливо относят к виду творческих упражнений, обеспечивающих формирование речевых умений и наиболее высокий уровень практического владения языком и считающимися ведущими на занятиях с позиций коммуникативно-деятельностного подхода [Азимов, Щукин 2009]. При выполнении коммуникативных упражнений рекомендуется использование средств наглядности, современных технологий обучения, что также в недостаточной степени было представлено в рассматриваемых дневниках педагогической практики.

Современные педагогические технологии становятся одним из путей, которые сегодня помогут учителю выйти на декларируемые

стандартом результаты освоения основных образовательных программ [Даутова 2014].

Ведущими технологиями, позволяющими педагогу конструировать уроки иностранного языка в соответствии с ФГОС, являются: технологии организации самостоятельной, исследовательской, проектной деятельности школьников; технология проблемного обучения; технология развития критического мышления; технология кейсов. Ознакомление с данными технологиями, методические рекомендации по их использованию в ходе преподавания иностранного языка позволят студентам реализовать на практике принципы коммуникативности и проблемности обучения, сделать уроки более интересными и увлекательными.

В целях повышения качества подготовки студентов к работе в школе, обучения их умениям планирования, анализа и самоанализа уроков представляется необходимым перед прохождением учебной и производственной педагогической практики ознакомить их с понятием «технологическая карта» урока, а также с основными требованиями ФГОС к современному преподаванию и моделированию занятия, с видами анализа и самоанализа урока.

С нашей точки зрения, новый табличный формат плана урока, который представляет собой технологическая карта урока, дает возможность учителю увидеть учебный материал целостно и системно, реализовать поэтапное формирование языковых навыков и речевых умений.

Технологическая карта определяется как новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных предметов и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС. Обучение с использованием технологической карты позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить реализацию предметных, метапредметных и личностных умений (универсальных учебных действий) в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения, существенно сократить время на подготовку учителя к уроку [Красикова 2018]. Технологическая карта – это способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности

учащихся. Технологическая карта дает возможность проектировать образовательный процесс по освоению темы с учетом цели освоения всего курса, гибко использовать эффективные приемы и формы работы с детьми на уроке, согласовывать действия учителя и учащихся, организовывать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения, осуществлять интегративный контроль результатов учебной деятельности [Дука 2018].

Однако в технологической карте, подробно описывающей структуру урока, его этапы, действия учителя и учащихся, не может быть выражено всё его своеобразие и уникальность. Учитель, составляя технологическую карту для параллели школьных классов, должен учитывать, что в разных классах уроки иностранного языка на одну и ту же тему будут отличаться друг от друга, поскольку каждый класс детей является единственным в своем роде детским коллективом. Поэтому учителю важно не только спланировать, но и проанализировать уроки, дать оценку как собственной педагогической деятельности, так и деятельности своих коллег, выделить трудности, возникающие в ходе уроков, наметить пути их решения. В этом состоит цель анализа и самоанализа урока.

Педагогическая литература предлагает учителю большой выбор разработок для анализа и самоанализа уроков, составленных такими выдающимися педагогами, как М. М. Поташник, М. И. Махмутов, Ю. А. Конаржевский, А. Н. Иоффе. Памятки для анализа и самоанализа уроков, ознакомление с различными типами и видами анализа урока – дидактическим, психологическим, воспитательным, методическим – позволят студентам комплексно подойти к вопросу анализа и самоанализа уроков, проанализировать собственные уроки и уроки коллег с различных позиций.

Таким образом, обучение планированию уроков иностранного языка в соответствии с ФГОС в условиях педагогического вуза предполагает анализ студентами требований стандартов второго поколения к современному уроку, использование технологической карты как обобщенно-графического выражения сценария урока, обучение анализу и самоанализу урока как средству самосовершенствования педагогического мастерства, освоение современных педагогических технологий с целью повышения эффективности образовательного процесса при проведении уроков иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
- Дука М. В.* Технологическая карта урока как новый вид методической продукции. URL: infourok.ru/tehnologicheskaya-karta-kak-noviy-vid-metodicheskoy-produkcii-pedagoga-2415026.html
- Красикова А. Н.* Технологическая карта – это новый вид методической продукции. URL: multiurok.ru/files/tiekhnologhichieskaia-karta-eto-novyi-vid-mietodic.html
- Петруленков В. М.* Современный урок в условиях реализации требований ФГОС. 1–11 классы. М. : ВАКО, 2015. 112 с.
- Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова [и др.]. Серия «Петербургский вектор введения ФГОС основного общего образования». СПб. : КАРО, 2014. 176 с.
- Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: учеб. пособие для общеобраз. организаций / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. 5-е изд. М. : Просвещение, 2016. 159 с.: ил. (Стандарты второго поколения).
- Щукин А. Н.* Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. М. : Академия, 2015. 288 с. (Сер. Бакалавриат).
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365

УДК 159.9

И. В. Калинин, А. А. Костригин

Калинин И.В., кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук МГЛУ; доцент кафедры психологии РГУ им. А.Н.Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство); e-mail: sokramento@mail.ru

Костригин А. А., ст. преподаватель кафедры психологии РГУ им. А.Н.Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство); аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; e-mail: artdzen@gmail.com

УЧЕНИЯ О НРАВСТВЕННОМ ЧУВСТВЕ В РУССКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ XIX В.

В статье авторы обращаются к проблеме нравственности и нравственного чувства и обосновывают необходимость изучения отечественных истоков концепций психологии и философии нравственности, которые были неотъемлемым элементом российского общества прошлого, но в настоящем размываются и смешиваются с зарубежными аналогами. Рассматриваются направления исследования феномена нравственного чувства в работах отечественных психологов, философов и богословов в XIX в. Представляются учения о нравственном чувстве таких мыслителей, как С. П. Автократов, М. И. Владиславлев, архимандрит Гавриил (Кикодзе), А. И. Галлич, С. С. Гогоцкий, Н. А. Зубовский, П. Ф. Каптерев, И. А. Кедров, О. М. Новицкий, В. А. Снегирев, М. М. Троицкий. В качестве основных аспектов нравственного чувства учеными обсуждаются: врожденность (присутствует в человеке с самого рождения, «вкладывается» Творцом) или приобретенность в течение жизни (берет свои истоки из опыта взаимодействия с родителями и другими авторитетным людьми, при столкновении с законом и общественным мнением); детерминированность стремлением к удовольствию и избеганием раскаяния (удовольствие от переживания совершения правильного, полезного для общества поступка, ощущение «добра и спокойствия», и боязнь наказания и избегание раскаяния в собственной совести) или стремлением к превосходству над самим собой (основывается на понятии идеала, вслед за которым и формируются те нравственные и духовные горизонты, которые влияют на поведение и мышление человека); отнесенность к области высших чувств (может совершать самую сложную оценку собственного поведения и поведения окружающих; является «святым»; становление нравственного чувства сопряжено с самосовершенствованием человека, сопротивлением страстям, сдерживанием «вредных» поступков) или равенство всем остальным чувствам;

социальная обусловленность (общественные условия формирования нравственности; направленность на благо других людей); классификация нравственных чувств (у каждого ученого собственная классификация; полный ряд нравственных чувств – долг, совесть, справедливость, раскаяние, чувство стыда, свободы, благодарности другому, любовь, благоприличие, чувство правоты и правды, чувство спокойствия и внутреннего мира, милосердие, самоотвержение). Обращение к психологическим учениям мыслителей XIX в. позволяет понять логику развития психологического знания.

Ключевые слова: история психологии; XIX век; нравственное чувство; психологическое учение; классификация; психология чувств; нравственность.

I. V. Kalinin

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, MSU, Associate Professor, Department of Psychology, Kosygin RSU; e-mail: sokramento@mail.ru

A. A. Kostrigin

Senior Lecturer, Department of Psychology, Kosygin RSU; Postgraduate, Department of General and Social Psychology, YSPU n. a. Ushinsky; e-mail: artdzen@gmail.com

THEORIES OF MORAL FEELING IN RUSSIAN PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN THE 19TH CENTURY

The authors turn to the problem of morality and a moral feeling and substantiate the need to study the Russian sources of the concepts of psychology and philosophy of morality, which were an integral element of Russian society of the past, but are blurred in the present and mixed with foreign ones. The article examines the directions of studying the phenomenon of a moral feeling in the works of Russian psychologists, philosophers and theologians in the 19th century. The authors discuss the theories of moral feelings of such thinkers, as S. P. Autocratov, M. I. Vladislavlev, Archimandrite Gavriil (Kikodze), A. I. Galich, S. S. Gogotsky, N. A. Zubovsky, P. F. Kapterev, I. A. Kedrov, O. M. Novitsky, V. A. Snegirev, M. M. Troitsky. These scientists discussed the following aspects of a moral feeling: its innateness (present in a person since birth, «invested» by God) or acquiredness throughout life (takes its roots from the experience of interaction with parents and other authoritative people, in collision with the law and public opinion); determination by a desire for pleasure and avoidance of repentance (the pleasure from experiencing the performance of a right, socially useful act, a feeling of “good”, and the fear of punishment and avoiding the repentance of one’s own conscience) or a desire for superiority over oneself (based on the concept of an ideal that forms moral and spiritual horizons that affect behavior and thinking of a person); attribution to the field of higher feelings (can make the most difficult assessment of one’s own behavior and behavior of others, is «holy»; the formation of a moral feeling is associated with the self-improvement of a person, resistance to passions, deterrence of «harmful» actions) or equality to all other feelings; social conditioning (social conditions for the

formation of morality; is directed to the benefit of other people); classification of moral feelings (each scientist has his own classification, we will denote a full range of moral feelings: duty, conscience, justice, repentance, shame, freedom, gratitude to another, love, goodness, rightness and truth, inner peace, mercy, self-sacrifice). The appeal to psychological theories of thinkers of the 19th century allows us to understand the logic of the development of psychological knowledge.

Key words: history of psychology; XIX century; moral feeling; psychological theory; classification; psychology of feelings; morality.

В условиях быстроменяющейся политической обстановки, отражающейся на экономической и социальной жизни нашего общества, особый интерес вызывают те факторы и феномены, которые выступают по отношению к конъюнктурным явлениям внешнего порядка в качестве своеобразного внутреннего сдерживающего противовеса [Кошелева 2012], позволяя сохранить самобытность и самосознание отечественной культуры [Пашукова 2009; Пашукова 2010; Троицкая 2010; Троицкая 2011]. Не последнюю роль в данном ключе играют те нравственные устои, осмысление и разработка которых в нашей стране имеют давние духовные традиции. Тем не менее в современной отечественной науке при анализе организации нашего менталитета начиная с 1990-х гг. нередко можно наблюдать заимствования западных схем и наработок, которые не всегда учитывают своеобразие и глубину религиозно-нравственных оснований психологии современного российского общества [Калинин 1997; Калинин 2003; Калинин 2008]. В определенной мере данная проблема попала в центр отечественной психологической науки, только через четверть века после разрушения СССР и нашла отражение в исследованиях, зафиксированных в Институте психологии Российской академии наук (ИП РАН) в целом ряде публикаций [Психология нравственности 2010; Психологические исследования духовно-нравственных проблем 2011; Нравственность современного российского общества 2012; Психологические исследования нравственности 2013].

Вместе с тем, на наш взгляд, до сих пор оказываются не в полной мере оцененными, а для значительной части научной психологической аудитории практически неизвестными, авторы, которые, внося бесценный вклад в разработку указанной проблематики, всё же остались без должного внимания. В связи с этим целью данной статьи является не только ознакомление читателей с богатством мыслей отечественной психологической школы дореволюционного периода

ее существования, но и обращение к тем «забытым» именам, которые, заложив религиозно-нравственную основу в фундамент отечественной психологической науки, вполне возможно, не дали и не дают ему рассыпаться в период трансформации.

Александр Иванович Галич (1783–1848), философ, преподаватель латинской и русской словесности, истории и логики в Царскосельском лицее и Петербургском университете, учитель А. С. Пушкина придерживался подхода умозрительной психологии. В нравственном ощущении он выделяет три аспекта:

1) «первоначальность», врожденность. Необязательно обучаться нравственности, нравственное чувство изначально присутствует в нашей душе;

2) самостоятельность и влиятельность на другие сферы души и человеческой деятельности;

3) «святость», высшее чувство. Оно является конечным пунктом, в который обращается человек при различных трудных решениях и ситуациях.

А. И. Галич пишет: «нравственное ощущение есть а) первоначальное; им руководствуется не только воспитываемое дитя, но и взрослый человек, которому не удалось познакомиться ни в Государстве с узаконениями, ни в школе с теориями, ни в церкви с преданиями и догматами: ибо все сии позжие, положительные вразумления имеют к нам доступ не иначе, как чрез представительство нравственного чувства и все подлежат его проверке; б) оно есть ощущение самостоятельное и предвосхищает такие истины, которых мыслящей силы нет на лице, но которым тем не менее быть надлежит; <...> оно определяет направление и выбор ученых занятий, как свободных движений ума; оно вмешивается в дела и чувства эстетического там, где проникает последнее извнутри, где требует свободы в производствах зиждательной фантазии, где воспрещает изображение предметов грубых и низких. Оно есть в) ощущение и самое выпренное, святое: ибо к нему, как в последнюю инстанцию отсылаем мы человека при всех сомнительных встречах в жизни, при всяком стечении должностей, для которого ни теория, ни гражданские законы не могут постановить правил и которое подлежит только заведыванию суда совестного» [Галич 1834, с. 398–399].

Нравственное чувство включает в себя следующие формы: любовь, справедливость и благоприличие. Нравственная любовь выражается

в совершении действий, приводящих к благу тех людей, которые нами выбраны как близкие, любимые. Любовь проявляется в нежности и тем сильнее, чем более она свободна от корыстных стремлений и чем прочнее отношения между людьми. Нравственная справедливость присутствует в тех случаях, когда отсутствуют личные «сердечные» отношения между людьми. Она выражается в представлении о соответствующем отношении к добру или злу: признательность к одолжениям, демонстрацией любви на любовь или отражении негодования на злой поступок. Чувство справедливости является «мерилом» для распределения радостей и страданий; нравственное поведение вызывает в нас признание заслуги, а безнравственное – признание вины. Чувство благоприличия понимается как следование пристойному поведению, оказанию почтения и уважения другим, и, с другой стороны, как избегание неприличных действий в обществе.

А.И.Галич указывает на факторы и условия ослабления нравственного ощущения: ситуации холодности, злословия, ненависти и злобы; избалованность, которая выражается в уважении только себя; избегание признания своих ошибок и вины в безнравственных поступках; когда человека охватывают сильные желания и страсти, которые заглушают совесть; снижение значимости религии и «добрых нравов» в обществе; распространение сообществ и учреждений, которые поощряют безнравственность; мировоззрение, которое выражается в поверхностном взгляде на жизнь, в признании страстей, влечений в качестве причин человеческих поступков.

Учение Галича, в основном, сосредоточено на анализе внешних форм и условий осуществления нравственного чувства, без выявления внутренних механизмов функционирования и развития данного чувства.

Орест Маркович Новицкий (1806–1884), философ, психолог, профессор Императорского университета св. Владимира в работе «Руководство к опытной психологии» (1840) выделяет в составе чувств раздел святых чувствований, к которым относит религиозное и нравственное. Для понимания их различия приведем определение Новицкого: «религиозное чувствование есть действие Божества в нашем сознании; здесь дает Оно себя чувствовать, как Оно в человеке есть и действительно обитает в нем; а чувствование нравственное есть действие Божества в воле, в которой Оно дает себя чувствовать как Оно в человеке должно быть, и как обитать в нем желает. Религиозное

чувствование называется благоговением, нравственное – совестью» [Новицкий 1840, с. 336–337].

Совесть, по Новицкому, есть и нравственное чувство, и нравственное суждение. Она основывается на следующих положениях:

- 1) понимание всеми людьми различия между добром и злом;
- 2) при осознании своего поступка человек сразу совершает нравственное суждение о нем; такое суждение, оценка нравственности нашего поступка не зависит от умственных способностей и происходит само собой;
- 3) содержит в себе побуждения изобличения виноватого до раскаяния и хвалить, благодарить добродетельного до воодушевления. Таким образом, не существует никаких нравственных правил, если они и выводятся, то являются вторичными и базируются на идеальном чувстве добра.

Совесть осуществляется в нескольких формах: одобрение / неодобрение (оценка соответствия поступка нашим нравственным представлениям), уважение и презрение (оценка поступка другого человека), благоговение и омерзение (оценка проявления или оскорбления святого в человеке), довольство собой / внутренний мир и раскаяние / угрызение совести (устойчивая форма совести при оценке своих поступков) и доверие и недоверчивость (устойчивая форма совести при оценке поступков других).

Отдельно в совести Новицкий выделяет чувство правоты, которое определяет отношение к правому и неправому, выражается в одобрении и возмущении при ощущении правоты и неправоты.

Иван Андреевич Кедров (1811–1846), философ, психолог, преподаватель в Ярославской духовной академии в своем подходе отражает учение Галича, а именно: обозначает нравственное чувство как «чувство, определяющее достоинство и дающее цену свободным деяниям человеческим» [Кедров 1844, с. 225]. Считает, что, несмотря на то что данное чувство является неопределенным, сложным для анализа, тем не менее оно известно каждому, заложено Творцом, что отличает нас от животных. «Без этого чувства не было бы в душе ни стыда, ни раскаяния, ни самодовольства, ни уважения своих обязанностей и прав ближнего» [Кедров 1844, с. 226]. И. А. Кедров, как и А. И. Галич, полагает, что нравственное чувство выступает последней инстанцией для суждения человека относительно собственных поступков (в его терминологии «Совестный Суд»).

Никифор Андреевич Зубовский (1816–1886), богослов, психолог, логик, профессор Могилевской духовной семинарии анализирует явление совести как нравственное чувство. Он определяет его как «самоощущение, определяющее степень греховности и степень святости души» [Зубовский 2006, с. 109]. Совесть осуществляется в постоянном или временном действии в душе человека. Постоянное ее действие выражается в утешении для праведника и в беспокойстве и угрызении для грешника. Внутри постоянного действия совести Зубовский выделяет равномерное, ослабевающее и усиливающееся состояние. В равномерном самочувствии человек осознает свою душу в одинаковом состоянии. При ослабевающем состоянии в душе человека праведного происходит охлаждение к добродетели и совершенству, а в душе грешного – равнодушие к грехам. При усилении совести в душе человека увеличиваются либо добродетели, либо пороки. Временное действие совести можно наблюдать только в грешнике, так как праведника совесть никогда не покидает. У грешника совесть может заглушаться.

Ослабление совести и потеря чувствительности к происходящему в душе происходит по различным причинам: произвольным и непроизвольным. Произвольно, когда человек предается «совершенному разврату и беззаконию», а также «вдается в рассеянность». Непроизвольно при самолюбии и неосознавании важности закона. Таким образом, совесть, по Зубовскому, выполняет две функции: предостерегает душу от болезненного состояния и обличает присутствующую болезнь. В данном подходе присутствует религиозная составляющая, происходит смешение религиозного и нравственного чувства. В таком случае, человек находится всегда в борьбе с грезами и поиске добродетелей. Сами чувствования Зубовский почти не описывает.

Архимандрит Гавриил (Кикодзе) (1825–1896), священнослужитель, преподаватель Закавказского института благородных девиц и профессор Тифлисской духовной семинарии придерживается похожей точки зрения, что и Зубовский, и также отождествляет нравственное чувство с религиозным. Он выделяет религиозную радость и религиозную печаль. Религиозная радость – «приятное ощущение души, то состояние довольства, спокойствия и душевной тишины, которое рождается в ней или вследствие общего настроения всей жизни, или вследствие совершения какого-либо христианского подвига, одобряемого внутренним голосом совести» [Кикодзе 1858, с. 191].

В отличие от удовлетворения, переживаемого вследствие осуществления каких-либо земных событий и предметов, удовлетворение от религиозной радости сильнее наполняет душу. Религиозная печаль выражается в угрызении совести (после совершения дурного поступка), раскаянии (скорбь от совершения дурного поступка и решимость исправиться) и умилении (печаль, что поступок оскорбил Бога). Также ученый говорит и о других чувствах, которые связаны с нравственным: милосердие (удовольствие от стремления и выполнения поступков, помогающих другим), самоотвержение (удовольствие от того, что человек делает счастливыми других и меньше думает о себе). По мнению архимандрита Гавриила, в душе человека на протяжении всей жизни происходит борьба между добром и злом. И развитие человека заключается в том, чтобы стремление к обыденным, земным удовольствиям переросло в стремление к удовольствиям высшего порядка, к удовольствиям, порождаемым религиозными добродетелями.

Серaphим Петрович Автократов (1833–1881), философ, психолог, в «Учебнике психологии» (1866) лишь обозначает проблему нравственного чувства. Вообще под чувствами он понимает «исключительно состояния удовольствия и неудовольствия, в противоположном с ощущениями и представлениями, которые имеют своим предметом безразличное состояние» [Автократов 1866, с. 77]. Ученый выделяет телесные и духовные чувства и к последним относит эстетическое и нравственное чувство. Нравственное чувство понимается Автократовым как отношение между «естественными привычками нашего представления» и «всеобщей природы человечества». К таковым явлениям можно отнести отношение различных впечатлений к нашему личному благосостоянию. Другими словами, то, что приводит к нашему благосостоянию, обозначается как удовольствие, а то, что препятствует благосостоянию, – неудовольствие.

Матвей Михайлович Троицкий (1835–1899), психолог, философ, логик, один из создателей и первый председатель Московского психологического общества разработал свой эмпирико-ассоцианистский подход к психике в «Науке о духе» (1882). Специально автор не выделяет нравственного чувства, но его элементы можно обнаружить в разделе критических чувств, т. е. таковых, которые в себе содержат элемент оценки и критики. Среди критических чувств Троицкий выделяет: эстетические (чувство художественной красоты и смеха), теоретические (чувство истины и лжи) и практические (чувство правды,

долга и нравственности). У Троицкого чувство нравственного относится к области практических критических чувств. В основе практических критических чувств лежит понятие сообразности / несообразности, вызываемое сравнениями, опирающимися на символы и понятия нравственности. Также Троицкий отмечает общественный характер этих чувств, полагая, что они регулируются «символическими действиями»: запретами, приказами, одобрением, порицанием и т. п. На критических и симпатических чувствах основывается филантропизм и труд. Ученый отмечает особенности развития нравственности в человеке, применяя выведенный им общий для всех процессов принцип меры развития. Согласно Троицкому, нравственность, чувство долга должно преследовать не «наивысшую, крайнюю» ступень своего развития, а «наилучшую». Так как чувство долга имеет в своей сущности способность и готовность к действию, к должному поступку, то наилучшее развитие чувства долга означает соразмерное состояние способности чувствительности к должному, а наивысшее развитие означает, что все формы долга должны были бы быть развиты в одинаковой степени, что приводило бы к невозможности совершения действия из-за невозможности выбора. Он пишет: «...при всяком столкновении между собою различных видов долга, деятельность по долгу не имела бы места, если бы все формы чувствительности к нему были развиты одинаково, и давали равносильные мотивы или побуждения. Человек, с крайним развитие всех видов и форм нравственной впечатлительности, должен оказаться в безвыходном состоянии полной нерешимости и бездействия, при всяком столкновении своих нравственных обязанностей; а такие случаи весьма нередки. Таким образом, чтобы воспитать в человеке деятеля по долгу, следует держаться системы, преследующей не наивысшее, а наилучшее, т. е. соразмерное развитие всей впечатлительности человека к долгу» [Троицкий 1882, с. 114].

Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий (1813–1889), философ, психолог, профессор Университета св. Владимира выделяет особую группу чувствований – духовных, к которым относит и нравственное чувство. Среди характеристик духовных чувствований он отмечает: приятное / неприятное в них основывается путем соответствия или несоответствия себя, других и событий каким-либо «идеалам или представлениям объективного, общеобязательного и общечеловеческого совершенства» [Гогоцкий 1880, с. 27]; источник подобных

чувств – в нравственной природе души; они сдерживают страсти, умиротворяют душу; зависят в своем развитии от гармонического состояния и самоуглубления; недостижимо их наивысшее развитие, но их значение – не в достижении вершины, а в процессе само совершенствования.

Нравственное чувство основывается на идее долга, действия соотносятся с идеей долга. Характеристики нравственного чувства: в идее содержатся представления о бытии реальном и бытии идеальном; осознание себя настоящего и мотив стремления к идеалу; связь с другими духовными чувствами – эстетическим и интеллектуальным; связь с идеей свободы воли, степень самостоятельности человека при совершении поступка; высшее и абсолютное начало природы нравственного чувства.

Нравственное чувство проявляется в совести (внутреннее непосредственное суждение). Положительные формы совести – внутренний мир по отношению к себе и уважение по отношению к другим. Отрицательные формы – чувство стыда, раскаяние и угрызение совести в отношении себя, неуважение, презрение и омерзение в отношении других.

Петр Федорович Каптерев (1849–1922), педагог, психолог, основоположник педагогической психологии в России выделяет группу альтруистических чувствований, к которым относит нравственные. Сами альтруистические чувства характеризуются отвлечением личности от самого себя и обращением к другим людям. В нравственных чувствованиях этот процесс достигает своей вершины. «...В нравственных чувствованиях участие к другим, сохранение их интересов, уважение к их правам становится нравственным долгом, нашею священной обязанностью, за нарушение интересов других лиц мы даже подвергаемся укорам совести, осуждению общественного мнения и каре законов» [Каптерев 1877, с. 493]. В основе нравственности у П. Ф. Каптерева лежит польза для общества, а также удовольствие от соблюдения правил. «Вообще правила нравственности несомненно имеют ввиду доставить человечеству существование наивозможно свободное от страданий и наивозможно богатое наслаждениями» [Каптерев 1877, с. 494]. С другой стороны, существуют такие нравственные правила, которые сложно свести к получению пользы. Они различаются у разных народов и обществ и основываются, во-первых,

на особенных «вкусах» и предпочтениях данного народа, его склонностях и «отвращениях», во-вторых, на бескорыстном инстинкте (высшая добродетель).

Следуя классификации А. Бэна, П. Ф. Каптерев выделяет три нравственных действия:

- 1) действия, совершаемые для пользы другим, избегая наказания;
- 2) действия, несовершенство которых по отношению к другим, вызвало бы в нас нравственное страдание (совесть);
- 3) действия, совершаемые для пользы других без расчета выгоды и без страха нравственных страданий.

Совесть, по мнению ученого, не является специальной врожденной способностью, а развивается поэтапно. Сначала нравственное в ребенке вырабатывается путем принуждения его к послушанию, поощрением одних поступков и наказанием за другие. Ребенок часто не понимает, почему за одни поступки его поощряют, а за другие ругают, но ему приходится слушаться родителей. Из этого ребенок начинает выводить «хорошие» и «плохие» поступки, что воспитывает в нем совесть. По мере взросления и становления гражданином, человек обращается к закону и оттуда видит позволения и запрещения. Но человек также может не понимать, почему закон одни поступки разрешает, а другие запрещает, но он уважает авторитет закона и боится наказания. П. Ф. Каптерев считает, что наиболее совершенная форма совести та, при которой человек ясно осознает, почему одно действие правильное, а другое неправильное. «Наиболее разумная форма совести та, когда человек признает известное действие дурным и воздерживается от его совершения, или признает его хорошим и совершает его, не по указаниям других, не из уважения авторитета, или любви к тем лицам, которые дали эти правила и предписания, а из ясного сознания, что это действие полезно или вредно, вытекает из эгоистических или симпатических инстинктов нашей природы и поэтому должно или не должно быть совершено» [Каптерев 1877, с. 499]. У людей с таким осознанием на первый план выдвигается внутреннее недовольство собой, убеждение, что повредил счастью других, нарушил их интересы. Такое свободное нравственное поведение является высшей ступенью развития личности, в процессе которого человек отказывается от авторитетности закона и страха наказания и руководствуется только сознательным стремлением заботы о другом.

Среди нравственных чувств П. Ф. Каптерев выделяет следующие: чувство стыда, чувство раскаяния и угрызания совести. Все они суть различные степени нравственного чувства и предохраняют человека от совершения «плохих» поступков, вредящих окружающим. Однако помимо «мучений» и страданий, нравственные чувства могут приносить и радость, когда человек чувствует, что может соблюдать правила, вопреки каким-либо обстоятельствам: «... мы тогда носим в самих себе источник счастья и довольства. По учению стоиков, человек мудрый, т. е. добродетельный, всегда счастлив, даже среди самых несчастливых внешних обстоятельств, так как счастье человека находится не вне его, а заключено в нем самом, в сознании справедливости, нравственного достоинства деятельности» [Каптерев 1877, с. 504]. Еще одним аспектом нравственного чувства Каптерев считает чувство благодарности, когда кто-то совершил нравственный поступок по отношению к нам.

Михаил Иванович Владиславлев (1840–1890), философ, психолог, ректор Императорского Санкт-Петербургского университета обозначает нравственные чувства моральными возбуждениями и относит к ним чувство долга и совести. Чувство долга связано с признанием обязательности и неизбежности повиновения нравственному закону и правилу. Наибольшего развития чувство долга достигает, когда человек выполняет те действия, которые расходятся с его желаниями, когда человек совершает усилие для осуществления долга. В чувство долга входит: стеснение воли (самопринуждение), чувство уважения к моральному закону.

Совесть включает в себя осознание и ощущение, что действия согласуются с личными убеждениями человека. При согласовании человек наслаждается спокойствием, при рассогласовании – мучится угрызаниями совести. Спокойствие совести включает в себя удовольствие от похвалы самого себя, чувство самоуважения, торжество радости. Угрызение совести состоит из неудовольствия самопорицания, чувства раскаяния, чувства стыда, чувства презрения к себе самому.

Стремление к спокойствию совести, к совершению долга является высокой потребностью человека: «...оно считается одним из самых высоких возбуждений, посещающих вообще человеческое сердце. Радость здесь ничем не омрачается, и потому она называется светлой и чистою. Минуты довольства совести называют светлыми моментами человеческой жизни» [Владиславлев 1881, с. 580].

Вениамин Алексеевич Снегирев (1841–1889), психолог, философ, профессор Казанской духовной академии и Казанского университета также обращается к анализу проблемы нравственного чувства и предлагает оригинальную концепцию (несмотря на то, что его работа вышла посмертно в 1893 г., мы считаем, что его концепция была сформулирована раньше, в его лекциях около 1884–1885 гг.) Анализируя истоки нравственности человека и сущность нравственного чувства, он отмечает, что нравственное чувство выполняет функцию оценки своих действий и других людей на предмет правильности / неправильности, соответствия / несоответствия каким-либо принципам, ведущим к благоприятного исходу или нет. Наиболее общим переживанием для всех нравственных чувствований является чувство долга. По его мнению, широко распространенная среди его современников теория врожденности нравственности, идей добра и зла в человеке является неверной. Он придерживается подхода, который определяет в качестве истоков нравственных идей и чувств опыт, развитие мышления и самосознания.

Критикуя также и подход, по которому нравственность сводится к соответствию добра-удовольствия и зла-неудовольствия при совершении поступка и получения его результата, В. А. Снегирев считает, что редукция нравственности к оценке добра как удовольствия и зла как неудовольствия в жизни является лишь начальным этапом развития нравственности в обществе.

В истории человечества нравственность развивалась по следующим этапам:

1) добро и зло как приятность / полезность и неприятность / вредность: добро то, что в данный момент приятно и полезно, зло то, что неприятно и вредно. Но такая точка зрения еще не является собственно нравственной, в ней еще нет морального элемента. Здесь человек руководствуется принципами самосохранения, биологическими инстинктами, т. е. потребностями, а последние не могут быть приравнены к нравственным элементам из-за своей естественности, не включающей в себя понятие долга;

2) обычай как обобщение группового опыта индивидуальной и совместной жизни, который становится обязательным для членов группы. Здесь уже присутствует нравственный элемент, «низшая форма чувства долга» в виде чувства внешнего принуждения. Обычаи регламентируют правила совместного общежития, определяют, что хорошо и плохо для своей группы;

3) религиозные заповеди конкретного общества / народа: обычаи, становясь абсолютными и приобретая религиозный характер, связываются с божественной волей. Вводятся новые добродетели и пороки, которые имеют религиозно-обрядовую направленность. Невыполнение воли божества обременяется наказаниями со стороны общества и преследуется угрозами наказаний в загробной жизни, и наоборот, за выполнение – поощрения общественные и религиозные. Особенностью данного этапа является локальность данных религиозных обычаев: они используются только для конкретного сообщества, у каждого общества они свои;

4) универсальный нравственный закон в виде мировой религии (в работе В. А. Снегирева – это христианство), в которой сосредотачиваются наиболее важные и общие обычаи и правила, свойственные для всех народов и религий. Ведущим нравственным принципом, принципом разделения действий человеческих на добрые и злые является «симпатия» и движение к личности и правам другого, общее благо и общая польза. Все это выражается в законе любви, только симпатия здесь не ограничивается лишь тесным кругом близких людей, а должно обнимать всех людей, даже врагов, и основанием для этой симпатии и уважения являются не случайные связи и выгоды, а общие свойства человеческой природы, одинаковость и равноправность всех людей» [Снегирев 2008, с. 615].

В развитии нравственного сознания отдельного человека, согласно дедуктивной модели, присутствует следующие этапы:

1) принуждение со стороны внешнего авторитета. Данный этап разделяется на фазы:

а) первоначально у ребенка источником о добре и зле являются указания родителей и воспитателей в форме приказаний, как он должен и не должен поступать. За исполнение указаний ребенка хвалят или наказывают. Образуется ассоциация определенного действия с похвалой или наказанием, удовольствием и неудовольствием, что в дальнейшем формирует поведение ребенка;

б) наблюдение за родителями и другими взрослыми, как они поступают, и повторение за ними;

в) возникновение желания радовать родителей и не огорчать их, что приводит к воспроизведению поступков, за которые хвалят, и отстранение от таковых, за которые наказывают. Как видно, данный этап трактуется В. А. Снегиревым в духе бихевиоризма XX в., используя ассоцианистическое объяснение.

2) осознание зависимости от самого себя. Происходит перенос авторитета извне вовнутрь личности. «Самые правила, усвояемые в детстве и авторитет их, подвергаются критике и т. п. Вместо них появляются, естественно, другие, более разумные, а затем к этим последним устанавливается привычное отношение, т. е. на них переносится уважением, получаемое первоначально из внешнего авторитета» [Снегирев 2008, с. 617–618]. Из этого формируется внутренняя отвлеченная идея долга, не связанная с внешним принуждением и авторитетом.

Перечисленные этапы развития нравственного чувства и сознания предстали бы собой, скорее, факторы, условия со стороны общества, семьи. Снегирев предлагает и другой подход к выведению нравственного чувства, базирующийся на изначальном формировании внутренней идеи в рамках самосознания. По мнению В. А. Снегирева, нравственность в первую очередь заключает в себе не идею пользы и блага, но идею возвышения, силы, превосходства. Приложив идею совершенства к себе, к своей личности, к своим поступкам, человек приходит к идее самосовершенствования. «Идея совершенства личности, таким образом, необходимо по законам ума превращается в идеал, является в форме идеала, – идеальной личности. В этом идеале, когда он развит полно и всесторонне, необходимо будет заключаться и представление полного счастья или всеблаженства и абсолютно разумной и полезной деятельности» [Снегирев 2008, с. 620]. Идеал создается в личности путем наблюдения за самим собой и определением горизонта развития себя, представляет собой его неотъемлемую часть.

Возникновение и развитие феномена идеала происходит следующим образом: осознавая в природе наличие организующей силы, которая включает в себя «план», перспективу развития от простого к сложному, от низшего к высшему (идеи эволюционизма как раз стали активно распространяться в последнем четверти XIX в.), человек приходит к идее, что такая же организующая сила присутствует в духе человеческой личности. Обладая самосознанием, понимая эту линию развития себя и человеческой сущности вообще и в то же время осмысляя свои возможности, каждый из нас видит ту конечную цель, состояние, к которому он может прийти. «Сознавая и воспроизводя в себе все, так сказать, свои составные части, их сочетание в целое, сознавая свои стремления, дух человеческий необходимо

должен сознавать и тот творческий план, который лежит в его основе и в котором дана будущая судьба личности, конечный пункт развития, к которому способна его природа, ту высшую, совершеннейшую форму бытия, к которой он стремится, которую должен осуществить или к которой он должен приближаться» [Снегирев, 2008, с. 624]. Таким образом, идеал возникает как необходимая часть самосознания, самопознания и рефлексии человеком себя, своих душевных явлений, своих возможностей.

Такое представление о себе как о потенциально высокоразвитой личности, о том, что сейчас человек не является таковым, обуславливает процесс сравнения себя настоящего с собой идеальным, совершенным. Ставя перед собой задачу развития и совершенствования, человек различает события и поступки с точки зрения приближения или отдаления себя от того конечного идеального пункта. И в таком случае добром является то, что приближает нас к идеалу, к совершенству, а злом – то, что отдаляет нас от него.

Наконец, Снегирев предлагает классификацию нравственных чувствований. Он выделяет чувство долга, чувство совести, чувство свободы и чувство справедливости:

1) чувство долга выражается в сознании необходимости совершенства нравственного, идеального и избегания противоположного;

2) чувство совести состоит из нескольких элементов: оценка действий; чувство одобрения / спокойствия и неодобрения / мучения в связи с оценкой; чувство силы, превосходства в связи с исполнением долга; чувство одобрения себя со стороны других людей; чувство безопасности, так как нравственное действие не влечет за собой вредных последствий;

3) чувство свободы включает осознание себя в качестве источника собственных действий, понимания, что существует выбор при совершении действий. Элементами чувства свободы являются чувство силы (возможность изменять ход действий и противостоять «дурным» влияниям и желаниям) и чувство ответственности за свои поступки;

4) чувство справедливости, выражающееся в определении последствий за «добрые» и «злые» поступки.

Изучение психологические учений мыслителей XIX в. позволяет понять логику развития психологического знания. Рассмотренные концепции показывают широкий и богатый спектр проблем, которые

были поставлены русскими психологами, философами и богословами XIX в. и заложили традицию дальнейшего изучения феноменов нравственности.

В заключение статьи приведем слова В. А. Снегирева о судьбе психологической науке в России: «... русскую психологическую литературу без преувеличения можно назвать очень богатую и согласиться с мыслью ... что психологии в России посчастливилось и что есть надежда на дальнейшее, более самостоятельное развитие этой науки» [Снегирев 2008, с. 150].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Автократов С.* Учебник психологии. СПб. : Н. Неклюдов, 1866. 164 с.
- Владиславлев М. И.* Психология. Исследование основных явлений душевной жизни: в 2 т. Т. 2. СПб. : Типография В. Безобразова, 1881. 564 с.
- Гавриил архимандрит (Кикодзе)* Основания опытной психологии. СПб. : Тип. А. Якобсона, 1858. 336 с.
- Галич А. И.* Картина человека: Опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий. СПб. : Тип. Акад. наук, 1834. 677 с.
- Гогоцкий С. С.* Программа психологии. Киев : Тип. Университета Св. Владимира, 1880. 129с.
- Голубинский Ф. А.* Лекции по философии и умозрительной психологии. СПб. : Тропа Троянова, 2006. 464 с.
- Дворецкая М. Я., Турина А. О.* Психология нравственного развития человека в трудах В. А. Снегирева // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всерос. науч.-практ. конференции. 2017. С. 112–117.
- Зубовский Н. А.* Психология. СПб. : Тропа Троянова, 2006. 158 с.
- Каптерев П. Ф.* Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1877. 633 с.
- Кедров И. А.* Курс психологии. Ярославль : в Тип. Губернского правления, 1844.
- Калинин И. В.* Модусы человеческого существования как фундамент для построения ценностно-потребностной модели субъекта управления // Мир психологии. 2008. № 4. С. 189–201.
- Калинин И. В.* Фрустрация как внутреннее условие конфликтного поведения человека: учеб.-метод. пособие. Ульяновск, 1997. 68 с.

- Калинин И. В. Экзистенциальный вакуум и внутренняя невесомость как составные части кризисного состояния человека // Мир психологии. 2003. № 4. С. 168–182.
- Костригин А. А. Русские переводы трактата Аристотеля «О душе» (В. А. Снегирев и П. С. Попов) // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 294–298.
- Костригин А. А., Стоюхина Н. Ю. Жизнь и психологическое наследие В. А. Снегирева // Труды Нижегород. духовной семинарии. 2017. № 15. С. 191–216.
- Костригин А. А., Стоюхина Н. Ю. Умозрительная и интроспективная психология в России в XIX – начале XX вв. : определение понятий, границы направлений // Психология и психотехника. 2016. № 9. С. 755–765. DOI: 10.7256 / 2070-8955. 2016. 9. 21458
- Кошелева Ю. П. «Образ» в психологии: теория и практика // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2012. № 640. С. 39–51.
- Купрейченко А. Б. Нравственная детерминация экономического самоопределения М. : Институт психологии РАН, 2014. 463 с.
- Купрейченко А. Б. , Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. М. : Институт психологии РАН, 2013. 480 с.
- Новицкий О. М. Руководство к опытной психологии. Киев: Унив. тип., 1840. 489 с.
- Нравственность современного российского общества: психологический анализ проблем // отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Институт психологии РАН, 2012. 413 с.
- Пашукова Т. И., Троицкая Е. А. Механизмы и функции эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2010. № 586. С. 197–209.
- Пашукова Т. И. Этноцентризм в межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2009. № 563. С. 50–61.
- Психологические исследования духовно-нравственных проблем // отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 480 с.
- Психологические исследования нравственности // отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Институт психологии РАН, 2013. 416 с.
- Психология нравственности // отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Институт психологии РАН, 2010. 508 с.
- Снегирев В. А. Психология. СПб. : Общество памяти игумении Таисии, 2008. 768 с.

- Троицкая Е. А.* Концепция эмпатии в зарубежной психологии конца XX – начала XXI в. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2011. № 613. С. 52–64.
- Троицкий М. М.* Наука о духе: Общие свойства и законы человеческого духа: в 2 т. Т. 2. М.: Н. А. Абрикосов, 1882. 320 с.
- Шевцов А. А.* Философская антропология Серафима Автократова // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2018. № 2. С. 67–75.
- Энциклопедический словарь. Дополнительный том Т. Па: Пруссия-Фома / под ред. К. К. Арсеньева и проф. В. Т. Шевякова. СПб.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1907. С. 481–XCVIII.
- Mazilov V. A., Kostrigin A. A.* The work of V. A. Snegirev: an historical and psychological study // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10 (1). P. 198–210.

УДК 159.9

Н. В. Калинина

доктор психологических наук; профессор кафедры психологии Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина (технологии, дизайн, искусство), ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей»; e-mail: kalinata66@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПОВЫШЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ¹

Возрастание роли интернет-общения в жизни детей и подростков приводит к неоднозначным последствиям. Растут возможности взаимодействия, удовлетворения потребности в общении, но и возрастают проблемы обеспечения безопасности. Сегодня среди подростков широко распространены негативные явления кибербуллинга, вовлечения в экстремистские и иные опасные группы и сообщества. В статье представлены результаты исследования подверженности школьников угрозам интернет-общения, их защищенности от воздействия этих угроз. Сделаны выводы о том, что значимую угрозу для эмоционального благополучия и развития школьников представляют коммуникативные риски, связанные с общением в Интернете. Подростки недостаточно защищены от рисков вовлечения в опасные группы и сообщества. Показаны возможности поликультурного диалога в обеспечении защищенности детей и подростков от воздействия угроз интернет-общения. В качестве основного ресурса поликультурного диалога для повышения безопасности интернет-общения обоснована реализация субъект-порождающего взаимодействия педагогов, обучающихся и их родителей в ходе совместной активной практической или исследовательской деятельности по профилактике и преодолению воздействия угроз интернет-общения.

Ключевые слова: безопасность; дети и подростки; интернет-общение; кибербуллинг; опасные группы и сообщества; поликультурный диалог.

N. V. Kalinina

Doctor of psychology, professor; The Kosygin State University of Russia, associate Professor of the Federal State Budgetary Research Institution "Centre for Protection of Rights of Children"; e-mail: kalinata66@mail.ru

MULTICULTURAL DIALOGUE IN SECURITY IMPROVEMENT OF CHILDRENS AND ADOLESCENTS' INTERNET-COMMUNICATION

An increasing role of Internet-communication in the lives of children and adolescents leads to ambiguous consequences. There are growing opportunities for

¹ Публикация подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» № 27.12631.2018/12.1 на 2018 г.

interaction, and satisfying the need in communication, but the problem of providing security increases as well. Today the negative phenomena of cyberbullying, involvement in extremist and other dangerous groups and communities are widespread among adolescents. The article presents the results of a study of the schoolchildren's vulnerability to Internet-communication threats, their protection from the impact of these threats. The conclusions are drawn that communicative risks associated with communication on the Internet is a significant threat to the emotional well-being and development of schoolchildren. Adolescents are not duly protected against the risks of involvement in dangerous groups and communities. The possibilities of multicultural dialogue in ensuring children's protection and adolescents from the impact of Internet-communication threats the author shows. Considering the main resource of multicultural dialogue to improve the safety of Internet-communication, the author suggests implementation of subject-generating interaction between teachers, students and their parents in the course of joint active practical or research activities to prevent overcome the impact of Internet-communication threats.

Key words: security; children and adolescents; Internet-communication; cyberbullying; dangerous groups and communities; multicultural dialogue.

Введение

В условиях информационного общества всё большее место в жизни человека занимает интернет-общение. Интернет-среда предоставляет широкие возможности для образования и развития, создает условия для установления контактов и взаимодействия между людьми без учета географического местоположения и границ. Особенно значимым интернет-общение становится для подростков, которые, с одной стороны, стремятся к удовлетворению своей высокой потребности в интимно-личностном общении, с другой стороны, испытывают трудности в установлении реальных доверительных контактов. Интернет-общение позволяет преодолеть психологические возрастные барьеры общения, дает возможность подростку представить себя партнеру таким, каким он хочет быть и может не являться в действительности. Интернет-общение сегодня стало одним из самых привлекательных способов времяпровождения в подростковой среде.

Наряду с возможностями для удовлетворения потребностей школьников всё более широкое распространение общения в Интернете несет с собой угрозы для их безопасности. Так, серьезную угрозу безопасности сегодня представляют явления кибербуллинга и троллинга в сети [Солдатова, Зотова 2012]; использование интернет-общения с целью вовлечения несовершеннолетних в опасные группы и сообщества, такие как «группы смерти», вовлекающие детей и подростков

в выполнение опасных заданий, приводящих в конечном итоге к суициду; экстремистские группы, внушающие несовершеннолетним идеи о несправедливости мироустройства и их особом предназначении в «улучшении мира» посредством его «очищения от недостойных» и вовлекающие в незаконную экстремистскую деятельность; группы, предлагающие несовершеннолетним «работу», заключающуюся в незаконной деятельности (прежде всего в распространении наркотических и других запрещенных веществ, литературы и т. п.). В этих условиях проблема безопасности детей и подростков требует научно обоснованных решений.

С целью изучения подверженности детей и подростков угрозам интернет-общения и факторов защиты нами был проведен интернет-опрос, в котором приняли участие 108 631 обучающихся трех возрастных групп: 12–13 лет, 14–15 лет, 16–17 лет) и 45 738 родителей из 85 субъектов Российской Федерации.

Результаты и их обсуждение

В ходе опроса была изучена информированность несовершеннолетних и их родителей о рисках и угрозах интернет-общения, а также опыт столкновения с ними у подростков.

Результаты показывают (см. табл. 1), что в ряду угроз наиболее известны обучающимся опасные сайты. На втором месте – угрозы здоровью. Лишь около половины опрошенных владеют информацией об опасностях общения в социальных сетях. О вовлечении в опасные группы и сообщества подростки знают еще в меньшей степени. В то же время у части опрошенных имеется личный опыт столкновения с реальными рисками. Отвечая на вопрос об угрозах и рисках, с которыми опрашиваемым приходилось сталкиваться, подростки всех трех возрастных групп указывают призывы к агрессивному поведению и к незаконной деятельности. Приглашение принять участие в массовых протестных мероприятиях получали порядка 10–12 % опрошенных.

Более половины участвующих в опросе родителей (законных представителей) считают себя в достаточной степени владеющими информацией о рисках и угрозах использования Интернета ребенком. Еще около трети опрошенных родителей даже могут поделиться данной информацией с другими. Однако есть и те, кто не владеет такой

информацией, еще порядка 14% родителей отмечают, что они в недостаточной степени владеют информацией об опасностях общения в сетях.

Таблица 1

Число несовершеннолетних, информированных о рисках и угрозах интернет-общения и имеющих опыт столкновения с рисками

Риски и угрозы	Число несовершеннолетних (в % от числа участников опроса)		
	12–13 лет	14–15 лет	16–17 лет
Опасные сайты	67	67	66
Угрозы здоровью	57	57	59
Опасности общения в социальных сетях	50	51	51
Вовлечение в опасные группы и сообщества	40	37	36
Опыт столкновения с призывами к агрессивному поведению	9	12	13
Опыт столкновения с призывами к незаконной деятельности	8	8	10
Опыт столкновения с призывами к участию в массовых протестных мероприятиях	–	10	12

Оценка родителями собственной информированности о рисках и угрозах интернет-общения представлена в таблице 2.

Таблица 2

Информированность родителей о рисках и угрозах интернет – общения

Степень информированности	Число родителей в % от общего числа участников опроса
Информирован в достаточной степени	58
Хорошо информирован и могу поделиться информацией с другими	35
Недостаточно информирован об опасностях общения в социальных сетях	14
Слабо информирован	5
Не владею информацией	3

Несмотря на информированность участников опроса о рисках и угрозах интернет-общения, по их мнению, защищенность от действия угроз, связанных с интернет-общением, на сегодняшний день, остается явно недостаточной. При этом их распространенность в подростковой среде растет высокими темпами. Этому способствует действие социально-психологических механизмов моды, которые играют значимую роль в социализации подростков. Результаты опроса показывают, что подавляющее большинство участников (более 75%) считают для себя значимым следование моде, при этом среди самых модных занятий 63% подростков отмечают общение в социальных сетях, более 58% считают модным состоять в группах социальных сетей и 48% – размещать в сетях фото- и видеоматериалы для получения «лайков». На желание следовать моде в наибольшей степени оказывают влияние друзья и одноклассники для 35% школьников, а «виртуальные» друзья для 39%, материалы и сообщения в социальных сетях для 28% опрошенных. Полученные результаты позволяют зафиксировать тенденции значимого влияния моды на социализацию, при этом участие в группах, создаваемых в социальных сетях, входит в ряд ведущих модных объектов.

Что сегодня взрослый мир противопоставляет распространению угроз безопасности, связанных с интернет-общением?

Результаты и показатели отношения несовершеннолетних к работе по профилактике интернет-рисков, проводимой в образовательных организациях, показаны в таблице 3.

Анализ показывал, что профилактическая работа в образовательных организациях ведется активно. На свое участие в профилактических мероприятиях указывают 70% 12–13-летних, 69% 14–15-летних и 66% 16–17-летних обучающихся. 83% родителей, участвующих в опросе, свидетельствуют, что в школе и колледже, где учится ребенок, проводятся мероприятия по предупреждению рисков и угроз интернет-общения.

Вместе с тем, несмотря на значительное разнообразие предлагаемых мероприятий, преобладающими в профилактической работе по воспитанию подростков, остаются мероприятия информационно-инструктивного характера. Обучающиеся в основном указывают на то, что об интернет-рисках им рассказывают педагоги; на проведение инструктажей на уроках; отмечают рассказы учителей об угрозах

жизни; выделяют инструктажи по угрозам жизни – 49 % 12–13-летних, 40 % 14–15-летних и 46 % 16–17-летних.

Таблица 3

**Результаты и показатели участия
в профилактических мероприятиях подростков**

Участие в мероприятиях	Число участников опроса в % от общего числа			
	12–13 лет	14–15 лет	16–17 лет	Родители
Участие несовершеннолетних в мероприятиях	70	69	66	83
Рассказы педагогов об интернет-рисках	51	48	47	83
Инструктажи на уроках	35	37	41	–
Рассказы педагогов об угрозах жизни	49	43	31	–
Специальные занятия по противодействию угрозам	16	15	17	12
Тренинги безопасного поведения в Интернете	10	10	13	–
Встречи со специалистами	7	8	10	5
Конкурсы	5	5	7	3
Социальные проекты	–	2	2	–

В значительно меньшей степени, по мнению обучающихся, представлены мероприятия, предполагающие активное включение самих подростков в профилактическую работу и формирование их субъектной позиции по отношению к угрозам безопасности, связанным с интернет-общением. Недостаточно представлено участие подростков в специальных обучающих занятиях по противодействию угрозам, тренингах безопасного поведения в Интернете. На участие во встречах с приглашенными специалистами указали только 7–10 % участников опроса. Совсем незначительное число участников опроса всех возрастных групп выделяют свое участие в конкурсах, социальных проектах по данной проблематике.

Информационно-инструктивная ориентированность профилактической работы не может не сказаться на ее эффективности. Изучение эффективности профилактической работы проводилось на основе показателей субъективной удовлетворенности этой работой со стороны подростков – участников опроса и объективных

показателей использования мер безопасного поведения. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Показатели эффективности работы
по профилактике рисков интернет-общения**

Показатели эффективности	Число участников опроса в % от общего числа		
	12–13 лет	14–15 лет	16–17 лет
Удовлетворенность количеством и содержанием профилактических мероприятий	65	56	57
Соблюдение правил безопасности	9	5	4
Рассказывают родителям или другим значимым взрослым о подозрительной информации	6	10	12
Добавляют в виртуальные друзья незнакомых людей	76	81	81
Отправляют по запросу личную информацию незнакомым людям	42	40	38
Активно ищут незнакомцев в Сети и вступают с ними в переписку	4	5	5

Несмотря на то что оценивая профилактическую работу, проводимую в школах, колледжах в целом большинство подростков всех возрастных групп выражают свою удовлетворенность как числом проводимых мероприятий, так и их содержанием, оценка изменений в поведении при пользовании Интернетом, представленная подростками, дает гораздо меньше оснований для оптимизма и указывает на существование ряда значимых проблем в эффективности профилактической работы. Очень незначительное число участников (от 4 до 9 %) во всех возрастных группах используют меры безопасности при пользовании Интернетом и общении в социальных сетях (закрывают всплывающие окна, перестают общаться при получении тревожной информации и т. п.). Редко подростки рассказывают родителям или другим значимым взрослым о подозрительной информации. В то же время большинство добавляют в виртуальные друзья незнакомых людей, отправляют по запросу личную информацию незнакомым людям. Во всех возрастных группах 4–5 % подростков активно ищут незнакомцев в Сети и вступают с ними в переписку.

Полученные данные показывают, что, несмотря на высокий уровень информированности обучающихся о рисках интернет-общения, значительное число проводимых мероприятий, направленных на их профилактику, разнообразие форм и содержания этих мероприятий, проблема повышения эффективности работы в области профилактики рисков интернет-общения остается актуальной и ее решение мы связываем с корректировкой психолого-педагогических подходов к ней.

Анализ представленных психолого-педагогических исследований по проблеме интернет-рисков позволяет нам выделить ряд подходов, которые используются для профилактики рисков интернет-общения в широкой образовательной практике.

Прежде всего это – *информационно-просветительский подход*, предполагающий информационную подготовку всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, обучающихся) к работе в Сети, включая информирование о негативных последствиях бесконтрольного использования Интернета несовершеннолетними, формирование знаний о существующих рисках общения в Сети и способах защиты от них [Завалишина 2011]. Этот подход может быть дополнен мероприятиями, направленными на повышение правовой ответственности молодых людей и информированием их о последствиях интернет-зависимости для личного здоровья и благополучия людей в социальном окружении.

Наряду с ним исследователями предлагается *здоровье – ориентированный* подход [Коптелова, Попов 2015; Хилько 2015]. Он реализуется посредством проведения профилактических мероприятий по укреплению нравственно-психического здоровья, формирования установок на здоровый образ жизни, включая установки на свободу от любых зависимостей, ответственность за свое здоровье, самоконтроль времяпрепровождения и т. п. Этот подход усиливается за счет специальной психологической работы по выявлению обучающихся, склонных к интернет-аддикциям, и организации с ними индивидуальной и групповой коррекции.

Именно эти подходы, как показывает интернет-опрос, преимущественно используются на сегодняшний день в образовательных организациях. Безусловно, оба предлагаемых подхода позволяют в сжатые сроки охватить профилактической работой значительное число участников образовательного процесса, что немаловажно в условиях дефицита временных и организационных ресурсов, имеющихся

в распоряжении педагогов. Однако эффективность этой работы снижается из-за анонимного характера воздействия, а также из-за низкой активности и недостаточной личностной включенности участников.

Более ресурсозатратным является *личностно ориентированный подход*, предполагающий использование педагогических и психологических средств для развития информационной культуры, медиаграмотности и «саногенного» мышления, а так же для оказания влияния на поведение обучающихся [Пойманные одной сетью... 2011]. Специальное внимание в рамках данного подхода уделяется развитию личностных особенностей, способствующих противостоянию девиантному поведению. В частности, в исследованиях показаны особенности самоотношения девочек и мальчиков с риском девиантного поведения [Королева 2018], стили совладающего поведения в юношеском возрасте [Троицкая 2017]. На их развитие могут быть направлены усилия в процессе профилактической работы.

Данный подход сочетается с неспецифической первичной профилактикой, включая разнообразные воспитательные и психологические мероприятия, развивающие навыки общения; «интеграцию виртуального и реального миров», когда подростки рассказывают друг другу и взрослым о своей жизни в Интернете, а также встречаются и общаются со своими виртуальными друзьями в реальности; включение подростков в различные реальные группы и содействие преодолению чувства одиночества; поддержку в преодолении трудностей в учебной деятельности, в общении и взаимодействии и т. п.

Рефлексивно ориентированный подход предполагает содействие осмыслению несовершеннолетними своего места в жизни, осознанию своих целей в конкретный момент времени, рефлексии способов достижения целей и сопоставление этих способов с реальным поведением, а также анализ собственной позиции по отношению к факторам, способствующим и препятствующим достижению целей. За рубежом в контексте данного подхода решение задач профилактики интернет-рисков, связанных с вовлечением детей и подростков в экстремистские и иные опасные группы и сообщества в образовательных организациях предлагается осуществлять на основе «воспитания глобальной гражданской ответственности» [Davis 2001]. *Воспитание глобальной гражданской ответственности* – это новый подход к образованию, который сосредоточен на формировании знаний, навыков, ценностей и жизненных установок в интересах активного участия в мирном и устойчивом

развитии общества. Воспитание глобальной гражданственности означает выработку уважения к правам человека, социальной справедливости, гендерному равенству и экологической устойчивости, которые являются основополагающими ценностями, способствующими укреплению мира и противодействию насильственному экстремизму [Воспитание глобальной гражданственности 2014]

Реализация данного подхода предполагает содействие молодежи в развитии навыков коммуникации и межличностного общения, которые им необходимы для диалога, урегулирования разногласий и ознакомления с мирными подходами к изменениям; содействие учащимся в развитии критического мышления, с тем чтобы они имели возможность правильно оценивать претенциозные утверждения, проверять слухи и ставить под сомнение легитимность и привлекательность навязываемых ценностей и убеждений; содействовать учащимся в формировании потенциала сопротивляемости экстремистским призывам и в приобретении социально-эмоциональных навыков, которые им необходимы для преодоления своих сомнений и для конструктивного участия в жизни общества; воспитание критически информированных граждан, способных принимать конструктивное участие в мирных коллективных действиях.

Данный подход включает в себя открытое обсуждение рисков и проблем, для которого в школах необходимо организовать дискуссионные площадки. Чтобы сделать дискуссию интерактивной и привлечь внимание учащихся, во время ее проведения допускается использование онлайн-образовательных ресурсов. Кроме того, необходимо открыто рассматривать тему онлайн-пропаганды. При обсуждении данных тем рекомендуется поощрение критического мышления, а также анализа целей, с которыми пропагандистские материалы размещены в открытом доступе, призывать молодых людей скептически и тщательно относиться к источникам информации и тщательно проверять их. Рекомендуется также проведение дополнительных мероприятий, таких как: организация обсуждений рисков в небольших группах и попарно под тщательным контролем и с соблюдением тех же правил, что и для общего обсуждения; индивидуальные и конфиденциальные обсуждения проблем педагогом с учащимися и их родителями; проведение ток-шоу, где обсуждаются диаметрально противоположные мнения по поводу рисков.

В дополнение к реализуемым в широкой образовательной практике подходам, нам представляется значимым предложить *субъект-*

порождающий подход, ориентированный на построение субъект-порождающего взаимодействия участников образовательной среды и направленный на формирование субъектной позиции обучающихся, развитие у несовершеннолетних ресурсов устойчивости к воздействию угроз [Калинина 2017]. Для реализации субъекта, порождающего взаимодействие, необходимо создание особых развивающих условий в образовательной среде, стимулирующих у участников выработку собственной действенной позиции по отношению к рискам и угрозам безопасности в интернет-общении. Значительные ресурсы для этого, на наш взгляд, содержит поликультурный диалог.

Понятие «поликультурный» в данном контексте предполагает встречу и взаимодействие различных «культур» представителей поколений: взрослых (родителей, педагогов) как представителей «доцифровой» культуры и подростков как представителей «цифрового» поколения, являющихся носителями новой «цифровой» культуры. Диалог представителей этих разных «культур» способствует их взаимообогащению и позволяет наработать и интегрировать ресурсы устойчивости к воздействию угроз. В диалоге осуществляется взаимодействие представителей как различных возрастных страт культуры, шире – этнических, социальных, так и различных подростковых субкультур. Важным моментом является организация взаимодействия подростка со своим «Я» как форма саморефлексии, благодаря которой постигаются и совершенствуются личностные ресурсы устойчивости к воздействию угроз безопасности в интернет-общении. Организация поликультурного диалога предполагает включение носителей различных культур в совместно-распределенную деятельность, формирование детско-взрослых общностей как совокупных субъектов среды, создание условий для формирования рефлексивной позиции, когда индивид обретает способность смотреть и анализировать себя со стороны. Достигается это за счет построения субъект-порождающего взаимодействия педагогов, обучающихся и их родителей в ходе совместной активной практической или исследовательской деятельности, направленной на анализ возможностей и угроз интернет-общения, а также на разработку и последующую реализацию приемов, средств и способов профилактики обнаруженных рисков и угроз, на выделение маркеров и способов обнаружения в сообщениях скрытых и явных угроз для безопасности участников интернет-общения, на наработку вариантов поведения в ситуации возникновения реальных угроз безопасности, на выработку правил безопасного интернет-общения, на

предложения способов помощи людям, подвергшимся воздействию угроз безопасности или оказавшимся в опасных ситуациях. Диалог может быть организован в форме круглых столов и конференций, исследовательских групп и кибердружин, неформальных объединений обучающихся и взрослых, реализующих программы киберпомощи и поддержки в ситуациях действия угроз.

Заключение

Изучение информированности о рисках интернет-общения, опыта столкновения с ними подростков и их родителей указывает на широкое распространение угроз и возрастающую опасность неблагоприятного воздействия этого явления на эмоциональное самочувствие и психологическое благополучие детей и подростков. Проводимая взрослыми профилактическая работа, ориентированная в основном на информирование подростков о рисках и инструктирование по правилам работы в Интернете, остается недостаточно эффективной. Это во многом связано с межпоколенческими различиями и проблемами взаимопонимания поколений. Значимыми ресурсами для повышения эффективности профилактической работы обладает поликультурный диалог, позволяющий организовать субъект-порождающее взаимодействие представителей разных поколений, реализовать взаимобогащение возможностями устойчивости к воздействию рисков и выработать новые средства и способы противодействия угрозам.

Использование ресурсов поликультурного диалога обеспечивает возможности для самореализации «цифрового» поколения, способствует повышению компетентности «доцифрового» поколения, содействует углублению взаимопонимания и взаимосвязей между представителями этих поколений и значительно расширяет возможности деятельности в сфере профилактики рисков интернет-общения и обеспечения безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Воспитание глобальной гражданственности – подготовка учащихся к вызовам XXI века, ЮНЕСКО, 2014 г. URL: unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf
- Дети России он-лайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России / Г. Солдатова [и др.]. URL: detionline.com/assets/files/helpline/RussianKidsOnline_Final%20ReportRussian.pdf

- Завалишина О. В.* Моделирование процесса педагогической поддержки подростков, склонных к проявлению интернет-зависимости // Научный журнал КубГАУ. 2011. № 70 (06). URL: ej.kubagro.ru/2011/06/pdf/11.pdf
- Калинина Н. В.* Профилактика рисков интернет-активности обучающихся: субъект-порождающее взаимодействие // Образование личности. 2017. № 1. С. 12–17.
- Коттелова Н. И., Попов В. А.* Социально-педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в общеобразовательных учреждениях // Молодой ученый. 2015. № 24. С. 970–973.
- Королева М. П.* Особенности самоотношения девочек и мальчиков подросткового возраста с риском девиантного поведения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1 (790). С. 121–132. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / *Солдатова Г. В.* [и др.] / под ред. Г. В. Солдатовой. М., 2011. 176 с. URL: detionline.com/assets/files/research/caught_by_net.pdf
- Солдатова Г., Зотова Е.* Агрессоры и жертвы: результаты исследования «Дети России онлайн». М., 2012. URL: detionline.com/assets/files/journal/11/iss111.pdf
- Троицкая Е. А.* Стили совладающего поведения в юношеском возрасте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 6 (785). С. 170–184. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/6_785.pdf
- Хилько О. В.* Практический подход к профилактике компьютерной зависимости у подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т. 13. 2015. С. 56–60. URL: e-koncept.ru/2015/85012.htm.
- Davis S. A.* A cognitive-behavioral model of pathological Internet use // *Computers in Human Behavior*. 2001. Vol. 17. № 2. P. 187–195.

НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛогоВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В КОНТРОЛЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Статья посвящена актуальной для психологов уголовно-исполнительной системы проблеме, связанной с их профессиональным выгоранием.

Деятельность психологов, связанная с ресоциализацией криминальных и маргинальных личностей, которые осуждены за преступную деятельность, крайне сложная и стрессогенная. Она требует высокого уровня профессиональной компетентности. Если развития профессиональной компетентности у психологов не происходит, то у них не только снижается активность, но и наблюдается стагнация с последующим формированием разного рода деструкций личности, в частности профессионального выгорания. Данные о распространенности профессионального выгорания среди сотрудников пенитенциарных учреждений стран Европы, Японии, Тайваня, отдельных штатов США, а также учреждений уголовно-исполнительной системы России не утешительные.

Автором было проведено тестирование с целью уточнения профессионального выгорания психологов уголовно-исполнительной системы. Выборка составила 263 пенитенциарных психолога всех территориальных органов. В исследуемой группе психологи в возрасте от 24 до 50 лет; 203 женщины, 60 мужчин; стаж работы 1 года до 18 лет. Выборка статистически репрезентативна. Полученные результаты позволили выделить три группы лиц: с высоким уровнем профессионального выгорания 44 человека, со средним – 121 человек и с низким уровнем – 98 человек.

Анализ усредненных профилей групп с разной степенью профессионального выгорания показал, что у психологов-практиков личностные деформации проявляются двумя способами, которые мы определили, как психологические профили «профессиональное выгорание у психолога-службиста» и «профессиональное выгорание у психолога-технолога». Поэтому в статье обсуждаются возможности повышения профессиональной компетентности с помощью программ обучения, предполагающих выработку знаний и умений, направленных на контроль и профилактику профессионального выгорания психологов, которые позволят сохранить эффективность выполнения профессиональных обязанностей психологами Уголовно-исполнительной системы и вовремя проводить профилактику профессиональных деструкций.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система; профессиональное выгорание; компетентность; уровни компетенции; психопрофилактика; психологическое сопровождение; профессиональная подготовка; повышение квалификации.

S. V. Kulakova

Senior Researcher PKU Scientific Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia; e-mail: svetlanapinup@mail.ru

DIRECTIONS OF INCREASING PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SYSTEM IN CONTROL OF PREVENTION PROFESSIONAL COMBUSTION

The article is devoted to the problem of professional burnout relevant to psychologists who work in criminal executive system.

The work of psychologists associated with the resocialization of criminal and marginal individuals who are convicted of criminal activity is extremely complex and stressful. It requires a high level of professional competence. If the development of professional competence in psychologists does not occur, then not only reduced activity, but stagnation is observed, followed by the formation of various types of personality destruction, in particular professional burnout. Data on the prevalence of professional burnout among employees of penitentiary institutions in Europe, Japan, Taiwan, certain US states, as well as institutions of the Russian penitentiary system are not comforting.

The author carried out testing in order to clarify the professional burnout of psychologists of the penitentiary system. The sample comprised 263 penitentiary psychologists of all territorial bodies. In the study group, psychologists from 24 to 50 years; 203 women, 60 men; the work experience is 1 year to 18 years. The sample is statistically representative. The results obtained made it possible to distinguish three groups of people: with a high level of professional burnout, 44 people, an average of 121 people, and a low level of 98 people.

Analysis of the average profile of groups with different degrees of professional burnout showed that in the case of practicing psychologists, personal deformations will manifest themselves in two ways, which we defined as psychological profiles "professional burnout of a service psychologist" and "professional burnout in a psychologist-technologist". Therefore, the article discusses the possibilities of increasing professional competence through some training programs that involve the development of knowledge and skills aimed at monitoring and preventing the professional burnout of psychologists, which will help to maintain the effectiveness of the performance of professional duties by psychologists of the Criminal-executive system and in due time to prevent professional disruptions.

Key words: penitentiary system; professional burnout; competence; levels of competence; psycho prophylaxis; psychological support; vocational training; professional development.

Введение

Большинство современных исследователей считает, что профессиональное развитие личности невозможно без разрешения

объективных противоречий между предъявляемыми деятельностью требованиями и особенностями личности, каждый фактор, вызывающий дисбаланс между требованиями деятельности и ресурсами личности, способен запустить механизм развития профессионального выгорания [Miller, Stiff & Ellis 1988].

Термин «burnout» – «выгорание» предложен К. Маслач в 1976 г. Затем феномен *профессионального/эмоционального выгорания* был детализирован, в результате чего выделился его синдром, состоящий из трех главных компонентов: *эмоционального* или *физического истощения*, *деперсонализации* и *снижения рабочей продуктивности*. Всего выделено около 100 симптомов, связанных с синдромом профессионального выгорания [Perlman, Hartman 1982].

Распространенность высокого уровня профессионального выгорания среди специалистов помогающих профессий по данным зарубежных исследователей находится в диапазоне от 36 до 44% [Golembiewski, Munzenrider 2009]. По данным отечественных авторов – на уровне 51–57% [Водопьянова, Старченкова 2005].

Среди сотрудников пенитенциарной системы Европы диапазон выгорания колеблется от 25–37% во Франции [Goldberg, David, Landre, Goldberg, Dassa, Fuhrer 1996], 17–42% в Голландии, 28–41% в Ирландии [Regan 2009] до 22–64% в Хорватии [Roy, Novak, Miksaj-Todorovic 2010]. Исследователи Японии, Тайваня [Maslach, Schaufeli, Letter 2001] и отдельных штатов США [Lambert 2009] после многочисленных исследований сообщают о выгорании до 67–69% сотрудников пенитенциарных учреждений.

Исследования распространенности профессионального выгорания у сотрудников пенитенциарной системы в России показали, что наряду со средним показателем распространенности профессионального выгорания от 33%, почти 2/3 (60%) сотрудников имеют различные дезадаптационные расстройства, вызванные профессиональной деятельностью, причем 20% из них нуждаются в медико-психиатрической помощи [Крапивина 2004; Алферов, Козюля 1996]. По мнению исследователей, существует также неоднородность распространения данного феномена у различных категорий сотрудников, так у сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) различных подразделений Калининградской области средний уровень выгорания диагностирован у 23%, а распространенность выраженных симптомов данного синдрома у сотрудников оперативно-режимной

службы УИС составило 49,2% [Бухтояров, Самарин, Чванова 2015; Тропов, Новикова, Сидоров 2009].

Профессиональное становление психолога в УИС неизбежно провоцирует внутренний конфликт у специалиста между требованиями и условиями деятельности и особенностями личности, так как вне зависимости от вида выполняемых обязанностей психологическая пенитенциарная деятельность относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за социально-психологическую обстановку в учреждении, психологическое здоровье, а порой и жизнь сотрудников, подозреваемых, обвиняемых и осужденных, подразумевает необходимость работы с большим числом людей, является чрезвычайно эмоциональнозатратной, стрессогенной и имеет весьма неопределенные критерии успешности. Исследователи образа профессионального труда выявили корреляты между переживаниями стресса и представлениями о типичных для того или иного вида профессионального труда стрессоров, что важно для выявления механизмов развития стрессоустойчивости и актуально для профессиональной подготовки специалистов разного профиля [Величковская, Гребенникова 2016].

Следует согласиться с мнением Э.Ф.Зеера, А.К.Марковой, С.П.Безносова и других ученых, которые под процессом профессионального становления понимают профессиональное развитие личности, формирование профессиональной компетентности [Зеер 2008; Маркова 1996; Безносов 2004]. В настоящее время отмечается недостаток исследований, направленных на изучение специфики деятельности психологов УИС, а также отсутствие целенаправленного и единообразного подхода в организации сопровождения психологов по развитию компетенций, необходимых для успешной профилактики развития профессиональных деструкций, в частности профессионального выгорания.

Основная часть

Профессиональная компетентность «интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта» [Щербакова 2005]. В отличие от профессиональной компетентности, компетенция может быть определена как способность применять знания, умения и иметь личностные качества для успешной

деятельности в определенной области. Она включает в себя адекватные ситуации действия и качества субъекта деятельности (в данном случае личности психолога). Поведенческие индикаторы, описанные ниже, в рамках компетентности специалиста могут быть представлены, по-нашему мнению, отдельными списками (уровнями). Многомерный подход к развитию компетентности психолога УИС позволит нам рассмотреть несколько основных компетенций, обеспечивая удобство практического использования и охватив при этом широкий спектр его функциональных ролей.

Выявлены условия способствующие развитию отдельных аспектов, провоцирующих развитие профессионального выгорания в рамках трех основных уровней развития компетентности психолога УИС как субъекта деятельности в системе служебных отношений.

Первый уровень – нормативно-ролевой (офицер, управленец) – представлен служебно-ролевым функционированием специалиста, это компетентностный уровень мировоззренческой идеологической и социально-ролевой нормированности труда, реализовываемый материально и духовно оформленной структурой служебных отношений.

Данный уровень формирует ценностно-ролевые компетенции психолога УИС на основе профессионального кодекса этики сотрудников и гражданских служащих, нормах общественного поведения, общего уровня культуры, мировоззрения путем присвоения свойственных УИС норм, стереотипов, нравственных принципов, «кодекса чести, долга, достоинства» и т. д. Начало формирования данных компетенций происходит на этапе выбора профессии, затем в процессе деятельности происходит выработка алгоритма поведения в стандартных ситуациях. Характеристики психолога как сотрудника УИС, на данном уровне это: лояльность к организации, патриотизм, целеустремленность, поддержание образцового внешнего вида, выдержка, дисциплинированность, смелость, эмоциональная устойчивость, ответственность, пунктуальность, самоотверженность, соблюдение принципа единоначалия, соблюдение принципа «поддержание режима и надзора является основным и обязательным для каждого сотрудника» и т. д.

Фактически, это наиболее директивный и нормированный уровень, обязывающий поддерживать дисциплину, порядок, режим. Формирование компетентности данного уровня предполагает умение специалиста-психолога разделять, соотносить и при необходимости

расширять или сужать границы нормативно-ролевой функции должностного лица – офицера УИС.

Второй уровень развития компетентности – технологический. На этом уровне психолог выделяет в качестве своей предметной области, собственно пенитенциарную психологическую деятельность. Здесь, психолог УИС представлен как субъект деятельности воплощающей набор и способность выполнения заданных функций, определяемых инструкциями, методическими рекомендациями, технологиями и т. д. Компетентность на данном уровне определяется набором профессиональных психолого-педагогических способностей и умений, которые специалист проявляет в процессе выполнения деятельности. Специфика принадлежности к УИС обязывает психолога проводить психокоррекционное, воспитательное, педагогическое и обучающее воздействие на клиентов, далеко не всегда мотивированных на работу, по изменению их ценностных ориентаций, мотивов, отношений и т. д. По мнению Д. В. Вилькеева основным аспектом педагогического мышления специалиста является специфическая умственная деятельность, в процессе которой происходит отражение и творческое преобразование в их психике явлений воспитания и обучения как общественных функций, а также субъективное конструирование педагогического процесса в соответствии с социальными целями воспитания [Вилькеев 1989]. А. К. Маркова рассматривает педагогическое мышление как процесс выявления внешне не заданных, скрытых свойств психолого-педагогической действительности в ходе сравнения и классификации ситуаций, обнаружения в них причинно-следственных связей [Маркова 1996]. Это актуально для деятельности психолога УИС, несущего ответственность за дальнейшие действия (бездействия) самого клиента, что вынуждает психолога уметь просчитывать возможные последствия данных им инструкций и рекомендаций. Всё это осложняет выделение наиболее важных психолого-педагогических компетенций, которыми должен обладать представитель этой профессии.

Если на первых двух уровнях специалист представлен как олицетворение социальной и профессиональной ролей, идеологически, этически и т. д. нормированных, как носитель технологии профессионально квалифицируемой деятельности, то *третий уровень* – это уровень проявлений личности. Данный уровень требует развития аутокомпетентности, «как представления о своих социально-профессиональных

характеристиках и владения технологиями преодоления деструкций профессиональных» [Современный образовательный... 2006]. Здесь непосредственным образом представлена индивидуальность психолога УИС, его когнитивный, экзистенциально-смысловой и поведенческий потенциал. Он акцентирует моменты, имеющие отношение к личному психологическому восприятию действительности индивидуумом, а также моменты преломления общественных отношений и характера деятельности, отражаемые первыми двумя уровнями, в личности и судьбе конкретного клиента.

На данном уровне основным провоцирующим фактором развития профессионального выгорания является проблема выбора в общей стратегии поведения согласно роли, исходя из которой психолог действует. Вопрос выбора встает каждый раз, когда специалист ощущает противоречие между его функциональными задачами как психолога и обязанностями как сотрудника. Выход за рамки нормативно-ролевой функции должностного лица (офицера УИС) становится необходимым для более объективной оценки ситуации и принятия адекватного решения, значимого для клиента (осужденного). Например, этот выход возможен при подготовке характеристик о постановке на профилактический учет, решения об условно-досрочном освобождении, бесконвойном передвижении и т. д.

Выделение и определение необходимой профессиональной компетентности психолога УИС (как исследователя, педагога, практика и управленца в одном лице) создаст основу контроля профессионального выгорания и профилактики его развития, что важно для целенаправленного комплектования, дальнейшего формирования, организации психологического сопровождения и профессиональной подготовки кадрового состава психологической службы. Поэтому мы считаем, что систематическое повышение квалификации – один из основных путей профилактики данного явления. Данные статистической отчетности психологической службы УИС с 2014 по 2016 г. позволяют констатировать, что в среднем, в течение года, курсы повышения квалификации проходят 29–30% психологов, так в 2014 г. курсы повышения квалификации прошло 953 психолога (29,7%), в 2015 – 959 (30,3%) в 2017 – 977 (30,1%) [По данным отчетов о результатах ... 2014–2016]. Однако ежегодное изменение состава психологической службы, составляющее в среднем 10–15% от общей

численности психологов, а также проблемы в организации подготовки психологических кадров не позволяет в полной мере удовлетворять потребность специалистов в повышении квалификации.

Мы провели анкетный опрос 2 245 психологов, касающийся изучения актуальных проблем их профессиональной деятельности. Ответы респондентов свидетельствуют о потребности их как специалистов психологической службы в повышении профессиональной квалификации: 44% психологов (987 чел.) испытывают потребность в повышении квалификации в системе ФСИН России; 79% (1773 чел.) – во вневедомственных курсах повышения квалификации по отдельным психологическим методикам и технологиям; 29% (650 чел.) – в супервизорском сопровождении профессиональной деятельности; 34% (718 чел.) в выделении времени для саморазвития (см. рис. 1) [Актуальные проблемы... 2015].

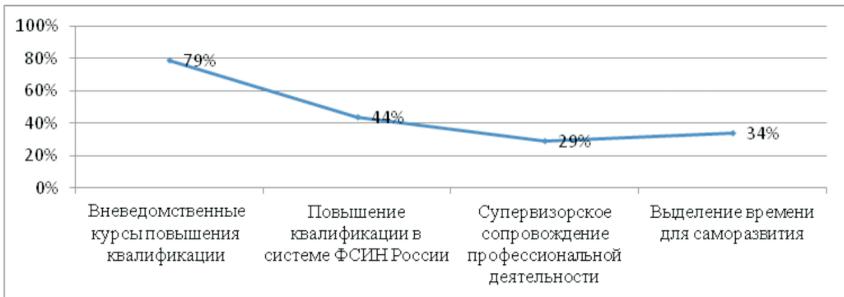


Рис. 1. Потребность психологов УИС в повышении профессиональной квалификации

Кроме того, ответы на вопросы анкеты показали, что пенитенциарные психологи среди основных проблем деятельности выделяют организационные проблемы: высокую нагрузку, неудовлетворяющие их условия труда, оперативно-режимные требования и т. д., 28% опрошенных выделили проблему профессионального выгорания. Факторами, определяющими риск развития профессионального выгорания у себя и коллег, они считают: недостаточность условий для повышения профессионализма; слабую подготовленность психологов к работе в УИС; неадекватную помощь психологам в преодолении трудностей; особенности работы психолога с осужденными и личным составом, заключающиеся в возникающих специфических ситуациях, имеющих преимущественно экзистенциальный характер.

В 2016 г. нами было проведено изучение ряда социально-психологических особенностей личности психологов УИС и специфики развития у них профессионального выгорания. Выборка респондентов была подобрана в соответствии со штатными и отчетными статистическими данными по УИС с 2012 по 2016 г. с учетом пола, должности (начальник психологической лаборатории, старший психолог, психолог), стажа работы в УИС (в том числе в должности психолога УИС) состояла из 263 пенитенциарных психологов всех территориальных органов. В исследуемой группе были психологи в возрасте от 24 до 50 лет; 203 женщины (77%), 60 мужчин (23%); стаж работы от 1 года до 18 лет.

Для проведения исследования были выбраны специальные методики. Разработанная нами анкета, включающая такие разделы, как: социально-демографический (возраст, пол, стаж, должность); мотивация выбора и продолжения профессиональной деятельности; наличие наставника, супервизора и степень их участия в профессиональной карьере; степень удовлетворенности условиями труда; формы и сроки повышения профессионального уровня, потребность в повышении (в рамках УИС и самостоятельно); выбор и предпочитаемые направления психологической помощи клиентам; наличие хобби и количество выделяемого ему времени; степень подверженности и причины профессионального выгорания у психологов УИС, наличие (самодиагностика) у себя симптомов профессионального выгорания и предпринимаемые меры самопрофилактики.

Тест МВИ (оценка эмоционального (профессионального) выгорания) авторов К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н. Е. Водопьяновой.

Полученные результаты позволили выделить три группы лиц: с высоким уровнем профессионального выгорания 44 человека (16,7%), средним – 121 человек (46%), а также низким уровнем 98 человек (37,3%).

Вместе с тем большинство респондентов 75% удовлетворены взаимоотношениями с руководством и сотрудниками, результатами труда, уровнем руководства. В несколько меньшей степени они довольны содержанием и условиями труда. Четверть опрошенных хотели бы иметь большую возможность продвижения по службе и выражали беспокойство состоянием личной безопасности на службе и оборудованием своего рабочего места. Две трети опрошенных

специалистов (66%) были довольны помощью наставника в первый год деятельности, 33% отмечали отсутствие наставника и неудовлетворенность его помощью. Лишь 23% психологов имеют постоянную супервизорскую поддержку, позволяющую, совместно с супервизором, увидеть профессиональную ситуацию или проблему с разных сторон и проанализировать собственные рабочие решения. При этом 26% никогда не обращались за супервизией. Оказалось, что 43% отмечают у себя отдельные симптомы профессионального выгорания, такие как усталость 18%, повышение нервозности и раздражительности 11%, эмоциональное истощение 10%, 12% психологов отмечают психосоматические нарушения (головную боль, ухудшение памяти и внимания, бессонницу и т. д.).

Статистическая обработка результатов анкетирования и теста МВИ с помощью факторного анализа позволили выявить и распределить психологов УИС на три группы лиц: с высоким – 16,7%, средним / выше среднего – 46%, низким уровнем – 37,3% профессионального выгорания.

Анализ усредненных профилей вышеуказанных групп, с высоким уровнем достоверности, показывает, что профессиональное выгорание у психологов *первой группы* (с высоким уровнем – 16,7% исследуемых) характеризуется общим уровнем профессионального выгорания – выше среднего. У данной группы зафиксирован высокий уровень эмоционального истощения и деперсонализации, обусловленные, на наш взгляд, сверх высоким развитием профессиональных компетенций второго (психолог-технолог) уровня. Без поддержки супервизора и сформированных навыков третьего уровня профессиональной компетентности это приводит к исчерпанию эмоциональных, физических, энергетических ресурсов, с развивающимися в последствии пустотой, равнодушием по отношению к окружающим, с признаками депрессии, раздражительности и т. д. Данные проявления отмечены в ходе анализа ответов респондентов данной группы. Вследствие отсутствия навыков и ресурсов для самопрофилактики вышеуказанных явлений у них также появляются и усиливаются чувства раздражения и вины, обусловленные необходимостью эмотивного подключения к немотивированным клиентам, психически неуравновешенным лицам, употреблявшим психоактивные вещества, и клиентам с агрессивным, угрожающим, девиантным поведением. Данные процессы сопровождаются хронической усталостью, переутомлением из-за активного

участия волевого стимула и постоянного сознательного самоконтроля, а также как результат регулярной внеурочной работы и сложности деятельности.

Высокий уровень деперсонализации проявлялся в повышении зависимости от других или циничности установок и чувств по отношению к клиентам, респонденты данной группы отмечают уменьшение контактов с окружающими, появление чувства раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения. В деятельности данный аспект характеризуется, по данным анализа ответов респондентов группы, вынужденным самоограничением специалиста по глубине и степени психокоррекции.

Вместе с тем в ходе анализа ответов респондентов отмечается не критичность в самооценке своих профессиональных достижений и успехов, служебных достоинств, что подтверждается данными о среднем (ниже среднего) уровне редукции личных достижений (по тесту МВІ), в целом характерна позитивная оценка себя и своих возможностей, что может поколебать лишь высокая интенсивность социальных контактов. Также у данной группы специалистов фиксируется изменение мотивации к профессиональной деятельности, появление разочарования профессией, отсутствие стремления повышать уровень своего развития, кругозора, развитие отрицательной настроенности к выполняемой деятельности, общая негативная установка на жизненные и профессиональные перспективы (например: «Как ни старайся, всё равно ничего не получится»). Психологи этой группы, по данным анализа ответов, менее всего удовлетворены условиями труда (78%), планируют изменение профессиональной деятельности (59%), в течение последних трех лет не проходили повышения квалификации ни в образовательных организациях УИС, ни самостоятельно (81%). Невозможность помочь всем обратившимся в комплексе с отсутствием знаний о профессиональном выгорании, навыков фиксации у себя симптомов и способах профилактики формирует профиль, названный нами «психолог-технолог».

Профессиональное выгорание у психологов *второй группы* (со средним (выше среднего) уровнем – 46 % исследуемых) формируется со следующей картиной:

– средний уровень эмоционального истощения – достаточно активная (хотя и нестабильная) позиция и эмоциональная вовлеченность в социальные контакты; что приводит к развитию эмоциональной притупленности;

– высокий уровень деперсонализации – повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам. Данные явления характеризуются появлением формализма, самооправдываемого как «форма самозащиты от возможного разглашения психологической информации о клиенте» другими сотрудникам в процессе подготовки обязательных «характеристик», «портретов», справок и т. д. Данное обстоятельство ставит психолога УИС в двусмысленную позицию, выходом из которой может выбираться «камуфлирование» полученных данных и стереотипизация выводов, рекомендаций, заключений. Упрощение восприятия психологических проявлений клиентов неизбежно приводит к постепенному их обезличиванию специалистом и формализации предоставляемой им информации («Об этом «опасно» сообщать другим, следовательно, нет необходимости в этом так глубоко разбираться.») Фиксируется переход от помощи к надзору и контролю, безразличие, циничные «высокопрофессиональные» оценки окружающих. Психологи данной группы отмечают снижение энергии для социальной активности, уменьшение интереса к досугу, ограничение контактов, отказ от хобби (по результатам анализа ответов респондентов данной группы более 25 % не имеют хобби, более половины – 57 % имеют, но не занимаются им даже еженедельно), уменьшение взаимоотношений с другими людьми как дома, так и на работе, проблемами в семейных отношениях – отмечается ощущение изоляции, недостатка поддержки со стороны семьи (более 43 % психологов данной группы разведены или одиноки);

– низкий уровень редукации личностных достижений. Вместе с тем профессиональное выгорание у данной группы проявляется в критичном отношении к окружающим и некритичности в оценке самого себя, значимости своей правоты, в снижении включенности в работу и дела других людей. Психологи данной группы в целом удовлетворены условиями труда (69 %), планируют изменение в профессиональной деятельности только 12 %, также в данной группе наибольшее число старших психологов и начальников лабораторий (59 %), в течение последних трех лет обучились на курсах повышения квалификации в системе УИС – 39 %, самостоятельно – 7 %. Также стоит отметить, что в данной группе наименьшее число (17 %) психологов отмечает у себя симптомы профессионального выгорания, что не соответствует результатам теста МВІ и косвенно свидетельствует об отсутствии навыка фиксации проявлений и, соответственно,

профилактики, так как в программах ведомственных курсов повышения квалификации отсутствует направления по развитию аутокомпетенции и профилактике профессиональных деструкций.

На наш взгляд, проблематика профессионального выгорания у данной группы происходит с путем гиперкомпенсации компетенций первого (психолог – офицер) и частично второго (психолог-технолог) уровней, и за счет снижения развития третьего уровня профессиональной компетентности.

Профессиональное выгорание у психологов *третьей группы* (с низким уровнем – 37,3 % исследуемых) характеризуется, на наш взгляд, гармоничным развитием всех трех уровней профессиональной компетенции, что по тесту МВІ фиксируется как:

- средний (ниже среднего) уровень эмоционального истощения – нормальный эмоциональный фон, достаточно активная позиция и эмоциональная вовлеченность в социальных контактах, по данным анализа ответов в анкете, отмечается наличие хобби, которому уделяется в среднем по несколько часов еженедельно у 47 %, средний уровень эмоциональной истощенности в процессе деятельности фиксируют 36 %, однако все обозначают ресурсы для восстановления сил;

- ниже среднего уровень деперсонализации – деформация эмоциональных отношений с другими людьми – не проявляется, по данным ответов, в анкете отмечается высокая удовлетворенность условиями труда;

- низкий уровень редукции личных достижений – позитивная в целом оценка себя, своих профессиональных достижений и успехов, служебных достоинств и возможностей. В данной группе специалистов более 76 % регулярно повышают профессиональную квалификацию (в том числе 65 % самостоятельно), отмечается самая высокая удовлетворенность условиями труда, более 68 % психологов данной группы постоянно или периодически пользуются поддержкой супервизора.

Заключение

Специфика развития профессионального выгорания, отмечаемая у психологов УИС, носит разнообразный характер. У части психологов деятельность способствует росту адаптивных возможностей, в то время как у других ведет к деформирующей дезадаптации, проявляющейся отдельными симптомами выгорания. Это находит свое

отражение в изменении психологического портрета специалиста в виде изменения личностных черт. Анализ данных эмпирического исследования показал, что у психологов-практиков личностные изменения проявятся двумя способами, которые мы определили как психологические профили «профессиональное выгорание у психолога-службиста» и «профессиональное выгорание у психолога-технолога». При этом профессиональное выгорание и профиль «психолог-технолог» развивается раньше, чем профиль «психолог-службист», т. е. можно предположить, что профиль «психолог-службист» развивается на базе богатого житейского (профессионального) опыта, так как регистрируется в основном у более опытных специалистов (по результатам исследования, у специалистов со стажем в должности 3 года и более). Профиль «психолог-технолог», скорее всего, будет развиваться у специалиста эмоционального, направленного на общение, с высоким уровнем эмпатии, стремлением помочь другим.

Профиль «психолог-службист» в основном развивается у специалиста эмоционально отстраненного, мало общительного, со средним уровнем эмпатии, устойчивого к стрессу, адаптированного, склонного к более формальному выполнению психологических обязанностей.

На сегодняшний день система профессионально-психологического сопровождения психологов в данной области является недостаточно разработанной и требует реализации комплекса мер. Приведенные выше последствия красноречиво говорят о необходимости обязательного и систематического развития компетентности третьего уровня путем внедрения в программы курсов повышения квалификации психологов УИС тренингов по формированию и развитию аутокомпетентности как обязательного элемента антивыгорания – продуктивного горения специалиста. От психологов УИС требуются не только профессиональная компетентность в области пенитенциарной служебной деятельности, психологические знания и умения, позволяющие им сохранять эффективность, но и сформированная аутокомпетентность. В процессе гармоничного развития и внутренней трансформации компетенций всех трех уровней формируются новые структуры профессионального и личностного опыта, направленные на поддержание эффективности и профессиональное долголетие специалистов.

Для успешной профилактики развития профессиональных деструкций, в частности профессионального выгорания, необходима

разработка единообразного подхода в организации сопровождения психологов УИС, направленного на повышение их профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Актуальные проблемы психологического сопровождения сотрудников УИС: аналитический обзор / С. В. Кулакова и др. М. : ФКУ НИИ ФСИН России, УВСПР ФСИН России, 2015. 28 с.
- Алферов Ю. А., Козюля В. Г.* Дезадаптация и стрессоустойчивость человека в преступной среде. Домодедово : РИПК работников МВД РФ, 1996. С 93–94.
- Безносов С. П.* Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
- Бухтояров О. В., Самарин Д. М., Чванова Ю. О.* Эмоциональное выгорание у сотрудников уголовно-исполнительной системы России // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 92–101.
- Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.* Влияние сформированности субъективного образа трудовой ситуации на переживание психологического стресса (на примере студентов медицинских специальностей) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2016. № 8 (747). С. 35–45.
- Вилькеев Д. В.* Профессиональное мышление учителя и его формирование у студентов педагогического вуза // Формирование личности учителя в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. Казань: Казан. гос. пед. ин-т, 1989. С. 73–90.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. А.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 260 с.
- Зеер Е. Ф.* Психология труда. Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
- Крапивина О. В.* Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004. 200 с.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
- Приказ Минюста России от 03.05.2007 года № 86 Приложение № 1 Форма ПС-1 полугодовая «Отчет о результатах деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы за второе полугодие 2016 г.».
- Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. М. : Когито-центр, 2015. 672 с.
- Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М. : Компания Спутник+, 2006. 236 с.

- Тропоров В. А., Новикова И. А., Сидоров П. И.* Неблагоприятные факторы служебной деятельности оперативных сотрудников уголовно-исполнительной системы // Экология человека. 2007. № 9. С. 48–53.
- Щербакова Т. Н.* Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс // Российский психологический журнал 2005. Т. 2. № 4. С. 66–83.
- Goldberg P.* Work conditions and mental health among prison staff in France // Goldberg P., David S., Landre M. F., Goldberg M., Dassa S., Fuhre R. Scand. J. Work Environ. Health. 1996. V. 22 (I). P. 45–54.
- Golembiewski R. T., Munzenrider R. F.* Efficacy of Three Version of One Burnout Measure: MBI as Total Score, Subscale, or Phases? // Journal of Health and Human Recourse Administration. 2009. № 4. P. 228–246.
- Lambert E. G.* Stressors and burnout among correctional staff // Corrections Compendium. 2009. V. 34 (2). P. 16–23.
- Maslach Ch., Schaufeli W. B., Letter M. P.* Job burnout // Annual Rev. Psychol. 2001. V. 52. P. 397–422.
- Miller K. I., Stiff J. B., & Ellis B. H.* Communication and empathy as precursors to burnout among human service workers. // Communication Monographs. 1988. № 55. P. 250–265.
- Perlman B., Hartman E.* Burnout: summary and future research // Human relations. 1982. Vol. 35(4). P. 283–305.
- Regan S.* Occupational stress and coping among Irish prison officers: An exploratory examination. Galway and Sligo: Greenhouse Press. 2009. P. 87–93.
- Roy S., Novak T., Miksaj-Todorovic L.* Job burnout among prison staff in the United States and Croatia: A preliminary comparative study // International J. of Criminal Justice. 2010. V. 5(1). P. 189–202.

УДК 159.9.923.2

Т. И. Пашукова

доктор психологических наук; профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук МГЛУ;
e-mail: tpashukova@yahoo.com

ДИАЛОГ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

В статье рассматриваются психологические характеристики и показатели диалога как особой формы межличностного общения, направленного на понимание предмета обсуждения и взаимопонимания партнеров. К анализу межличностного и делового общения и к межкультурной коммуникации применяется диалогический подход, представленный в работах Г. В. Дьяконова, Ю. Н. Емельянова, Г. М. Кучинского, Т. А. Флоренской и др. Показано, что традиция исследования диалога восходит к работам М. М. Бахтина.

Диалогическое общение характеризуется как один из видов общения, в котором создаются условия для расширения семантической сферы сознания его участников и изменения их личностных смыслов. Выделяются условия и показатели диалога как особой формы общения и такие его феномены, как паритетность и чувство «внеаходимости». Раскрываются последствия эгоцентрического состояния коммуникатора и реципиента, заключающиеся в проблемах передачи и понимания смысла сообщения. Эгоцентрическая сфокусированность личности на себе противопоставляется центрированности внимания общающихся на теме беседы. Отмечается роль децентрации и способности участников диалога представить себя на месте другого.

Ключевые слова: общение; межкультурная коммуникация; межличностное общение; диалог; диалогическое общение; эгоцентризм; децентрация.

T. I. Pashukova

Doctor of Psychological Sciences; Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, MSLU;
e-mail: tpashukova@yahoo.com

DIALOGUE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND INTERPERSONAL INTERACTION

The psychological characteristics and indicators of dialogue as a special form of interpersonal communication aimed at understanding the subject of discussion and mutual understanding of partners are considered. To the analysis of interpersonal and business communication and cross-cultural communication, a dialogic approach is applied, presented in the works by G. V. Dyakonov, Yu. N. Emelyanov, G. M. Kuchinsky, T. A. Florenskaya and others. It is shown that the research tradition of dialogue can be traced back to the works by M. M. Bakhtin.

Dialogic communication is characterized as one of the types of communication in which the conditions are created for the extension of the semantic sphere of consciousness of its participants and the changes in their personal meanings. Conditions of dialogue are highlighted, as well as indicators of dialogue as a special form of communication and its phenomena, such as parity and a sense of “unengagement” by its participants. The consequences of the egocentric state of the communicator and the recipient are revealed, which consist in problems of transmission and understanding of the meaning of the message. Egocentric focus of personality on oneself is contrasted with attention centered by communicating persons on the topic of conversation. The role of decentration and ability of the dialogue participants to imagine themselves in the place of another is highlighted.

Key words: communication; cross-cultural communication; interpersonal communication; dialogue; dialogic communication; egocentrism; decentration.

Введение

Общение представляет собой важнейшую составную часть жизни человека и является сложным психологическим феноменом, имеющим свою структуру, функции и особенности. В ходе общения осуществляется передача сообщения, восприятие и понимание людьми друг друга, координация и оценка взаимодействия.

Общение начинается с контакта, который можно характеризовать как процесс и как акт взаимодействия.

В исследованиях по межкультурной коммуникации общение часто наделяют функциями диалога. При этом под диалогом обычно понимают обмен мнениями, достижение взаимопонимания и принятие совместных решений.

Предполагается, что для общения с представителями других культур человеку необходим выбор средств передачи сообщения и этнокультурная компетентность, которая должна включать знание о типе культуры, о стиле делового взаимодействия, о контексте коммуникации, о прямом или непрямом характере общения и др. Во многих исследованиях на первое место ставится роль знания языка и умения его использовать в межкультурной коммуникации.

Для анализа единичного коммуникативного акта межличностного общения, массовой коммуникации и межкультурного общения широко используется известная схема или модель, предложенная Г. Д. Лассуэллом. Схема включает пять элементов, которые следует учитывать в ходе анализа коммуникативного акта:

- 1) кто передает сообщение, т. е. коммуникатор как источник информации;
- 2) что говорит, т. е. сообщение или текст;
- 3) как, т. е. по какому каналу, осуществляется передача;
- 4) кому направлено сообщение, кто его адресат или аудитория;
- 5) с каким результатом, или эффектом [Lasswell 1948; Богомолова 2008; Триандис 2007].

Г. Д. Лассуэлл позднее ввел еще некоторые элементы, предполагающие учет намерений коммуникатора, ситуации, ресурсов коммуникации и используемых стратегий.

Однако для понимания процесса диалога и вырабатываемого его участниками смыслового содержания и взаимопонимания выделения единичного коммуникативного акта недостаточно.

Основная часть

В отечественной психологической науке диалог рассматривается как особая форма и вид общения. При этом подчеркивается, что диалог – это не просто общение двух или более людей друг с другом, в ходе которого происходит обмен мнениями, доводами, фактами, доказательством. Он отличается большой глубиной общения. Эта глубина зависит от содержания, значимости и личностной вовлеченности в обсуждаемую проблему, а также от контекста общения, от сонастроенности и взаимопонимания его участников. Такое общение требует особого методологического подхода, и в отечественной психологии ему отвечает парадигма диалогического общения, именуемая также диалогической парадигмой.

Диалогическая парадигма способствует тому, чтобы в теоретических и эмпирических исследованиях уделять внимание выяснению особенностей включения человека в пространство значений и смыслов, вырабатываемых в процессе коммуникации. Данная парадигма устраняет недостатки социального конструкционизма, согласно которому люди конструируют собственную картину мира в процессах восприятия и интерпретации сообщений [Казаринова 2006]. Однако это конструирование остается прерогативой отдельно взятого индивида, а потому ставит под вопрос само достижение взаимопонимания, и неслучайно диалогичность, ведущая к расширению и усложнению семантической сферы сознания участников общения, в данном подходе не разрабатывается.

С точки зрения конструкционистского подхода межличностная коммуникация представлена такими измерениями, как: а) тематическое; б) структурное; в) событийное. Тематическое измерение характеризует то, что передается или обсуждается в процессе передачи информации; структурное отражает организацию заданной в коммуникации тематики, а событийное – то, в каких обстоятельствах эта тематическая и структурная определенность коммуникации происходит [Казаринова 2006].

В работах посвященных анализу межличностной коммуникации отмечается важность понимания отношения общающихся. Указывается, что коммуникация приобретает межличностный характер в том случае, если в предмет обсуждений включаются индивидуальные «Я» ее участников и происходит становление или развитие отношений между ними. Но будет ли общение диалогическим и появится ли у них характерное для диалога состояние, зависит от многих факторов и от особенностей включенности этих индивидуальных «Я» в процесс обсуждения.

В лингвистическом плане диалог – это форма речевой деятельности отличающаяся от монологического высказывания по своей сущности и содержанию. Известный своими работами филолог Л. П. Якубинский рассматривал диалог как последовательность перемежающихся форм взаимодействия, осуществляющихся посредством сравнительно быстрой смены акций и реакций взаимодействующих индивидов. Он выделил: монологический диалог и разговор двух или более лиц, т. е. беседу с выстроенностью и обдумываемостью речи, которые свойственны диалогу как живому, естественному, непосредственному общению [Якубинский 1986].

Выдающийся отечественный социальный психолог Г.М. Андреева характеризовала понятия «диалог» и «диалогическая речь» как синонимы и определяла их тоже как последовательность действий говорящего и слушающего (коммуникатора и реципиента) в процессе передачи и восприятия сообщения. Графическая схема «движения» диалога основана у нее на спирально-циклическом представлении о человеческой коммуникации. Это может считаться принципиальным «механизмом» ее обогащения и развития [Андреева 2004].

Специалист по вопросам диалога Г.М. Кучинский, исследуя психологические проблемы диалога в связи с изучением мышления, выделяет внешний и внутренний диалог. При этом диалогическое

общение он рассматривает как феномен внешнего диалога. Он анализирует речевое общение с опорой на понятия «тема», «точка зрения», «смысловая позиция» и выделяет систему основных, типичных форм внешнего общения: внешний монолог, внешний диалог, простое реплицирование, псевдообщение. По мнению автора, основные формы внешнего общения могут иметь разнообразные переходы друг в друга. Проблема внутреннего диалога привлекала его внимание в связи с изучением процесса совместного решения мыслительных задач в условиях непосредственного речевого общения двух испытуемых друг с другом. Изучение совместных решений было начато им под руководством А. М. Матюшкина. На определенном этапе был поставлен вопрос о том, как диалог испытуемых может превратить индивидуальные мыслительные процессы в действительно совместное решение. Внимательный анализ экспериментальных данных позволил Г. М. Кучинскому показать, что внутренний диалог обязательно входит в структуру продуктивного, творческого мышления личности. Он участвует в регуляции поведения человека как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровнях. Внутренний диалог играет существенную роль в сложных формах межличностного общения [Кучинский 1988].

Внутренний диалог важно сопоставить с разными формами речевого общения, в том числе и общения человека с самим собой, которое соответствует определенным формам речевого межличностного общения. Обращение к вопросу внутреннего диалога имеет особую значимость с точки зрения раскрытия проблем его интериоризации и рефлексии, а также и в связи с теми или иными формами аутокоммуникации.

Сущность диалога проявляется в онтологических особенностях подлинной обращенности человека к другому человеку. Она выражается в субъективном чувстве принятия человека человеком, а объективность диалогического познания зависит от установки познающего. Эту установку выдающийся физиолог А. А. Ухтомский назвал доминантой в общении – «доминантой на лицо другого». Она проявляется, по его мнению, «в способности переключения в жизнь другого человека». Такая доминанта позволяет испытывать ощущение себя в пространстве смысла обсуждаемого [Ухтомский 1966].

Принцип доминанты, как основу теории, способную объяснить некоторые фундаментальные аспекты поведения и психических процессов человека, принято считать главным открытием А. А. Ухтомского.

Т. А. Флоренская отмечала, что учение о доминанте переросло рамки физиологии и стало целым направлением в русской философской антропологии и активно используется в психологически ориентированном литературоведении [Флоренская 1986].

Идеи А. А. Ухтомского о «доминанте на собеседнике» и М. М. Бахтина о «внеаходимости» задают координаты диалога в описании одного и того же явления. Их главный посыл состоит в том что, чтобы увидеть человека как он есть, нужно «освободиться от себя». М. М. Бахтин писал о «напряженной и любящей внеаходимости». Для того чтобы быть внеаходимым, надо быть любящим другого как другого в его неповторимой уникальности [Бахтин 1979]. Достижение такого состояния требует не просто толерантности, но паритетности партнеров как формы отношения их друг к другу в общении. Человек должен освободиться от своей корысти по отношению к этому человеку, не ждать эмоциональной подпитки, не проецировать себя на него, не навязывать ему своих установок. Только в этом случае возможно истинное диалогическое общение с полным отсутствием манипуляции.

М. М. Бахтин как бы настаивает на радикальной внеаходимости каждого человека по отношению к другому, а А. А. Ухтомский подчеркивает роль доминанты, считая при этом, что она обеспечивает полную отдачу себя и растворение себя в другом. Эти два понятия говорят об одном и том же: для того чтобы «быть в другом» и видеть его как такового, объективно, нужно как бы устранить себя даже не с помощью эпматии, не вчувствованием, а неким духовным способом «видения».

Диалог как духовное общение рассматривается и в концепции Т. А. Флоренской [Флоренская 1991]. В ее работах диалогическое постижение человеческого бытия связывается с духовно-развивающей основой общения. Концепция Т. А. Флоренской основана на отечественной религиозной, философской и психологической традициях, которые заложили М. М. Бахтин, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, Н. О. Лосский, С. С. Аверинцев, Е. Н. Трубецкой, А. А. Ухтомский и зарубежной, представленной работами М. Бубера, М. Фридмана и др. Сравнивая основные идеи этих авторов, Г. В. Дьяконов отметил, что диалог понимается ими как установление внутренней связи в высоком смысле этого слова и предполагает совместность, общность, единство, полифоническое согласие самостоятельных и неслиянных голосов [Дьяконов 2007].

Полифонизм здесь означает единство множества сознаний. Без этого имплицитного постулата единства было бы трудно понять, каким образом возможно общение «вненаходящихся» собеседников, если их обособленность изначально.

Г. В. Дьяконов исследовал диалог как особый вид общения, который вызывает высшие психические состояния человека. Он писал, что человек – существо, обладающее не только наличным «Я», актуализированным в повседневном самосознании и детерминированным объективными обстоятельствами, но и потенциальным духовным «Я», которое не подчинено давлению обстоятельств и, будучи вытесненным из сознания человека, обнаруживает свое существование в голосе совести [Психология общения... 2015, с. 37–38].

Для понимания особенности диалогического общения важно обратиться к исследованиям Г. А. Ковалева и В. А. Кан-Калика. Они разработали общую типологию общения, выделив восемь его типов: диалогический, доверительный, рефлексивный, альтруистический, манипулятивный, псевдиалогический, конформный, монологический. Каждый из восьми типов интегрирует в себе возможные соотношения трех основных психологических параметров функциональной структуры общения: отражения, отношения и обращения. В характеристики диалогического общения у них входит то, что оно является сложным по отражению, личностным (по отношению) и открытым (по способу обращения). Оно оптимально с точки зрения коммуникации и обладает максимальным развивающим, воспитывающим и творческим потенциалом [там же].

Г. В. Дьяконов справедливо отмечает, что концепция типов общения, предложенная Г. А. Ковалевым и представленная в работах В. А. Кан-Калика, имеет существенное методологическое и эвристическое значение, поскольку она указывает на возможность интерпретации выделенных ими типов общения в соответствии с объектным, субъектным и интересубъектным уровнями анализа общения.

Если коммуникативно-психологический подход к диалогическому общению ставит в центр внимания изучение субъектно-психологических его особенностей и закономерностей, то он исходит из лингвистико-диадического представления, вследствие чего, как считает Г. В. Дьяконов, он может быть назван субъектно-диадическим подходом [Дьяконов 2007]. В сравнении с ним коммуникативно-психологический подход значительно обогащает понимание сущности

и содержания диалогического общения. Он включает представление об обратной связи, суть которой в том, что человек определенным образом отвечает на сообщения другого. При этом обратная связь, которая разнообразна по форме и по своему содержанию, является не единственной функцией диалога.

Диалогическая парадигма позволяет уделить внимание выяснению особенностей включения человека в пространство значений и смыслов передаваемой информации. Методологически важен здесь и вопрос о том, происходит ли диалог в условиях массовой коммуникации, в условиях общения людей в группе, в межгрупповом общении или общении культур и можно ли применять к ним диалогический принцип анализа общения.

В исследованиях посвященных особенностям коммуникации диалог идентифицируется по таким главным показателям, как обратная связь и смысловое сопоставление информационного содержания.

Диалог может рассматриваться как полноценная единица не только межличностного, но и любого другого общения. В рамках системного подхода его применение предполагает понимание общения как процесса передачи сообщения и выстраивания отношений между его участниками. Адекватность и полнота взаимопонимания требует постоянной обратной связи, уточнений, дополнений, корректировки из-за возможности не совсем правильного понимания не только смысла сообщения, но и процесса коммуникативного взаимодействия и общения людей друг с другом. Формирующийся контакт и соответствующие чувства при этом становятся основой для продолжения обсуждения проблемы, касающейся того каким образом в них образуются пространство смыслов.

К субъектно-психологическим особенностям диалога относится его паритетность. Понятие «паритетного диалога» выдвинуто Ю. Н. Емельяновым. Оно определяется как разговор равных и характеризует диалог в контексте коммуникативной (социально-психологической) компетентности. Коммуникативная компетентность предполагает уровень обученности индивида успешному взаимодействию с окружающими людьми в конкретных социальных условиях благодаря жизненному опыту, искусству, общей эрудиции, знанию специальных научных методов, в отличие от компетенций, которые формируются в процессе обучения [Емельянов 1991].

Ю. Н. Емельянов исследовал структуру межличностного диалогического общения, используя концепцию межличностной ситуации. Структура межличностного диалогического общения с позиции разработавшейся им концепции включает: 1) цели действующих лиц и целевую структуру ситуации, 2) правила общения, 3) роли участников общения, 4) репертуары действий участников коммуникации, 5) последовательности (паттерны) взаимодействий, 6) понятия как средства взаимопонимания, 7) коммуникативные коды, 8) соотносённость с физической и предметной средой. Однако психологическое пространство формирования смыслов в его концепции только подразумевается.

Коммуникативно-психологические представления о диалогическом общении характерны и для типологии, предложенной С. Л. Братченко. Типология касается направленности личности в общении. Направленность, или, по терминологии автора, индивидуальная «коммуникативная парадигма», включает представления о смысле общения, его средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и т. д. С. Л. Братченко выделил шесть ее основных видов: диалогическая, альтруистическая, авторитарная, манипулятивная, конформная и индифферентная. Среди этих видов лишь одна – непосредственно диалогическая, а остальные являются монологическими формами направленности личности в общении. Диалогическая направленность, по мнению автора, заключается в ориентации на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии [Братченко 1997].

Перечисленные характеристики и свойства диалога, представленные в концепциях и типологиях отечественных исследователей, дают основание полагать, что основные положения диалогического подхода могут быть применимы не только к межличностному общению, но и к анализу массовой коммуникации, межгруппового общения и общения культур. Межкультурное общение имеет свои закономерности и особенности [Триандис 2007; Психология общения ... 2015]. Но недостатки и эффекты нарушений перечисленных видов коммуникации указывают на отсутствие или «сбой» именно диалогической составляющей общения. Примером отсутствия или «сбоя» диалогической составляющей в межличностном общении является состояние центрации личности на себе и эгоцентрическая сфокусированность. К проблемам осуществления межкультурной коммуникации может добавиться этноцентризм [Пашукова 2009].

Феномен центрации субъекта общения на себе в содержательном плане противоположен феномену и состоянию доминанты на себе-седнике. Состояние центрации и/или сфокусированности личности на себе блокирует выработку паритетности. Состояние эгоцентризма и явление этноцентризма становятся барьерами взаимопонимания, нарушают равноправие информационного обмена, не позволяют участнику общения создать или войти в общее пространство значений и смыслов сообщения и обсуждаемой проблемы [Пашукова 2015]. В условиях, требующих установления партнерских и деловых взаимоотношений межкультурного уровня, этноцентрические тенденции связываются с повышенной напряженностью, ведут к взаимному недоверию, приписыванию несуществующих причин поступков, что негативно отражается на процессах межгруппового и межкультурного взаимодействия. Включенность в общее пространство общения в этом случае или отсутствует, или оказывается недостаточной, а семантические пространства участников, даже если они актуализируются, остаются неинтегрированными.

При определенных обстоятельствах межкультурного взаимодействия этноцентризм выражается в ненависти, недоверии к представителям других культур, в обвинении их в неудачах собственного народа. Его исходным пунктом становится позиция или точка отсчета, определяющая содержание восприятия, мышления, мировоззрения, установок и отношений. Во многом это детерминируется направленностью личности, ее персональными интересами, потребностями и возможностями познавательных процессов и сознания. Яркой иллюстрацией становятся нарушения процесса слушания, которое часто наблюдают телезрители у участников политических дискуссий, ток-шоу. Вследствие нарушения основных правил дискуссии и дебатов участники перестают слушать друг друга и каждый говорит, а часто и кричит, что-то свое не принимая во внимание аргументы тех, кто располагает иными фактами и имеет другое мнение.

Без желания понять другого, без социоцентрической (децентрированной) направленности, без доминанты на другом, общение не бывает удачным, а в деловом плане нарушается координация совместной деятельности.

Центрация на проблеме, на теме беседы, искреннее желание понять сообщение партнера или партнеров, способность представить себя на его (их) месте, направленность на решение проблемы и достижение

взаимопонимания, установки в первую очередь на смысл сообщения и на дело, а также толерантность к иной точке зрения способны стать основой для перехода к истинно диалогическому общению.

Одним из маркеров изменения центрации становится уменьшение показателей эгоизма и в условиях непосредственного межличностного общения и в условиях массовой коммуникации. Эгоизм в речи выражается в стремлении говорить о себе. Однако и недостаток эгоизма может вызывать опасения как показатель коммуникативной неуверенности или слабой заинтересованности в содержании беседы и в собеседнике.

Заключение

Межличностная, межкультурная и массовая коммуникации имеют уровневую организацию. Уровни задаются включенностью общающихся в содержание обсуждаемой темы (предмета) общения и отношениями. В истинно диалогическом общении сдвиг с уровня содержания на уровень отношений отсутствует в силу состояний паритетности и «внеаходимости». Но в ситуации социальной встречи их участникам приходится учитывать взаимные реакции друг на друга, а их разговоры и действия способны приобретать межличностное значение.

Таким образом, диалог – это полноценная единица не только межличностного, но и любого другого общения, без которого оно оказывается в той или иной степени манипулятивным, а потому к его исследованию необходимо применять диалогический подход.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г. М.* Социальная психология. 5-е изд. М. : Аспект Пресс, 2004. 365 с.
- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.
- Богомолова Н. Н.* Социальная психология массовой коммуникации. М. : Аспект Пресс, 2008. 191 с.
- Братченко С. Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков : Изд-во Псковск. област. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. 68 с.
- Дьяконов Г. В.* Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. 847 с.
- Емельянов Ю. Н.* Обучение паритетному диалогу. Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. 107 с.

- Казаринова Н. В.* Определение межличностной коммуникации: социально-конструкционистский подход // *Общение-2006: на пути к энциклопедическому знанию: материалы конф. 19–21 октября 2006 г.* М. : Академия имиджологии, 2006. С. 40–48.
- Кучинский Г. М.* Психология внутреннего диалога. Минск : Университетское, 1988. 206 с.
- Паукова Т. И.* Этноцентризм в межкультурной коммуникации // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. Психологические науки.* 2009. № 563. С. 50–61.
- Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева.* 2-е изд. М. : Когито-Центр, 2015. 672 с.
- Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. М. : Институт психологии АН СССР, 1991. 244 с.
- Флоренская Т. А.* Психологические проблемы диалога в свете идей М. М. Бахтина и А. А. Ухтомского // *Общение и развитие психики.* М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. С. 21–31.
- Триандис Г. С.* Культура и социальное поведение: учеб. пособие / пер. с англ. М. : ФОРУМ, 2007. 384 с.
- Якубинский Л. П.* Язык и его функционирование. Избранные работы. М. : Наука, 1986. 205 с.
- Ухтомский А. А.* Доминанта. М.–Л. : Наука, 1966. 272 с.
- Lasswell H. D.* The Structure and Function of Communication in Society // L. Bryson (ed.). *The Communication of Ideas, a series of addresses.* N. Y. : Vail-Ballou Press. 1948. P. 37–51.

УДК 159.9

Л. В. Сотова

ст. преподаватель Центра интенсивных методов обучения иностранным языкам МГЛУ; e-mail: mosling_university@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ КОМПЛЕКТОВАНИЯ ГРУПП В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматривается специфика комплектования групп в условиях интенсивного обучения взрослых. Актуальность проблемы определяется тем, что комплектование групп является одним из важных факторов оптимизации процесса обучения. Дается углубленный анализ вопроса на основе изучения литературы по теме, а также представляются результаты экспериментального исследования, проводимого в Центре интенсивных методов обучения иностранным языкам МГЛУ.

В качестве основных психолого-педагогических критериев комплектования групп в условиях интенсивного обучения выделяются индивидуально-психологические особенности восприятия, памяти, мышления учащихся с различными типами нервной системы (инертный / лабильный), что позволяет определить уровень развития коммуникативных способностей, необходимых для успешности обучения иноязычному общению. Комплектование групп предлагается проводить на основе тестирования коммуникативных способностей с учетом параметров памяти, восприятия, мышления. Цель тестирования – выявление учащихся с различным типом нервной системы инертным / лабильным, что коррелирует с коммуникативным / когнитивным типом овладения иностранным языком. Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости соблюдения принципа сбалансированного комплектования групп с учетом ряда параметров, обеспечивающих оптимальные условия успешности обучения учащихся коммуникативного и когнитивного типа в условиях интенсивного обучения.

Ключевые слова: комплектование групп; коммуникативные способности; тестирование; восприятие; память; мышление; тип нервной системы; тип овладения языком; коммуникативный / когнитивный.

L. V. Sotova

Senior Teacher of Intensive Linguistic Center, MSLU;
e-mail: mosling_university@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL CRITERIA OF GROUP COMPILING IN CONDITIONS OF INTENSIVE ADULT TEACHING

The article is devoted to the problem of effective group compiling in conditions of intensive teaching of adults. The subject is viewed as a relevant factor of optimizing educational process. The author presents a profound study of literature on the topic

followed by an account of results of experimental research carried out by MSLU Intensive Linguistic Center. The author views the psychological individual peculiarities of functioning of memory, thinking and perception mechanisms of learners with different types of nervous system (labile/inertial) which enables to determine the communicative ability level required for successful foreign language communication as major psycho-pedagogical criteria of group compiling in conditions of intensive adult teaching. Group compiling is recommended to be performed on the basis of communicative ability testing with due account of memory, thinking and perception parameters. The aim of testing is to select learners with different types of nervous system (labile / inertial) which correlates with communicative / cognitive type of language acquisition. Certain parameters of effective group compiling providing favourable conditions for successful communicative skill acquisition were singled out on the basis of the results of the experiment. Balanced group compiling helps to intensify teaching process by leveling language acquisition tempo of students with different types of nervous system irrespective of communicative or cognitive type of language acquisition.

Key words: group compiling; communicative ability; testing; memory, thinking, perception; labile / inertial; types of nervous system; communicative / cognitive; type of language acquisition.

Введение

Интенсификация процесса обучения иностранным языкам является сегодня одной из актуальных лингводидактических задач непрерывного образования. При этом комплектование групп выступает как один из действенных факторов оптимизации процесса обучения.

Задачей настоящего исследования, проводимого на базе Центра интенсивных методов обучения иностранным языкам (ЦИО) МГЛУ, является разработка системы тестирования иноязычных коммуникативных способностей учащихся для проведения комплектования групп с целью обеспечения эффективности учебного процесса в условиях интенсивного обучения. В целях определения предмета исследования, установления параметров тестирования иноязычных коммуникативных способностей и критериев комплектования групп в условиях интенсивного обучения автор статьи проводит детальный анализ литературы по теме.

Говоря о специфике комплектования групп в условиях интенсивного обучения взрослых, необходимо делать акцент на отличие интенсивного обучения от традиционного, а также пролонгированного от краткосрочного интенсивного обучения. Исходя из анализа определения пролонгированного интенсивного обучения, предложенного

И. А. Зимней, автор приходит к выводу о том, что комплектование групп может стать фактором интенсификации процесса обучения [Зимняя 1982]. Вслед за А. А. Леонтьевым, мы рассматриваем вопрос комплектования групп с учетом индивидуально-психологических и социально-психологических факторов, отражающих психологическое содержание процесса интенсивного обучения. В качестве основной составляющей индивидуально-психологического аспекта комплектования групп в статье рассматривается вопрос развития иноязычных способностей учащихся, что позволяет обеспечить индивидуализацию обучения. При этом комплектование групп может усилить или ослабить роль социального фактора развития способностей, в качестве которого выступает учебная деятельность [Леонтьев 1982].

Прогнозируя динамику развития способностей в нашем исследовании, мы исходили из положений ведущих российских психологов Б. М. Теплова, В. А. Крутецкого, М. Г. Каспаровой о многокомпонентности структуры иноязычных способностей, о зависимости успешности деятельности от качества психических процессов и уровня их развития, что определяет легкость, быстроту и темп продвижения в научении [Теплов 1961, Крутецкий 1977, Каспарова 1980]. Автор уделяет особое внимание вопросу развития коммуникативных способностей как важнейшего компонента структуры иноязычных способностей определяющего успешность обучения иноязычному общению в рамках коммуникативных методик, в частности коммуникативно-деятельностного подхода, разработанного С. И. Мельник, где коммуникация выступает как цель и средство обучения [Мельник 1982]. В нашем исследовании, вслед за М. К. Кабардовым, в качестве психологической основы коммуникативных способностей рассматриваются индивидуально-психологические особенности функционирования механизмов восприятия, памяти, мышления, обусловленные типом нервной системы (инертный / лабильный), что позволяет определить уровень развития коммуникативных способностей, необходимых для успешности обучения иноязычному общению [Кабардов 1986]. Комплектование групп предлагается проводить на основе тестирования коммуникативных способностей с учетом параметров памяти, восприятия, мышления. Автор акцентирует внимание на параметрах слухового восприятия и памяти как приоритетных. При этом также учитываются данные последних исследований о роли слухового восприятия

в иноязычной коммуникации [Комалова 2012]; о фонетической адаптации собеседников в диалоге [Шевченко, Галочкина 2016].

При рассмотрении вопроса комплектования групп в условиях интенсивного обучения взрослых в данном исследовании также уделяется внимание проблеме возрастных особенностей памяти, мышления, восприятия, обуславливающих характер проявления иноязычных способностей и специфику успешности обучения [Ананьев 1962; Алыбина 1976; Маркова 1974; Каспарова 1980; Зимняя 1982].

Обзор литературы по теме

Несомненно, проблема комплектования групп в условиях интенсивного обучения взрослых обусловлена спецификой этого методического направления: прежде всего отличием интенсивного обучения от традиционного, а также существенным различием двух видов интенсивного обучения пролонгированного и краткосрочного. Особенно остро вопрос комплектования групп стоит на начальном этапе обучения слушателей с низкой языковой компетенцией или нулевым уровнем знаний. Успешное и адекватное социальному заказу решение этого вопроса требует учета всех специфических особенностей интенсивного обучения в единстве двух аспектов методического и психологического. Значимость вопроса комплектования групп возрастает в условиях пролонгированного интенсивного обучения, что обусловлено спецификой и сложностью задач, а именно – необходимостью овладения большим объемом учебного материала в условиях дефицита времени (по сравнению с традиционным обучением); длительностью срока интенсифицированного по всем параметрам обучения (8–10 месяцев по сравнению с 2,5 месяцев при краткосрочном обучении); возникающей при этом значительно большей, чем в других видах обучения психической нагрузкой на учащихся; небольшим численным составом учебной группы, что в комплексе предъявляет более жесткие требования к соблюдению темпа обучения, совместимости, срабатываемости учащихся определяющих успешность учебной деятельности всех членов группы. Под пролонгированным интенсивным обучением, согласно с И. А. Зимней, понимается сконцентрированное по времени (до 6 часов в день), распределенное на достаточно длительный срок – 10 месяцев (в отличие от краткосрочного обучения – 2,5 месяца), интенсифицированное по 4 параметрам обучение: по объему усваиваемого материала; по количеству и вариативности приемов; по плотности

общения, т. е. коммуникативной занятости каждого обучаемого в единицу времени; по целенаправленной активизации психических резервов личности, что означает постоянную психическую нагрузку обучаемого, вызывающую состояние интеллектуальной, речевой активности, не сопровождающейся состоянием утомления [Зимняя 1982]. Увеличение сроков обучения с 2 до 10 месяцев и расширение содержания обучения, сопровождающегося возрастанием психической, физической и эмоциональной нагрузки на учащихся предъявляет особые требования к комплектованию групп в условиях пролонгированного интенсивного обучения. И. А. Зимняя выделяет три основные линии интенсификации процесса обучения иностранному языку, идущие от преподавателя, от студента, от организации учебного процесса. Третий фактор составляет комплекс общепедагогических условий обучения: отбор, организация учебного материала, выбор и разнообразие соответствующих методов и приемов, активизирующих психические процессы учащихся и мотивирующих их учебную деятельность, а также правильная комплектация учебной языковой группы. Комплектование учебной группы, таким образом, выступает как одно из общепедагогических условий организации процесса обучения и как фактор его интенсификации [Зимняя 1982].

При разработке вопроса комплектования групп мы исходили из положения А. А. Леонтьева о индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторах, отражающих психологическое содержание процесса интенсивного обучения.

Индивидуально-психологический аспект предполагает учет следующих факторов:

а) индивидуально-психологических возрастных особенностей памяти, мышления, восприятия, типа нервной системы и т. д.;

б) личностных качеств – коммуникативности, эмоциональности, экстравертированности, суггестивности, эмажинативности, волевых;

в) мотивации – внутренней учебной, внешней профессионально-направленной;

г) деятельностных характеристик – тип овладения иностранным языком, что в целом определяет успешность учебной деятельности каждого отдельного учащегося.

Социально-психологический аспект предполагает учет социальных характеристик учащихся в условиях группового взаимодействия: коллективной направленности, способности к лидерству

и сотрудничеству, степени совместимости и срабатываемости членов группы между собой, что влияет на процесс формирования благоприятного психологического климата в группе и в конечном итоге определяет эффективность совместной коллективной деятельности [Леонтьев 1982].

Задача обучения иностранному языку, стоящая в условиях пролонгированного интенсивного обучения взрослых выдвигает на первый план проблему *иноязычных способностей*. Здесь комплектование групп имеет своей первоочередной целью создание условий, благоприятных для осуществления индивидуализации обучения в рамках группового обучения. Это означает прежде всего учет способностей учащегося как психических особенностей личности, отвечающих требованиям учебной деятельности и определяющих ее успешность. В настоящее время изучение иноязычных способностей, проводимое в рамках компетентностного подхода, строится на основе положения о единстве языка и мышления, при этом язык, согласно И. А. Зимней, выступает как способ, а речь как средство формирования и формулирования мысли [Зимняя 1980]. Как известно, вопрос способностей это прежде всего вопрос их развития. По утверждению Б. М. Теплова, способности всегда являются результатом развития. [Теплов 1961]. Выделяют три фактора развития способностей – *биологический, психологический и социальный*. Физиологическую основу способностей составляют задатки как врожденный фактор, определяющий их развитие. Соотношение задатков и способностей выступает как отношение потенциального и актуального. Роль задатков состоит в том, что они, во-первых, обуславливают разные пути и способы формирования способностей. Во-вторых, они влияют как на уровень достижения в какой-либо области, так и на темпы их развития [Крутецкий 1977]. К психологическим факторам развития способностей относится уровень общего умственного развития, индивидуально-психологические особенности интеллектуальных процессов и мотивы деятельности. Прогнозируя динамику развития способностей в учебной деятельности, необходимо исходить из того, что структура иноязычных способностей многокомпонентна и ее основу составляют качества психических процессов памяти, мышления, восприятия, причем успешность деятельности определяется не преобладанием какого-либо процесса в структуре способностей, а уровнем его развития. Уровень развития психических процессов определяет легкость и быстроту усвоения,

и тем самым обуславливает темп продвижения в научении [Каспарова 1980]. Следовательно, факторы уровня и темпа развития способностей выступают основные составляющие индивидуально-психологического аспекта вопроса комплектования групп. Учебная деятельность выступает в качестве социального фактора развития способностей и возникновения индивидуальных различий между людьми по скорости и легкости овладения какой-либо деятельностью и по уровню успешности в ней. [Крутецкий 1977]. В свою очередь, комплектование групп усиливает или ослабляет роль социального фактора в развитии способностей, создает или не создает условия для развития всех структурных компонентов иноязычных способностей. Таким образом, целесообразно предположить, что успешность комплектования групп зависит от учета всех трех факторов развития способностей.

Проблема развития способностей непосредственно связана с динамикой *возрастных особенностей*: психологических процессов памяти, мышления, восприятия, обуславливающих характер проявления способностей. Поскольку основной контингент слушателей при интенсивном обучении иностранному языку представлен аудиторией в возрасте 25–30 лет, особенно остро встает вопрос учета возрастных особенностей, обуславливающих успешность учебной деятельности. Как указывает А. К. Маркова, возрастные различия человека существуют в виде индивидуальных вариантов развития и являются фоном для изучения индивидуальных различий [Маркова 1974]. Констатируя факт возрастной изменчивости интеллектуальных функций, Б. Г. Ананьев особо отличает существование значительного потенциала умственного развития и высокой обучаемости взрослых среднего возраста [Ананьев 1962].

Исследования показали, что с возрастом улучшаются показатели логической памяти по сравнению с механической, слуховой по сравнению со зрительной, хуже становятся показатели кратковременной памяти, а компонент логически-смысловой памяти сохраняется дольше всех. Таким образом, динамика мнемических функций характеризуется тенденцией к последовательному снижению функционального уровня, особенно по показаниям механической памяти. Из этого следует, что основа организации и сохранности мнемической деятельности взрослого принадлежит смысловой организации материала, в установлении прочных смысловых связей, противодействующих

забыванию. Возрастная динамика мыслительной функции отличается стабильностью, при этом в общей структуре интеллекта ведущее место занимает логический компонент. По мнению И. А. Зимней, всё обучение взрослых иностранному языку должно быть включено в русло активной мыслительной деятельности, которая создает наиболее благоприятные условия для произвольного запоминания [Зимняя 1982].

Если требования методической организации процесса обучения предполагают учет возрастных особенностей с целью развития необходимых учебных качеств личности, то вопрос комплектования групп предполагает учет возрастных особенностей с целью обеспечения оптимальных условий успешности учебной деятельности каждого учащегося в группе, за счет выравнивания общего фона индивидуально-возрастных различий в рамках группы. Другими словами, *желательно включать в состав группы либо слушателей близких по возрасту, либо объединять с молодыми учащимися слушателей старшего возраста с высоким прогностическим рангом успешности обучаемости иностранному языку*. Для обеспечения соответствия между уровнем учебных требований и уровнем способностей каждого учащегося *представляется рациональным проводить комплектование групп на основе выравнивания общего уровня развития способностей и общего уровня исходных знаний учащихся в группе* с целью поддержания относительно одинакового темпа продвижения в научении в рамках одной группы. Традиционно принятое объединение учащихся в группу по принципу: сильный – средний в рамках одной группы и средний – слабый в рамках другой группы имеет мотивирующий и развивающий эффект, поскольку создает адекватные для каждого уровня способностей условия развития, способствует успешности учебной деятельности учащихся и появлению у учащихся чувства удовлетворения от результатов своей деятельности [Каспарова 1982]. Практика комплектования языковых студенческих групп в МГЛУ подтвердила эффективность принципа выравнивания групп по уровню владения иностранным языком.

Как известно, в условиях интенсивного обучения иноязычному общению первостепенное внимание уделяется развитию *коммуникативных качеств* как важного компонента структуры иноязычных способностей. Значимость коммуникативных качеств в процессе овладения иностранным языком определяется самой спецификой иностранного

языка как предмета обучения, коммуникативной природой языка как социального явления, как важнейшего средства человеческого общения. В интенсивном обучении принцип коммуникативности выступает одним из основных факторов интенсификации всего процесса обучения. Основное отличие в понимании принципа коммуникативности в традиционном и интенсивном обучении заключается в том, что, если в традиционном методе этот принцип является конечной целью, т. е. возникает на этапе речевых упражнений, то в интенсивной методике обучения иностранному языку коммуникативность ситуации является изначально необходимым условием усвоения языковых средств.

Обучение иностранному языку в рамках коммуникативных методик, в частности *коммуникативно-деятельностного подхода*, предъявляет особые требования к комплектованию групп, что обусловлено самой спецификой процесса обучения. По мнению С.И. Мельник, данный подход реализует идею обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель – группа, преподаватель – ученик, ученик – группа, ученик – ученик. При этом обучаемый изначально ставится в такую ситуацию общения, которая обеспечивает мотивированное речевое сообщение, являющееся продуктом настоящей речевой деятельности [Мельник 1982]. Тот факт, что сам процесс общения на иностранном языке строится в форме полилога при активном вовлечении обучаемых в коллективную деятельность, обуславливает необходимость серьезного подхода к комплектованию групп с учетом всего комплекса индивидуально- и социально-психологических факторов. Поскольку основополагающим фактором успешности усвоения иностранного языка в условиях коммуникативно-деятельностного подхода является наличие коммуникативных способностей, то первоочередной задачей тестирования является выявление параметров психических процессов (восприятия, памяти, мышления и др.), которые определяют уровень развития коммуникативных способностей.

Углубленное исследование коммуникативных качеств в процессе овладения иностранным языком в условиях интенсивного обучения было проведено М.К. Кабардовым. Ученый выделил два типа овладения иностранным языком, имеющих различную психофизиологическую основу или различные нейродинамические характеристики, назвав их *коммуникативным* и *некоммуникативным* (или *когнитивным*)

[Кабардов 1986]. Критерием, различающим две группы, выступили способы и приемы овладения иностранным языком, определяющие индивидуальный стиль деятельности в условиях обучения иностранному языку. В качестве физиологической основы коммуникативных способностей учащихся в интенсивном обучении была выделена лабильность нервной системы (НС). Выбор свойства лабильности / инертности как основного был продиктован важнейшими характеристиками связанных с ним психологических параметров, обуславливающих формирование и сохранение навыков, которые определяют успешность или неуспешность овладения иностранным языком в условиях интенсивного обучения.

В ходе исследования было показано, что учащиеся с лабильным и инертным типом НС по-разному строят свою деятельность в рамках одной и той же методики обучения и независимо от нее. Деятельность слушателей с лабильной НС характеризуется произвольностью, импульсивностью, быстротой, свернутостью отдельных действий (за счет краткости ориентировочного этапа) и меньшим самоконтролем. Деятельность слушателей с инертной НС характеризуется произвольностью, опосредованием, замедленной скоростью принятия решений, развернутостью действий (за счет длительности ориентировочной фазы), самоконтролем и произвольной саморегуляцией. Лабильность во второй сигнальной системе на уровне речевой деятельности выражается в повышенной коммуникативной активности, инициированности в общении, доминировании в диалоге, легкости понимания и говорения на иностранном языке, направленности на речь при низком качестве решения аналитических задач по выявлению языковых закономерностей.

Особенности слушателей с инертной НС на уровне речевой деятельности проявляются в низкой коммуникативной активности (пассивности) речевого общения, в трудности понимания на слух, а также трудности артикуляционно-интонационного оформления высказывания; при этом наблюдается направленность внимания на языковую систему; успешность при решении аналитических задач по выведению языковой закономерности; высокая степень выраженности словесно-логического стиля деятельности. Инертный тип коррелирует с преобладанием произвольного запоминания и лучших показателей зрительной памяти. Для лабильного типа характерно преобладание произвольного запоминания и слуховой памяти. Сравнивая два

типа между собой, М. К. Кабардов делает вывод о том, что различия лежат не столько в степени активности одних и пассивности других, сколько в форме протекания этой активности: у лабильных она проявляется во внешнем коммуникативном поведении, у инертных в познавательной сфере.

Цели и задачи экспериментального исследования. В настоящее время в Центре интенсивных методов обучения иностранным языкам МГЛУ проводится экспериментальное исследование, целью которого является установление параметров, обеспечивающих оптимальное комплектование групп в условиях интенсивного обучения иноязычному общению. В качестве основных критериев успешности обучения и эффективности комплектования групп выделяются особенности функционирования психофизиологических механизмов восприятия, памяти и мышления учащихся с различными типами нервной системы (инертный / лабильный). Данное экспериментальное исследование предполагает подтвердить следующие гипотезы:

1) на начальном этапе интенсивного обучения иноязычному общению, исключающем возможность проверки знания языка, представляется целесообразным проводить комплектование групп на основе тестирования уровня развития коммуникативных способностей с учетом параметров восприятия, памяти и мышления;

2) в качестве основного критерия эффективности комплектования групп, обуславливающего успешность обучения иноязычному общению, предлагается выбрать индивидуально-психологические особенности функционирования механизмов восприятия, памяти, мышления учащихся с различными типами нервной системы (инертный / лабильный), что позволяет определить уровень развития коммуникативных способностей. В основу исследования положено предположение о том, что учащиеся с различным типами НС должны иметь разный уровень успешности обучения. Наиболее успешными могут быть учащиеся с лабильным типом НС, что коррелирует с высокими показателями слухового восприятия, слуховой памяти и высокой скоростью речемыслительной деятельности. Соответственно, показатели слухового восприятия и слуховой памяти по результатам тестирования можно рассматривать как один из основных параметров при комплектовании групп;

3) в целях оптимального комплектования групп, создающего благоприятные условия для достижения высокого уровня успешности

учащихся в развитии коммуникативных способностей, необходимо соблюдать баланс состава групп по количеству учащихся с различным типом НС. Предпочтительно соблюдать принцип парности в составе группы для обеспечения успешности процесса коммуникации на уроке. Поскольку обучение иноязычному общению предполагает развитие навыков диалогической речи, особенно важно наличие партнера по общению с идентичными параметрами скорости слухового восприятия и говорения. Это в первую очередь касается слушателей с инертным типом НС, имеющих низкий уровень слухового восприятия и слуховой памяти. Наличие в группе приблизительно равного количества учащихся с близкими параметрами скорости восприятия на слух и говорения способствует преодолению психологического барьера боязни говорения и в значительной степени ускоряет процесс усвоения в группе;

4) комплектование групп в условия пролонгированного интенсивного обучения может обеспечить оптимальную возможность развития коммуникативных способностей у учащихся обоих типов НС (лабильного и инертного). До сих пор исследование вопроса развития коммуникативных способностей в условиях интенсивного обучения проводилось на базе краткосрочного двух месячного обучения, что привело к выводу о том, что у учащихся с инертным типом НС требуемые личностные коммуникативные качества не могут быть в полной мере сформированы за такой краткий период обучения. Как известно, различные типы овладения языком, так называемые коммуникативный и когнитивный, формируются под влиянием природных предпосылок и уже имеющегося стиля речевой деятельности [Кабардов 1983]. Однако логично было бы предположить, что в условиях пролонгированного интенсивного обучения эта разница будет в значительной степени нивелирована в связи с тем, что специфика этого вида интенсивного обучения не только предъявляет особые требования, но и создает объективные условия для развития коммуникативных способностей учащихся с различным типом НС. Правильное комплектование групп может в значительной степени обеспечить процесс интенсификации обучения за счет выравнивания скорости усвоения материала учащимися с разным типом НС. Задача настоящего исследования – фактически подтвердить это на основе результатов тестирования параметров памяти, восприятия, мышления.

Методы и результаты исследования

В нашем исследовании мы исходили из того, что в условиях обучения речевому общению при наборе слушателей на начальном этапе обучения, исключающем возможность проверки уровня знаний, тестирование коммуникативных способностей и лежащих в их основе психических процессов восприятия, памяти, мышления приобретает первостепенную значимость. Предлагаемая система тестирования имеет своей целью выявление полярных типов с инертной и лабильной нервной системой, что на уровне коммуникативных способностей коррелирует со следующими параметрами: преобладание слухового восприятия и памяти над зрительным, скорость и четкость артикуляционно-интонационного оформления высказывания, большее число ассоциативных и речевых штампов, большой объем оперативной памяти в случае лабильного типа НС; преобладание зрительного восприятия и памяти, аналитик-синтетического структурирования языковых закономерностей в случае инертного типа НС. Предлагаемая система тестирования состоит из 7 тестов:

Тест 1 – тестирование произвольной памяти при восприятии на слух.

Тест 2 – тестирование произвольного восприятия и запоминания на слух.

Тест 3 – тестирование произвольной зрительной памяти.

Тест 4 – тестирование слуховой дифференциальной чувствительности на звуки.

Тест 5 – тестирование слуховой дифференциальной чувствительности на интонацию.

Тест 6 – тестирование речемыслительных способностей (формулирования мысли средствами родного языка), а также скоростных характеристик речемыслительных процессов и вероятностного прогнозирования.

Тест 7 – тестирование аналитических способностей мышления при выведении языковой закономерности средствами иностранного языка.

При разработке тестов мы исходили из положения о соответствии качества речевой деятельности на иностранном языке качеству речевой деятельности на родном языке, что открывает возможность прогнозировать успешность учебной деятельности учащихся в группе. Все тесты проводятся в условиях дефицита времени при одноразовом

предъявлении. Искусственно созданный дефицит времени должен способствовать выявлению испытуемых с лабильным типом НС. Хорошие результаты тестов преимущественно на произвольное и непроизвольное восприятие и запоминание на слух (1, 2), слуховую дифференциальную чувствительность на интонацию и звуки (4, 5), скорость речемыслительных процессов (6) свидетельствуют о достаточно высоком уровне развития коммуникативных способностей и преобладании у испытуемых лабильного типа НС в то время, как испытуемые с инертным типом НС преимущественно успешны в тестах на зрительное восприятие (3) и на выведение языкового правила (7). Результаты тестирования оцениваются по 5-балльной шкале. Рекомендуется объединять в одну группу слушателей, получивших два и пять баллов по общим результатам тестирования, с тем чтобы исключить большую степень отставания в скорости восприятия, запоминания и мышления в процессе общения, речепроизводства и усвоения учебного материала в целом. По результатам тестирования было сформировано две группы по десять человек, при этом экспериментальная группа была сбалансирована по числу учащихся с лабильным и инертным типом НС (соответственно, 6 и 4 человек), а контрольная группа была составлена преимущественно из учащихся с лабильным типом НС (9 и 1 человек). Результаты эксперимента показали, что несбалансированность состава группы приводит к снижению темпа обучения, созданию атмосферы психологической напряженности, ухудшению уровня взаимопонимания и срабатываемости в группе. Это создает необходимость перекомплектования групп путем перевода учащихся в группу, где они оказываются в более комфортной среде общения с партнерами, имеющими близкие показатели слухового восприятия и говорения. Дальнейшее анкетирование подтвердило, что уровень срабатываемости больше в группе, где представлено сбалансированное (желательно четное число) число участников общения с идентичными показателями уровня слухового восприятия и скорости говорения.

Как и предполагалось изначально, учащиеся с лабильным типом НС оказались более успешны в учебном процессе в целом, что коррелировало с высокими показателями слухового восприятия, слуховой памяти и скорости речемыслительных процессов (4–5 баллов у 90% учащихся). Успешность в обучении иноязычному общению проявилась в большей степени активности в учебном общении при работе в паре, в умении творческого самовыражения по теме дискуссии.

Для слушателей с инертной НС были характерны низкие показатели скоростных параметров речемыслительной деятельности, замедленность восприятия на слух (1–2 балла у 100% учащихся), что на уровне речевой деятельности проявилось в более низкой коммуникативной активности речевого поведения. Однако сложность перехода с языка на речь компенсировалась большей грамматической корректностью высказывания, успешностью при решении аналитических задач по выбору языковой закономерности. Учащиеся с инертным типом НС оказались наиболее успешны в письменных формах работы, где требовались анализ грамматического материала и корректность правописания, что соответствовало хорошим показателям в тестах на произвольную зрительную память и аналитическое мышление (4–5 баллов у 100% учащихся). Отдельно хотелось бы остановиться на необходимости учета взаимозависимости параметров слухового восприятия и речепроизводства. Как известно, скорость и качество слухового восприятия в значительной степени определяют скорость и качество артикуляции при говорении. В этой связи параметры слуховой произвольной/произвольной памяти и слухового восприятия приобретают приоритетное значение. Скоростные параметры слуховой памяти и восприятия непосредственно влияют на социопсихологические факторы взаимопонимания и срабатываемости в группе, что обуславливает самооценку и мотивацию обучения в целом и создает или не создает психологический барьер в общении. Учитывая вышесказанное, крайне нежелательно объединять в составе одной группы и тем более в одной паре партнеров по общению с резко различными по скорости параметрами восприятия и говорения (что по результатам тестирования соответствует двум и пяти баллам по данным параметрам). Результаты ряда срезов подтвердили приоритетную значимость тестирования параметров слуховой памяти и восприятия при определении уровня развития коммуникативных способностей. Учащиеся с инертным типом НС, в целом имевшие низкие показатели по параметрам произвольной и произвольной слуховой памяти (2–3 балла), коррелировали с низкой скоростью говорения (в 3–5 раз) медленнее, чем учащиеся с лабильной НС, но с большей степенью корректности лексико-грамматического оформления контрольного высказывания (1 ошибок). Однако 30% учащихся с лабильной НС, имея высокие показатели произвольной и произвольной слуховой памяти (5 баллов) и высокой скоростью говорения, демонстрировали более низкую

степень корректности лексико-грамматического оформления контрольного высказывания (2–3 ошибки). Таким образом, данное экспериментальное исследование подтвердило следующие гипотезы:

1) наиболее успешны в условиях интенсивного обучения иноязычному общению оказались учащиеся с лабильным типом НС благодаря своим природным коммуникативным качествам, отличающим их в первую очередь по скорости восприятия и запоминания на слух;

2) при прогнозировании успешности обучения иноязычной речи на начальном этапе приоритет имеют параметры слуховой произвольной / произвольной памяти и слухового восприятия, что определяет четкость артикуляции и скорость понимания на слух;

3) пролонгированное интенсивного обучения создает более благоприятные условия для развития коммуникативных способностей учащихся с различными типами НС по сравнению с краткосрочным двухмесячным обучением за счет увеличения сроков обучения, что в значительной степени нивелирует разницу в скорости усвоения нового материала учащимися с лабильным и инертным типом НС;

4) практическое применение системы тестирования коммуникативных способностей, построенной, на основе учета функционирования психофизиологических механизмов восприятия, памяти, мышления, позволяет создать оптимально комфортные условия для обучения учащихся с лабильным и инертным типами нервной системы, что способствует успешности их совместной учебной деятельности и обеспечивает эффективность комплектования групп. Предлагаемые тесты представляют собой своеобразный вариант экспресс-тестирования и несомненно требуют дальнейшей разработки.

Результаты проводимого исследования позволяют утверждать эффективность комплектования групп на основе соблюдения принципа сбалансированности:

а) выравнивание состава группы учащихся по уровню развития коммуникативных способностей и уровню исходных знаний с целью поддержания одинакового темпа продвижения в обучении;

б) включение в состав группы учащихся близких по возрасту, либо объединения с молодыми учащимся старшего возраста с высоким прогностическим рангом успешности обучаемости иностранному языку;

в) соблюдение баланса по числу учащихся с инертным и лабильным типом НС в составе одной группы, что создает равные возможности для партнеров общения с различными скоростными параметрами

слухового восприятия и говорения и способствует снятию психологического барьера боязни говорения на начальном этапе обучения. Это особенно важно для учащихся с инертным типом НС, как правило, имеющих низкие скоростные показатели, что обуславливает сложность вхождения в процесс обучения иноязычному общению.

Заключение

Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы:

1) представляется рациональным выделить в качестве основного критерия эффективности комплектования групп в условиях интенсивного обучения индивидуально-психологические особенности функционирования механизмов восприятия, памяти, мышления учащихся с различными типами нервной системы (инертный / лабильный), что позволяет определить уровень развития коммуникативных способностей, необходимых для успешного обучения иноязычному общению;

2) в целях интенсификации процесса обучения и создания благоприятных условий успешности обучения для учащихся с коммуникативным и когнитивным типом овладения иностранным языком целесообразно проводить комплектование групп на основе тестирования параметров восприятия, памяти, мышления, при соблюдении принципа выравнивания состава группы учащихся:

а) по показателям общего уровня развития коммуникативных способностей и общего уровня исходных знаний;

б) соблюдения численного баланса учащихся с инертным и лабильным типом НС;

в) с учетом возрастных особенностей, включая в состав группы учащихся близких по возрасту либо объединяя с молодыми учащимися слушателей более старшего возраста с высоким прогностическим рангом успешности обучаемости иностранному языку.

Вопрос комплектования групп в условиях интенсивного обучения находится в стадии разработки и требует дальнейшего развития.

Хотелось бы также выразить большую благодарность сотрудникам научно-экспериментальной лаборатории под руководством академика М. К. Кабардова НИИ психологии, а также коллегам кафедры психологии МГЛУ за профессиональную поддержку в проведении данного исследования как части работы по развитию отечественных интенсивных методов обучения иностранным языкам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б. Г.* Формирование одаренности // Склонности и способности. М. : МГУ, 1962. 170 с.
- Зимняя И. А.* Психологические особенности пролонгированного интенсивного обучения иностранному языку взрослых специалистов: сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 185. М., 1982. С. 24–34.
- Кабардов М. К.* Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 24 с.
- Каспарова М. Г.* К проблеме структуры и динамики иноязычных способностей: сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 133. М., 1980. С. 127–154.
- Крутецкий В. А.* Проблемы формирования и развития способностей // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 3–14 с.
- Леонтьев А. А.* Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Психологические основы ускоренного обучения языкам взрослых. М., 1982. С. 36–52.
- Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. М. : Педагогика, 1974. 240 с.
- Мельник С. И.* Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам: сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 185. М., 1982. С. 36–52.
- Комалова Л. Р.* К вопросу о роли слухового восприятия при исследовании эмоционального состояния // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание. 2012. № 646. С. 75–84.
- Шевченко Т. И., Галочкина И. Е.* Навстречу согласию: фонетическая адаптация собеседников в диалоге // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание. 2016. № 74. С. 185–203.

УДК 340.1

А. И. Глушков

доктор юридических наук, профессор; заведующий кафедрой права Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета; e-mail: profglushkov@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРЕКРАЩЕНИЯ УГОЛОВНОГО ПРЕСЛЕДОВАНИЯ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРИНУДИТЕЛЬНОЙ МЕРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (на основе отечественного и зарубежного законодательства)

В статье на основе сравнения отечественного и зарубежного законодательства рассмотрены теоретические и правовые вопросы, касающиеся регламентации прекращения уголовного преследования с применением к несовершеннолетнему принудительной меры воспитательного воздействия. Обоснована необходимость наделения следователя (дознавателя) полномочиями по представлению в суд своих предложений в части принудительных мер воспитательного воздействия, которые целесообразно применить к несовершеннолетнему подозреваемому, обвиняемому.

Ключевые слова: следователь; несовершеннолетний обвиняемый, подозреваемый; освобождение от уголовной ответственности; прекращение уголовного преследования; принудительные меры воспитательного воздействия.

A. I. Glushkov

doctor of Law, Professor, Chair of Department of law, Institute of socio-humanitarian education, Moscow pedagogical state University;
e-mail: profglushkov@mail.ru

PROBLEMS OF CRIMINAL PROSECUTION OF THE JUVENILE WITH THE USE OF COERCIVE MEASURES OF EDUCATIONAL INFLUENCE (on the basis of domestic and foreign legislation)

In the article, on the basis of a comparison of domestic and foreign legislation, the theoretical and legal issues related to regulation of termination of criminal prosecution with application of coercive measures of educational influence are covered. The necessity of empowering the investigator to offer the court his suggestions in terms of coercive measures, which should be implied to a juvenile suspect.

Key words: the investigator; a juvenile accused, suspect; exemption from criminal responsibility; criminal law; coercive measures of educational influence.

Складывающаяся на протяжении последних лет в нашей стране криминогенная обстановка указывает на то, что борьбу с преступностью необходимо осуществлять не только активно и наступательно, но также с учетом ряда важных обстоятельств. А именно: усилия правоохранительных органов и суда целесообразно сфокусировать на противодействии совершению тяжких и особо тяжких преступлений; имеющиеся уголовно-правовые средства в максимальной степени использовать по отношению к лицам, представляющим для общества повышенную опасность. В иных же случаях допустим и возможен определенный компромисс между интересами виновного, потерпевшего, общества и государства [Глушков 2013; Головки 2016]. В этой связи большое значение имеет институт дифференциации уголовной ответственности и индивидуализация наказания, особенно если это касается несовершеннолетних. Применение данного правового института, разумеется, не исключает строгой уголовной ответственности лиц за совершение ими тяжких и особо тяжких преступлений, за рецидив и исполнение преступлений организованными группами [Глушков 2012]. Его реализация связана с применением иных, более мягких мер государственного воздействия, вплоть до освобождения от уголовной ответственности подростков, не нуждающихся в строгой изоляции от общества.

Одним из оснований освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетних является прекращение уголовного преследования с применением к ним принудительных мер воспитательного воздействия (ст. 427 УПК РФ). Перечень этих мер исчерпывающе представлен в диспозиции ст. 90 УК РФ; они качественно отличаются от мер уголовного наказания, хотя направлены на достижение тех же целей – исправление подростка и предупреждение совершения им новых преступлений.

По отношению к мерам уголовного наказания принудительные меры воспитательного воздействия по своей репрессивной сути являются менее строгими и менее жесткими средствами воздействия. При их использовании в большей степени могут быть приняты во внимание особенности личности подростка и с учетом этого будут созданы благоприятные условия для его исправления. Законодатель

допускает одновременное применение нескольких мер воспитательного воздействия в комплексе, которые, с одной стороны, обеспечат более мощное и всестороннее позитивное влияние на поведение несовершеннолетнего, с другой стороны, позволят дозировать необходимое воздействие на несовершеннолетнего, в наибольшей степени способствующее его исправлению [Боровиков 2007].

Сравнительно-правовой анализ зарубежного законодательства, регламентирующего вопросы осуществления правосудия в отношении несовершеннолетних (ювенальной юстиции), показал, что схожие правовые институты освобождения подростков от уголовной ответственности существуют во многих странах Европейского союза. Например, в Германии согласно закону о ювенальных судах за допущенное со стороны подростков нарушение уголовного закона предусмотрено применение к ним таких средств реагирования, как принудительные меры воспитательного воздействия и исправительные меры.

Принудительные меры воспитательного воздействия представляют собой указания о перевоспитании (они содержат предписания и запреты по поводу времени препровождения подростков) и использование содействия в воспитании (реализуемого в виде обязательства согласовывать меры, связанные с разрешением социальных вопросов жизни несовершеннолетнего). К исправительным мерам относятся предупреждение, обязательство выполнения определенных действий и арест. Применение принудительных мер воспитательного воздействия может происходить одновременно с реализацией исправительных мер.

В свете рассматриваемых проблем необходимо отметить, что в ФРГ целесообразность применения того или иного вида уголовных наказаний по отношению к несовершеннолетним правонарушителям определяется с учетом степени эффективности воспитательного воздействия, которое конкретная мера воздействия может оказать на подростка. Уголовным законодательством Германии в качестве бесспорного приоритета регламентирован принцип преимущественного воспитательного характера санкций, которые применяются с целью предотвращения дальнейшего девиантного поведения несовершеннолетнего. Меры уголовного воздействия по отношению к подростку, совершившему преступление, применяются с учетом всех обстоятельств уголовного дела, а также личности правонарушителя и в первую

очередь направлены на обеспечение максимальных условий для его исправления, перевоспитания и дальнейшей ресоциализации.

Осуществляемая в ФРГ уголовная политика по отношению к подросткам во многом направлена на то, чтобы удержать и минимизировать их контакт с «машиной уголовного правосудия», не допустить навешивания на них социального клейма «преступника», а также предотвратить возрастания уровня социальной опасности личности несовершеннолетнего. Небезосновательно считается, что в случае направления в места лишения свободы для отбывания уголовного наказания подростка, осужденного за совершение преступления небольшой или средней тяжести, его криминализация неминуемо усилится.

Немаловажным аргументом более широкого применения института прекращения уголовного преследования в отношении несовершеннолетних и применения к ним мер воспитательного воздействия также выступает необходимость соблюдения принципов целесообразности и экономии средств (прежде всего финансовых), затрачиваемых в случае направления дела в суд и обеспечения исполнения вступившего в законную силу судебного приговора. Одновременно создаются условия для существенного снижения нагрузки на суды и органы исполнения уголовных наказаний.

В Германии правом прекращения уголовного преследования несовершеннолетних по уголовным делам наделен не только прокурор, но и суд. Так, например, если по материалам конкретного дела прокурором было предъявлено обвинительное заключение привлекаемому к ответственности подростку, а ювенальный судья установит, что а) совершенное деяние является проступком, вина незначительна и отсутствует публичный интерес в уголовном преследовании; б) в отношении несовершеннолетнего уже начата или осуществлена какая-либо воспитательная мера; в) отсутствует необходимость вынесения приговора, то можно ограничиться назначением какой-либо меры, признавшему себя виновным подростку и судья может прекратить уголовный процесс без устного судебного разбирательства, заручившись предварительным согласием прокурора [Гуценко, Головкин, Филимонов 2008].

В основе функционирования швейцарской и французской ювенальной юстиции действует принцип предпочтительности воспитательных мер перед наказательными (карательными). Ориентирование

системы правосудия в отношении несовершеннолетних на воспитательную составляющую способствует защите их прав и интересов и в полной мере соответствует целям специальной превенции, так как предполагает нейтрализацию и исключение усвоенных ранее подростком негативных антиобщественных установок и ценностей при одновременном развитии у него позитивных воззрений, принятых в обществе и оцениваемых как положительные [Третьякова 2016]. При этом воспитательная направленность французской системы правосудия по уголовным делам в отношении несовершеннолетних еще проявляется в том, что назначение конкретной воспитательной меры осуществляется на основе полного и всестороннего изучения личности нарушившего закон подростка, а также его окружающей среды (семьи, друзей, знакомых, школы и т. п.) [Быданцев 2007].

В свете рассматриваемых проблем представляется целесообразным учесть и разумно заимствовать отдельные предписания нормативных положений иностранных государств в уголовно-процессуальное законодательство России, регламентирующее правовой механизм применения института прекращения уголовного преследования в отношении несовершеннолетнего с применением принудительной меры воспитательного воздействия. В этой связи необходимо отметить, что нормативные предписания, изложенные в диспозиции ст. 427 УПК РФ, содержат ряд особенностей, характеризующих порядок принятия окончательного решения по уголовному делу в отношении несовершеннолетнего.

В частности, по делам данной категории орган дознания не правомочен принимать соответствующих процессуальных решений. Его компетенция ограничивается лишь выполнением неотложных следственных действий по уголовным делам о преступлениях, по которым производство предварительного следствия обязательно. В случае возникновения необходимости осуществления предварительного расследования в форме дознания по уголовным делам о преступлениях, по которым производство предварительного следствия необязательно, начальнику органа дознания требуется своим приказом временно возложить выполнение функции дознавателя на одного из сотрудников органа дознания.

Прекращение уголовного преследования по основанию, указанному в ст. 427 УПК РФ, допускается только в том случае, если несовершеннолетний подозреваемый, обвиняемый, а также их законные

представители против этого не возражают. Причем наличие такого согласия должно быть отражено следователем (дознавателем) в самом постановлении о прекращении уголовного преследования (ч. 3 ст. 213 УПК РФ). В этой связи возникает вопрос, почему законодатель так избирательно подошел к обеспечению гарантий прав участников уголовного судопроизводства: по рассматриваемому варианту разрешения уголовного дела предписывает выяснять позицию только у подозреваемого, обвиняемого, а также их законных представителей. Почему при этом игнорируется мнение иных заинтересованных участников уголовного процесса: потерпевшего, гражданского истца и гражданского ответчика. Кроме того, в законе не прописано, каким образом необходимо выяснить и процессуально зафиксировать наличие согласия или возражений названных субъектов уголовного судопроизводства на прекращение уголовного преследования по указанному основанию.

Учитывая изложенное, представляется целесообразным регламентировать в УПК обязанность следователя (дознавателя) при принятии решения о прекращении уголовного преследования по ст. 427 УПК РФ спрашивать согласие с таким решением у всех заинтересованных участников уголовного судопроизводства: потерпевшего, гражданского истца; подозреваемого, обвиняемого и их законных представителей, гражданского ответчика. Необходимо законодательно регламентировать факт разъяснения сущности оснований прекращения уголовного преследования и предусмотренного законом в этой связи права заинтересованного лица возражать против такого варианта разрешения уголовного дела: фиксировать путем составления соответствующего протокола. В этих целях во избежание коллизий и дублирования нормативных предписаний в разных статьях УПК, на наш взгляд, в диспозиции ст. 427 УПК РФ необходимо указать, что данное постановление составляется в соответствии с требованиями ст. 213 УПК РФ, определяющими общие положения постановления о прекращении уголовного дела и уголовного преследования.

В свою очередь, диспозицию ч. 3 ст. 213 УПК РФ целесообразно дополнить правилом, обязывающим следователя (дознавателя) фиксировать в специальном протоколе факт разъяснения заинтересованным участникам уголовного судопроизводства (потерпевшему, гражданскому истцу; подозреваемому, обвиняемому и их законным

представителям, гражданскому ответчику) оснований прекращения уголовного дела и уголовного преследования и заявленные ими в этой связи согласие или возражение.

Следующая особенность прекращения уголовного преследования с применением принудительной меры воспитательного воздействия заключается в том, что для принятия такого процессуального решения не имеет значения, сколько раз подросток ранее привлекался к уголовной ответственности. Иными словами, законодатель не рассматривает в качестве обязательного условия для освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетнего совершение им общественно опасного деяния впервые. Ранее действовавшим уголовно-процессуальным законодательством (ст. 8 УПК РСФСР) этот вопрос регламентировался жестче: прекращение уголовного преследования допускалось лишь в отношении подростка, совершившего преступление впервые [Глушков 2008].

В этой связи, на наш взгляд, справедливо и не без оснований утверждают некоторые авторы, что законодатель поступил поспешно, исключив из диспозиции ст. 90 УК РФ слово «впервые». В результате сложилась ситуация, что несовершеннолетние правонарушители за преступления небольшой или средней тяжести могут освобождаться от уголовной ответственности множество раз. Более того, назначаемые судом меры воспитательного воздействия могут восприниматься подростками как безнаказанность, а это, в свою очередь, будет способствовать формированию у несовершеннолетних антиобщественной установки личности, часто носящей устойчивый характер [Гладких, Кулакова 2007]. В свете рассматриваемых проблем следует заметить, что иные предусмотренные законом основания для освобождения от уголовной ответственности (например, в связи с деятельным раскаянием или в связи с примирением с потерпевшим) допускаются только в отношении лиц, совершивших преступление впервые.

Решение вопроса о том, какую (какие) именно принудительную меру воспитательного воздействия и в течение какого срока целесообразно применить к несовершеннолетнему подозреваемому, обвиняемому, относится исключительно к компетенции суда. Причем судья, рассматривая ходатайство следователя (дознателя), оценивает собранные по уголовному делу доказательства, руководствуясь при этом законом и совестью. Разумеется, им принимается во внимание личность подростка при принятии решения о применении

принудительных мер воспитательного воздействия, перечисленных в ст. 90 УК РФ (предупреждение, передача под надзор родителей или лиц, их заменяющих, либо специализированного государственного органа, возложение обязанности загладить причиненный вред, ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего).

Решение принимается судьей единолично в судебном заседании с участием несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, его защитника, законного представителя и прокурора (ч.ч. 4, 6, 8, 9 и 11 ст. 108 и ч. 2 ст. 427 УПК РФ). В судебном заседании вправе также участвовать следователь (дознатель), принявший решение о прекращении уголовного преследования, однако, как показала судебная практика, названные должностные лица вследствие своей загруженности по работе практически не присутствуют в ходе таких судебных заседаний. В силу изложенных обстоятельств мнение следователя (дознателя) относительно целесообразности применения к подростку тех или иных мер воздействия не доводится до суда. Между тем оно базируется на достаточно обширном материале, сформировавшемся в результате длительного общения с несовершеннолетним и с его окружением.

Некоторыми авторами отмечено, что в целях придания мотивированности принимаемому решению при составлении постановления о прекращении уголовного преследования следователь (дознатель) может в нем зафиксировать свое мнение по поводу принудительных мер воспитательного воздействия, которые целесообразно применить к несовершеннолетнему [Химичева, Мичурина, Химичева 2001]. Признавая рациональность данного предложения, в то же время необходимо указать, что по смыслу правил, определяющих содержание постановления о прекращении уголовного преследования в отношении несовершеннолетнего, к сожалению, законом не предусмотрена компетенция следователя (дознателя) излагать свою позицию по релевантности применения тех или иных принудительных мер воспитательного воздействия [Пугашова, Глушков 2007].

Учитывая изложенное, представляется необходимым законодательно регламентировать правомочность следователя (дознателя) фиксировать в постановлении о прекращении уголовного преследования и возбуждении перед судом ходатайства свои предложения по поводу конкретных видов и содержания принудительных мер

воспитательного воздействия, которые целесообразно применить к несовершеннолетнему подозреваемому, обвиняемому. Соответствующее правило требуется внести в диспозицию ст. 427 УПК РФ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Боровиков С. А.* Принудительные меры воспитательного воздействия в отношении несовершеннолетних как альтернатива уголовному наказанию: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007. 25 с.
- Быданцев Н. А.* Прекращение уголовного преследования (дела) в отношении несовершеннолетнего с применением принудительной меры воспитательного воздействия в аспекте ювенальной юстиции: автореф. дис. ... канд. юр. наук. Томск, 2007. 20 с.
- Гладких В. И., Кулакова В. А.* Организованная преступность несовершеннолетних. Состояние. Тенденции. Предупреждение. М.: Московский институт права, 2007. 210 с.
- Глушков А. И.* Взаимодействие следователя и оперативных сотрудников в рамках оперативно-розыскного обеспечения уголовного судопроизводства // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Юридические науки. 2008. № 1. С. 68–73.
- Глушков А. И.* Реализация в уголовно-процессуальном доказывании результатов оперативно-розыскной деятельности // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 2. С. 67–69.
- Глушков А. И.* Роль прокурора в обеспечении реализации принципа состязательности сторон на досудебных стадиях уголовного процесса // Административное и муниципальное право. 2013. № 5. С. 482–485.
- Головкин Н. В.* Возникновение и развитие российского уголовного законодательства об ответственности за должностные преступления // Современный ученый. 2016. № 1 С. 23–26.
- Гуценко К. Ф., Головкин Н. В., Филимонов Б. А.* Уголовный процесс западных государств. 2-е изд., доп. и испр., М.: Зерцало-М, 2002. 528 с.
- Пугашова Г. Н., Глушков А. И.* Проблемные вопросы прекращения уголовного преследования в отношении несовершеннолетних // Юридический мир. 2007. № 12. С. 62–67.
- Третьякова К. Е.* Модели ювенальной юстиции в странах континентальной правовой системы // Молодой ученый. 2016. № 19. С. 259–263.
- Химичева Г. П., Мичурин О. В., Химичева О. В.* Окончание предварительного расследования прекращением уголовного дела : монография. Рязань : Узорочье. 2001. 190 с.

УДК343.8

Ф. В. Грушин

кандидат юридических наук; докторант факультета подготовки научно-педагогических кадров Академии ФСИН России; e-mail: fedor062@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ С УЧЕТОМ ВЛИЯНИЯ НЕКОТОРЫХ «ЗАПАДНЫХ» ЦЕННОСТЕЙ

В статье рассматриваются особенности влияния на уголовно-исполнительную политику и уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации такого фактора как «западные ценности». При этом подчеркивается, что духовно-нравственная основа бытия российского общества формировалась в иных условиях, нежели та, что присуща европейскому обществу. В частности, одной из основных особенностей российского менталитета является идея справедливости, что применительно к пенитенциарной сфере нередко находит свое выражение в доминировании идеи кары в наказании.

Одним из наиболее актуальных и обсуждаемых в современном российском обществе является вопрос о соотношении новых и традиционных ценностей, что часто находит свое отражение в принимаемых нормативных актах, например, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Полагаем, что одна из проблем для развития российского общества заключается в том, что через различные международные правовые механизмы «западные» моральные нормы пытаются и будут всё настойчивее пытаться в будущем привнести в нашу политику и законодательство.

Как показывает практика, в большинстве случаев, такие западные ценности, как – мультикультурализм, толерантность, деформация семейных ценностей не находят поддержки в российском обществе, где сильны традиционные взгляды и представления. До сих пор в УИК РФ мужеложство и лесбиянство рассматривается как правонарушение при отбывании лишения свободы, что может быть рассмотрено в аспекте защиты традиционных российских ценностей. Также о влиянии традиционных ценностей можно говорить и при предоставлении осужденным к лишению свободы длительных свиданий, которые по общему правилу проводятся с супругом (супругой).

В результате многие современные западные ценности не находят поддержки в российском обществе, что находит свое отражение и на проводимой государством уголовно-исполнительной политике.

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

F. V. Grushin

PhD. in Law, Doctoral Candidate, Academy of Law Management of the Federal Penal Service of Russia; e-mail: fedor062@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF THE PENAL POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION TAKING INTO ACCOUNT THE INFLUENCE OF SOME “WESTERN” VALUES

The article considers the features of the influence of such factor as “Western” values on the criminal-Executive policy and the criminal-Executive legislation of the Russian Federation. At the same time, it is emphasized that the spiritual and moral basis of the existence of Russian society was formed in other conditions than those inherent in European society. In particular, one of the main features of the Russian mentality is the idea of justice, which is often reflected in the dominance of the idea of punishment in the penitentiary sphere.

One of the most relevant and discussed in modern Russian society is the question of the relationship of new and traditional values, which is often reflected in the adopted regulations, for example, in the strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. We believe that one of the problems for the development of Russian society is that through various international legal mechanisms, “Western” moral norms are trying and will be increasingly trying to bring into our policy and legislation in the future.

As practice shows, in most cases, such Western values as-multiculturalism, tolerance, deformation of family values do not find support in the Russian society, where traditional views and ideas are strong. Until now, in the criminal code of the Russian Federation, sodomy and lesbianism are considered as offence in the serving of imprisonment, which can be considered in the aspect of protection of traditional Russian values. Also, the influence of traditional values can be considered when granting convicts to deprivation of liberty long visits, which are generally held with the spouse (wife).

As a result, many modern Western values do not find support in Russian society, which is reflected in the state’s penal policy.

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

Как в теории права, так и в отраслевых юридических науках одним из актуальных вопросов является проблема учета и анализа всевозможных факторов, определяющих развитие и функционирование системы права и законодательства. Применяя факторный подход к оценке правовых явлений, можно выявить сущность права, повысить эффективность правотворческого процесса и в конечном счете реализации правовых норм.

На формирование уголовно-исполнительной политики и уголовно-исполнительного законодательства оказывают влияние самые разнообразные факторы, начиная от экономических, политических, правовых и заканчивая моральным сознанием общества [Грушин 2017].

В этом ряду в силу ряда причин выделяются духовные факторы, в том числе и такая их разновидность как «западные» ценности.

Нормы морали, будучи одним из основных регуляторов общественных отношений, отражая представления об общечеловеческих ценностях, формировавшиеся на протяжении всей истории человечества, оказывают существенное влияние на развитие права, что вполне закономерно, поскольку «в силу обобщенности моральных принципов нравственность отражает глубинные слои социально-общественного бытия человека» [Цыбулевская 2004, с. 52]. Как отмечает Н. Н. Вопленко, «мораль общества, его социальных групп и индивидов через мир нравственного сознания, норм и отношений всегда выступала в качестве важнейшего социального источника права. Источники права формируются и совершенствуются под исторически непрерывным “прессингом” со стороны морали. Именно она определяет нравственный потенциал и легитимность действующих правовых норм» [Вопленко 2004, с. 33].

Необходимо учитывать, что духовно-нравственная основа бытия российского общества формировалась в иных условиях, нежели та, что присуща европейскому обществу. В частности, одной из основных особенностей российского менталитета является не столько идея свободы, сколько справедливости, что применительно к пенитенциарной сфере нередко находит свое выражение в доминировании идеи кары в наказании. В результате идеи гуманизма в целом и улучшения условий содержания осужденных в исправительных учреждениях, в частности, не всегда находят отклик у населения.

Очевидно, что искусственная подгонка российского мировосприятия под западноевропейские стандарты скорее таит в себе скрытую угрозу срыва законодательных инициатив, отторжения положенных в их основу ценностей, которые не смогут выполнять присущую им «интегративную роль в повышении устойчивости государственной власти и жизнедеятельности социальных субъектов, развитии демократических оснований российского социума» [Жбанков 2010, с. 7]. Следует учитывать, что российская правовая традиция и основанная на ней российская правовая система по своей природе представляют собой явления российской культуры, имеющие самые различные духовные и материальные источники: западные, восточные, эллинские, римские, семитские, тюркские и т. д., которые, сплавляясь в этом

огромном духовном потоке, сохраняют, однако, исходный духовный стержень, делающий ее неповторимой по сравнению с другими культурами (цивилизациями) [Синюков, Синюкова 2000].

Одним из наиболее актуальных и обсуждаемых в современном российском обществе является вопрос о соотношении новых и традиционных ценностей. Изучению и анализу этой проблемы посвятили свои работы многие ученые. В результате данный вопрос является настолько актуальным, что находит свое отражение в принимаемых нормативных актах. Так в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р указано, что «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности...» (Собрание законодательства РФ. 2015. № 23. Ст. 3357). Таким образом, государством поставлена задача по постепенному переходу от либеральных (западных) ценностей, таких как свобода, переходящая во вседозволенность, расширение прав всех категорий граждан, в том числе и различных меньшинств, к традиционным духовным ценностям, исторически присущих нашему отечеству:

- содействие укреплению семьи и защите приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами;
- поддержка различных объединений, содействующих укреплению семьи, сохранению и возрождению семейных и нравственных ценностей с учетом роли религии и традиционной культуры местных сообществ;
- содействие популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения и др.

Историческое развитие российского государства в отличие от большинства западных стран, свидетельствует о сохранении и развитии традиционных духовных ценностей. Следует согласиться с исследователем Д. Г. Мордовцевым, который утверждал, что «в Руси долго не существовало таких важнейших факторов публичного разврата как аристократии, рабства, солдатчины, университетов, сосредотачивавших до 15 тыс. студентов, многочисленных религиозных сект и орденов...» [Мордовцев 1894, с. 41].

Современное западное общество и его духовно-нравственное состояние находятся под влиянием своих собственных ценностей. Постепенно «современные западные ценности» проникают даже в такую, казалось бы, консервативную сферу, как исполнение уголовных наказаний. Следует согласиться с профессором В.Н.Чорным, который утверждает, что «навязывание некоторых европейских “ценностей”, зачастую противоречащих национальным, проявилось не только в социально-культурной, политической и иных сферах, но и уголовно-исполнительной» [Чорный 2016, с. 201]. Так, в частности, Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций в отношении обращения с заключенными (Правила Манделы 2015 г.) уже предусматривают, что при поступлении каждого заключенного необходимо учитывать точные сведения, позволяющие определить подлинную личность заключенных, с уважением их личного восприятия своей половой идентичности (Правило 7). Интересно, каким образом персоналу учреждения надо будет уважать личное восприятия осужденного своей половой идентичности? То есть сначала уважать, а затем и переводить, например мужчин, считающих себя женщиной, в женские исправительные учреждения? На наш взгляд, через международные правовые механизмы (международные стандарты, практику международных правозащитных организаций, включая Европейский суд по правам человека и Европейский комитет по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания) эти моральные нормы пытаются и будут всё настойчивее пытаться в будущем привнести в нашу политику и законодательство.

Как показывает практика, в большинстве случаев такие западные ценности, как мультикультурализм, толерантность, деформация семейных ценностей не находят поддержки в российском обществе, где сильны традиционные взгляды и представления.

О влиянии традиционных ценностей, присущих нашему обществу, на уголовно-исполнительную политику и законодательство можно проследить на примере нормы, предусматривающей в ст. 116 УИК РФ ответственность для осужденных к лишению свободы за мужеложство и лесбиянство. С одной стороны, с учетом современного развития общества и влияния западных ценностей мужеложство и лесбиянство рассматриваются практически как норма, с другой стороны, это по-прежнему рассматривается как нарушение режима отбывания

наказания в местах лишения свободы. На наш взгляд, данная норма не изменяется в результате воздействия так называемых факторов-ингибиторов (факторов, препятствующих изменению действующей политики и законодательства [Грушин 2017]). К ним можно отнести в целом негативное морально-нравственное отношение нашего общества к данным проявлениям, а также практическую деятельность учреждений, исполняющих лишение свободы, так как сотрудники исправительных учреждений полагают, что исключение мужеложства и лесбиянства из списка нарушений режима отбывания наказаний приведет к росту насильственных преступлений среди осужденных.

Также о влиянии традиционных ценностей можно говорить и при предоставлении осужденным к лишению свободы длительных свиданий (ст. 89 УИК РФ), которые по общему правилу проводятся с супругом (супругой).

Полагаем, что духовная жизнь российского общества является сферой формирования нравственного императива, который в качестве некой идеальной модели построения общественных отношений, отражающей совокупность общечеловеческих нравственных принципов, сначала фигурирует в качестве нравственной основы уголовно-исполнительной политики, а затем находит свое отражение в уголовно-исполнительном законодательстве, нормы которого обозначают ценностные ориентиры деятельности субъектов права.

Таким образом многие современные западные ценности не находят поддержки в российском обществе, что находит свое отражение и на проводимой государством уголовно-исполнительной политике, а также действующем уголовно-исполнительном законодательстве Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вопленко Н.Н.* Источники и формы права : учебное пособие. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2004. 102 с.
- Грушин Ф.В.* Влияние системы факторов на развитие уголовно-исполнительной политики и уголовно-исполнительного законодательства Российской Федерации : монография / под науч. ред. В. И. Селиверстова. М. : ИНФРА-М, 2017. 208 с.
- Жбанков А.Б.* Духовное развитие общества как фактор национальной безопасности : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2010. 24 с.
- Мордовцев Д.Г.* Живой товар: Постыдная международная торговля молодостью и красотой и меры против безнравственных совратителей

женщин. М. : тип. И. Я. Полянова, 1893. [2], [IV], 161 с. URL: livelib.ru/author/315973/quotes-daniil-mordovtsev

Синюков В. Н., Синюкова Т. В. К вопросу о российской правовой доктрине в XXI в. // Вопросы теории государства и права новые идеи и подходы: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. М. И. Байтина. Саратов, 2000. Вып. 2 (11). С. 51–59.

Цыбулевская О. И. Нравственные основания современного российского права / под ред. Н. И. Матузова. Саратов : ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2004. 220 с.

Чорный В. Н. Факторы, влияющие на содержание уголовно-исполнительного законодательства и тенденции его развития // Евразийский юридический журнал. 2016. № 11. С. 201–202.

УДК327.35

А. И. Емельянов

кандидат политических наук; доцент кафедры политологии Института международных отношений и социально-политических наук МГЛУ;
e-mail: anton.politolog@ya.ru

ОРГАНИЗОВАННАЯ ПРЕСТУПНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматривается Российская Федерация, представляющая собой ключевой субъект на международной политической арене, в качестве основного актора современного мирового политического процесса. Автор обращает внимание на то, что разумная экономическая политика внутри страны в совокупности с благоприятной ситуацией на международных рынках привели к стабильному развитию российского государства. Сделано предположение, что контроль в экономической сфере является приоритетом для успешного развития и процветания любого государства, в том числе и Российской Федерации. В статье обращается внимание на то, что самый значительный и долгосрочный вред социально-экономическому развитию страны наносит организованная преступность. Автор отмечает, что это социальное явление появилось вместе с государством. В то же время преступный умысел, расцвет криминальной деятельности, неэффективная борьба с этими проявлениями ведет к экономической дестабилизации и потере доверия у граждан к официальным органам власти. Таким образом, можно говорить, что организованная преступность представляет угрозу национальной безопасности любого государства, в том числе и Российской Федерации. Автор подчеркивает, что она имеет различные формы, в частности всё больше используются информационные, коммуникационные и высокие технологии. Автор выделяет два направления деятельности преступных сообществ. Одно из одних – получение незаконного дохода или самообогащение преступным путем с дальнейшей легализацией полученных средств. В других случаях – это использование влияния на политику государства и принятие политических решений посредством террористических актов, особенно если речь идет об организациях, ставящих целью подрыв суверенитета Российской Федерации. Автор приходит к выводу, что стабильность экономической системы играет значительную роль в борьбе с организованной преступностью.

Ключевые слова: организованная преступность; Россия; терроризм; безопасность; национальная безопасность.

A. I. Emelianov

PhD (Political Science), Associate Professor, Department of Political Science, Institute of International Relations and Social and Political Sciences (Faculty); MSLU;
e-mail: anton.politolog@ya.ru

ORGANIZED CRIME – A KEY THREAT TO THE NATIONAL SECURITY OF THE RUSSIAN FEDERATION

The article considers the Russian Federation, which is a key subject on the international political arena, as the main actor of the modern world political process. The author draws attention to the fact that a reasonable economic policy in the country in conjunction with the favorable situation on the international markets have led to the stable development of the Russian state. It is assumed that control in the economic sphere is a priority for the successful development and prosperity of any state, including the Russian Federation. The article draws attention to the fact that the most significant and long-term harm to the socio-economic development of the country is caused by organized crime. The author points out that this social phenomenon was formed together with the state. At the same time, criminal intent, the flourishing of criminal activity, ineffective struggle against these manifestations leads to economic destabilization and loss of trust among citizens to the official authorities. Thus, we can say that organized crime is a threat to the national security of any state, including the Russian Federation. The author emphasizes that it has various forms, in particular, information, communication and high technologies are increasingly used. The author identifies two areas of criminal communities. One of them is the receipt of illegal income or self-enrichment by criminal means with further legalization of the received funds. In other cases, is the use of influencing the policy of the state and political decision-making by terrorist acts, especially if we are talking about organizations whose goal is the undermining of the sovereignty of the Russian Federation. Thus, the author comes to the conclusion that the stability of the economic system plays a significant role in the fight against organized crime.

Key words: organized crime; Russia; terrorism; security; national security.

В российской науке и юридической практике существует большое число определений термина «организованная преступность» [Галкина 2013; Емельянец 2009; Зуев 2011]. Все они имеют право на существование, но в контексте данной статьи лучше подходит определение организованной преступности как «негативного социального явления, складывающегося из организованной преступной деятельности, носящей постоянный характер, в виде совершения множества преступлений на криминально-профессиональной основе в целях криминального обогащения» [Годунов 2002, с. 24].

В России организованная преступность «расцвела» в период экономических потрясений 1990-х гг., поэтому одной из главных задач нашего государства является преодоление последствий того этапа развития нашего государства, поддержание экономической стабильности и ее дальнейшее развитие. Для предотвращения каких-либо негативных проявлений в экономике, способствующих криминализации

общественных институтов, следует прежде всего определить основные виды угроз экономической безопасности Российской Федерации. Их можно подразделить на внешние и внутренние. При желании данный список можно расширить и дифференцировать иначе.

Основные *внешние угрозы*:

- ресурсная и продовольственная зависимость внутреннего рынка от иностранных поставщиков;
- преобладание сырьевых товаров в российском экспорте;
- приобретение иностранными фирмами российских предприятий в целях вытеснения отечественной продукции как с внешнего, так и с внутреннего рынка и др.

Основные *внутренние угрозы*:

- низкая конкурентоспособность национальной экономики по сравнению с другими экономиками мира;
- ухудшение состояния научно-технического потенциала, в том числе утрата престижности интеллектуального труда;
- высокий уровень монополизации экономики, усиление топливно-сырьевой ее составляющей;
- низкая инвестиционную активность, незначительный процент прямых инвестиций;
- имущественное расслоение, рост децильного коэффициента;
- коррупция;
- лоббизм на различных вертикалях государственной власти и в различных регионах страны и др. [Рей 2009; Спиридонов 2014].

Эти и другие угрозы социально-экономической сфере достаточно четко обозначены в ключевых доктринальных документах Российской Федерации – Указе Президента Российской Федерации № 605 от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации внешнеполитического курса Российской Федерации», Указе Президента РФ № 608 от 29 апреля 1996 г. «О государственной стратегии экономической безопасности Российской Федерации», Указе Президента Российской Федерации № 683 от 31 декабря 2015 г. «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» и т. д. Только превентивные меры и успешное реагирование на них могут дать гарантию предотвращения негативного воздействия на национальную безопасность Российской Федерации.

Эффективность борьбы против организованной преступности может быть достигнута только при условии, что каждым из ее проявлений

будет заниматься определенное силовое ведомство, в зависимости от сложности иерархической организации преступной группировки, поля и географии ее деятельности. «Не исключается также причастность к различным схемам по легализации криминальных доходов со стороны государственных служащих федеральных ведомств, вплоть до сращивания этих структур на региональном уровне» [Васин 2015, с. 15]. Это требует особых оперативно-следственных действий с привлечением определенных служб. В этой связи стоит определить основные виды организованной преступности. «Существуют различные виды организованной преступности, которые представляют угрозу нашему государству» [Мацкевич 2013, с. 28]. По мнению автора, среди них можно выделить *пять типов организованных преступных групп*.

Во-первых, это *простая организованная группа*, представляющая простую форму объединения преступников численностью 3–5 человек, занимающаяся мошенничеством, грабежом, вымогательством и др. В них нет сложной структуры, суровой подчиненности, четко выраженного лидера.

Во-вторых, это *структурированная организованная группа*, состоящая из 5–15 человек, имеющая большую устойчивость, иерархичность, единоначалие. Такие организованные преступные группы допускают применение насилия. Все противоправные действия планируются заранее, у такого рода групп есть план экстенсивного и интенсивного развития с целью расширения преступной сети. Возможно широкое взаимодействие с другими криминальными элементами. Сфера интересов: квартирные кражи, кража автомобилей, грабежи, разбои, мошенничество, вымогательство, контрабанда. Коррумпированных связей с органами государственной власти, как правило, нет.

В-третьих, это *организованная преступная группировка* представляющая собой многочисленное объединение, в которое входят десятки, а то и сотни лиц, активно занимающихся преступной деятельностью. Уровень организованности, дисциплина, иерархия, подчиненность достаточно развит. В ней существует развитая сеть управления, большое число исполнителей. Состоит, как правило, из нескольких преступных групп, 5–10 человек каждая, которые разделяют свою деятельность. Преступная деятельность носит не только случайный характер (разбои, нападения), но и вымогательство на

определенной территории. Данная группа старается наладить связи с органами государственной власти для самосохранения и дальнейшего расширения своей деятельности.

В-четвертых, это *банда*, представляющая собой вооруженную группу, цель которой преступления, связанные с нападениями на предприятия, учреждения, организации или на отдельных граждан. Поэтому она крайне общественно опасна, применение оружия – обязательный ее признак. Высоко организованны, имеется строгое единоначалие. Результатом своей деятельности видят – получение денег, валюты и других ценностей.

Некоторые специалисты выделяют среди банд три категории, которые условно называют: *классическая*, *специализированная* и *банды-заказчики* [Нодари 2015].

Классическим бандам присуще совершение таких преступлений, как нападения на банки, инкассаторов, магазины, музеи, квартиры с применением тяжких телесных повреждений или убийств. Специализированные банды создаются для совершения одного-двух таких видов преступлений, как нападения на банки и магазины. Банды-заказчики совершают преступления на заказ. «Заказчики», как правило, не входят в состав преступных группировок, хотя могут иметь связи с их руководителями. Преступления совершаются за плату.

В-пятых, это *мафиозное объединение*, т. е. преступная группировка, которая по степени организованности и характеру деятельности вышла за пределы собственного формирования и объединяет как противоправные, так и легальные формы деятельности, влияя на государственную политику и направления социально-экономического развития. Такие объединения имеют прикрытие под видом разных коммерческих структур, которые служат для различных афер и «отмывания» денег, а также тесные коррумпированные связи с представителями органов власти. В составе таких объединений могут быть от десятков до сотен лиц.

Подобная типологизация подразумевает, что организованная преступность имеет различные формы в зависимости от поставленных целей и используемых средств. Все они представляют опасность для российского общества и государства. Деятельность всех видов организованной преступности попадает под статьи Уголовного кодекса РФ.

Организованные преступные сообщества ставят своей целью экспансию наиболее прибыльных отраслей национальной экономики.

Именно поэтому ее опасному воздействию подвержены финансово-кредитная система, внешнеэкономическая деятельность, процессы приватизации и сфера налогообложения. Кроме того, рельефно обозначилось стремление преступных сообществ овладеть промышленными предприятиями, банками, легализовав таким образом незаконно нажитый капитал (ч. 3 и 4 ст. 35 УК РФ и др.).

Негативный эффект от функционирования организованной преступности для государства в экономической сфере проявляется:

- в неэффективном использовании ресурсов;
- в сокращении внешних и внутренних инвестиций;
- в снижении эффективности налоговой системы;
- в появлении проблем в государственной бюджетной политике;
- в усилении имущественного расслоения общества;
- в замедлении научно-технического прогресса;
- в росте коррупции и др.

Существует взаимосвязь между экономическим положением в стране и политической системой государства, которая стремится стабилизировать ее и защитить от внешних и внутренних угроз всеми возможными способами. Справедливо утверждение, что «без надлежащего экономического потенциала нельзя создать и обеспечить деятельность политических, правовых и силовых структур, способных успешно защищать национальные интересы государства» [Коротков, Беляев 2001, с. 47]. Таким образом, вред, который год за годом наносит организованная преступность экономике страны, делает ее реальной угрозой национальной безопасности в долгосрочной перспективе, способной вызвать дестабилизирующие процессы уже в среднесрочной перспективе. Следует определить базисные элементы экономической безопасности, на которые прежде всего негативно воздействует организованная преступность. Среди них исследователями выделяются:

- стратегические отрасли производства;
- сфера общественных финансов;
- системы стратегически важных элементов жизнеобеспечения граждан;
- информационные базы с данными о физических и юридических лицах;
- общественная безопасность, включающая продовольственную безопасность (в том числе бесперебойное обеспечение продуктами питания);

- экологическая безопасность;
- сырьевая безопасность [Магомедов 2015; Бобошко, Бобошко 2014].

Одним из наиболее весомых факторов, влияющих на развитие организованной преступности, расширения поля ее деятельности и распространения преступной сети, является *коррупционная* составляющая. Наряду с терроризмом она является одной из угроз национальной безопасности. Ситуация с коррупцией в стране, согласно последним данным, говорит о системном кризисе в политической системе страны и требует немедленной санации [Corruption perceptions index 2015].

«Объединение коррупции с организованной преступностью ведет к проявлению проблем в экономическом развитии, происходит незаконное изъятие из государственного, банковского или коммерческого оборота значительных материальных, денежных средств около 270 млрд долл. США» [Ходжич 2009, с. 19]. «Организованная преступность неотрывно связана с “теневой” экономикой в стране» [Кириленко, Дронов 2012, с. 31]. Теневая экономика включает в себя две категории:

- криминализованный, или «серый»;
- криминальный, или «черный».

К «серой» экономике следует отнести легальную разрешенную экономическую деятельность, осуществляемую с нарушением установленных правил налогообложения, регистрации, лицензирования и др.

К криминальному, или «черному», экономике следует относить деятельность, связанную с производством и реализацией запрещенных законом товаров и услуг (наркобизнес, контрабанда, вымогательство, торговля людьми и др.). Основной чертой данной экономики является ее социальная деструктивность.

Развитие криминального сектора экономики и неспособность властей дать отпор организованной преступности может привести к образованию и укреплению влияния мафии. Таким образом, мы можем рассматривать мафию как институт, как совокупность правил и норм поведения, позволяющих теневым субъектам действовать в экономической, социальной, политической и других сферах. Учитывая современные вызовы, стоящие перед экономикой страны, нельзя допускать образования такого нового криминального института, как мафиозная организованная преступность.

Современной организованной преступности, как в Российской Федерации, так и за рубежом, свойственны сращивание руководителей криминальных формирований с государственными и общественно-политическими структурами, приобретение позиций в легальных сферах экономики и стремление установить над ними контроль, проникнуть в правоохранительные органы, терроризирование и физическое устранение лиц, способных оказать помощь в раскрытии преступного сообщества.

Для современной организованной преступности характерны интернационализация ее деятельности, тенденция к установлению связей с зарубежными и международными преступными организациями. Не исключаются и преступные контакты с иностранными спецслужбами [Рыжак 2010]. Существующие тенденции развития организованной преступности, ее политизация и интернационализация, а также связь с терроризмом характеризуют это антиобщественное социальное явление как источник угрозы государственной безопасности, как фактор, подрывающий конституционный строй и дестабилизирующий обстановку в стране.

Так как организованная преступность представляет собой криминальную систему, то разрушить ее можно только с помощью системных действий более мощной, противостоящей ей системы правоохранительных органов российского государства. Для того чтобы правоохранительные органы смогли справиться с задачами борьбы с организованной преступностью, они должны иметь стратегию, систему стратегических установок для работы на этом направлении. Необходим комплексный подход к данной проблеме, учитывающий наработанный отечественный и зарубежный опыт, возможности правоохранительных систем государств, участвующих в ней, в том числе материальные и информационные [Глазунова 2016].

Данный подход должен учитывать киберпреступность. «Научно-технический прогресс предоставил преступникам широкие возможности в доступе к новым техническим средствам, которые позволяют им незаконно присваивать колоссальные объемы денежных средств, легализовывать доходы, полученные преступным путем, уходить от налогообложения и совершать иные преступления. Кроме того, это открывает новые возможности для коммерческого подкупа должностных лиц» [Гапоненко 2014, с. 7]. Представляется целесообразным перерезать все финансовые инструменты организованной

преступности, создать, а в последующем – укрепить и усовершенствовать системы мер противодействия организованной преступности в киберпространстве [Мохов 2006].

Перспективным шагом могло бы стать создание киберполиции, которая бы могла контролировать преступные финансовые потоки организованной преступности, бороться с ее проявлениями в интернет-среде и проводить активный мониторинг «скрытого» Интернета.

В этой связи представляются правильными действия государства по деофшоризации экономики, что может сильно ударить по организованной преступности. Под этими действиями подразумевается контроль за фирмами-однодневками, офшорами, смешением капитала с террористическими деньгами, вывозом капитала под предлогом покупки иностранных ценных бумаг. «Запрет осуществления подобных действий за рубежом и перевод под юрисдикцию РФ экономических операций, недопущение отмывания денег, создание равных торговых условий может стать залогом оздоровления экономики от действий организованной преступности» [Филатова 2015, с. 140].

Учитывая, что успехи в борьбе с организованной преступностью на национальном уровне могут быть достигнуты только при совместном действии различных федеральных и региональных ведомств, важно наращивать сотрудничество и на международном уровне. Существуют различные акты и конвенции (многие из них подписаны Российской Федерацией), которые ставят своей задачей ликвидацию международных сетей организованной преступности, например, Конвенция ООН № 55/25 ГА ООН «Против транснациональной организованной преступности» от 15 ноября 2000 г.

В результате можно говорить, что в Российской Федерации существуют различные виды организованной преступности, которые наносят урон экономике нашей страны, представляя угрозу национальной безопасности и препятствуют реализации национальных интересов России. Это усугубляется спектром экономических негативных факторов, а именно внешним экономическим воздействием, а также высоким уровнем коррупции. Особо опасной представляется объединение организованной преступности с терроризмом, который представляет еще большую опасность для национальной безопасности личности, общества и государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бобошко В. И., Бобошко Н. М.* Анализ проблем экономической безопасности субъектов малого предпринимательства на современном этапе // Вестник экономической безопасности. 2014. № 3. С. 11–16.
- Васин Ю. Г.* Борьба с организованной преступностью: опыт теоретического моделирования: монография / под общ. ред. С. В. Максимова. М. : Институт государства и права РАН, 2015. 291 с.
- Галкина В. И.* Понятие и признаки организованной преступности в России // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2013. № 2. С. 88–91.
- Гапоненко В. Ф., Тайгильдин Д. В.* Обеспечение экономической безопасности государства и информационного противоборства с преступностью и терроризмом // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2014. № 2. С. 6–8.
- Глазунова И. В.* Использование специальных знаний при выявлении и расследовании экономических преступлений // Вестник экономической безопасности. 2016. № 3. С. 284–289.
- Годунов И. В.* Транснациональная организованная преступность в России: автореф. дис. ... д-ра юр. наук. Рязань, 2002. 54 с.
- Емельянцев А. Г.* Терроризм как один из видов деятельности организованной преступности // Российский следователь. 2009. № 24. С. 16–22.
- Зуев С. В.* Борьба с организованной преступностью: нужны надлежащие правовые средства // Законность. 2011. № 3. С. 28–30.
- Кириленко В. П., Дронов Р. В.* Коррупция и ее связь с теневой экономикой // Управленческое консультирование. 2012. № 3. С. 28–36.
- Коротков Э. М., Беляев А. А.* Управление экономической безопасностью общества // Менеджмент в России и за рубежом. 2001. № 6. С. 46–49.
- Магомедов А. А.* Вопросы обеспечения региональной экономической безопасности // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2015. № 2. С. 94–98.
- Мацкевич Р. С.* Интеллектуализация деятельности органов внутренних дел в сфере обеспечения экономической безопасности России: монография / под общ. ред. В. Н. Анищенко. М. : ФГКУ «ВНИИ МВД России», 2013. 152 с.
- Мохов Е. А.* ФСБ: борьба с организованной преступностью. М. : Вузовская книга, 2006. 316 с.
- Нодари Д. Э.* Экономическая безопасность в контексте формирования системы национальной безопасности государства // Вестник экономической безопасности. 2015. № 3. С. 31–34.

- Рей А. И.* Внешнеэкономическая деятельность России: теории, история и американский фактор. М. : Либроком, 2009. 32 с.
- Рыжак Н. Н.* Место и роль ФСБ России в системе обеспечения национальной безопасности Российской Федерации в современных условиях // Социальная политика и социология. 2010. № 10. С. 154–169.
- Спиридонов В. В.* Роль международных рейтинговых агентств в реализации экономических санкций против России в свете событий на Украине // Международные отношения. 2014. № 4. С. 555–558.
- Тюрин С. Б., Бирко А. В.* Угрозы национальной безопасности Российской Федерации // Вестник БИСТ. 2015. № 2 (27). С. 52–55.
- Филатова И. В.* Влияние процесса деофшоризации на экономическую безопасность России // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2015. № 5. С. 139–142.
- Ходжич М. В.* Значение стратегического планирования в борьбе с организованной преступностью, представляющей угрозу национальной безопасности России // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2009. № 6. С. 18–21.

УДК 340.113

Ю. В. Литвинов

кандидат филологических наук; юрист;
e-mail: yuriy.litvinov53@mail.ru

О ПОНЯТИИ ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В РОССИЙСКОМ И АНГЛО-АМЕРИКАНСКОМ КОРПОРАТИВНОМ ПРАВЕ

Актуальность настоящей работы предопределяется тем местом, которое в корпоративном праве занимает понятие «ограниченная ответственность», и назревшей необходимостью уточнить роль национальных правовых систем в разработке и законодательном закреплении этого принципа. Показана историческая значимость принципа ограниченной ответственности как правового инструмента в корпоративном праве и практике, что проявляется в обеспечении свободы движения капитала и инвестиций; увеличении числа организационно-правовых форм и повышении гибкости их использования; закреплении принципа ограниченной ответственности в законодательстве; разработке на этой основе правил, направленных на устранение возможностей построения «финансовых пирамид». Для уяснения процесса разработки и законодательного закрепления понятия ограниченной ответственности приводится историческая периодизация этого процесса, который условно делится на дозаконодательный и законодательный периоды. Первый – характеризовался тем, что правило ограниченной ответственности действовало лишь в силу частноправовых соглашений. В течение второго – принцип ограниченной ответственности стал закрепляться законодательно. В связи с исключительной значимостью принципа ограниченной ответственности встает вопрос об уточнении законодательного приоритета принятия этого принципа в различных странах. С этой целью в работе предпринята попытка вычленения нескольких наиболее существенных признаков, по которым проведен сравнительный текстологический анализ закона Англии об ограниченной ответственности 1855 г. и Указа Правительствующего сената России от 06 сентября 1805 г. № 21.900 «Об ответственности акционерным компаниям, в случае взыскания, одним складочным капиталом». В результате данного анализа следует признать, что по временному критерию законодательный приоритет принадлежит России. В то же время по другим признакам предпочтение столь же явно следует отдать Англии.

Ключевые слова: ограниченная ответственность; корпоративное право; законодательный приоритет; национальная правовая система.

Yu. V. Litvinov

PhD in Philology, lawyer:
e-mail: yuriy.litvinov53@mail.ru

ON THE CONCEPT OF LIMITED LIABILITY IN RUSSIAN AND ANGLO-AMERICAN CORPORATE LAW

The relevance of this article is determined by the significance of limited liability concept within corporate law in conjunction with the need to update the role of the national legal systems in developing and enacting this principle. Historically, the importance of limited liability in corporate law and practices is shown as a legal instrument heavily contributing to free movement of capital and investments; increased number and flexibility of use of corporate legal forms; enactment of limited liability in national legislations; development of regulations aimed at curbing the possibilities of building up “financial bubbles”. For the purpose of clarifying the process of development and legislative enactment of limited liability, its history is classified into pre-legislative and legislative periods. The former witnessed limited liability being enforced only by virtue of private legal instruments. The latter saw the legislative enactment of limited liability. The exclusive importance of the matter in question warrants an inquiry into legislative priority in enacting the principle of limited liability in the national legal systems. In view of this, several salient features have been identified to underlie the comparative textual analysis of the Decree of the Governing Senate “On liability of joint-stock companies, in case of claims, by their joint stock only” dated September 06, 1805 № 21.900 (Russia) and the Limited Liability Act 1855 (England). As a result of the analysis, it should be acknowledged that, based on the date of enactment, the legislative priority should be awarded to Russia while England ought to be given preference according to other relevant characteristics.

Key words: limited liability; corporate law; legislative priority; national legal system.

Как российскому, так и англо-американскому корпоративному праву известно понятие ограниченной ответственности, в соответствии с которым, например, акционеры в акционерном обществе или участники в обществе с ограниченной ответственностью не отвечают по обязательствам общества и несут риск убытков, связанных с его деятельностью, в пределах стоимости принадлежащих им акций или долей (п. 1 ст. 2 Федерального закона от 26 декабря 1995 г. № 208-ФЗ «Об акционерных обществах» (ФЗ об АО 1995); п. 1 ст. 2 Федерального закона от 08 февраля 1998 г. № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью»).

Ограниченная ответственность свойственна многим организационно-правовым формам (ОПФ). Основными среди таких ОПФ в российском корпоративном праве являются публичное акционерное общество и общество с ограниченной ответственностью, а в английском праве компаний – public limited company (PLC – публичная

компания с ограниченной ответственностью) и private limited company (LTD – частная компания с ограниченной ответственностью). Деятельность PLC и LTD регулируется английским законом о компаниях 2006 г. [Companies Act 2006].

Историю принципа ограниченной ответственности в корпоративном праве можно условно разделить на дозаконодательный период и законодательный период.

Дозаконодательный период. До законодательного закрепления правила ограниченной ответственности действовало лишь в силу частноправовых соглашений, например, соответствующих положений в учредительном акте (deed of settlement) компании, договоров страхования [Farrar 1998, с. 80], которые, однако, не всегда были в состоянии гарантировать исполнение, что нередко приводило к злоупотреблениям, в частности, к «финансовым пирамидам». Такой классической «финансовой пирамидой» стала Компания Южного моря (*South Sea Company*), деятельность которой получила название «мыльного пузыря Южного моря» (*South Sea Bubble*) и в отношении которой английским парламентом был принят *Bubble Act 1720* (Закон о мыльном пузыре 1720 г.) [Grier 2002, с. 2].

Помимо указанных правовых инструментов в дозаконодательный период ограниченная ответственность могла быть предоставлена королевской хартией или ненормативным (индивидуальным) актом парламента, которые служили основанием для создания chartered companies (октроированные компании) и statutory companies (статутные компании)¹ [Griffin 2000, с. 5]. Поскольку в таких случаях речь идет об индивидуальных актах суверена и парламента и даруемых ими привилегиях, а не о нормативно-правовых актах и предоставляемых ими неопределенному кругу лиц правах, подобные случаи здесь лишь упоминаются.

Законодательный период. С определенного времени во избежание «финансовых пирамид» и связанных с ними социальных потрясений принцип ограниченной ответственности стал закрепляться законодательно. Наиболее известным стал Limited liability act 1855 – Закон об ограниченной ответственности, принятый в Англии в 1855 г. (ЗОО 1855), который является точкой отсчета широкого

¹Переводы автора объясняются так: октроированная компания – фр. *octroyer* – жаловать, даровать; статутная компания – англ. *statute* – закон.

распространения принципа ограниченной ответственности в мировой корпоративной практике [Limited liability act 1855].

Следует отметить, что до английского ЗОО 1855 во Франции правило ограниченной ответственности было введено для участников акционерных обществ (*sociétés anonymes*) в книге I, разделе III, ст. 33 Торгового кодекса 1807 г. (ТК 1807): «*Les associés ne sont passibles que la perte du montant de leur intérêt dans la société*» (участники не несут убытки свыше размера их вклада в общество) [Code de commerce 1807]. Ограничение ответственности затрагивалось также в ст. 32 ТК 1807, причем это правило относилось уже к директорам (*administrateurs*) акционерного общества.

Несколько позже, в 1811 г. был принят Закон штата Нью-Йорк, США об инкорпорации для производственных целей (*An act relative to incorporations for manufacturing purposes*), который разрешал создание компаний с ограниченной ответственностью, но только в некоторых отраслях производства, что было продиктовано товарным дефицитом в молодой республике. В ст. 7 этого закона устанавливалась ограниченная ответственность «лиц, составляющих... такую компанию» («*the persons... composing such company*»), т. е. Учредителей компании [The New-York annual register 1836, с. 352].

Однако ранее на законодательном уровне принцип ограниченной ответственности акционеров был закреплен в Указе Правительствующего сената России от 06 сентября 1805 г. № 21.900 «Об ответственности акционерным компаниям, в случае взыскания, одним складочным капиталом» (Указ 1805). Указ 1805 провозглашал общее правило об ограниченной ответственности акционеров по долгам акционерной компании, в соответствии с которым при ее неудачах никто из акционеров не терял свыше внесенного им в компанию капитала.

Историческую значимость принципа ограниченной ответственности как правового инструмента в корпоративном праве и практике трудно переоценить. Во-первых, именно он в значительной мере обеспечил и продолжает обеспечивать невиданные возможности высвобождения, концентрации и перетока капиталов и инвестиций для крупнейших проектов XIX–XXI вв. в сферах промышленности, торговли, услуг. Во-вторых, в силу принятия упомянутых и иных подобных законодательных актов возросло число ОПФ для ведения предпринимательской и благотворительной деятельности, повысилась гибкость их

использования. В-третьих, для всех соответствующих ОПФ ограниченная ответственность приобрела закрепленный в законе статус в отличие от частноправовых инструментов более раннего периода. Наконец, в-четвертых, судебной практикой стран общего права были выработаны правила «поднятия корпоративной вуали» (lifting the corporate veil) [Grier 2002, с. 22], нацеленные на предотвращение злоупотреблений принципом ограниченной ответственности. В странах континентального (в том числе российского) права доктрине «поднятия корпоративной вуали» соответствует институт субсидиарной ответственности акционеров и участников (п. 3 ст. 3 ФЗ об АО 1995), гарантированный силой государственного принуждения, что в значительной мере – хотя не до конца – снижает риск возникновения финансовых пирамид.

В связи с вышеизложенным встает вопрос о законодательном приоритете принятия исключительно важного принципа ограниченной ответственности в различных странах. Естественно было бы считать, что такой приоритет принадлежит стране, в которой соответствующий закон или иной нормативно-правовой акт (НПА) принят раньше всего. Однако, с другой стороны, следует учитывать и иные существенные признаки. С целью исследования правовых оснований для установления законодательного приоритета нами был проведен сравнительный анализ ЗОО 1855 и Указа 1805 по следующим признакам: а) дата принятия (признак 1); б) терминология (признак 2); в) характер НПА (признак 3); г) степень разработанности НПА (признак 4).

Тексты Указа 1805 и двух статей (VII и VIII) ЗОО 1855 в переводе автора приведены в таблице 1. Статьи VII и VIII выбраны потому, что именно в них излагаются ключевые положения ЗОО 1855 об ограниченной ответственности. Результаты сравнительного анализа приведены в таблице 2.

Таблица 1

Тексты Указа 1805 и статей VII и VIII ЗОО 1855

Указ 1805 (06 сентября)	Закон 1855 (14 августа)
Об ответственности акционерным компаниям ,в случае взысканий, одним акционерным капиталом	Закон для ограничения ответственности учредителей некоторых акционерных компаний
В именном Высочайшем Указе, данном Правительствующему Сенату сего года Августа в первый день за собственноручным его Величества подписанием, по делу	VII. Учредители акционерной компании, которая ... получила Свидетельство о полной регистрации с ограниченной ответственностью, после предоставления такого

<p>о взыскании, положенном на участников составленной в 1782 году в Санкт-Петербурге акционерной для строения кораблей компании на уплату сделанной оною долгов, по прочем изображено: а как по производству сего дела между прочим открывается, что посредники полагали взыскать с наличных акционеров и ту сумму, какая бы следовала ко взысканию с умерших и несостоятельных соучастников, а сие правило совершенно противно самому существу сего рода компаний: то в предупреждение подобных неправильных заключений и по другим делам компаний сего же разряда быть могущим, Мы признаем нужным подтвердить при сем случае то правило, что акционерная компания отвечает одним складочным капиталом, а следовательно ни один из акционеров ея при неудачах не теряет свыше положенного компании капитала. Правительствующий Сенат, в общем первых трех Департаментов Собрании, Приказали: для должного по сему Высочайшему указу исполнения, чтоб в подобных случаях ни один из акционеров компаний при неудачах не терял свыше положенного в компанию капитала...</p>	<p>Свидетельства, ... не несут ответственности, установленной в любом судебном постановлении, решении или приказе, которые будут получены в отношении такой компании, либо за любой долг или обязательство такой компании в размере или способом иными, чем предусмотрено в настоящем Законе.</p> <p>VIII. Если любые исполнительный лист, решение об аресте имущества или исполнительный приказ обращены, по закону либо по праву справедливости, против имущества и собственности компании, которых оказывается недостаточно для предъявления и принудительного исполнения такого исполнительного листа, решения об аресте или иного приказа, тогда такие исполнительный лист, решение об аресте или иной приказ могут быть выданы против любого из акционеров в пределах части их акций в капитале компании, на тот момент не оплаченных, и ни один акционер не будет обязан уплачивать, для удовлетворения требований любого подобного исполнительного листа, решения об аресте или иного приказа, сумму, превышающую неоплаченную часть его акций...</p>
---	---

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа Указа 1805 и 300 1855

	Признак 1	Признак 2	Признак 3	Признак 4
	Дата принятия	Терминология	Характер НПА	Степень разработанности
Указ 1805	06.09.1805	Ответственность	Смешанный характер	Два положения
300 1855	14.08.1855	Limited liability	Материальное право	Две статьи из 19

Признак 1: из таблицы 2 видно, что российский Указ 1805 г. был принят 06 сентября 1805 г., а английский 300 – 14 августа 1855 г.

Признак 2: в Указе 1805 применяется термин «ответственность» (=ответственность), в то время как в 300 1855 используется терминологическое сочетание «limited liability» («ограниченная

ответственность»), которое более полно и точно обозначает исследуемый правовой принцип.

Признак 3: Указ 1805 носит смешанный процессуально-материальный характер. В первой части текста он представляет собой подобие судебного акта высшей инстанции, ибо в Указе подводятся итоги рассмотрения дела конкретной судостроительной акционерной компании, учрежденной в 1782 г. Во второй части текста, однако, Указ 1805 представляет собой, несомненно, материально-правовой акт, на что указывает, например, следующее нормативное положение: «акционерная компания отвечает одним складочным капиталом, а следовательно, ни один из акционеров при неудачах не теряет свыше положенного в компанию капитала» [Указ Правительствующего Сената от 6 сентября 1805 г. № 21.900...].

С другой стороны, ЗОО 1855 является актом материального права, устанавливающим нормы ограниченной ответственности в английском праве компаний.

Признак 4: текст Указа 1805 занимает небольшой объем (половина колонки страницы), не структурирован (нет статей, пунктов, частей), содержит два коротких положения об ограниченной ответственности акционеров, первое из которых является нормативным правилом, а второе (после слова «приказали») подчеркивает императивный характер этой нормы. В то же время, в ЗОО 1855 принцип ограниченной ответственности раскрывается достаточно подробно в двух (VII и VIII) статьях из девятнадцати. В остальных статьях содержатся сопутствующие предмету ЗОО 1855 правила о регистрации, наименовании компании, штрафах, публичном объявлении увеличения капитала и т. п.

Таким образом, по признаку 1 (дата принятия) следует констатировать, что Указ 1805 был принят на 50 лет раньше ЗОО 1855, т. е. российский НПА имеет временной приоритет перед английским. По признаку 2 (терминология) ЗОО 1855 имеет формальное предпочтение (полное двухсловное терминологическое сочетание «ограниченная ответственность» против неполного однословного термина «ответствование» русского Указа 1805), хотя очевидно, что в Указе 1805 ни о каком ином понятии, кроме ограниченной ответственности акционеров, речь идти не может. По признаку 3 (характер НПА) смешанный процессуально-материальный характер в определенной мере

«затемняет» нормативный характер Указа 1805, который, тем не менее, содержит императивную норму об ограниченной ответственности акционеров. В противовес этому ЗОО 1855 носит чисто материально-правовую природу и в статьях VII и VIII содержит подробно сформулированные нормы об ограниченной ответственности. По признаку 4 (степень разработанности) ЗОО 1855 Англии, несомненно, является более разработанным и структурированным НПА, чем Указ 1805 России. Об этом говорит как объем самого ЗОО 1855 (19 статей), так и «удельный вес» статей, посвященных конкретно ограниченной ответственности (две подробные статьи VII и VIII, которые по объему примерно равны всему тексту Указа 1805).

Подводя итог сравнительного анализа Указа 1805 и ЗОО 1855, следует признать, что по временному критерию (признак 1) законодательный приоритет принадлежит России. В то же время по «качественным» показателям (признаки 2–4) предпочтение столь же явно следует отдать Англии. Неизвестно имела ли место преемственность и синергия при разработке указанных выше законодательных актов в России, Франции, США, Англии. Однако естественно-историческая последовательность их принятия законодательными органами государств очевидна: 1805 г. – Россия; 1807 г. – Франция; 1811 г. – США, штат Нью-Йорк; 1855 г. – Англия. Это обстоятельство (временной признак 1), равно как и «качественные» признаки 2–4 нельзя не учитывать при решении вопроса о законодательном приоритете закрепления принципа ограниченной ответственности в национальных правовых системах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Указ Правительствующего Сената от 6 сентября 1805 г. № 21.900 «Об ответственности акционерным компаниям, в случае взыскания, одним складочным капиталом» // Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи. [Собрание 1-е. С 1649 по 12 дек. 1825 г.]. Т. 28. 1804–1805. [№ № 21112–21982]. СПб. : 1830. С. 1211–1212.
- An act relative to incorporations for manufacturing purposes // The New-York annual register, 1836. С. 350–352. Интернет-архив. Открытая библиотека. URL: ia800209.us.archive.org/20/items/newyorkannualre05willgoog/newyorkannualre05willgoog.pdf.
- Code de commerce 1807. Интернет-архив. Открытая библиотека. URL: openlibrary.org/works/OL15219876W/Code_de_commerce.

- Companies Act 2006. Портал нормативно-правовых документов Национального архива Великобритании. URL: legislation.gov.uk/ukpga/2006/46/contents.
- Farrar J.H.* Farrar's Company law. 4-th ed. London – Edinburgh – Dublin: Butterworths, 1998. 802 p.
- Grier N.* Company law. Edinburgh : W. Green / Sweet and Maxwell. 2002. 328 p.
- Griffin S.* Company law fundamental principles. 3-d. ed. Harlow : Pearson Education Limited, 2000. 386 p.
- Limited liability act 1855. Портал нормативно-правовых документов Национального архива Великобритании. URL: legislation.gov.uk/ukpga/Vict/18-19/133/contents/enacted
- Mayson S. W., French D., Ryan C.* Company law. 20-th ed. New York: Oxford University Press, 2003. 818 p.

А. А. Савинков

аспирант Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации;
e-mail: asavinkoff@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА СКЛОНЕНИЕ К ПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ, ПСИХОТРОПНЫХ ВЕЩЕСТВ ИЛИ ИХ АНАЛОГОВ С УЧЕТОМ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Актуальность исследования обусловлена распространенностью деяний, попадающих под признаки склонения к потреблению наркотиков. Регистрируется лишь незначительное число таких деяний, что свидетельствует о проблемах в практике противодействия им. Факторами, осложняющими противодействие склонению к потреблению наркотиков, являются недостатки в определении признаков преступления.

Цель работы заключается в исследовании возможностей совершенствования ответственности за склонение к потреблению наркотиков с учетом зарубежного опыта. Достижение цели реализуется путем решения основных задач:

- 1) обобщение судебной практики по ст. 230 УК РФ;
- 2) изучение мнений ученых, практических работников правоохранительных органов и граждан;
- 3) сравнительно-правовой анализ норм об ответственности за деяния, схожие со ст. 230 УК РФ.

Исследование основано на методах, принятых в уголовном праве и криминологии (в частности – на методе опроса, на изучении правоприменительной практики и сравнительно-правовом методе). Обобщение практики показало, что склонение к потреблению наркотиков неединообразно квалифицируют по признаку потерпевшего. Требуется определить признаки потерпевшего в постановлении Пленума Верховного Суда Российской Федерации № 14 от 15 июня 2006 г. Предлагается не относить к потерпевшим тех лиц, которые потребляют наркотики на постоянной основе на момент преступления, поскольку данные лица уже испытывают влечение к наркотикам. Возбуждение у них желания потребить наркотик несопоставимо с подобными действиями в отношении лиц, не потребляющих данные препараты. Исключением должны считаться лица, прекратившие прием наркотиков или принужденные к их потреблению. Изучение практики также показало, что существуют факты вменения склонения к потреблению наркотиков без вменения сбыта наркотиков в ситуациях, когда имеется совокупность указанных преступлений. Предлагается акцентировать внимание на необходимости правильного разграничения данных деяний. Опрос практических работников указал на относительную распространенность деяний, содержащих признаки склонения к потреблению наркотиков, совершенных лицами в возрасте 14–15 лет. Данные лица не подлежат ответственности в силу возраста. С учетом зарубежного опыта

обосновывается понижение возраста ответственности за наиболее очевидные формы преступления, предусмотренного ст. 230 УК РФ. В работе изучены мнения ученых и практиков об изменении перечня препаратов, склонение к потреблению которых должно быть уголовно наказуемо. Вовлечение в потребление новых потенциально опасных психоактивных веществ способствует увеличению контингента, потребляющего препараты с наркотическим эффектом. Однако установлена лишь административная ответственность за такое деяние и только за вовлечение детей. Учитывая иностранный опыт обосновывается криминализация вовлечения в потребление препаратов данного класса.

Ключевые слова: склонение; вовлечение; наркотические средства.

A. A. Savinkov

PhD Student Academy of the Prosecutor General's Office of the Russian Federation;
e-mail: asavinkoff@mail.ru

**TO THE ISSUE OF IMPROVEMENT OF LIABILITY
FOR INDUCEMENT TO USE NARCOTIC DRUGS,
PSYCHOTROPIC SUBSTANCES AND THEIR ANALOGUES
FOLLOWING FOREIGN EXPERIENCE**

The relevance of the study is due to the prevalence of acts falling under the signs of inclination into drug use. Only a small number of such acts are registered, what indicates problems in the practice of countering to them. The factors complicating the resistance to the inclination to use drugs are the shortcomings in determining the signs of the crime. The purpose of the work is to study the possibilities of improving the responsibility for inducing drug use, taking into account some foreign experience. The goal is achieved by solving the main tasks: 1) generalization of judicial practice under article 230 of the Criminal Code of the Russian Federation (CC of the RF); 2) the study of the opinions of scientists, law enforcement officers and citizens; 3) comparative legal analysis of the rules on liability for acts similar to article 230 of the CC of the RF. The study is based on some methods adopted in criminal law and criminology (in particular – the method of survey, the study of law enforcement practice and comparative legal method). The generalization of the practice has shown that the inclination to use drugs is not uniformly qualified on the characteristic of the victim. It is required to determine the characteristics of the victim in the decision of the Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation from 15.06.2006 № 14. It is proposed that those who use drugs on a permanent basis at the time of the crime should not be included among the victims, since those persons are already addicted to drugs. The excitement of their desire to consume drugs is not comparable with such actions against persons who do not consume drugs. Drug users who have stopped taking drugs or have been forced to use drugs should be considered as an exception. The study of practice also showed that there are facts of imputing the inclination to use drugs without imputing the spreading (handing from one person to another) of drugs (art. 2281 of the CC of the RF) in situations where there is a set of these crimes. It is

proposed to focus on the need for a correct differentiation of these acts. The survey of practitioners indicated relative abundance of the acts containing signs of declination to consumption of narcotics, committed by persons aged 14-15 years. These persons are not liable due to age. The reduction of the age of responsibility for the most obvious forms of crime provided for in article 230 of the CC of the RF seems justified according to some foreign experience. The author studies the opinions of scientists and practitioners on changing the list of substances, the inclination to consumption of which should be punishable in criminal law. Involvement in the consumption of new potentially dangerous psychoactive substances contributes to the increase in the contingent of users substances with narcotic effect. However, only administrative responsibility has been established for such this act and only for the involvement of minors. Taking into account foreign experience, the author offers criminalization of involvement in the consumption of substances of this class.

Key words: declination; involvement; narcotic drugs.

Распространение наркомании и незаконного оборота наркотиков отнесены к угрозам национальной безопасности России. В 2016 г. амбулаторными наркологическими учреждениями страны зарегистрировано 292 тыс. больных наркоманией. В 2016 г. зафиксировано сокращение числа больных опиоидной наркоманией по сравнению с 2015 г. В то же время, заболеваемость каннабиноидной наркоманией осталась на прежнем уровне, а заболеваемость пациентов с зависимостью от других наркотиков, полинаркоманией и зависимостью от психостимуляторов характеризуется ростом [Основные показатели деятельности наркологической службы в Российской Федерации ...]. По оценкам ученых до 80 % лиц, потребляющих наркотики, начали пробовать данные препараты под воздействием других лиц [Состояние преступности ...].

Опросом студентов установлено, что в отношении 30 (55,5 %) из 54 респондентов совершались действия, направленные на возбуждение у них желания потребить наркотик. Из этих 30 студентов девять заявили, что такие действия совершались в отношении их однократно, 8–2 – три раза, 13 – более трех раз. Опросом граждан (преимущественно молодых специалистов) установлено, что в отношении 49 (70,0 %) из 70 респондентов совершались действия, направленные на возбуждение у них желания употребить наркотик. Из этих 49 лиц 4 заявили, что такие действия совершались однократно, 19–2 – три раза, 26 – более трех раз. В большинстве случаев действия, направленные на возбуждение желания употребить наркотик, совершены в форме ненасильственного воздействия (предложения, уговоры, советы, восхваление ощущений), наркотики, как правило, предлагались бесплатно.

Медицинская статистика и социологические исследования указывают на значительную распространенность деяний, содержащих признаки ст. 230 УК РФ. В то же время число зарегистрированных преступлений, предусмотренных данной статьей, остается незначительным, наблюдается тенденция к сокращению зарегистрированных преступлений (см. рис 1).

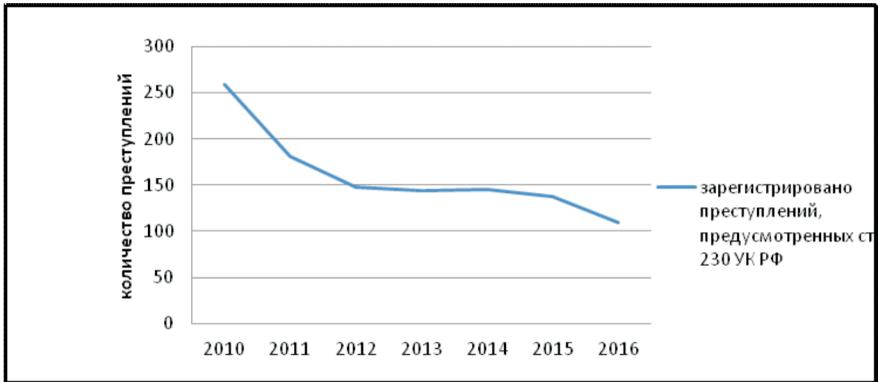


Рис. Сведения о количестве зарегистрированных преступлений

В ходе исследования установлено мнение прокуроров, осуществляющих надзор за ОРД, и экспертов в сфере противодействия незаконному обороту наркотиков об оценке уровня латентности склонения. Респонденты указали (процентное) число преступлений, предусмотренных ст. 230 УК РФ, регистрируемых правоохранительными органами от числа реально совершенных деяний данного вида (см. табл. 1). Из таблицы следует, что 70,5% прокуроров и 64,2% экспертов считают, что латентно происходит от 90 до почти 100% таких преступлений. Факторы, обуславливающие латентность, многообразны. В качестве одного из обстоятельств, осложняющих противодействие склонению, респонденты выделяют недостаточную ясность ст. 230 УК РФ.

В ходе сравнительно-правового исследования изучено законодательство как постсоветского (Беларусь, Узбекистан, Украина, Молдавия, Казахстан, Туркменистан, Киргизия), так и западноевропейского регионов (ФРГ). Выявленный положительный опыт можно использовать при разрешении конкретных вопросов совершенствования ответственности за склонение. Остановимся на некоторых из них.

Результаты опроса прокуроров и экспертов о количестве зарегистрированных преступлений, предусмотренных ст. 230 УК РФ

	Регистрируется до 1 %	Регистрируется до 10 %	Регистрируется до 30 %
Прокуроры	29,4 %	41,1 %	19,6 %
Эксперты	28,5 %	35,7 %	21,4 %

Сложность вызывает определение уголовно-правовых признаков лица, в отношении которого может быть совершено склонение (потерпевшего). Уголовный кодекс РФ (УК РФ) и постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 15 июня 2006 г. № 14 не определяют может ли быть потерпевшим лицо, имеющее опыт немедического потребления наркотиков. В науке и практике сложились взаимоисключающие подходы к этому вопросу.

Существует позиция, что уголовный закон не подлежит применению, если склоненное лицо ранее пробовало наркотики. Такой подход предлагался и ранее – при подготовке постановления Пленума Верховного Суда СССР 1975 г. [Проект постановления ПВС СССР «О судебной практике по делам о хищении наркотических веществ...»], но не нашел поддержки. Полагаем, этот подход не может быть универсальным, поскольку он не учитывает взросление и исправление личности склоненного лица. Изучение российской судебной практики показало, что суды, как правило, не рассматривают однократную или несколько эпизодических проб наркотиков потерпевшим как обстоятельство, исключающее состав склонения (см., например Приговор Октябрьского районного суда гор. Кирова по уголовному делу № 1–193/2016 от 10 июня 2016 г.). За рубежом такая практика закреплена в нормативном порядке. Пункт 15 Нормативного постановления Верховного Суда Республики Казахстан от 14 мая 1998 г. № 3 гласит: «Для наступления ответственности не имеет значения, употребляло ли ранее склоняемое лицо наркотические средства или психотропные вещества, их аналоги».

Однако среда лиц, ранее употреблявших наркотики, неоднородна. Постоянно потребляющие наркотики граждане начинают испытывать к этим препаратам влечение, что является признаком наркомании. Эти граждане сами ищут возможность найти наркотик. Поэтому при

подготовке постановления Пленума Верховного Суда СССР 1975 г. предлагалось их исключить из числа потерпевших и наркоманов, но это положение также не было принято [Проект постановления ПВС СССР «О судебной практике по делам о хищении наркотических веществ...»]. В наше время правоприменительные органы принимают противоположные решения по делам, где склоненное лицо регулярно потребляло наркотики. По одному из дел, орган предварительного расследования вменил ст. 230 УК РФ, несмотря на то что склоненный гражданин регулярно потреблял наркотики. Суд же вынес оправдательный приговор, указав, что склонение данного лица находится за пределами ст. 230 УК РФ, поскольку не причиняет вреда объекту уголовно-правовой охраны (Приговор Курчатовского районного суда гор. Челябинска по уголовному делу № 1–472/2015 от 10 сентября 2015 г.). Суд тем самым определил, что склонению регулярного потребителя наркотиков не присуща общественная опасность, характерная для данного преступления. Такой подход разделяют и ученые из ФРГ, толкующие норму о склонении по германскому законодательству [Apfel, Strittmatter 2014].

В среде регулярных потребителей наркотиков можно выделить группу лиц, пытающихся излечиться, достигших ремиссии. Большинство респондентов (54,9 % прокуроров) полагает необходимым рассматривать таких лиц как потерпевших.

Целесообразным представляется дополнение п. 27 постановления Пленума Верховного суда РФ от 15 июня 2006 г. № 14 положением о том, что потерпевшими от склонения не могут считаться лица, потребляющие наркотики на постоянной основе, за исключением лиц, прекративших прием наркотиков, находящихся в состоянии ремиссии.

Понятие «склонение», указанное в диспозиции ст. 230 УК РФ, не имеет законодательного определения. Определение, сформулированное для ст. 230¹ УК РФ не может использоваться в силу запрета аналогии. Определение «склонения», данное Пленумом Верховного суда РФ, имеет возможность к расширительному толкованию. В этих условиях на практике возникают сложности с определением конкретных форм, в которых выражается преступное деяние.

Некоторые правоприменители рассматривают передачу наркотика в качестве способа склонения, не вменяя сбыт наркотиков, хотя постановление Пленума Верховного суда РФ от 15 июня 2006 г. № 14 разграничивает данные преступления. Причиной «подмены»

сбыта склонением может быть некорректное толкование ст. 230 УК РФ, желание сотрудников квалифицировать содеянное по менее тяжкой статье УК РФ, а также сложность с доказыванием сбыта в части определения размера сбытого наркотика.

Отдельными практическими работниками высказывалось суждение о возможности изменения правил квалификации таким образом, чтобы передача наркотика при склонении («угощение») охватывалась ст. 230 УК РФ, поскольку определение размера потребленного наркотика вызывает сложность. Такая квалификация предписывалась Пленумом Верховного суда СССР в постановлении № 1 от 25 февраля 1966 г. Учитывая сложности, возникавшие на практике при разграничении склонения и сбыта наркотиков Пленум Верховного суда СССР в 1975 г. пересмотрел подход: с того момента склонение не охватывает передачи наркотиков. При возвращении к подходу 1966 г. возникает опасность сокрытия действий сбытчиков под видом склонения.

Изучение зарубежного опыта также показало, что склонение и сбыт (передача) наркотиков разграничиваются во всех изученных уголовных законах. Целесообразно акцентировать в п. 27 постановления Пленума Верховного суда РФ от 15 июня 2006 г. № 14, что передача наркотика не может быть способом склонения, даже в случае «угощения наркотиками». Ответственность по ч. 1 ст. 228 УК РФ наступает независимо от размера наркотика. Поэтому возможно уточнить, что для доказывания сбыта (ч. 1 ст. 228 УК РФ), совершенного при склонении, может быть достаточно и определения «следового» количества наркотика в организме склоненного лица.

Наркотические средства, психотропные вещества или их аналоги являются составообразующим признаком ст. 230 УК РФ. Законодательство РФ также устанавливает запрет на вовлечение несовершеннолетних в систематическое употребление одурманивающих веществ (ст. 151 УК РФ) и вовлечение несовершеннолетних в употребление новых потенциально опасных психоактивных веществ (ст. 6.10 КоАП РФ).

Практические и научные работники отмечали, что существующая дифференциация ответственности за приобщение к психоактивным веществам небезупречна. Предлагалось включить в ст. 230 УК РФ норму об ответственности за склонение к потреблению «сильнодействующих веществ» или внести в Гл. 25 УК РФ самостоятельный состав – склонение к потреблению «иных психоактивных веществ» [Шалагин 2015, с. 124; Кухарук 2007, с. 39].

За рубежом реализованы различные подходы к определению средств склонения (вовлечения). В ст. 274 УК Узбекистана средствами преступления являются «наркотические средства, психотропные вещества или другие вещества, влияющие на интеллектуально – волевою деятельность в любой форме». В ст. 209 УК Молдавии («Вовлечение несовершеннолетних...») средством преступления являются «наркотики, лекарственные средства или иные вещества, обладающие одурманивающим действием».

Опрос прокуроров показал, что большинство респондентов (92,1 %) положительно относятся к расширению числа препаратов, за склонение к потреблению которых должна быть установлена ответственность, схожая со ст. 230 УК РФ.

По мнению 39,2% респондентов уголовная ответственность «по типу» ст. 230 УК РФ должна существовать за склонение к потреблению одурманивающих веществ. Состав ст. 151 УК РФ отличается от ст. 230 УК РФ прежде всего тем, что ответственность наступает только за систематические действия по вовлечению и только за вовлечение несовершеннолетних. Зарубежный опыт (ст. 209 УК Молдавии) свидетельствует о возможности рассматривать и единичные действия по приобщению детей к одурманивающим веществам как преступление, о возможности исключения «систематичности» из ст. 151 УК РФ (только в отношении одурманивающих веществ).

Изменение возраста потерпевшего представляется неоднозначным. По данным ООН в мире фиксируется рост токсикомании медицинскими препаратами, возраст таких потребителей может быть различным. В России фиксируются отравления лекарствами, часть которых может быть вызвана их немедицинским потреблением. Однако ученые отмечают, что токсикомания носит преимущественно подростковый характер [Токсикомания в детском и подростковом возрасте 2016, с. 593]. Среда токсикоманов неоднородна и требует отдельного исследования, только по результатам которого возможно разрешить вопрос о «переносе» этого преступления в Главу 25 УК РФ. 84,3 % респондентов поддержали криминализацию вовлечения в потребление новых потенциально опасных психоактивных веществ (ПАВ). Такие вещества обладают наркотическим эффектом. Их потребители могут пополнить среду потребителей наркотиков в силу схожести воздействия этих препаратов. Незаконный оборот новых потенциально опасных ПАВ запрещен под угрозой

уголовной ответственности (ст. 234 УК РФ), в то время как вовлечение в их потребление – административной, что представляется не совсем последовательным. Вовлечение в потребление новых потенциально опасных ПАВ явно направлено на увеличение контингента, допускающего потребление препаратов с наркотическим эффектом. Санкция же ст. 6.10 КоАП несравнима с санкцией ст. 230 УК РФ. Статья 6.10 КоАП РФ распространяется только на деяния в отношении детей, в то время как в потребление данных психоактивных веществ может вовлекаться и совершеннолетняя молодежь. Следует поддержать идею практических работников о криминализации вовлечения в потребление этих веществ. Учитывая, что наркотики и новые потенциально опасные психоактивные вещества относятся к различным правовым классам препаратов, ответственность за вовлечение в потребление новых потенциально опасных ПАВ целесообразно было бы закрепить не в ст. 230 УК РФ, а в виде ст. 234² УК РФ.

Уголовная ответственность по ст. 230 УК РФ наступает с 16 лет. По данным Судебного департамента Верховного суда РФ лица, осужденные за склонение, преимущественно достигли совершеннолетия. Однако анкетирование несовершеннолетних показало, что сверстники склоняли к потреблению наркотиков 3,3 % школьников в возрасте 11–14 лет и 20,3 % школьников в возрасте 15–17 лет [Исмаилов 2013, с. 48]. Опрос прокуроров показал, что от 7,8 % из них поступала информация о лицах в возрасте от 14 до 16 лет, склонявших к потреблению наркотиков.

Группа депутатов ГД ФС РФ выступила за понижение возраста уголовной ответственности за склонение лиц до 14 лет [Текст внесенного законопроекта № 293093–5].

В уголовных кодексах большинства изученных постсоветских стран возраст ответственности за склонение соответствует УК РФ. В то же время в УК Молдавии за незаконное введение наркотика (ч. 2 ст. 217⁶) предусмотрен пониженный возраст – с 14 лет. В ФРГ возраст ответственности за склонение (ненасильственные действия) – с 14 лет.

Большинство прокуроров (58,8%) поддержали идею понижения возраста уголовной ответственности до 14 лет. По мнению 35,3% респондентов с 14 лет должна наступать ответственность по всем частям ст. 230 УК РФ. По мнению 23,5 % прокуроров с 14 лет ответственность должна наступать только за самые явные формы склонения

– с применением угроз и насилия. 27,4% респондентов возражают против понижения возраста уголовной ответственности, отмечая, что подростки не могут в полной мере осознавать общественную опасность склонения. 7,8% участников опроса отметили, что понижение возраста нецелесообразно, поскольку факты совершения склонения лицами 14–15 лет носят единичный характер. 3,9% указали, что такие деяния и единичны, и не могут в полной мере осознаваться подростками, 1,9% – не смог сформулировать свою позицию.

Согласно ст. 20 УК РФ с 14 лет лицо может быть не только исполнителем ряда преступлений, но и подстрекателем. По своему механизму подстрекательство близко к склонению, что свидетельствует о возможности подростков осознавать уголовно-правовой запрет на склонение. Однако в условиях толерантности молодежи к наркотикам и дезинформированности о последствиях потребления представляется, что лицам 14–15 лет нелегко будет определить границы дозволенного и запрещенного поведения. В особенности, если речь идет о таких известных практике способах преступления, как «восхваление наркотиков», «рассказ о собственном опыте». В то же время угрозы и насилие достаточно очевидные формы деяния даже в этом возрасте.

Целесообразным представляется внести в ст. 20 УК РФ изменения, понижающие возраст уголовной ответственности за насильственные формы склонения (угрозы, применение насилия – п. «г») ч. 2 ст. 230 УК РФ) до 14 лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Документ Проект постановления ПВС СССР «О судебной практике по делам о хищении наркотических веществ...» // ГАРФ. Ф. 9474. Оп. 1. Д. 612. Л. 177.
- Документ Текст внесенного законопроекта № 293093–5, зарегистрирован 02 декабря 2009 г. URL: sozd.parlament.gov.ru/bill/293093-5
- Исмаилов Р. Т.* Вовлечение несовершеннолетних в употребление наркотических средств и психотропных веществ и его предупреждение органами внутренних дел: дис. ... канд. юрид. наук. Бишкек, 2013. 228 с.
- Кухарук В.* Спорные вопросы квалификации склонения к употреблению психоактивных веществ // Уголовное право. 2007. № 1. С. 35–39.
- Основные показатели деятельности наркологической службы в Российской Федерации в 2015–2016 гг.: статистический сборник / под ред. В. В. Киржановой, Н. И. Григоровой, В. Н. Киржанова, О. В. Сидорюк // НИИ

- наркологии – филиал ФГБУ «ФМИЦПН им. В. П. Сербского» Минздрава России, 2017. URL: nncn.ru/2_878.html
- Состояние преступности в сфере незаконного оборота наркотических средств в Российской Федерации. Региональные различия : монография / под ред. О. А. Евлановой. М. : Юрлитинформ, 2013. 304 с.
- Токсикомания в детском и подростковом возрасте // Журунова М. С. [и др.] Вестник КазНМУ. 2016. № 1. С. 593–595.
- Уголовный кодекс Республики Молдова : Принят Парламентом Республики Молдова 18 апреля 2002 г. URL: law.edu.ru/norm/norm.asp?normID=1241144&subID=100093634,100093636#text
- Уголовный кодекс Республики Узбекистан : Утвержден Законом Республики Узбекистан от 22 сентября 1994 г. № 1202-ХІІ. URL: law.edu.ru/norm/norm.asp?normID=1242643&subID=100101635,100101637#text
- Шалагин А. Е.* Незаконный оборот наркотиков – угроза национальной безопасности : монография. М. : Юрлитинформ, 2015. 248 с.
- Apfel H., Strittmatter G.* Praxiswissen Strafverteidigung im Betäubungsmittelrecht. Hamburg, 2014. 668 S.

УДК 347.4

А. В. Смагина

кандидат политических наук; доцент кафедры общетеоретических правовых дисциплин юридического факультета МГЛУ; e-mail: annasmagina@mail.ru

ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНСТИТУТА БАНКОВСКОЙ ТАЙНЫ

В статье затронут исторический аспект развития института банковской тайны; подняты вопросы коллизии в законодательном регулировании данного института, существующие на сегодняшний день; приведены различные доктринальные подходы, содержащиеся в юридической литературе; представлены данные судебной практики. Делается вывод о необходимости совершенствования законодательного закрепления объема банковской тайны; круга субъектов, имеющих право получения сведений, составляющих банковскую тайну; детализации механизма запроса и получения указанной информации.

Ключевые слова: банковская тайна; справки по операциям, по счетам и вкладам; сведения о клиенте банка; органы предварительного следствия; производство выемки.

A. V. Smagina

PhD. in Law, Associate Professor, Chair of Theoretic Legal Disciplines, Faculty of Law, MSLU; e-mail: annasmagina@mail.ru

CIVIL REGULATORY ACTIVITY OF BANK SECRECY

The article discusses the historical aspect of bank secrecy evolution; concerns questions of conflicts in legislative regulation of this institute; introduces different doctrinal approaches; presents judicial practice data. It is concluded that there is the necessity of legislative improvement in the sphere of bank secrecy.

Key words: bank secrecy; transaction inquiries; invoices and deposits inquiries; bank customers details; preliminary investigation bodies; execution of seizure.

Понятие «банковская тайна» является одним из ключевых понятий в банковском законодательстве. В настоящее время указанное понятие регулируется в первую очередь нормами Гражданского кодекса РФ (часть вторая) (Гражданский кодекс РФ, ГК РФ) и Уголовного кодекса Российской Федерации (УК РФ РФ), а также нормами Федерального закона № 395-1 от 02 декабря 1990 г. «О банках и банковской деятельности» (Федеральный закон «О банках и банковской деятельности»). Как отмечает А. Ю. Викулин, банковская тайна

представляет собой центральную категорию всего банковского законодательства, так как имеет отношение ко всем сделкам банка и иных кредитных организаций [Викулин 1998].

Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению понятия «банковская тайна», существующему в настоящее время, следует отметить, что зарождение института банковской тайны связано с Декретом СНК РСФСР от 30 июня 1921 г. «Об отмене ограничений денежного обращения и мерах к развитию вкладной и переводной операции». В ст. 4 указанного Декрета определялось, что справки о состоянии текущих счетов и вкладов и о переводах выдаются только владельцам или судебным и следственным органам.

Впоследствии указанные нормы получили развитие в ст. 87 Основ гражданского законодательства Союза ССР и союзных республик (утв. Законом СССР «Об утверждении Основ гражданского законодательства Союза ССР и союзных республик» от 08 декабря 1961 г.), согласно которой государство гарантирует тайну вкладов, их сохранность и выдачу по первому требованию вкладчика.

Также гарантии банковской тайны содержались и в ст. 23 Устава государственных трудовых сберегательных касс СССР (утв. Постановлением Совета Министров СССР от 20 ноября 1948 г. № 43339 «Об утверждении Устава государственных трудовых сберегательных касс СССР»). Здесь отмечалось, что сведения о вкладчиках и других клиентах, о совершаемых ими операциях и состоянии счетов по вкладам государственные трудовые сберегательные кассы должны сохранять в тайне. Справки о вкладчике и об операциях по вкладу, а также справки о других операциях, совершаемых в сберегательных кассах, должны выдаваться кроме самих клиентов и их законных представителей, только судебным и следственным органам по находящимся в их производстве уголовным делам. Никакие другие государственные органы не имели права требовать такие справки.

Таким образом, институт банковской тайны находил законодательное закрепление в течение существования кредитных организаций с советских времен, претерпевая лишь изменения в объеме сведений, составляющих банковскую тайну, и составе субъектов, получающих при соблюдении определенных условий, доступ к информации, содержащей банковскую тайну. Следует отметить, что расширение указанных перечней связано, прежде всего, с ростом экономических преступлений и, соответственно, появлением необходимости

у правоохранительных и иных органов в доступе к сведениям, составляющим банковскую тайну.

Так в Законе РСФСР от 02 декабря 1990 г. «О банках и банковской деятельности» в круг организаций, имеющих право доступа к банковской тайне, входили уже вышестоящие организации, суды, следственные органы, органы арбитража, налоговые организации, аудиторские организации, органы нотариата, что было обусловлено, видимо, прежде всего ростом экономических преступлений в стране и, в частности, преступлений непосредственно в кредитно-финансовой сфере. Указанное подтверждается и мнением А. Е. Самсоновой, отмечающей, что увеличение круга лиц, имеющих право доступа к информации, содержащей банковскую тайну, объясняется борьбой с финансированием терроризма, многочисленными налоговыми преступлениями, коррупцией и т. д. [Самсонова 2011].

Рассматривая современный подход к определению понятия «банковская тайна», следует привести точку зрения ученого А. С. Селивановского, который определяет банковскую тайну как особый режим информации, которая становится известной банкам в ходе реализации своей деятельности, а также различным органам, имеющим право на получение данной информации только в случаях, предусмотренных законодательными актами об их деятельности [Селивановский 2006].

Как было отмечено ранее, основа регулирования института банковской тайны – это Гражданский кодекс РФ (ст. 857) и Федеральный закон «О банках и банковской деятельности» (ст. 26). В указанных актах определения банковской тайны не идентичны, что приводит к существованию различных подходов к определению содержания данного института.

Согласно п. 1 ст. 857 Гражданского кодекса РФ банк гарантирует тайну банковского счета и банковского вклада, операций по счету и сведений о клиенте. При этом в соответствии с ч. 1 ст. 26 Федерального закона «О банках и банковской деятельности» кредитная организация, Банк России, организация, осуществляющая функции по обязательному страхованию вкладов, гарантируют тайну об операциях, счетах и вкладах своих клиентов и корреспондентов. Все служащие кредитной организации обязаны хранить тайну об операциях, счетах и вкладах ее клиентов и корреспондентов, а также об иных сведениях, устанавливаемых кредитной организацией, если это не противоречит федеральному закону.

Из приведенных норм следует, что в Федеральном законе «О банках и банковской деятельности» круг сведений, составляющих банковскую тайну шире – сюда относятся и «иные сведения, устанавливаемые кредитной организацией, если это не противоречит федеральному закону». Шире также состав субъектов, обязанных хранить банковскую тайну, – не только банки, но и все кредитные организации, Банк России, организация, осуществляющая функции по обязательному страхованию вкладов.

При этом в ст. 857 Гражданского кодекса РФ отдельно уточняется, что к банковской тайне относятся сведения о клиенте банка.

В юридической литературе вопрос о соотношении приведенных норм рассматривается по-разному.

С одной стороны, предлагается рассматривать ст. 857 Гражданского кодекса РФ как специальную норму, которая регулирует вопросы банковской тайны исключительно в рамках заключаемого договора банковского вклада и банковского счета. В то время как в ст. 26 Федерального закона «О банках и банковской деятельности» содержится «более полное регулирование отношений, связанных с банковской тайной, не ограничивающееся рамками договора банковского вклада и договора банковского счета» [Фаткина 2015].

Существующая судебная практика предлагает и более кардинальный подход. Так, Верховный суд в деле В. Д. Махова против Южно-Сахалинского отделения № 8567 Сберегательного банка РФ делает вывод о невозможности применения ст. 26 Федерального закона «О банках и банковской деятельности», поскольку указанный закон был принят до принятия и вступления в силу части второй Гражданского кодекса РФ, а в соответствии с ч. 2 п. 2 ст. 3 Гражданского кодекса РФ нормы гражданского права, содержащиеся в других нормативных актах, должны соответствовать Гражданскому кодексу РФ (Бюллетень Верховного суда РФ. 1998. № 6).

Наибольшего внимания заслуживает позиция, согласно которой коллизия между рассматриваемыми статьями «должна быть решена в пользу Закона о банках, как акта специального, регулирующего исключительно вопросы банковской деятельности, в отличие от ГК РФ, нормы которого в данном случае носят общий характер» [Алексеева 2007, с. 357]. Аналогичного мнения придерживается И. В. Смолькова, указывающая, что ст. 26 Федерального закона «О банках и банковской

деятельности» является специальной нормой по отношению к ст. 857 Гражданского кодекса РФ [Смолькова 1998].

Следует отметить, что на данный момент содержание ст. 26 Федерального закона «О банках и банковской деятельности» значительно расширилось и наиболее детально регулирует вопросы, связанные с институтом банковской тайны, по сравнению с предыдущими годами. В нормах указанной статьи определяются субъекты и случаи предоставления кредитной организацией в их адрес справок по операциям и счетам юридических лиц и индивидуальных предпринимателей и отдельно справок по вкладам и счетам физических лиц (при этом необходимо принимать во внимание, что всё же список субъектов, имеющих право на получение данной информации, не полон; право на доступ к банковской тайне имеют и иные субъекты, определенные в отдельных законодательных актах, например в определенных случаях временный управляющий согласно Закону о банкротстве и т. д. С другой стороны, существует позиция, согласно которой перечень субъектов, имеющих право получать информацию, составляющую банковскую тайну, является исчерпывающим. Оба представленных мнения имеют подкрепление в судебной практике). Немаловажным достижением законодателя являются, содержащиеся в ст. 26 Федерального закона «О банках и банковской деятельности» нормы о том, что указанные субъекты не вправе раскрывать третьим лицам информацию, полученную в рамках данной статьи от кредитных организаций. На необходимость указанных норм давно указывалось в юридической литературе, и существующее законодательное закрепление указанной обязанности является очень существенным.

Отдельным интересным моментом является вопрос о понятии «справки по операциям, по счетам и вкладам». В настоящее время ни банковское законодательство, ни законодательные акты о государственных органах, имеющих право на получение сведений, составляющих банковскую тайну, не определяют понятия «справки по операциям, по счетам и вкладам».

Форма предоставления кредитной организацией информации, содержащей банковскую тайну, определена только в отношении запросов налоговых органов. Согласно ч. 3 ст. 86 Налогового кодекса РФ от 31 июля 1998 г. (часть первая) данная форма устанавливается федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным по контролю и надзору в области налогов и сборов, по согласованию

с Центральным банком Российской Федерации. В настоящее время это Приказ ФНС России от 25 июля 2012 г. № ММВ-7-2/519 «Об утверждении Порядка представления банками (операторами по переводу денежных средств) информации о наличии счетов (специальных банковских счетов) в банке и (или) об остатках денежных средств на счетах (специальных банковских счетах), об операциях на счетах (специальных банковских счетах), об остатках электронных денежных средств и переводах электронных денежных средств по запросам налоговых органов на бумажном носителе, а также соответствующих форм справок и выписки» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.11.2012 № 25770). При этом в правовых системах не содержится указания на согласования данного акта с Центральным банком РФ (по аналогичному вопросу см. Письмо АРБ Председателю Центрального банка РФ С. М. Игнатьеву № Ф-02.5-434 от 23 августа 2007 г. «О согласовании ФНС России с Банком России формы и порядка представления банками информации по запросам налоговых органов»).

В целом необходимо отметить, что понятие «справки по операциям, по счетам и вкладам» не подлежит расширительному толкованию, на что, в частности, было указано в судебной практике. Так, согласно Постановлению ФАС Центрального округа от 16 июня 2003 г. № А64-5035/02-16 «Ответственность банков за непредставление копий каких-либо документов, надлежащее оформление справок» суд пришел к выводу о недопустимости расширенного толкования понятия «справка по операциям и счетам клиентов банка», определяя ее не как конкретный документ, а как информацию, необходимую налоговому органу для проведения мероприятий налогового контроля.

На недопустимость отнесения к справкам по операциям и счетам таких документов, как копии банковских карточек, учредительных документов и платежных поручений также указано в Постановлении Президиума ВАС РФ от 26 июля 2005 г. № 2338/05 по делу № А53-7152/2004-С6-46 «Требования о признании недействительным решения налогового органа о взыскании с банка».

Кроме того, согласно письму Центрального банка Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 011-31-1/4286 в адрес Ассоциации региональных банков России ввиду отсутствия законодательно определенного содержания понятия «справки по операциям и счетам» конкретный перечень информации, а также способ ее представления определяется банками самостоятельно. По мнению Центрального

банка Российской Федерации под справкой «по операциям и счетам» в контексте ст. 26 Федерального закона «О банках и банковской деятельности» следует понимать любой выданный и удостоверенный банком документ, который должен содержать следующую информацию:

а) о наличии в банке счетов (и их номеров) юридических и физических лиц, осуществляющих предпринимательскую деятельность, в значении понятия «счет», содержащегося в ст. 845 Гражданского кодекса РФ, т. е. счетов, на которых учитываются средства клиентов и по которым по их распоряжению проводятся расчетные операции;

б) о совершаемых юридическими и физическими лицами, осуществляющими предпринимательскую деятельность, операциях принятия и зачисления средств на счет, перечисления и выдачи средств со счета в контексте п. 1 ст. 845 и ст. 849 Гражданского кодекса РФ.

Иная информация понятием «справки по операциям и счетам» либо «по счетам и вкладам» не охватывается.

Следует также остановиться на вопросе порядка предоставления органам внутренних дел сведений, содержащих банковскую тайну. Так в указанном письме Центрального банка Российской Федерации отмечается, что «органам внутренних дел при осуществлении ими соответствующих функций, на основании мотивированного требования, выдаются лишь справки (выписки) по операциям и счетам юридических лиц и граждан, осуществляющих предпринимательскую деятельность без образования юридического лица, а документы (либо их копии), содержащие сведения, составляющие банковскую тайну, в соответствии с действующим законодательством, могут быть предоставлены только органам предварительного следствия в ходе расследования уголовного дела в процессе производства выемки с соблюдением требований статей 183 и 165 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» [Письмо Центрального Банка Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 011-31-1/4286].

Следует отметить, что органы дознания и предварительного следствия пробовали требовать от Центрального банка Российской Федерации в рамках проведения инспекционной деятельности Банка России запроса сведений, интересующих данные органы. Однако проверки Центральным банком Российской Федерации кредитных организаций (их филиалов) лишь исследуют вопрос соответствия проведения банковских операций инструкциям Банка России, носят,

как правило, плановый характер и не могут проводиться по запросам правоохранительных органов.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что различная по характеру судебная практика стимулирует законодателя к более детальному регламентированию вопроса банковской тайны. Предполагается, что этому же должны способствовать и сильно разнящиеся доктринальные подходы к решению вопроса объема банковской тайны и порядка доступа к ней.

Как отмечает Р. А. Майоров, кредитные организации при предоставлении информации, составляющей банковскую тайну, оказываются в крайне непростой ситуации: они обязаны предоставить такую информацию по запросу лиц, указанных в законе, иначе будут вынуждены нести меры административной ответственности; в то же время они рискуют потерять клиентов и вызвать их недоверие [Майоров 2008].

Таким образом, можно констатировать назревшую необходимость более детального правового регулирования как объема сведений, составляющих банковскую тайну, так и непосредственного механизма предоставления кредитными организациями и иными субъектами, указанными в ст. 26 ФЗ «О банках и банковской деятельности», различным государственным органам сведений, составляющих банковскую тайну.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Викулин А. Ю.* Банковская тайна как объект правового регулирования // Государство и право. 1998. № 7. С. 66–72.
- Самсонова А. Е.* К вопросу о современном состоянии банковской тайны // Юрист. 2011. № 3. С. 23–29.
- Селивановский А. С.* Банковская тайна: состояние и проблемы // Бухгалтерия и банки. 2006. № 8. С. 32–35.
- Фаткина Е. В.* Правовая охрана банковской тайны в условиях развития законодательства о национальной платежной системе // Банковское право. 2015. № 5. С. 71–76.
- Алексеева Д. Г., Пыхтин С. В., Хоменко Е. Г.* Банковское право. М. : Юрист. 2007. 357 с.
- Смолькова И. В.* Проблемы охраняемой законом тайны в уголовном процессе: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1998. 256 с.
- Майоров Р. А.* Институт банковской тайны: понятие и проблемы его практического применения // Гражданское право. 2008. № 2. С. 38–40.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 4 (808)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies Issue 4 (808)
--	---

Ответственные за выпуск 4 (808):
кандидат филологических наук Н. С. Харламова
кандидат филологических наук Г. М. Фролова
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук С. Ю. Кораблева

Редактор *Н. Г. Павлова*
Компьютерная верстка *Г. П. Лопатиной*
Дизайн обложки *А. Г. Проскурякова*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 23.10.2017 г.
Усл. печ. л. 17,5 Формат 60x90/16.
Заказ № 112

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников:

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна